

La escuela secundaria y las construcciones de estereotipos de género

Covacevich, María Dolores (Facultad de Humanidades y Artes , UNR)
dolorescova27@gmail.com

Palabras claves: Educación Sexual Integral, Escuela Secundaria; Estereotipos de género.

Introducción

La intención de la presente ponencia es poder comentar resumidamente el trabajo realizado en mi Tesina de Licenciatura finalizada a principios de Marzo de 2018, y titulada “La escuela y las construcciones de estereotipos de género” en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

Es pertinente aclarar que se decide incorporar esta ponencia al eje “experiencias socio-educativas y resistencias”, ya que se considera que la experiencia de investigación llevada a cabo desde mediados del año 2016 hasta comienzos de 2018, transitó un período de intensos cambios y retrocesos en materia de políticas públicas a nivel nacional.

Los recortes llevados adelante por el Gobierno Nacional en lo que refiere a políticas públicas y a políticas educativas en general (como el cese de la Paritaria Nacional Docente, el desmantelamiento al Instituto Nacional de Formación Docente, el desfinanciamiento al Programa Nacional de Formación Docente Permanente-Nuestra Escuela; Conectar Igualdad; PROGRESAR; FINES, etc.) incumplen con la Ley 26.206 e hicieron que esta investigación se complejice y parezca estar dissociada de las normativas vigentes.

Acerca del trabajo de investigación

El problema de la tesina fue poder dilucidar de qué manera en escuelas secundarias de la Ciudad de Rosario se construyen y reproducen estereotipos de género masculinos y femeninos. Mientras que el objetivo guía fue visibilizar prácticas, hábitos, discursos sexistas para poder deconstruir aquellas formas de ser mujer y ser varón social y hegemónicamente establecidas. Mientras que los objetivos específicos tuvieron fueron: Analizar los imaginarios cotidianos acerca de la sexualidad y el género en docentes del Nivel Secundario.

Develar si las personas consultadas trabajan desde la Educación Sexual Integral.

Introducir la perspectiva de género al campo de análisis.

Realizar propuestas tentativas de trabajo no sexistas para compañerxs docentes de la Escuela Secundaria.

Para ello, se realizaron sesenta y cinco encuestas y ocho entrevistas semi-estructuradas a docentes que trabajan actualmente en el nivel y ciudad mencionados. Como también, se fueron teniendo en cuenta las propias experiencias de trabajo en el aula de quien escribe estas líneas e ir rescatándose apreciaciones, ejemplos y pareces de la práctica cotidiana.

El trabajo inició por poder definir categorías claves como género, estereotipos, educación sexual integral, y qué se entiende por escuela secundaria. Entonces, fue necesario volver a la Ley 26.206 o de Educación Nacional sancionada en el año 2006 (y que por más que hoy día parezca tan lejana, es la que nos rige y regula), para hablar de escuela secundaria.

En dicha legislación, no sólo se amplía la obligatoriedad escolar desde los cinco años hasta finalizar la escuela secundaria, sino que define a este nivel como una unidad pedagógica organizada para garantizar a lxs jóvenes el ejercicio pleno de la ciudadanía, la continuidad de los estudios y la inserción laboral. Reconoce a la educación como una prioridad nacional y como política de estado necesaria para construir una sociedad justa, una ciudadanía libre y democrática con una educación integral e inclusiva respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género o de otro tipo, y brindar conocimientos que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable.

Continuando con este marco normativo, y para poder adentrarse en la investigación, otra de las legislaciones clave fue la ley de Educación Sexual Integral (ESI) Nro. 26.150 sancionada, también en el año 2006.

La sanción de la Ley 26.150 de “Educación Sexual Integral” (en adelante ESI) en el año 2006, fue el resultado de un largo proceso de luchas y reivindicaciones de colectivos feministas y LGBTIQ, que significó la apertura a un interesante campo de debate en el ámbito educativo en torno a la categoría género, a las identidades sexuales la disidencia, y sobre las “nuevas” configuraciones familiares, por citar algunos ejemplos. Estos debates pusieron en discusión qué significa ser ciudadanxs y vivir en democracia, tornándose imprescindibles al momento de elaborar políticas públicas y de repensar las prácticas educativas para reivindicar los derechos adquiridos.

La ESI establece que todxs lxs educandxs tienen derecho de recibir educación sexual integral en todos los niveles y modalidades y en todos los establecimientos educativos,

ya sean públicos o privados. Es decir, es transversal ya que atraviesa todo el sistema educativo (incluyendo, debería, la educación superior universitaria y formación docente) y tiene una perspectiva de formación integral (considera al educandx en todas sus dimensiones).

La normativa reconoce a la escuela como un espacio de construcción y reproducción de relaciones asimétricas de poder establecidas y perpetuadas en la sociedad en torno a la clase, la etnia y el género.

Entonces como hipótesis inicial, se parte de considerar que la escuela y las trayectorias escolares, basadas en la división sexo-genérica (binaria y jerárquica) conforman y reafirman estereotipos, estructuras e imaginarios que se constituyen en fuentes generadoras de asimetría, desigualdad, y de diferencial acceso a los derechos de la ciudadanía.

Con respecto a esto, Morgade (2009), afirma que los antecedentes de la investigación educativa nacional señalan la persistencia en la escuela de una norma corporal biologicista, sexista y sobre todo, heteronormativa. Es la norma que censura, sistemáticamente la comprensión de la sexualidad como espacio de subjetivación afectiva y de placer, y que refuerza los mandatos de géneros instituidos y persistentes en el currículum oculto.

La heteropedagogía (Díaz Villa, 2015) reproduce las formas de ser hombre o mujer hegemónicas y las relaciones de poder entre ambos. Forma los cuerpos, las acciones y el pensamiento para llevar adelante un proceso de socialización sexista, binario y heteronormativo.

Las escuelas han trabajado desde siempre cuestiones vinculadas a lo que resulta de interés público y social, lo que se supone que es importante que ciudadanas/os conozcan. La sexualidad, al ser considerada parte de la vida privada fue negada y transformada en el tema tabú, en aquello de lo que no se habla, que hay que reprimir y que pasó a formar parte del currículum oculto.

La Ley 26.150, y el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2008) entienden a la sexualidad como

la identidad, la diversidad, la dignidad de los seres humanos, consideradas en la particularidad y singularidad de cada sujeto y de cada momento histórico y contexto social; las emociones y sentimientos presentes en los modos de vivir, cuidar, disfrutar, vincularse con uno mismo y con el/la

otro/a y respetar el propio cuerpo y el cuerpo de otras personas a lo largo de toda la vida; el conocimiento y la percepción que tenemos sobre nuestros cuerpos socialmente contruidos; la capacidad que desarrollamos de decir que sí y que no frente a determinadas situaciones (nuestra autonomía...), los modos en que construimos con otros/as las relaciones afectivas, nuestras fantasías y deseos. Todo ello hace una sexualidad integral. (Nuestra Escuela, 2015, p.11)

Algunas consideraciones

¿Habrá personas que no hayan tenido un género desde el comienzo? Se preguntaba Monique Wittig (2014), encontrando la respuesta en que la marca de género está para humanizarnos. Unx bebé se humaniza cuando se le pregunta a quien lx concibe: ¿Es niño o niña?

Esta división binaria entre los sexos siguiendo a Bourdieu (2000), parece estar en el orden de las cosas que resultaron inevitables es transhistórica, y está incorporada en los cuerpos, en los hábitos de las personas funcionando como esquemas de percepción, tanto de pensamiento y de acción. Por lo tanto, lo que no encaje con esta estructura sexo-genérica suele convertirse en lo abyecto, lo anormal y es rechazado.

Este proceso de generización considerado como inevitable o presente desde siempre, se perpetúa en la escuela, ya que mediante la de socialización (incorporación de prácticas, hábitos, valores y normas) el alumnado va construyendo su identidad en base al contexto histórico y a esa sociedad en particular, pero también en base al sexo que se le asignó al nacer. Maffia (2003), asegura que establecer que los sexos son sólo dos es afirmar que el sujeto tendrá la identidad de género según su sexo biológico, y lo expresará según los roles correspondiente, haciendo posteriormente una elección heterosexual.

Pero, ¿qué es el género? siguiendo a Eleonor Faur (2008) es

una categoría construida no natural, que atraviesa tanto la esfera individual como la social (...) influye de forma crítica en la división sexual del trabajo, la distribución de los recursos y la definición de jerarquías entre hombres y mujeres en cada sociedad. En suma, la construcción social y cultural de las identidades y relaciones sociales de género redonda en el modo diferencial en que hombres y mujeres pueden desarrollarse en el marco de las sociedades de pertenencia, a través de su participación en la esfera familiar

laboral, comunitaria y política. De este modo, la configuración de la organización social de relaciones de género incide sustantivamente en el ejercicio de los derechos humanos de mujeres y varones (Faur, 2008, p. 24).

Por otro lado, Morgade (2016) define a los estereotipos de género como imágenes de género naturalizadas y jerarquizadas que se usan para explicar el comportamiento de las personas según su esencia sexo-genérica. Al respecto, se retoma a Judith Butler (2014), quien instala el concepto de performatividad de los géneros para explicar la actuación o fabricación cultural que permite a las personas crear su propia identidad, poder representar los estereotipos o formas de ser varón y ser mujer, o contraponérseles.

Establecidos desde una lógica patriarcal y guiados por un sistema de relaciones asimétricas de poder, los estereotipos de género son construcciones sociales realizadas en base a creencias, costumbre, normas, ideales en lo que respecta a ser hombre o mujer, instituidos implícitamente en el imaginario colectivo. Poseen roles (funciones) y mandatos de género que cumplen con el orden simbólico de la estructura social, instaurando masculinidades y feminidades hegemónicas (Morgade y Alonso, 2008) que deben ser perpetuadas y, a su vez, adaptadas a los diferentes contextos históricos.

De resultados y reflexiones.

El problema de la investigación giraba en torno a cómo se construyen y reproducen los estereotipos de género en la escuela secundaria. Con respecto a esto, si bien pudo darse cuenta, con variados ejemplos de cómo es que se reproducen las tradicionales formas de ser varón y ser mujer en la escuela, es notorio que la escuela como institución se adapta a los nuevos escenarios produciendo nuevas dinámicas para perpetuar el sistema sexo-género y las relaciones jerárquicas de poder, no pudo demostrarse mediante las técnicas de investigación utilizadas, cómo se construyen estas prácticas que colaboran en dicha reproducción ya que resultaron insuficientes.

Entonces, variados ejemplos demuestran que se nos educa como varones y como mujeres (nos masculinizan o feminizan), es decir que se define nuestro género a partir de nuestro sexo biológico (asignado, incluso desde antes de nacer). Y, aunque se reconozca que la escuela actualmente no es la única encargada del proceso de socialización o generadora de identidades, como institución social continua teniendo un papel clave para lograr la transformación de valores colectivos e individuales, que pueden contribuir a un futuro de relaciones de género más justas.

En relación a esto, por más que en las entrevistas todos/as los/las docentes aseguren que la escuela reproduce estereotipos, sólo un pequeño número de personas enumeran prácticas cotidianas para desnaturalizar diferentes realidades y mitos, proponiendo diversas formas para trabajar desde la perspectiva de género. Ejemplos de ellas, se observan en la utilización de un lenguaje no sexista o inclusivo, en la revisión de los propios discursos y sobre todo, en las propuestas de trabajo en el aula y la relación, que comentan sostener, con lxs alumnxs en general.

Ejemplos de los estereotipos tradicionales (expectativas y definiciones) que subsisten en los ideales de las personas consultadas refieren a mencionar que todas las mujeres en algún momento de nuestras vidas deseamos ser madres, perpetuando la maternalización del rol femenino o sostienen que las mujeres somos delicadas por naturaleza. También, se espera que las alumnas sean más tranquilas y que respondan al estereotipo de feminidad (ser tranquilas, sensibles y ocuparse de cuestiones estéticas). Mientras que para los varones el ideal refiere a que el “hombre se comporta como tal y hace las cosas a lo bruto”; que son más rápidos pero desprolijos, y más revoltosos.

Además, aparecieron enunciados como los que remiten a la neurociencia (por ejemplo) para explicar las diferencias congénitas entre ambos géneros respondiendo a un determinismo biológico y natural. Como se afirmaba en una de las entrevistas con respecto a las posibles diferencias entre hombres y mujeres, “hay todavía una fuerte presencia de lo biológico”.

A su vez, si bien no fueron los testimonios mayoritarios, algunas/os docentes lograron desandar estos imaginarios y visibilizar la “performatividad de los géneros” que se mencionaba en el marco teórico. Esto es, reconocen que somos productos de construcciones culturales y de la educación que recibimos en un momento histórico determinado.

Con respecto a las prácticas naturalizadas de los y las docentes en base a los roles y estereotipos de género en la escuela secundaria, la más visible en este trabajo (por las técnicas de investigación utilizadas) fue el uso de un lenguaje sexista, y el predominio del masculino genérico.

Según los testimonios, el uso de un lenguaje no sexista resulta complejo ya que no se está acostumbradx a él, o aseguran que mencionar a los dos géneros es discriminar, justificándose el uso tradicional del masculino (todos los alumnos, por ejemplo). Fueron muy pocas las docentes que utilizan un lenguaje no sexista, y lo hacen por ejemplo,

refiriéndose al grupo de alumnxs en general buscando alternativas como “chiques”; “gente”; etc.

Surgen algunos interrogantes para repensar nuestros discursos, por ejemplo: Si hablamos en masculino y éste interpela a todas las personas ¿Qué pasaría si habláramos en femenino genérico, los varones (por ejemplo) se sentirían incluidos? ¿Por qué sólo masculino o femenino? ¿Y aquellas identidades que no se identifican con ninguno de los dos géneros son mencionadas en las escuelas secundarias?

Por otro lado, se encontraron vestigios de los diferentes modelos de educación sexual (Morgade 2006), tanto en las biografías escolares de las personas consultadas confirmando la presencia del enfoque biomédico y moralizador como mayoritarios, como en sus prácticas actuales que están más vinculadas a la educación sexual desde el enfoque de derecho humanos y ampliando la concepción de sexualidad.

En relación al objetivo que refería a las diferentes definiciones e ideas de sexualidad que poseen las personas consultadas, puede decirse que éstas se asocian con las concepciones de educación sexual que fueron apareciendo en el desarrollo de esta investigación. Es decir, en general la sexualidad aparecía únicamente vinculada a las relaciones sexuales y heterosexuales, cuando las y los entrevistadas/os se referían a su biografía escolar. Es en ellas que los y las docentes mencionan en su mayoría a los enfoques de educación sexual biologicista y moralizante, y que ambos refieren a la reproducción y patologizan las orientaciones sexuales no heterosexuales.

Al mismo tiempo, al pensar en la sexualidad actualmente, y desde su práctica como docentes, ampliaron su significado abarcando tanto las relaciones sexuales (ya no sólo heterosexuales), como cuestiones vinculadas al placer, a los deseos y la identidad de género. En otras palabras, la sexualidad está más vinculada a la propuesta de la educación sexual integral que la entiende como la que “se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano. [...] Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones”. La reconoce como el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. Y concluye que se practica y visibiliza en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos. La sexualidad está vinculada a la orientación sexual, las identidades de género, el erotismo, el placer, etc., y que está presente a lo largo de toda la vida. Por ello, devenir sujeto sexuado es construirse socialmente en un cuerpo sexuado, entendiendo a éste como una construcción política y cultural.

A pesar de las diferencias encontradas en las definiciones de sexualidad, pudieron hallarse algunas continuidades como por ejemplo, el vínculo entre sexualidad y relaciones sexuales, la relación entre el estereotipo tradicional de varón/mujer y las orientaciones sexuales, las formas de ser varón/mujer y las supuestas preferencias en actividades o gustos dependiendo el sexo, etc.

Con respecto a la orientación sexual en particular, se perpetúa la heteronormatividad. Es decir, considerar a la heterosexualidad como la orientación sexual correcta o normal. En las entrevistas por ejemplo, se mencionaba que hay alumnxs con orientaciones sexuales “distintas al resto”. ¿Quiénes son el resto? ¿La mayoría? ¿Las personas heterosexuales? Otro ejemplo de la heterosexualidad como norma, es que se invalidaba a la bisexualidad (testimonio que surgió en una de las entrevistas) al considerarla como un juego, o algo que lxs alumnxs están “probando” por estar atravesando la adolescencia.

Mantener la heterosexualidad como institución y norma, implica patologizar la diversidad sexual y negar el sistema de opresión económica, racista y de género sufrido por todas aquellas identidades no masculinas, no heterosexuales.

En relación al objetivo que remitía a develar qué ideas poseían acerca del concepto género, puede decirse que si bien la mayoría de las personas pudo definirlo y establecer la diferencia con el sexo biológico, no se lo reconoció como una categoría relacional. Entonces, si bien se menciona que el género es una construcción social y se nos reconoce como productos de ella, muchas veces no pueden visibilizarse aquellos vínculos y relaciones de poder establecidas para poder retrabajarlas, deshacerlas o deconstruirlas.

Otra de las conclusiones obtenidas, se relaciona con que no se hallaron diferencias que sirvan a la investigación en función de las distintas generaciones en las que cursaron el secundario y las edades de los y las docentes. Lo mismo ocurrió con respecto a las zonas donde trabajan, si las escuelas son públicas o privadas, o si ocupan algún cargo en vez de tener horas frente a curso.

La mayor distinción entre los testimonios, o comparaciones que han sido establecidas se vinculan a la división sexo-genérica de las personas consultadas. Por ejemplo, fue llamativo que solamente sean varones quienes mencionaron haber tenido un modelo de educación sexual desde la sexología y la perspectiva de género, mientras que las mujeres no salieron de los límites del enfoque biomédico y del moralizador.

En las entrevistas algunos varones hacían referencia a profesorxs “copadxs” que trabajaron educación sexual, mientras que en los testimonios de las mujeres aparecen

figuras como las monjas y la abstención sexual, o la nulidad de trabajar la educación sexual en la escuela.

Otro de los ejemplos con respecto a esta distinción sexo-genérica, se vincula a las problemáticas como la discriminación (de cualquier tipo) en la escuela. Mientras que los varones aseguran, casi en su totalidad, no haber presenciado alguna situación de discriminación pero sí trabajar sobre este tema en clase, las docentes mujeres mencionan no sólo abordar la problemática, sino haber sufrido ellas mismas situaciones de este tipo.

¿Cuál será la razón por la que los varones dicen no haber vivenciado situaciones de discriminación? ¿Por qué las mujeres no pueden asociar la educación sexual con el placer?

Queda, a modo de continuación, reflexionar acerca de cómo es que estos planteos se relacionan con la construcción de los estereotipos tradicionales acerca de lo femenino y lo masculino.

Por último, en relación a esto, las y los docentes manifiestan trabajar en clase sobre problemáticas como violencias, género o sexualidades, ya que despiertan el interés de lxs alumnxs, tienen vínculo con las realidades cotidianas, forman parte de los planes de estudio o simplemente, porque las consideran importantes.

Por otro lado, esta investigación corroboró la permanencia de una matrícula docente feminizada, como así también la selección de las carreras o áreas de formación en base a la división sexo-genérica respondiendo a los ideales de mujer y varón abordados en el marco teórico. Por ejemplo, las docentes mujeres se vinculan a áreas como ciencias sociales y humanidades, mientras que los docentes varones a áreas que tienen que ver con la tecnología o los talleres en las escuelas técnicas. Con respecto a los cargos en que se desempeñan, en proporción, se encontró un docente varón como director entre menor cantidad de hombres. Y, mayor presencia femenina en cargos que tienen que ver con funciones administrativas.

Según la concepción las personas consultadas en relación al alumnado, por ejemplo algunas/os comentaban que los varones no eligen la terminalidad gestión porque eso es “para las chicas” por no tener que hacer fuerza, y argumentan que las mujeres son mejores en historia porque son más aplicadas, o que los varones son más “vagos”.

Por último, se encontró una contradicción con respecto al objetivo de esta investigación que refería a develar si los y las docentes trabajan desde la perspectiva de la ESI y los resultados obtenidos. Éstos demostraron que si bien, la ley tiene un amplio

reconocimiento como política educativa fundamental para la construcción de una educación no sexista y de sociedades equitativas e inclusivas, la mayoría de las personas consultadas a pesar de capacitarse en la temática, no saben en qué consiste la propuesta del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, ni la letra de la ley. Dato que resulta aún más preocupante cuando ya han pasado once años de su sanción, y el Programa Nacional actualmente está desfinanciado.

Otra de las contradicciones halladas refiere a que, si bien no trabajan desde la ESI (según lo que comentaban), reclaman insistentemente por una verdadera implementación de la ley en las instituciones educativas, y mayor seriedad en las capacitaciones asegurando que éstas no pueden quedar sólo en el ámbito virtual y que deben ser permanentes.

¿Es realmente la ESI considerada indispensable, o en realidad las respuestas fueron “políticamente correctas” para adaptarse a discursos que se consideran "de moda"? ¿Por qué si se reclama por una verdadera implementación de la ley no aparece en las propias prácticas? ¿Qué será entonces la verdadera implementación?

La ESI es una política pública y educativa, pero además es un posicionamiento político, ya que trasciende las fronteras de las escuelas cuestionando al sistema patriarcal, hegemónico y binario que no sólo es desigual para las mujeres, sino que niega el reconocimiento de otras identidades de género, y patologiza e interviene quirúrgicamente a cuerpos que no se adaptan a la norma.

Indudablemente, los debates que se vienen dando en los últimos años son a partir de las leyes y políticas públicas en torno a la disidencia sexual, la violencia de género y políticas educativas, que han sido conquistados por la militancia y las luchas de diversos colectivos feministas y de la disidencia sexual (como se mencionaba en la introducción).

La propuesta de la Educación Sexual integral también tiene que poder visibilizar que no podemos considerar a la escuela como la única capaz de revertir situaciones de desigualdad de género, violencias de género, etc. pero que sí es una institución que no puede faltar en el proceso de construcción. Entonces es fundamental que tengamos políticas educativas dentro de un marco de políticas públicas que tiendan a construir sociedades más democráticas para todxs lxs ciudadanxs.

Es así que se llega al último de los objetivos planteados al inicio de esta tesina, con respecto a visibilizar, desnaturalizar prácticas y proponer. Proponer, no un recetario sino

nuevos interrogantes, y formas de participación y compromiso con la ESI y las políticas de género.

¿Cómo lograr una educación no sexista? ¿Puede decirse que se cumple con el derecho a la educación sin una implementación real de la ESI? ¿Bastaría con que se realicen capacitaciones constantes sobre ESI a toda la comunidad educativa para lograr una educación no sexista? ¿Se resquebrajarían algunas estructuras de poder si, por ejemplo, se utilizara un lenguaje inclusivo, o no se dividiera en filas a varones y mujeres? ¿Qué pasa con las “nuevas” formas de ser mujer y ser varón? ¿Qué debates existen en la escuela en relación a esto? ¿Existen?

Es por ello, que para lograr una verdadera educación libre de estereotipos de género (y de cualquier tipo de etiqueta), debemos hacer el intento de deconstruir aquello que forma parte del currículum oculto realizando un constante esfuerzo por desnaturalizar a la escuela visibilizarla como institución y como construcción social, poniendo resistencia a, parafraseando a Gabi Díaz Villa (2012), la heteropedagogía.

La escuela secundaria (y sobre todo en el marco político actual) tiene grandes desafíos, entre ellos tratar de formar sujetos críticxs y autónomxs, y como educadorxs debemos comprometernos con todas aquellas formas que nos permitan fortalecer las prácticas democráticas y la formación ciudadana.

Lxs docentes somos portadores de identidad debemos mostrarnos para mostrar en la escuela todxs esxs otrxs oprimidxs. Debemos luchar porque tanto las políticas públicas, la comunicación masiva como la educación instalen agendas donde la destinataria sea la ciudadanía en general, promoviendo el respeto y el trabajo desde los derechos humanos. Entonces, finalizando y con respecto al eje temático planteado, la resistencia aquí se visibiliza por lo menos, en dos momentos. El primero de ellos, cuando lxs docentes consultados se niegan a trabajar (o justifican la negación de colegas) desde la perspectiva de la educación sexual integral sosteniendo enfoques biologicistas y moralizantes acerca de la misma. Lo que conlleva también, a reproducir y generar nuevas formas de perpetuar los estereotipos de género tradicionales acerca de cómo ser mujer y cómo ser varón.

Por otro lado, la segunda resistencia es la que se presenta cuando compañerxs del nivel no se desentienden de su rol como docentes y se reconocen como sujetos sexuadxs. Esto implica que reconozcan a su grupo de alumnxs como tales, y que desde allí construyan herramientas para trabajar desde la perspectiva de género y desde la ESI en sus prácticas cotidianas.

Bibliografía

Argiroffo, B. & Scalona, E. (2016); "Educación Sexual Integral y enseñanza de las Ciencias Sociales. Enfoques, sujetos y objetos para su abordaje en la escuela secundaria"; Rosario; HomoSapiens Ediciones.

Butler, J. (2014); "El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad"; 6ª impresión; España; Paidós Studio.

Díaz Villa, G. (2012); "Una pedagogía para la ESI (Educación Sexual Integral, Ley 26.150/06)"; En: Cuadernos de Educación; Año X; N°. 10 Diciembre.

Faur, E. (2008); "Desafíos para la igualdad de género en la Argentina"; Buenos Aires; Programa Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD.

Faur, E. y Grimson, A. (2016); "Mitomanías de los sexos. Las ideas del S.XX sobre el amor, el deseo y el poder que necesitamos desechar para vivir en el S.XXI"; 1ª ed., Buenos Aires; Siglo XXI Editores.

Gamba, S. (2009); "Diccionario de estudios de género y feminismos"; Buenos Aires; Editorial Biblos.

Kaplan, C. (2016); "Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas"; CABA; Miño y Dávila editores.

Maffia, D. (2003); "Sexualidades migrantes. Género y transgénero"; Buenos Aires; FEMINARIA Editora.

Ministerio de Educación de la Nación (2013) Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Contenidos y propuestas para el aula.

Morgade, G. (2001); "Aprender a ser mujer, aprender a ser varón"; Buenos Aires; Ediciones Novedades Educativas.

Morgade, G. (2006); "Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela". Revista Novedades Educativas, Nro. 184.

Morgade, G. y Alonso, G. (2008); "Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia"; Buenos Aires; Paidós.

Morgade, G. (2009). "Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género: un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas en América Latina". Preparado para presentar en el Congreso 2009 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, Río de Janeiro, Brasil, del 11 al 14 de Junio.

Morgade, G (Coord.), (2011); "Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada Justa"; 1ª ed. - Buenos Aires; La Crujía Ediciones.

Morgade, G. (Coord.), (2016); “Educación Sexual Integral con Perspectiva de Género: la lupa de la ESI en el aula”; Rosario; Homo Sapiens Ediciones.

Subirats, M. & Brunet, C. (1999); “Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta”; en Belausteguigoitia, M. & Mingo, A (ed.) (1999); “Géneros prófugos. Feminismo y educación”- 1aed.; México; Paidós.