

Géneros y sexualidades en el área de la Educación Física escolar. Aproximaciones a un estudio curricular comparado entre Canadá y la Argentina

Adriana Hernández y Carmen Reybet
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional del Comahue

Abstract

En este trabajo, partiendo de la centralidad que adquiere el concepto amplio de currículum, en tanto dispositivo articulador de ciertas relaciones de saber-poder en la escuela, procuramos una aproximación comparativa al área de la Educación Física, desde una mirada que articula el género y la producción de identidades sexuadas.

Entendemos por currículum no sólo el marco prescriptivo que se materializa en el llamado currículo escrito, sino también el currículum en acción.

La Educación Física constituye un campo rico en significaciones y principios de género, que la posicionan como uno de los espacios más fuertes, dentro del más amplio de las prácticas escolares, de construcción identitaria en torno a género y sexualidad. Estas significaciones y principios, entendidos en sentido amplio como producto de prácticas sociales e históricas, operan ordenando y clasificando el mundo y la experiencia de niñas y varones en forma compartimentada, fragmentada.

En nuestro análisis, efectuado desde la perspectiva de género sobre la problemática curricular en el área de la Educación Física en Canadá y la Argentina, abordamos en primer lugar la problemática curricular tal como se visualiza en el currículo escrito, enfocando sobre la currícula de Educación de la Salud y Física de la provincia de Ontario (Canadá) y el área de Educación Física de los CBC de la Argentina, para posteriormente avanzar sobre algunos indicios del currículum en acción, en el área.

Palabras clave: Educación Física, Género, Sexualidad, Canadá, Argentina.

Physical Education is a rich field in gender meanings and principles. Within school practices, it is thus positioned as one of the spaces for the strongest identity building as regards gender and sexuality. These meanings and principles, understood as a result of social and historical practices, classify and order the world and experiences of girls and boys in a segmented, fragmented way.

Based on the relevance of a broad notion of curriculum as an articulating mechanism of some knowledge-power relations at school, this paper provides a comparative approach in Physical Education, from the standpoint of gender and the production of sexual difference. By curriculum we understand not only the prescriptive framework featured in the “written” curriculum, but also the “hidden” curriculum, i.e., those social mandates that regulate schooling practices.

Our analysis is focused on the Physical Education curricula in Canada and Argentina. First, we look at the curricular issue as seen on the written text, focusing on Health and Physical Education curricula in the province of Ontario, Canada, and the area of Physical Education in Argentina’s introductory courses at the University of Buenos Aires, Argentina. Then we analyze some aspects of the hidden curriculum.

Key words: Physical Education, Gender, Sexuality, Canada, Argentina.

Introducción

En este trabajo, partiendo de la centralidad que adquiere el concepto amplio de **currículum** en tanto dispositivo articulador de ciertas relaciones de saber-poder en la escuela, procuramos una aproximación comparativa al **área de la Educación Física**, desde una mirada que articula el género y la producción de identidades sexuadas.

Incorporamos en nuestro análisis la problemática curricular en dos sentidos: en tanto marco prescriptivo, que se materializa en el **currículo escrito**, y como **currículum en acción**, que permite incluir los “mandatos sociales” más amplios que regulan las prácticas escolares. Ello permite aprehender, desde la perspectiva de género, algunos particulares efectos de poder que anclan en los cuerpos de alumnas y alumnos.

En las últimas décadas, en la mayoría de los países (centrales y periféricos), el currículo ha venido concentrando el interés de las políticas públicas, desplazando otras áreas de intervención posibles en el terreno de lo educativo.

En la **Argentina**, la agenda curricular logró imponerse especialmente durante la reforma educativa de los 90, década en la que se elaboraron los Contenidos Básicos Comunes como marco curricular unificado para la Educación General Básica (EGB) –de 1º a 9º–, la Educación Polimodal –de 10º a

12º- y la Formación Docente para la EGB. Dado el carácter federal del sistema educativo argentino, los CBC debían ser aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE). Luego, cada jurisdicción provincial debía elaborar o adaptar sus diseños curriculares a dicho marco, como base para que, en un tercer momento de especificación curricular, cada institución escolar elaborara su PCI (Proyecto Curricular Institucional). Uno de los conflictos que caracterizó el proceso de producción y circulación de los CBC tuvo lugar en torno a la perspectiva de género, materializada en la primera publicación del documento curricular (1995) e inmediatamente proscripta, como resultado del embate de las presiones de sectores católicos conservadores.

El sistema escolar canadiense –estructurado en grados, de modo tal que la escuela primaria abarca de 1º a 8º y la escuela secundaria de 9º a 12º- muestra un grado de autonomía de las provincias en los asuntos educacionales que lo distingue del sistema educativo argentino. En el caso de la provincia de Ontario, los contenidos curriculares son revisados periódicamente (cada cuatro o cinco años) –particularmente cuando hay cambios sustanciales en la orientación política de cada gobierno-, en un proceso en el que intervienen grupos confesionales, equipos de conducción, docentes en ejercicio, organizaciones comunitarias.

Canadá representa un contrapunto significativo en tanto país central en el continente americano con una larga trayectoria en políticas progresistas, especialmente en lo que respecta a los derechos de las minorías étnicas, de las mujeres, la atención a las diferencias y la multiculturalidad, entre otros. En el ámbito educativo, este notorio avance halla expresión en las políticas curriculares, que se distinguen por abordar cuestiones relacionadas con **la(s) sexualidad(es)** y la perspectiva de género.

En “Canadian Guidelines for Sexual Health Education”¹, documento del Ministerio Nacional de Salud y Bienestar de Canadá del año 1999, que dispone acerca de la educación sexual en todo el territorio, se enfatiza la participación de la comunidad a través de distintos grupos (minorías étnicas, sexuales, otros). Así, el Estado no se reserva el derecho exclusivo en la distribución de conocimientos en la materia, sino que, en una significativa decisión política democratizadora, habilita explícitamente la intervención de distintas organizaciones comunitarias². A su vez, en el documento “Equity Foundation

1. “Lineamientos Canadienses para la Educación de la Salud Sexual”.

2. Un análisis más pormenorizado se encuentra en el Informe Final Programa de Investigación sobre Estudios Canadienses. Informe Beca FRP, 2003/2004, Adriana Hernández.

Statement and Commitments to Equity Policy Implementation”³, del Consejo Escolar del Distrito de Toronto (Ontario) del año 1995, se señala:

“Una cooperación efectiva entre la escuela y la comunidad habilita la representación y la activa participación de diversas comunidades y asegura la inclusión de las perspectivas, experiencias y necesidades de las comunidades lesbianas y gay y de otras comunidades que se identifican a sí mismas sobre la base de la orientación sexual e identidad de género, a fin de fortalecer las oportunidades educativas de todos/as” (p. 18).

Dentro de lo curricular y desde el enfoque de género, tanto en Canadá como en la Argentina, el **área de la Educación Física** se configura como un campo rico en significaciones que la posicionan en el terreno de la(s) sexualidad(es) como uno de los espacios más fuertes, dentro del más amplio de las prácticas escolares, de construcción de identidades sexuadas. Esta condición posiciona el área como relevante para el ejercicio de una **mirada comparativa**.

En esta línea de análisis, el trabajo se propone identificar semejanzas y diferencias, distinciones, particularidades en el tratamiento de la sexualidad y el género en el área de la Educación Física, tanto en el terreno de las prescripciones curriculares como en el de las prácticas escolares en el campo educativo canadiense y argentino, con especial referencia a las provincias de Ontario y Neuquén.

Antecedentes

1. En nuestras investigaciones⁴ orientadas al estudio de las prácticas discursivas de docentes y alumnado en escuelas primarias de la ciudad de Neuquén, hemos venido indagando cómo la escuela produce subjetividades, particularmente “identidades” genéricas y sexuadas. Así, hemos registrado prácticas curriculares referidas a interacciones entre alumnos y alumnas, y entre éstos/as y docentes, tanto en el espacio del aula como en el patio, sobre la base de observaciones en distintas áreas

3. “Declaración Base de Equidad y Compromisos para la Implementación de Políticas de Equidad”.

4. Proyectos “Sexualidad y escuela primaria. Un estudio sobre prácticas discursivas desde la perspectiva de género” (2000-2003) (C043) y “Sexualidad y ‘alianza familia-escuela’. Mirada de género y prácticas discursivas en un estudio sobre instituciones, saberes y sujetos” (2004-continúa) (C057). Facultad de Ciencias de la Educación, UNCo. Directora: Adriana Hernández. Co-Directora: Carmen Reybet.

de enseñanza y de entrevistas a actores clave (docentes y directivos). En el proceso de investigación se fue enfatizando la mirada sobre el área de la Educación Física.

2. Por otro lado, como integrantes del equipo de FLACSO Argentina⁵ en la investigación “Reforma educativa y género. Un estudio de situación en Argentina, Chile, Colombia y Perú”, abordamos el proceso de reforma curricular en el país, plasmado en los Contenidos Básicos Comunes. En dicho trabajo, nos hemos centrado en el análisis, desde una perspectiva de género, de los documentos correspondientes a las áreas de Formación Ética y Ciudadana, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y **Educación Física** para la Enseñanza General Básica, el Polimodal y la Formación Docente, sobre la base de una grilla⁶ elaborada a tal fin.
3. A partir de la existencia de un Centro de Estudios Canadienses en la Universidad Nacional del Comahue, fue posible realizar en el año 2004 una pasantía de investigación⁷, en el marco del segundo proyecto, en la Universidad de Toronto durante un mes, a los efectos de focalizar en el tratamiento curricular referido a la educación sexual. La pasantía estuvo específicamente orientada a: la recolección de documentos curriculares oficiales de los diferentes niveles de enseñanza de la provincia de Ontario, así como documentos de estudio y discusión elaborados por asociaciones profesionales, académicos/as, docentes; el relevamiento de la normativa nacional, estatal y local, y lineamientos curriculares que articulan la educación con los derechos humanos de las mujeres, los derechos humanos de las minorías sexuales y la educación para la salud sexual; la identificación en los documentos curriculares de lineamientos explícitos que regulan la educación de niñas y varones, así como los contenidos sobre sexualidad y/o educación para la salud sexual; y la realización de entrevistas a docentes y/o miembros de equipos técnicos del Sistema Escolar de Toronto.

5. Bajo la dirección de Daniel Pinkasz y Guillermina Tiramonti.

6. Grilla que hemos elaborado para analizar los CBC en el marco del trabajo que integra un Documento de circulación interna de FLACSO Argentina titulado “Reforma Educativa y Género. Un estado de situación en Argentina (1993-2003)”, Buenos Aires, 2005.

7. Profesora Adriana Hernández, en el marco de una Beca FRP (*Faculty Research Program*), Centro de Estudios Canadienses, UNCo.

Alcances del análisis propuesto

Algunas distinciones necesarias

En tanto **sociedades distintas**, consideradas incluso en un mismo período histórico, habilitan experiencias diferentes en torno a sexualidad. Abordar en un mismo estudio los casos de Canadá y de la Argentina resulta de interés por cuanto sus políticas públicas referidas a educación y derechos sexuales y reproductivos las instalan en lugares/posiciones distantes en el escenario internacional.

En función de tales diferencias, y asumiendo que el campo escolar canadiense presenta un **mayor grado de desarrollo curricular en torno a género y sexualidad** que el argentino, Canadá es tomado como término ordenador de nuestro ensayo comparativo.

Una **primera diferencia curricular**, y no menor, refiere a los alcances que se derivan desde el mismo **nombre** con que se designa en un país y en otro al área de la Educación Física: en Canadá se denomina Salud y Educación Física, en tanto que en la Argentina el término se limita a Educación Física.

Una **segunda diferencia**, que se podría pensar que afecta el trabajo de comparación curricular, remite a la distinta escala de regulación de los documentos: nacional en la Argentina y provincial en Canadá. No obstante, la lectura de dichos documentos curriculares sugiere la existencia de niveles equivalentes de generalidad/especificación. Inferimos que esto ocurre porque el grado de autonomía que tienen los estados provinciales canadienses les permite operar con un nivel similar de regulación que el Estado nacional argentino. Con estos considerandos, entendemos que queda habilitada la comparación.

Organización del trabajo

En la búsqueda de similitudes y diferencias, distinciones y particularidades, seguiremos, en primer lugar, el orden de las dimensiones señaladas en la grilla –a la que nos hemos referido en el apartado Antecedentes⁸– que anexamos al presente trabajo. Así, la grilla elaborada originariamente para analizar los CBC de la Argentina será utilizada para el examen de la currícula de Salud y Educación Física de la provincia de Ontario y el área de Educación Física de los CBC de la Argentina.

8. Ver en la sección Antecedentes, ítem 2.

Posteriormente, avanzaremos sobre algunos indicios del llamado “currículum en acción”, en el área señalada. Cabe aclarar que para la elaboración de este último punto apelaremos a entrevistas semi-estructuradas efectuadas a dos docentes del área en el nivel primario de la ciudad de Neuquén⁹, y a una de las entrevistas realizadas durante la pasantía en Ontario¹⁰, así como a la publicación canadiense de Andy Anderson (1997), en la que se documentan las prácticas de docentes del área.

Por otra parte, se impone señalar que nuestra intención no ha sido la de fijar tendencias estadísticas –lo cual requeriría de un número mayor de casos–, sino la de explorar algunas significaciones que emergen como relevantes en una investigación de índole cualitativa. Esta exploración se limita a identificar algunos nudos de la problemática curricular que podrían ser objeto de indagaciones posteriores con una cobertura más extensa.

Por otro lado, el escaso tiempo de un mes para la realización de la pasantía en Toronto restringió las posibilidades que ofrece un trabajo de campo prolongado a la manera de la investigación realizada en Neuquén. Inevitablemente dicho desbalance se refleja en el tratamiento efectuado en este artículo.

Algunas herramientas teóricas

Subjetividad y discurso pedagógico

Partimos del supuesto de que la **subjetividad** se constituye a partir de prácticas, las cuales remiten –siguiendo a Foucault– a modos de hablar y de actuar. Estas prácticas culturales, válidas en un momento histórico determinado y para una sociedad en su conjunto, son dinámicas y cambiantes, transformándose en consecuencia las subjetividades.

Remedi y otros (1989), retomando el análisis foucaultiano, señalan que el sujeto se constituye en prácticas discursivas a partir de los discursos que emite la escuela, entre otras instituciones sociales, y en los cuales el sujeto se reconoce. Plantean: si “*el discurso puede (...) ser pensado como la práctica en sí de producción y clasificación de significados, (...) el discurso pedagógico tiene que ver con la producción, clasificación, distribución y control de significados que se realizan en la práctica pedagógica*”.

9. Ver en la sección Antecedentes, ítem 1.

10. Ver en la sección Antecedentes, ítem 3.

Sexualidad/es, géneros y diferencia

Foucault inaugura una mirada esclarecedora con respecto al estudio de la **sexualidad**, que permite entenderla como una invención moderna y no como un invariante histórico. Al mismo tiempo, este autor ha subrayado que la sexualidad posee una materialidad visible –por ejemplo en los saberes–, siendo referente real de lo que decimos y hacemos en ese terreno. En palabras de Larrauri, quien ofrece una interesante síntesis del pensamiento foucaultiano, “*la sexualidad no es el sexo (varón, mujer) sino que es un modo de ser que se incorpora a nuestro cuerpo sexuado, a medida que adoptamos los modos de vivir, de hablar, de actuar con los demás y con nosotros mismos, que caracterizan a nuestra cultura*” (p. 32).

El **género** constituye una categoría conceptual que refiere a la complejidad de las relaciones de poder con respecto a la diferencia sexual.

Género y sexo pasan por un proceso de transformación social: el sexo biológico también es transformado, a través de un proceso de producción, en sexualidad humana. Así, para todo ser humano el sexo es un constructo social y, además de una producción social, es discurso, porque no hay praxis humana social que no pase por la lectura del lenguaje.

Por último, los abordajes más actuales sobre géneros y sexualidades provenientes del postestructuralismo, particularmente de los/as teóricos/as queer¹¹, aportan una mirada que trasciende la lógica binaria (masculino/femenino; heterosexual/homosexual, etc.), señalando las condiciones de contingencia, inestabilidad y pluralidad de las “identidades” sexuales y de género (Lopes Louro, 1999).

Currículo, poder y saber

Los saberes, contruidos y articulados desde relaciones de poder (Foucault), estructuran las prácticas, las clasificaciones y las distinciones entre los sujetos en torno a género y sexualidad. Esta premisa hace necesario ensayar una mirada que contemple cómo el poder atraviesa los discursos/saberes mediante los cuales los/as sujetos significan y son significados, esto es, cómo ciertos saberes acerca de hombres y mujeres producen subjetividades.

11. La teoría *queer* (del inglés: extraño, raro) está estrechamente articulada a la producción de un grupo de intelectuales que, alrededor de los años 90, pasa a utilizar este término para describir su trabajo y su perspectiva teórica. Esta teoría puede ser vinculada a las vertientes del pensamiento occidental contemporáneo que, a lo largo del siglo XX, han problematizado las nociones clásicas de sujeto, de identidad, de agencia, de identificación (Lopes Louro, 2001: 11-12).

También el currículo es un terreno en el que se juegan relaciones de poder-saber. Desde el reconocimiento de esta lucha nos aproximamos a una noción de currículum muy potente, que ha sido formulada desde una perspectiva crítica no post-estructuralista y que está muy extendida en el ámbito educativo. Así, con De Alba, podemos pensar el currículo como una síntesis de elementos culturales producto de diversos mecanismos de lucha/negociación entre diversos grupos y sectores sociales¹². En esa síntesis se expresan –entre y con otras diferencias (étnicas, de clase, etáreas)– las diferencias genéricas.

Currículo y género

Partimos de la idea de que el currículo, en las distintas latitudes, expresa una visión androcéntrica en la que se invisibiliza tanto el protagonismo de las mujeres en la historia como su intervención en la creación/transmisión/apropiación de saberes.

Los Estudios de género proponen una transformación profunda en el campo epistemológico. En ese sentido, el trabajo de distintas autoras (Bonder, McIntosh, Subirats) provee de elementos de análisis valiosos a considerar como aportes para la necesaria transformación curricular.

Marina Subirats propone una metodología para el cambio educativo en la que contempla distintas etapas o momentos en la escolarización de las mujeres: Acceso, Unificación, Visibilidad de las mujeres, Co-educación¹³. Trabaja dichas etapas considerando, entre otras dimensiones: legislación, tipo de escuela, currículo, libros de texto, currículum oculto, lenguaje. Una cuestión a considerar, dada la índole del presente artículo, es la jerarquía que la autora le otorga al campo del “deporte”¹⁴.

12. Con relación a esta puja de sentidos interesa, a los fines de nuestro estudio, observar cómo en la Argentina, en las definiciones curriculares de la década de los 90, se expresan/se neutralizan/se eliminan temáticas instauradas en las agendas públicas por grupos de mujeres en las distintas Cumbres Internacionales de la Mujer.

13. Entendemos que la co-educación constituye un desafío epistemológico, en tanto supone el reconocimiento de la invisibilidad del patrón androcéntrico que atraviesa las prácticas escolares y la ardua tarea de desarrollar estrategias concretas y locales que permitan visibilizar y transgredir la normatividad hegemónica, habilitando la producción de subjetividades diversas. Esto supone no reducir la co-educación a la escuela mixta, donde las niñas reciben una enseñanza masculinizada.

14. Como antecedente valioso cabe señalar que ya la Convención sobre la Eliminación de Toda Forma de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) del año 1981, en su artículo 10º, refiere a la igualdad de derechos en la educación y recomienda a los gobiernos realizar diversas acciones que garanticen a las mujeres, entre otros puntos, “*igual participación en los deportes y Educación Física*”.

El trabajo *“Interactive Phases of Curricular Re-Vision”*¹⁵, de Peggy McIntosh, constituye una referencia indispensable para comprender el quiebre epistemológico que se produce en los distintos campos disciplinares a partir de la irrupción de la perspectiva de género. Para analizar el proceso de transformación curricular, la autora propone la categoría “fases interactivas”, advirtiendo que éstas no deben entenderse como linealmente encarnadas en individuos o disciplinas en ningún punto en el tiempo cronológico (p. 25). Consideramos pertinente recuperar esta categoría, pues aporta una mirada en la que se reconoce que las primeras fases no desaparecen, sino que pueden percibirse continuamente en nuestra mente/lógica o en la disciplina, en el complejo proceso de avanzar hacia un cuerpo de conocimientos más inclusivo.

Tomando en cuenta esas cinco fases planteadas por McIntosh y su reelaboración en seis efectuada por Bonder (Morgade, p. 30), nuestra grilla configura sólo tres fases, resultado del ajuste que nos hemos visto obligadas a realizar ante el menor grado de desarrollo que presentaban las tensiones teórico-epistemológicas en los CBC.

Así, la primera fase interactiva de nuestra grilla refiere a la “Ausencia/Presencia de las mujeres”, atendiendo tanto a la ausencia total de las mujeres (ausencia en la historia, p. ej.) como a su mera inclusión en forma excepcional (heroínas, p. ej.). De este modo, desde el campo disciplinar se oculta/invisibiliza el protagonismo del colectivo de mujeres en la historia.

En la segunda fase interactiva, “Las mujeres como grupo subordinado”, tiene lugar un cuestionamiento a los cuerpos de conocimientos disciplinares constituidos y se abren interrogantes acerca de los modos en que la realidad ha sido definida, dejando fuera las realidades de las mujeres –y de la mayoría de los hombres–.

La tercera fase, “Revisión epistemológica”, supone la consolidación de una lógica que parte de la reconstrucción de las disciplinas (paradigmas, conceptos, metodologías), reconociendo la importancia de aquellos/as que han sido invisibilizados/as, generando la producción de nuevos conocimientos. En esta fase, se reconoce la utilización del género, la raza y la clase como categorías de análisis¹⁶.

15. “Fases interactivas de la revisión curricular”.

16. Con referencia a esta última fase, podemos retomar una anécdota que relata McIntosh en torno a las dificultades de un currículo transformado. El relato se refiere a una situación en la que se le solicita a la académica feminista Gerda Lerner que cuente cómo elaboraría un texto de Historia Americana, a lo cual responde: *“No puedo ni siquiera comenzar a imaginar cómo sería. (...) Pero no se preocupen, tardamos 6000 años en construir una estructura patriarcal del conocimiento y hemos tenido sólo doce años para tratar de corregirlo, ¡y doce años es nada!”* (p. 28).

De cruces, desvíos y fronteras: algunas notas sobre la currícula escrita

En este apartado, nos abocamos a la lectura de los documentos curriculares seleccionados desde la lógica de la grilla, que funciona como un analizador.

Por lo tanto, el diseño del apartado responde en su estructura a las distintas secciones de la grilla, a cuya lectura remitimos. A saber: Dimensión pedagógica, Dimensión socio-político-cultural y Dimensión cambio curricular.

Las nociones teóricas que sustentan la *Dimensión cambio curricular* han sido explicitadas en la sección anterior, en tanto lo curricular constituye el eje del presente artículo. En cuanto a las otras dimensiones, pasamos a realizar algunas precisiones¹⁷.

En la *Dimensión pedagógica* se parte del concepto de la educación como práctica específica productora y reproductora de sujetos y saberes, en un proceso de mediación en el cual interactúan sujetos sociales complejos. Esto remite al concepto de “sujeto pedagógico” de Adriana Puiggrós, noción que destaca la relación educador/a y educando/a mediada por el currículo, ya sea manifiesto u oculto, más prescripto o más espontáneo, fragmentado o desarrollado (p. 32).

La *Dimensión socio-político-cultural* alude al tratamiento en los CBC del contexto socio-histórico y cultural, siendo ejes organizadores de nuestro análisis: la tensión público-privado, la categoría sexo-género y la cuestión de la diferencia-desigualdad, que articula género con clase social, etnia, edad, otros. Cabe aclarar que estas sub-dimensiones no son excluyentes sino que, en respuesta a la perspectiva de género que ordena toda la mirada, han sido desagregadas a los fines analíticos y, por lo tanto, se cruzan, atraviesan y refuerzan.

A continuación, desarrollamos la lectura comparada entre la currícula de Educación de la Salud y Física de la provincia de Ontario¹⁸ y el área de Educación Física de los CBC de la Argentina.

Dimensión pedagógica. En la parte introductoria del documento curricular de la provincia de Ontario ya citado, hay distintas secciones con consideraciones acerca del trabajo y responsabilidades de los/as educadores/as, la familia y la comunidad, y los/as educandos/as. En dos de dichas secciones, se reconoce específicamente la diferencia de género: “Clases co-educativas y segregadas” y “Planificando para la clase co-educativa”. Se señala:

17. Un desarrollo teórico exhaustivo de estas Dimensiones se encuentra en el trabajo mencionado en la Nota al pie N° 6, del presente artículo.

18. La traducción de todos los documentos que se mencionan es nuestra.

“Aunque todas las expectativas del currículum pueden ser logradas en clases co-educativas o del mismo sexo, algunas expectativas pueden ser abordadas más efectivamente en ambientes de un solo sexo. Por ejemplo, discusiones que comprenden tópicos de naturaleza sensible (...) pueden producir incomodidad a algunos/as estudiantes, pero esos/as mismos/as estudiantes pueden sentirse bastante seguros/as y cómodos/as discutiendo esos tópicos en ámbitos de un solo sexo.”

En relación con el deporte, un área en la que operan fuertemente las tecnologías (Foucault) de la masculinidad y la feminidad predominantes, se señala:

“Cuando las expectativas relacionadas con habilidades del desarrollo son abordadas, las clases y grupos de un solo sexo pueden estimular más a que los/as estudiantes se vuelvan físicamente activos/as y participen en programas entre escuelas, tanto como en actividades comunitarias. Los/as docentes deben basar sus decisiones con respecto a si enseñar en ambientes co-educativos o segregados, teniendo en cuenta la sensibilidad que producen distintos tópicos y las necesidades de los/as estudiantes; (...) el reconocimiento y respeto por las diferencias individuales alentará a la participación de los/as estudiantes y les ayudará a aprender a colaborar con y respetar a otros/as.”

Así, el programa de Salud y Educación Física debe:

“Proveer oportunidades para estudiantes **varones y mujeres** para que asuman **roles de liderazgo**; alentando y respetando los **intereses y habilidades** de **ambos géneros**; asegurando que las **responsabilidades** sean **compartidas** igualmente por estudiantes varones y mujeres; creando una atmósfera en la clase que ayude a los/as estudiantes a desarrollar consideración por, comprensión de y respeto por cada uno/a.”¹⁹

Podríamos concluir que nos encontramos con un currículum prescripto balanceado, en el cual se visibilizan los tres integrantes del sujeto pedagógico: contenidos, educadores/as (docentes, familia, comunidad), educandos/as.

En el caso de los CBC, no existen secciones introductorias con consideraciones de corte pedagógico que hagan mención al reconocimiento de alumnos y alumnas en su condición de sujetos de género. El lenguaje supuestamente universal, neutro, inclusivo, ciertamente masculino, oculta a las mujeres como sujetos sociales con identidad propia.

En los CBC para la Formación Docente, en el área de la Educación Física predomina la expresión “los futuros docentes”. Por ejemplo, en la Introduc-

19. El destacado es nuestro.

ción se señala: “La formación de **los futuros docentes** en relación con la Educación Física requiere que éstos dispongan de un saber disciplinar que les permita relacionar...” (p. 225). En el caso del alumnado hay algunas referencias sueltas a “alumnos y alumnas”, que parecen remitir más al reconocimiento de las diferencias biológicas que a una comprensión de la complejidad inherente a las subjetividades masculinas y femeninas, en tanto que construcciones socio-históricas. Por ejemplo, en la Síntesis explicativa del Bloque 3: La práctica de la enseñanza de la Educación Física, se lee:

“Es necesario que los futuros docentes planifiquen y pongan en práctica algunas estrategias para la enseñanza de contenidos corporales y motrices que contemplen: (...) propuestas de trabajo que incluyan la orientación de **los alumnos y las alumnas** en el uso cotidiano de su cuerpo y de su movimiento” (pp. 232-233).

Por su parte, en el documento de EGB aparecen términos variados tales como *niño y niños* con una frecuencia mayor que *niña y niñas*, y *alumnos y alumnas* con una frecuencia mayor que *alumnas y alumnos*. Y, con una frecuencia significativamente menor, los términos *hombres y mujeres, adolescentes y jóvenes*.

En el documento de Polimodal aparece una sola vez la expresión *los alumnos y las alumnas*, para luego centrarse/limitarse al término *adolescencia*. Cabe destacar que en la totalidad de las secciones de Expectativas de logro se hace referencia exclusiva a *los estudiantes*.

A su vez, en los documentos de los CBC para la EGB y para el Polimodal no se menciona a los/as docentes de forma explícita, por lo cual habría tanto una invisibilización de su función como de su posible identificación como sujetos de género o, básicamente, como sujetos sexuados.

Dimensión socio-político-cultural. Como nota distintiva, podemos verificar que en el área de Salud y Educación Física de la currícula de la provincia de Ontario se incluyen en detalle contenidos sobre educación sexual.

En sentido amplio, en dicha currícula hay una mirada crítica que registra la complejidad de las relaciones de poder que atraviesan lo social y configuran de modo desigual las posibilidades educativas de varones y mujeres. La currícula, a su vez, se articula con diversos documentos que atienden diferencias y desigualdades varias, brindando al/a la docente tanto un marco normativo de referencia como herramientas concretas que habilitan inequívocamente su accionar. Consideramos invalorable la base que ofrecen estos lineamientos en cuanto a su precisión, ya que impiden generalidades que se desvanecen en retóricas abstractas o “distracciones” en el accionar, que marginan/discriminan a personas concretas. Cabe preguntarse, a su turno, qué

ocurre en las instancias de puesta en acción de estos principios, esto es, en el “currículum en acción”.

A su vez, el Distrito escolar de la ciudad de Toronto (provincia de Ontario) profundiza el abordaje de género y se abre a la consideración de la pluralidad de las identidades sexuales. El documento ya citado, traducido como “Declaración Fundamental de Equidad y Compromisos para la Implementación de una Política de Equidad”, presenta una sección para cada uno de los siguientes puntos: Antirracismo y equidad etnocultural; antisexismo y equidad de género; **antihomofobia, orientación sexual y equidad**²⁰; anticlasicismo y equidad socio-económica; equidad para personas con discapacidades.

Por su parte, el diseño de los CBC de Educación Física posee un nivel de generalidad tal que cabe preguntarse si no es esa “abstracción” la que obtura el anclaje de la tríada educador/a, educando/a y contenido en el contexto socio-político-cultural. El contenido de Educación Física ofrece cuestiones puntuales en las que emerge la dimensión de lo político –en tanto conflicto que hace necesario un orden temporario– en torno a visiones diversas de lo social y de los sujetos sociales. Así, en el documento de EGB, Bloque 7: Actitudes, se expresa: “*Superación de estereotipos discriminatorios por motivos de sexo, étnicos, sociales, religiosos u otros, en la asignación de patrones con respecto al uso del cuerpo*” (p. 315). En el Bloque 2 de Formación Docente: La enseñanza y el aprendizaje de la Educación Física, se menciona como parte de la “Propuesta de alcance de contenidos”: “*El desarrollo y el aprendizaje corporal y motriz: uniformidad y diversidad en las distintas edades de los alumnos y las alumnas. Diferencias individuales y diversidad cultural y social (...). El desarrollo, el aprendizaje y la historia personal*” (el resaltado es nuestro) (p. 231).

El riesgo que abre la imprecisión se hace patente cuando el documento aborda el área más sensible de la Educación Física: el deporte. Así, en el documento de EGB del Bloque 2: Los deportes, no sólo no menciona a niñas y varones, sino que ignora su posicionamiento desigual en el mundo social deportivo, sus manifestaciones corporales diferenciadas. Las distinciones que se admiten son reducidas a la expresión “*interés de adolescentes y jóvenes por los deportes*” y explicadas en términos de “*motivos personales y sociales, relacionados con sus historias familiares y particulares*” (EGB, p. 306), sin problematización alguna del contexto social.

Dimensión cambio curricular. Esta dimensión se construye y sintetiza sobre la base de lo trabajado en las dimensiones anteriores.

20. El resaltado es nuestro.

En relación con la currícula de la provincia de Ontario, podemos deducir que está transitando la segunda fase, “Las mujeres como grupo subordinado”, e ingresando a la de “Revisión epistemológica”. Hay un reconocimiento de la complejidad de las relaciones de poder y de las desiguales posibilidades en la constitución de la subjetividad de mujeres y varones, y en el caso de Toronto existe una habilitación explícita de organizaciones comunitarias que representan las voces, los intereses y las necesidades de grupos diversos (p. ej., lesbianas, homosexuales), tanto para operar como referentes educativos de educandos y educandas juntamente con la escuela como participando en el proceso de transformación curricular.

En relación con los CBC, hay un inicio de reconocimiento de la diferencia entre varones y mujeres (Fase “Ausencia/Presencia de las mujeres”) que impregna como un mero recurso retórico que se limita al reconocimiento de la diferencia biológica entre mujeres y varones. Con ello, diferencias y desigualdades aparecen más como inherentes al mundo natural que como producto de las relaciones de poder que atraviesan lo social, entendido como un terreno de lucha y de negociación. A su vez, la simple mención a tópicos tales como *estereotipos*, *discriminación por razones sexuales*, otros, no asegura la captación crítica de sentidos que posibilitan los estudios de género o una pedagogía crítica, y deja abierta la puerta para que dichos tópicos sean significados desde concepciones hegemónicas que no dan cuenta de la compleja red de relaciones de poder que producen desigualdad.

Una aproximación al currículo en acción

En este apartado, procedemos a revisar las prácticas docentes concretas desde testimonios recopilados en entrevistas y en documentos *ad hoc*.

Como ya hemos señalado, para el caso de la provincia de Ontario nuestro análisis remite a una entrevista realizada a un profesor de Educación Física de Toronto y a un documento elaborado por ese mismo docente durante un proceso de revisión curricular (Anderson, 1997) en el que releva las voces de varios/as docentes del área. Y, en el caso de la Argentina, recurrimos a entrevistas realizadas a dos profesoras de Educación Física, a partir del registro de varias observaciones de clase, durante nuestro trabajo de campo en dos escuelas primarias de la ciudad de Neuquén.

En cuanto a Ontario, el peso de la formación docente aparece puesto en la Educación Física y, a su vez, en la formación como entrenadores/as en deportes, más que como educadores/as (Fuente: entrevista). El área de Salud, y específicamente los contenidos de sexualidad, tienen muy poca carga horaria.

Los/as docentes manifiestan que se sienten más preparados/as para enseñar Educación Física que para trabajar cuestiones de salud, lo que produce que destinen una carga horaria menor o escasa para abordar los contenidos de salud con el alumnado. Así, médicos/as y trabajadores/as de la salud son registrados/as como los/as que poseen los saberes o están mejor formados/as para el abordaje de la sexualidad (Fuente: documento).

En nuestra investigación en Neuquén, la explicitación discursiva sobre las prácticas áulicas con niñas y varones por parte de las entrevistadas se vertebró en torno de una tensión no resuelta entre propiedades “naturales” o construcciones “sociales”.

Entre las regularidades detectadas mencionamos las siguientes:

1. La manifiesta preocupación de las docentes por un **cuidado mayor del cuerpo femenino**²¹ colisiona con las explicitadas intenciones de proveer a todos/as de iguales oportunidades de aprendizaje en el área. A modo de ejemplo:

“(…) Una profesora dice ‘salgan a correr’, y **una nenita** salió corriendo y se enganchó el alambre y le abrió hasta el oído, imaginate **coser a una nenita en la mejilla**, entonces todas estas cosas entre los profesores de Educación Física se comentan en el Distrito, en reuniones, (...) entonces todos los profesores bajamos y analizamos cómo está nuestra escuela, (...) es mucha demanda a la Dirección, pero por esto, porque ya a otros colegas les pasó, y nosotros como que nos preocupamos porque es con **lo que trabajamos, con el cuerpo del niño**, y es un ojo, un diente delantero, un diente frontal, y cómo les decís a los padres: ‘Y, yo le dije y no me hizo caso’. No, no..., entonces, bueno, estas cosas, es como que nosotros hacemos hincapié en el tema de la seguridad.”

En la primera parte del extracto se puede advertir que se alude a la existencia de un sistema implícito de valoraciones sociales que ordena los cuerpos de mujeres y varones. En dichas valoraciones se aplican principios estéticos diferentes que obedecen a una oposición binaria que organiza sentidos inversos para el par “masculino/femenino”: así, mientras una cicatriz en la mejilla de un varón puede ser leída como un indicio

21. Nuestro campo ofrece numerosas evidencias de la preocupación del cuerpo docente y directivo por el cuidado y la seguridad del alumnado, en particular de las niñas.

de virilidad, la misma cicatriz en una mujer suele ser percibida como un estigma²² que menoscaba su “belleza”²³.

2. En el área, prima la imagen de un **alumno ideal –ciertamente varón–** que encarna cualidades “supuestamente” naturales, universales y neutras, pero que son de carácter androcéntrico. Entonces, se incurre en la contradicción de plantear habilidades y competencias comunes para todos/as, cuando “naturalmente” se creen asociadas a los varones, en tanto que sólo algunas mujeres las poseen en carácter de “excepción”: *“Intentar, persistir, insistir, arriesgarse, que parecen ser cualidades masculinas, yo, frente a chicas que las tienen, las aliento y menciono que cualquiera puede hacerlo”*.
3. Parte de las distinciones efectuadas entre **desiguales naturalezas** pasa por el señalamiento de “dinámicas” diferenciadas entre nenas y varones:

“Lo que los diferencia (...) es el **dinamismo**, es como que el varón fuera **más enérgico**, la actividad te lleva siempre menos tiempo del que vos estipulás. Si tenés previsto hacer en diez minutos tres ejercicios, pensá cinco, porque ellos lo sacan enseguida, no tienen problemas de desenvolvimiento motriz, (...) uno alcanza a proyectarse un poco más en lo pedagógico, porque ellos siempre están **ávidos de movimientos**, y los hacen, y se desenvuelven.”

Esta situación, que sería común a varias escuelas –en las que se desempeñan o se han desempeñado las docentes entrevistadas–, se acentúa en el caso de aquellas que atienden a alumnado de sectores populares:

“A las chicas por ahí **les cuesta un poco más**. Yo estoy enseñando en 7^a grado ahora, me ando enojando con las chicas porque hacen pases con la pelota con las manos pegadas al cuerpo. Les digo ‘es una palanca, sepárenlas del cuerpo’, no, no, todo es así **acá**, de cuidado, con su protección, sus miedos, con sus defensas, esto de defenderse, que los demás no las agredan.”²⁴

22. El término estigma remite al peso que posee, en el inconsciente colectivo, la noción patriarcal de derecho de posesión del hombre sobre el cuerpo femenino, que se despliega en varios planos. En el caso extremo alude a la sanción del “amo” sobre “su” mujer, que se atreve a ejercer una sexualidad autónoma. Las marcas en el rostro la exponen públicamente.

23. El cuerpo femenino es objeto de tecnologías que lo producen en sujeción al deseo “del otro”.

24. En otras partes de la entrevista, una de las docentes abunda en expresiones que aluden al uso de la burla, la descalificación, la ridiculización de las niñas por parte de los varones: *“Elas tienen miedo de que las castiguen verbalmente con esto de que ‘sos inútil’, de que ‘vos no podés’, que..., entonces, por las dudas, aceptan el perfil bajo”*.

4. Las **diferencias físicas** entre ambos colectivos constituyen el criterio central utilizado para proceder a la distribución del espacio para una misma actividad para niñas y varones:

“El hecho de dividir los sectores espaciales es por **la diferencia** que hay, corporal, de desplazamiento y de fuerza, de los niños de los tres ciclos, (...) en el manejo de la fuerza se ve más a partir del segundo ciclo, 4^a y 5^a grado, y más que nada en 5^a grado, donde ya la **fuerza del varón, la potencia**, empiezan a ser mucho más que la de la generalidad de las nenas.”

Y, a continuación, se reconoce la impronta de lo social por sobre lo natural: *“No así de la nena que ha tenido una riqueza motriz que le permite tener el mismo saque, la misma potencia del varón, o sea, **ejercitada** (...)”*.

5. La **inhabilitación de la participación femenina** por parte del “sexo fuerte”:

“Yo hasta 4^a grado veo que puedo combinarlos y pueden disfrutar de la actividad en conjunto. A partir de ahí, cuando el mismo **varón se da cuenta del poder** que tiene, del manejo que tiene, nos supera, la supera a la chica, y la **chica acepta esta condición**. Cuando los separamos trabajan, conmigo trabajan en Educación Física, las chicas hacen todas las actividades, (...) yo noto la diferencia cuando están solas, (...) cuando están solas no se comportan así, o sea, algo duele, algo molesta, si no es que duele, algo no funciona, no funciona como gustaría. **Motrizmente responden igual** a los estímulos, se da en la clase, o sea, si yo me pongo que en este bimestre o en este mes y medio (hagan) tal deporte, lo termino tanto con un varón como con las nenas. Tengo más velocidad y me explayo con más ejercicios en una de esas con los varones, pero **se da igual**, se da igual, no es que vienen más lentas, más zonzas, ni nada, no tiene que ver con eso.”

En esta última parte del texto, la diferencia aparece fundada en las relaciones de poder entre unos y otras, desnaturalizándola, y reconociéndose su carácter de construcción socio-cultural.

6. Este nivel de comprensión permite recuperar la importancia de la puesta en marcha de **principios de equidad** que otorguen más espacios para la ejercitación por parte de las alumnas:

“(Por) esta suerte de sumisión de la chica en la actividad, uno siente que no aprendió el deporte, que no lo disfrutó, ni que le quedó como **marca ni como deseo de proyección de su vida**. (...) Lo que yo deseo como meta como profe, esto es personal, es que conozca todos

los deportes, por eso ven un poquito de cada uno, (...) y que después le quede el gusto, por lo menos para practicar alguno de todos esos que vieron, (...) esa es la idea.”

Es interesante esta última marcación efectuada con relación a la práctica del deporte por parte de las alumnas, ya que si, como expresa Carlos I. García Suárez, *“el propósito profundo de la Educación Física es la generalización del cuerpo masculino”*, los deportes colectivos se destacan como motivantes de la competencia, la agresión y la violencia. Sigue el planteo de Elizabeth Badinter, expresando que el deporte constituye uno de *“los ritos de iniciación de la masculinidad”*, en tanto *“es en el campo de juego donde un pre-adolescente obtiene los galones de macho. Es allí donde demuestra públicamente su indiferencia al dolor, el dominio del cuerpo, la resistencia a los golpes, su voluntad de ganar y aplastar a los demás”*.

A modo de cierre

Nuestro análisis comparado, enfocado sobre el tratamiento escolar de la sexualidad en ambos países, sugiere una notable persistencia de rasgos consustanciales al proyecto educativo escolar moderno.

Las similitudes encontradas entre Canadá y la Argentina resultan más difíciles de establecer en el terreno del currículo escrito. Por su parte, las diferencias se diluyen y asimilan en el espacio de las prácticas escolares.

Como hemos podido observar, en el caso de Canadá se está en presencia de una sociedad que ha realizado significativos desarrollos y “rebasamientos” del denominado proyecto educativo moderno. En algún sentido, ha podido trascender la lógica conservadora/reproductora del sistema escolar en materia de sexualidad, identidades de género, respeto a las diferencias, al incorporar en el currículo escrito las demandas de los nuevos movimientos sociales. En comparación, la Argentina ofrece pálidos atisbos en el lenguaje y en el contenido de los CBC, luego de los intentos fallidos por instalar la perspectiva de género en la educación, durante la década del 90.

Con referencia a las prácticas escolares de ambos países, se registra un sorprendente acercamiento que se visibiliza en la persistente concepción de los saberes sobre sexualidad como ajenos a la competencia de los/as docentes y, a su vez, propios de los saberes de dominio médico. A pesar de que en Canadá los saberes sobre sexualidad forman parte de la currícula escrita del área de Salud y Educación Física, los/as docentes siguen sintiéndose ajenos a su transmisión, al igual que sus pares de la Argentina.

Se comprueba, una vez más, que la escuela funciona descompasadamente respecto de los cambios sociales, en tanto su mandato constitutivo consiste en la transmisión de conocimientos ya legitimados. Esta condición la ubica en un lugar rezagado, la escuela “siempre va detrás”.

Este reconocimiento de la naturaleza intrínsecamente conservadora de lo escolar no nos inhibe de situarnos en una particular postura crítica entendida como cuestionamiento constante desde el interior mismo de las relaciones de poder.

En un intento por extender los límites de “lo pensable” en las cuestiones de género, sexualidad y escuela, recurrimos al auxilio de los estudios *queer*. Este corpus de nuevas herramientas teóricas ciertamente supone desafíos. Desde una estrategia interrogativa y parafraseando a Guacira Lopes Louro (2001: 15) nos preguntamos, en primer lugar, acerca de la posibilidad/imposibilidad de articular las proposiciones del movimiento *queer* a la escuela y al currículo. Esto es, introducir esta perspectiva que remite a lo extraño y a lo excéntrico, a la trasgresión y a la protesta, en un espacio como el educativo, que constituye el *locus* de la normalización y del orden, el disciplinamiento y la regla. En segundo lugar, nos planteamos cómo se compatibiliza una teoría no propositiva con el campo educativo que vive de los proyectos y de los programas, de las intenciones, objetivos y planos de acción. Esto es, ¿cómo llevar la teoría *queer* a la práctica pedagógica?

Aceptado: 18 de abril de 2007

Bibliografía

- DE ALBA, A. (1991), *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, México, Universidad Nacional Autónoma.
- GARCÍA SUÁREZ, C., I. (2003), *La educación física como bastión de género*, Universidad Central de Colombia. www.redcreacion.org/simposio3ug/CIGarcía.html.
- HERNÁNDEZ, A. y REYBET, C. (2005), “Análisis curricular”, en: TIRAMONTI, Guillermina y otros, “Reforma Educativa y Género. Un estado de situación en Argentina (1993-2003)”, FLACSO Argentina, Buenos Aires, febrero, pp. 38-71 (Total: 91 pp.). Documento de circulación interna.
- (En prensa), “Género y currículum. Acerca de masculinidades, feminidades y poder en las escuelas”, *Revista de los Anales de Educación Común*, Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- JOHNSON, R. (1983), “What is Cultural Studies, Anyway?”, *Anglistica*, 26, Nº 1-2.
- MCINTOSH, P. (1984), “Interactive Phases of Curricular Re-Vision”, en: SPANIER, B.; BLOOM, A. y BOROVIAK, D. (eds.), *Toward a Balanced Currículo: A Source Book for Initiating Gender Integration Projects*, Cambridge, MA, Schenkman.

- LOPES LOURO, G. (1999), "Pedagogías da sexualidade", en: LOPES LOURO, G. (comp.), *O Corpo Educado. Pedagogías da Sexualidades*, Belo Horizonte, Autentica.
- (2001), "Teoría Queer: una política pos-identitaria para la educación", *Cuaderno de Pedagogía*, Año IV, N° 9, Rosario.
- MORGAGE, G. (1995), "Mujeres y educación formal: de la lucha por el acceso a la lucha por el currículo", *Revista del IIICE*, Año 4, N° 6, Buenos Aires, pp. 26-34.
- PUIGGRÓS, A. (1990), *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo*, Buenos Aires, Galerna.
- REMEDI, E.; ARISTI, P. y otros (1989), *Maestros, entrevista e identidad*, Departamento de Investigación Educativa, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzado del IPN, México, Mimeo.
- SUBIRATS, M. (1998), *La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo*, Naciones Unidas, Serie Mujeres y Desarrollo, Santiago de Chile.

Documentos

- ANDERSON, A. (1997), *Physical and Health Education. Secondary School Curriculum* (Currículum de Educación Física y de la Salud, de la escuela secundaria), Ontario, Queen's Printer Ontario.
- DISTRICT SCHOOL BOARD (1999), "Equity Foundation Statement and Commitments to Equity Policy Implementation", Toronto.
- EDUCATION WIFE ASSAULT (1999), "Creating Safer Schools for Lesbian, Gay and Bisexual Youth. A resource for educators concerned with equity", Revised 2002, Toronto, Ontario, Canada.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1995/1997), "Contenidos Básicos Comunes para la EGB, para el Polimodal y para la Formación Docente de Grado", Argentina.
- MINISTERIO NACIONAL DE SALUD Y BIENESTAR (1994), "Canadian Guidelines for Sexual Health Education", Ottawa, Canadá, ISBN 0-662-22362-4.
- MINISTRY OF EDUCATION, "The Ontario Currículo", Grades 1-8 (1998), Grades 9-10 (1999), Grades 11-12 (2000), Health and Physical Education, Ontario, Canada.

adrianaher@ciudad.com.ar.

Adriana Hernández: Profesora en Ciencias de la Educación. Ph.D. Facultad de Ciencias de la Educación, UNCo. Profesora Regular Adjunta.

creybet@ciudad.com.ar; carmenreybet@speedy.com.ar

Carmen Reybet: Licenciada en Antropología. Magister Ciencias Sociales Orientación Educación. Facultad de Ciencias de la Educación, UNCo. Asistente de Docencia Regular.

Anexo grilla

Grilla para el análisis de los documentos curriculares desde la perspectiva de género.

DIMENSIONES	VARIABLES		INDICADORES
DIMENSIÓN PEDAGÓGICA	Sujeto pedagógico	<i>Educador/a</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se identifican varones y mujeres como educadores/as, educandos/as? ¿Cómo? • ¿Se identifican/especifican las diferencias de posicionamiento de alumnos/as y docentes varones y mujeres en el proceso de enseñanza y aprendizaje?
		<i>Educando/a</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo aparecen nombradas las mujeres? - Incluidas bajo el universal masculino (alumnos, etc.). - Reconocidas en su diferencia (las docentes, las alumnas). - Como sujetos de género.
		<i>Conocimiento/ Currículo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo aparece el contenido? - Como algo dado/homogéneo/universal/incuestionable/verdadero. - Como construcción, producto de complejas condiciones y relaciones de producción. • ¿Dónde se encuentra puesto el énfasis, en el/la educador/a, en el/la educando/a o en los contenidos?
DIMENSIÓN SOCIO-POLÍTICO-CULTURAL	Esferas de lo público y lo privado	<i>Relaciones de producción-reproducción</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Con qué tipo de ocupaciones/profesiones aparecen relacionados varones y mujeres? • ¿En qué ámbitos/lugares aparecen actuando las mujeres y los varones?
		<i>División sexual del trabajo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la noción de trabajo que se visibiliza/infiere?
		<i>División intelectual del trabajo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo aparecen posicionados varones y mujeres en el ámbito de la producción/reproducción?: presencias/ausencias, diferencias/similitudes.
		<i>División del trabajo doméstico</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo aparecen mujeres y varones: - en la división jerárquica del trabajo? - en los ámbitos de participación ciudadana? - en los ámbitos de producción, distribución y apropiación de saberes: presencias/ausencias, diferencias/similitudes?
		<i>Relaciones familiares y vinculares</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tareas se asignan a mujeres/varones, niñas/niños, en el hogar? • Caracterización de la familia y las relaciones familiares. ¿Qué modelos familiares aparecen/subyacen?

DIMENSIÓN CAMBIO CURRICULAR	Categoría sexo y género	<i>Diferencia entre varones y mujeres</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el factor predominante en la explicación de la diferencia? (Biológico, social, cultural, etc.). • ¿Cómo aparece designada la diferencia sexual: en términos de sexo o de género? 	
		<i>Grado de visibilización de las mujeres</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo aparecen caracterizadas las mujeres? (Agenciamiento, naturaleza, cultura, etc.). • Mención de los términos “sexo”, “género”: implícito, explícito, frecuencia, otros. 	
		<i>Lenguaje de género</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterización de los cuerpos masculino y femenino. ¿Qué rasgos se enfatizan? 	
		Diferencia y desigualdad	<i>Género</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo aparecen las relaciones entre mujeres y varones: conflictivas/armoniosas, naturales/socialmente construidas?
			<i>Clase social</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué noción de sujeto subyace? (Neutro, universal, social, otros).
			<i>Etnia Edad</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se reconoce la complejidad de los sujetos sociales? (Edad, género, clase, etnia, otros).
	Fases del desarrollo curricular desde la perspectiva de género	<i>Ausencia/ Presencia de las mujeres</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Aparecen las mujeres en las historias? 	
			<ul style="list-style-type: none"> • Si aparecen, ¿cómo? <ul style="list-style-type: none"> - Como excepción (heroínas, grandes mujeres). - Como grupo subordinado. - Como actoras sociales. - Como co-partícipes. 	
		<i>Las mujeres como grupo subordinado</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se presenta la inclusión de las mujeres: como natural o como producto de la lucha por diversas reivindicaciones? 	
		<i>Revisión epistemológica</i>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se hace mención a los movimientos sociales que han visibilizado/luchado por los derechos de grupos subordinados? (Mujeres, grupos étnicos, trabajadores/as, etc.) ¿Cómo? • ¿Son incorporadas las experiencias/miradas de las mujeres y otros grupos subordinados en la construcción de los saberes disciplinares? 	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se incorporan el género, la etnia, la clase, en los discursos científicos, como aspectos para la explicación y la comprensión de la realidad? 				