

Atravesar las imposiciones del sistema educativo con “una” identidad proscripta. Relatos de un estudiante de formación docente sobre su vida escolar

Atravessar as imposições do sistema educativo com “uma” identidade proscrita. Relatos de um estudante em formação de docentes sobre a sua vida escolar

Going through the impositions of the educational system with “an” outcast identity. Narratives by a student of teachers' education about his school life

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
21 de noviembre de 2017

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
29 de diciembre de 2017

Carolina Abdala

Universidad Nacional de Tucumán
Tucumán / Argentina
karoabdala@gmail.com

Resumen

Este trabajo procurará responder a las preguntas ¿Cómo se construye la identidad disidente en términos de género y sexualidad a lo largo del sistema educativo? ¿Cómo interpelan a los docentes, qué saberes y miradas les reclama la presencia en el aula de problemáticas y situaciones antes ocultas, ignoradas o negadas? Los procesos de formación docente ¿qué respuestas dan a estas problemáticas? ¿Cómo son interpelados por la presencia de sujetos que demandan ser escuchados y de temáticas que cada vez más exigen ser visibilizadas?

A través del análisis de la historia de vida escolar de E, un estudiante universitario que se identifica como gay, nos proponemos reflexionar acerca de su proceso de construcción identitaria, a lo largo de su paso por la escuela y la universidad, en una carrera de formación docente, para reconstruir sus vivencias en las diferentes instituciones de educación formal a partir de las cuales se fue configurando su subjetividad infantil, adolescente y juvenil.

Adoptamos metodológicamente un enfoque biográfico, utilizando relatos de vida. Se realizaron dos entrevistas en profundidad, de aproximadamente una hora de duración cada una; para su análisis se construyeron diferentes categorías que fueron luego desentrañadas

Referencia para citar este artículo: Abdala, C. (2018). Atravesar las imposiciones del sistema educativo con “una” identidad proscripta. Relatos de un estudiante de formación docente sobre su vida escolar. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 6 (1), 17-35.

desde marcos teóricos que permitieron enriquecer tanto las interpretaciones del entrevistado como las del investigador.

Nos planteamos una aproximación desde los estudios culturales y los provenientes del campo educativo, en particular aquellos que problematizan la cuestión del género y la sexualidad en la escuela. También recurriremos al campo de estudios sobre el curriculum, focalizando en los aportes de los teóricos críticos y pos críticos.

Palabras clave: Sexualidades disidentes/diversas, escolaridad, formación docente

Resumo

Este trabalho procurará responder às seguintes questões. Como se constrói a identidade dissidente em termos de género e sexualidade ao longo do sistema educativo? Como são os docentes interpelados, que saberes e olhares lhes são requeridos, pela presença em sala de aula de problemáticas e situações antes ocultas, ignoradas ou negadas? Que respostas dão os processos de formação de docentes a estas problemáticas? Como são os mesmos processos interpelados pela presença de sujeitos que exigem ser escutados e de temáticas que reclamam cada vez mais a visibilização?

Através da análise da história de vida escolar de E, um estudante universitário que se identifica como gay, propomos uma reflexão acerca do seu processo de construção identitária ao longo da passagem pela escola e pela universidade, num curso de formação de docentes, para reconstituir as suas vivências em diferentes instituições de educação formal a partir das quais se foi configurando a sua subjectividade infantil, adolescente e juvenil.

Metodologicamente, adoptamos uma perspectiva biográfica utilizando relatos de vida. Foram realizadas duas entrevistas em profundidade, cada uma com a duração de cerca de uma hora; para a sua análise construímos diferentes categorias, que foram de seguida examinadas a partir de quadros teóricos que permitem enriquecer tanto as interpretações do entrevistado como as do entrevistador.

Situamo-nos assim num espaço de aproximação entre os estudos culturais e os estudos do campo educacional, em particular aqueles que problematizam as questões do género e da sexualidade na escola. Recorreremos também à área dos estudos sobre o currículo, com especial atenção aos contributos dos teóricos críticos e pós-críticos.

Palavras-chave: Sexualidades dissidentes/diversas, escolaridade, formação de docentes

Abstract

This work will seek to answer the following questions. How is an outcast identity concerning gender and sexuality built throughout the educational system? How are teachers confronted, what knowledges and perspectives are required from them, by the presence in the classroom of problems and situations hidden, ignored or denied until then?



How are these problems answered by the teachers’ education? How is the teachers’ education confronted by the presence of individuals demanding to be heard and issues requiring increasing visibility?

By analysing the school life story of E, a university student who identifies himself as gay, we develop a reflection about his process of identity construction while he went through school and university in a programme of teachers’ education, in order to reconstitute the experiences in different formal education institutions shaping his subjectivity as a child, an adolescent and a youngster.

Methodologically, we adopt a biographic approach based on life stories. Two in-depth interviews were conducted, each one with the duration of about one hour. For the analysis of their contents, different categories were defined and then examined through the lens of theoretical frameworks that enrich the interpretations of the interviewee as well as those of the interviewer.

We thereby propose an approximation between cultural studies and educational studies, especially those dealing with the issues of gender and sexuality at school. We also resort to the field of curriculum studies, focusing on the contributions from critical and post-critical scholars.

Keywords: Dissident/diverse sexualities, school, teachers’ education



Igual que el género, la sexualidad es política. [Es decir que] Está organizada en sistemas de poder que alientan y recompensan a algunos individuos y actividades, mientras que castigan y suprimen a otros y otras. Al igual que la organización capitalista del trabajo y su distribución de recompensas y poderes, el moderno sistema sexual ha sido objeto de lucha política desde que apareció y como tal se ha desarrollado. Pero si las disputas entre trabajo y capital están mistificadas, los conflictos sexuales están completamente camuflados.

Gayle Rubin

INTRODUCCIÓN

Este trabajo procurará responder a las preguntas ¿Cómo se construye la identidad diversa, disidente, a lo largo del recorrido por el sistema educativo? ¿Cómo interpela a los docentes, qué saberes y miradas les reclama la presencia en el aula de problemáticas y situaciones antes ocultas, ignoradas o negadas? Los procesos de formación docente ¿qué respuestas dan a estas problemáticas? ¿Cómo son interpelados por la presencia de sujetos que demandan ser escuchados y de temáticas que cada vez más exigen ser visibilizadas?

A través del análisis del relato de vida de E, un estudiante universitario que se identifica como gay, en particular de su experiencia escolar, nos proponemos reflexionar acerca de su proceso de construcción identitaria, a lo largo de su paso por la escuela y la universidad, en una carrera de formación docente. Nuestra intención es reconstruir sus vivencias en las diferentes instituciones de educación formal tratando de sacar a luz tanto los discursos por los que fue atravesado, como los vín-

culos allí construidos y las relaciones de poder a partir de las cuales se fue configurando su subjetividad infantil, luego adolescente y juvenil. Finalmente, recuperar el recorrido de este estudiante por una carrera de formación docente, tiene el sentido de analizar las particularidades de ese contexto formativo y cuánto se acerca o se distancia de los procesos de escolarización anteriores.

Seguimos en este análisis la afirmación de Weeks (2005) quien señala que nuestras creencias, identidades, comportamientos en relación con lo sexual han sido moldeados en medio de relaciones de poder; así, la medicina, la psicología, el trabajo social y otras profesiones opinan sobre “las formas apropiadas en que han de regularse nuestras actividades corporales” (p. 181). Mención aparte corresponde hacer, y al autor no se le escapa, sobre el papel de la tradición judeo-cristiana en esta intervención moldeadora de nuestras acciones.

Para el desarrollo del trabajo, adoptamos metodológicamente un enfoque biográfico, con la intención de que a través del relato de vida de un estudiante universitario de formación docente, podamos adentrarnos también en el conocimiento de lo social, entendiendo que “un acto cognitivo individual es ipso facto un fenómeno cultural, y todo elemento del complejo cultural colectivo puede actualizarse en un acto cognitivo individual” (Morin cit. por Mallimaci y Beliveau, 2006, p. 8). Asumiendo que el narrador es un sujeto interpelado en su historia, se procuró generar un clima cercano y empático (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008) que le permitiera implicarse y expresarse con confianza. Se realizaron dos entrevistas en profundidad, de aproximadamente una hora de duración cada una; para su análisis se construyeron diferentes categorías que fueron luego desentrañadas desde marcos teóricos que hicieron posible enriquecer tanto las interpretaciones del entrevistado como las del investigador. Tanto a lo largo de las entrevistas, como respecto de las ideas desarrolladas en este trabajo, contamos con el consentimiento del entrevistado.

Para el abordaje teórico, nos planteamos una aproximación desde los estudios culturales y los provenientes del campo educativo, en particular aquellos que problematizan la cuestión del género y la sexualidad en la escuela. También recurrimos al campo¹ de estudios sobre el currículum, focalizando en los aportes de los teóricos críticos y pos críticos.

LAS IDENTIDADES

¿Quién es nuestro entrevistado?

E es un estudiante universitario de 28 años, que al momento de realizar la entrevista, cursaba las últimas materias de una carrera de profesorado, en una universidad importante de una provincia del noroeste de Argentina. Es hijo de padres profesionales, ambos trabajadores, con trabajos estables. Tanto él como sus hermanos estudiaron en la universidad. A lo largo de su carrera, además de estudiar, E realizaba actividades culturales y militaba en una organización estudiantil. Si bien su carrera se extendió más años de los previstos en el plan de estudios, siempre obtuvo notas altas en sus exámenes y a lo largo del

¹ Entendemos como campo “la materialización institucional de un espacio social, diferenciado en jerarquías, legitimidades y reconocimientos (Morelli, 2016 pp.39)

cursado de las diferentes materias fue evidenciando capacidades para la enseñanza, la investigación y para la producción escrita, habilidades muy valoradas en la carrera. E es considerado por algunos de sus docentes como un “estudiante brillante”.

En un momento de la entrevista, E da cuenta de que aceptar visibilizar su orientación sexual hacia personas del mismo sexo y con ello su orientación sexual disidente fue algo que sucedió durante sus estudios universitarios, pasados los 18 años:

Yo entré a la Facultad en el momento en que se empezó a discutir la ley de matrimonio igualitario. En ese momento yo salí del closet.

Entendemos que el anclaje de su “salida del closet” en un momento histórico en el que en el país se estaban discutiendo leyes de avanzada para los sujetos LGBTIQ², muestra cómo la construcción y posibilidades de asunción de identidades están asociados a procesos históricos, sociales y culturales y por supuesto psíquicos. Una serie de experiencias que son relatadas por E dan cuenta de lo difícil de este proceso en su vida y a la vez muestran, incluso, cómo sus decisiones con respecto a sus prácticas sexuales han ido cambiando. Hoy, cuando habla de sí mismo refiriéndose a su orientación sexual y su construcción identitaria dice con orgullo y enfáticamente: “Yo soy gay y me gustan los hombres”.

Para Lamas (2000) esta es una cuestión muy compleja que no admite simplificaciones³:

Tener identidad de mujer, posición psíquica de mujer, sentirse mujer, y ser femenina, o sea, asumir los atributos que la cultura asigna a las mujeres no son procesos mecánicos, inherentes al hecho de tener cuerpo de mujer. Contar con ciertos cromosomas o con matriz no implica asumir las prescripciones del género y los atributos femeninos; ni viceversa en el caso de los hombres. Las conceptualizaciones que vinculan deterministamente cuerpo, género e identidad se estrellan contra la multiplicidad de “identidades” que hoy en día observamos en mujeres y hombres. (p. 16)

Restrepo (2007, p. 25) considera que las identidades son relacionales, y que se producen a través de las diferencias, es decir de un conjunto de prácticas que marcan y diferencian un otro de un nosotros (identidad y alteridad, mismidad y otredad); son históricamente constituidas, emergen en el juego de configuraciones específicas de poder, no son fijas ni inmóviles. “La identidad es posible en tanto establece actos de distinción entre un orden interioridad-pertenencia y uno de exterioridad-exclusión. Por tanto, la identidad y la diferencia deben pensarse como procesos mutuamente constitutivos”. Tomamos el concepto de identidades proscriptas también de este autor.

En esta dirección, Lopes Louro (1999), expresa que

“somos sujetos de muchas identidades. Esas múltiples identidades sociales pueden ser, también, provisoriamente atrayentes y después, nos parecen descartables; ellas pueden ser, entonces, rechazadas y abandonadas. Somos

² La sigla refiere a la comunidad de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Travestis, Transgéneros, Transexuales, Intersexuales, Queer.

³ Si bien se ha instalado socialmente un esquema conceptual que distingue identidad de género de orientación sexual -entre otras dimensiones de la sexualidad humana como el rol de género, la expresión de género, etc.- aquí consideramos que la identidad de género no es una categoría que se restrinja a la cisgeneridad o a la transgeneridad, sino que asumir una orientación sexual no heterosexual, así como manifestar roles y expresiones de género contra hegemónicas o llevar adelante prácticas sexuales no normadas es constitutivo de la identidad. Es decir que, conociendo las distinciones conceptuales entre identidad y orientación sexual, consideramos que el caso de E da cuenta de una construcción identitaria de género y no solamente de una orientación sexual homosexual, hipótesis que se ve acentuada cuando tenemos en cuenta, además, las variables socioculturales, ideológicas e idiosincráticas en juego.

sujetos de identidades transitorias y contingentes. Por lo tanto las identidades sexuales y de género (como todas las identidades sociales) tienen un carácter fragmentado, inestable, histórico y plural, afirmado por los teóricos y teóricas culturales". (p. 3)

Las identidades son realidades sociales con una dimensión discursiva "que no sólo establece las condiciones de posibilidad de percepciones y pensamientos, sino también de las experiencias, las prácticas, las relaciones" (Restrepo, 2007, p. 27); las formaciones discursivas son reales y por ende producen efectos reales sobre las prácticas, no son sólo y puro discurso y constituyen sitios de resistencia y empoderamiento. Las identidades requieren ser asignadas y asumidas, no son un juego de pura asignación, ni sólo ejercicios de dominación y sometimiento; necesitan "hacer sentido" para los propios sujetos que las asumen.

Dice nuestro entrevistado:

Desde que tengo memoria, el tema de la sexualidad y de mi sexualidad, siempre ha estado presente... Claro que en el jardín de infantes yo no me reconocía gay, pero sí había cosas que no sé si pasan con todos los niños o pasan con los que tenemos como otras inclinaciones, de sentirme interesado por los maquillajes de mi mamá, o cosas así... que... que generaban todo un tema porque yo sabía que... bueno, como hijo varón, que si me llegaban a encontrar maquillado, podía ser duramente castigado. Pero bueno, como que eso estuvo presente siempre. La cuestión de lo masculino, lo femenino, de cuán masculino soy yo...

En otra parte del relato cuenta que

Yo en ese momento [primer año del secundario] ya tenía claro [que era gay], cosa que en la primaria por ahí no tanto, porque recuerdo que en la primaria todavía me gustaban chicas y chicos. Si vamos a lo que yo recuerdo y a lo que he podido recordar con muchos años de análisis. En el secundario y en este momento ya de la pubertad, a los 12, 13 años, ya tenía claro que me sentía atraído sexualmente por chicos. Y lo vivía... Eso sí, lo vivía, pero no... O sea, eso sí yo lo vivía como algo horrible. Más allá de la escuela o no. Y eso fue tomando como distintas formas y fuerzas a lo largo de la historia. O sea, en algunos momentos sí me generó pasajes medio terribles.

Es en la adolescencia cuando se termina de definir la orientación del deseo sexual, aunque esta orientación pueda cambiar nuevamente en otro momento de la vida (Morgade, 2012). Algo de ello expresa E en la entrevista. La definición de la orientación sexual (el compañero sexual que se elija) y de la identidad sexual (el concepto que se tiene de uno mismo como ser sexual y de los sentimientos que esto conlleva, lo cual a su vez se relaciona con los modos de vivir y sentir el cuerpo desde la experiencia personal y en relación con las demás personas),

es algo sumamente complejo, como lo mostramos en Lamas (2000) y necesario de ser comprendido para superar prejuicios instalados, como aquel que expresa el temor de “crear un homosexual” al estimular juegos y conductas de todo tipo en hijos e hijas en la educación temprana” (Morgade, 2012, p. 49).

La lectura del artículo de Restrepo que citamos, fue muy esclarecedor para el análisis del relato de E. Es a partir de allí que tomamos el concepto de “identidades proscriptas”, en el sentido de que las mismas se asocian con colectividades estigmatizadas desde los imaginarios hegemónicos y marcados con una negatividad constituyente. Son formas de identificación rechazadas por los sectores dominantes y que asignan a estas colectividades el sentido de lo anormal, lo patológico y por lo tanto pasible de ser condenado moral y estéticamente (Restrepo, 2007).

LA PEDAGOGÍA DE LA SEXUALIDAD O CÓMO DISCIPLINAR LOS CUERPOS EN LA ESCUELA

¿Qué orden de género y sexualidad se asienta en las prácticas escolares hacia finales del siglo XX y en las primeras décadas del XXI? ¿Cómo se definen las relaciones entre varones y mujeres y cómo se comprenden y se interviene en torno a la diversidad sexual y genérica? ¿Cómo se expresan, se representan, las identidades sexuales no hegemónicas? En el relato de E, encontramos algunas respuestas:

(La cuestión de lo masculino, lo femenino, de cuán masculino soy yo...) tiene que ver con muchas cosas. Porque en realidad... Yo nací con un problema en la pierna; desde los 2 años me operaron, hasta los 20, eh...eh alrededor de 18 veces en total. Yo nunca pude hacer deportes con fluidez. Eso ya era una limitación material, yo no hacía deportes, había ciertos códigos que nunca compartí con mis amigos, como no hacía, no veía tampoco, nunca me despertó mucho interés. Y, al contrario, me gustaba escribir, me gustaba dibujar, me quedaba siempre con las nenas en el jardín, o con algún amigo que tuviera características parecidas a las mías.

Y una de las primeras experiencias que me acuerdo así bien concreta es...Yo tenía un amiguito, en el primario, con el que en los recreos nos juntábamos a escribir poesía los dos. Y nos sentábamos juntos durante las clases y todo. Y los dos compartíamos esta cosa que no jugábamos al fútbol, no nos gustaba la educación física, no veíamos Dragon Ball... Como que los rasgos masculinos de ese momento nosotros no los compartíamos. Y una de mis maestras, la señorita que nos tocó en 5to grado, la señorita Fátima, lo llamó a mi papá para decirle que había comportamientos raros en nosotros, que ella estaba preocupada. Y decidieron separarnos, que no nos sentemos más juntos.

¡¡Porque nos juntábamos a escribir poesía!! Porque no había nada más. Porque yo estoy seguro de que no teníamos comportamientos claramente femeninos, que si los tenía-

mos tampoco tendría que haber habido problemas, pero bueno, era más comprensible la decisión. No.

Y mi papá habló conmigo y me dijo que qué estaba pasando. Encima era la señorita, con toda la transferencia que yo había puesto en ella, que diga que estaba preocupada porque no hacíamos cosas de varones, fue duro. Esa fue como la primera experiencia de rechazo fuerte. Fuerte y clara. Porque desde que yo tengo memoria, siempre estuvo esta cuestión... Nunca fue algo que yo llegue a mi casa y me ponga a llorar, por ejemplo, pero siempre tenía problemas con los grupos de varones más rudos que se me burlaban, podríamos decir de un conjunto de cosas entre ellas mis rasgos que podríamos decir que eran más tendientes a lo femenino que a lo masculino hegemónico, digamos.

Yo también usaba anteojos, me gustaba estudiar, entonces se mezclaba todo ahí. Mi mamá me peinaba con una gomina [se ríe] muy bizarro, entonces había como mucho material ahí de dónde agarrarse para hacer burla, pero entre esas estaba que yo no jugaba al fútbol.

Como señalamos, las diferentes dimensiones de la sexualidad, esto es las identidades de género, los roles y expresiones, las orientaciones sexuales, toman cuerpo en el marco de determinadas relaciones de poder en el seno de una cultura, dentro de las cuales aprendemos las formas en las que podemos vivir nuestro cuerpo y las posibilidades de nuestra sexualidad. En la experiencia de E, es evidente que se le impone un modelo de masculinidad dentro del cual él claramente no encajaba. Todo ello es reforzado en la escuela, a través de compañeros y docentes. Podemos ver que esta maestra, traída en sus recuerdos por E, está muy preocupada por incentivar su sexualidad "normal" (Morgade, 2013), por "enderezarlo", diríamos, y salta a la vista el control y disciplinamiento ejercido sobre cuerpos, mentes, deseos, emociones. La escuela impone formas, muchas veces crueles, de controlar la afectividad que se pone en juego en acercamientos y contactos corporales (Tomasini, Bertarelli, Córdoba y Beltrán Peirotti, 2012).

Cuenta E que

Para mí la escuela no ha sido un calvario, como lo ha sido para otros, yo he sido bastante feliz. Dentro de todo el abanico de orientaciones sexuales e identidades de género que conforma el colectivo de la diversidad, la homosexualidad es una de las posibilidades que más hegemonía tiene, o más legitimación tiene, o más posibilidades de pasar desapercibida. Entonces yo... Probablemente esa sea una de las razones por las que yo no pasé un calvario, excepto en unos momentos muy concretos como lo que me pasó en el colegio parroquial. Pero yo era bastante feliz. Además la escuela no era lo único que yo hacía, yo iba a coro, a inglés, a la escuela de música. Y eran espacios donde tenía más amigos, y me sentía más valorado. Entonces se fue equilibrando.

El relato de la vida escolar de E es un relato conmovedor: al intentar ponernos en su lugar, nos hace sentir lo que ha significado vivir siempre “fuera de lugar”, como representando un papel, o como tratando a veces de ser para otros, de ser para agradar a otros y ello incluso en el seno de su propia familia. Las visiones sociales y de la escuela frente a la sexualidad y a los modos de vivirla, han sido bastante conservadoras y han tendido a imponer sobre los sujetos una serie de normas que, como marcos regulatorios del comportamiento, determinan lo normal, lo permitido y por oposición, lo prohibido, lo que merece ser sancionado. “Mujeres y varones somos educados en la escuela bajo normas patriarcales y heteronormativas” (Alonso y Morgade, 2008, p. 34).

En relación con ello, Weeks (2005), basándose en un enfoque de construccionismo social, plantea que para entender nuestros significados sexuales, debemos tener siempre presente el marco socio-histórico y cultural en el que los mismos son producidos. Señala además, que si bien operan diferentes estructuras de subordinación y dominación en las regulaciones de la sexualidad en una sociedad, son tres las fundamentales: las de clase, las de género y las de raza.

En un segmento del relato, E expresa sus dudas acerca de si parte del mal trato recibido en una escuela parroquial a la que asistió por dos años, no tuvo que ver con su pertenencia a una clase distinta de la de la mayoría de sus compañeros. No está seguro al respecto, pero reflexiona acerca de si vivir en una casa donde había un televisor en cada habitación o donde se tomaba coca cola con las comidas, lo cual lo hacía diferente a sus compañeros, pudo haber sido un motivo para la discriminación que sufrió. Discriminación que si bien se expresó en un ataque a su homosexualidad, tal vez pudo haber estado escondiendo, o articulándose, con una discriminación por ser percibido como perteneciente a un sector social más acomodado que el de la mayoría de sus compañeros. Cuenta E que

para colmo, mi papá vio que la directora vivía en dirección por dónde íbamos nosotros así que la buscábamos todos los días en su casa y la llevábamos con nosotros a la escuela. Para mí era terrible, bajarme del mismo auto que la directora.

La sexualidad no es una cuestión personal, sino social y política y es construida por los sujetos a lo largo de su vida en el seno de una cultura; tiene por ello las marcas de la cultura dentro de la cual las posibilidades de la sexualidad son aprendidas (Lopes Louro 1999). Ello se hace presente en gran parte de las actividades escolares, en donde “no dar con el perfil de masculinidad instalado” se paga con la marginación y el sufrimiento.

En otro momento de la entrevista, E nos dice que:

Esa imagen de [las clases de] educación física y la selección de equipos, que siempre había dos capitanes que elegían, y yo quedarme hasta el final, hasta el final, final, final, o que por alguna razón me hayan elegido antes de ser el último que quede en la fila, y que para mí era... no se... ¡jera una locura!! Una emoción.

E asistió a cinco escuelas entre el jardín y la secundaria, varias de ellas mixtas y algunas públicas. Una de estas instituciones fue un colegio católico parroquial sólo de varones.

Este colegio era para gente de bajos recursos y solo de varones. Y católico, por supuesto. Entonces yo había tenido en todas mis experiencias anteriores la posibilidad de estar con las chicas, tener códigos en común con las chicas... Y de hecho, yo veía Sailor Moon⁴, o sea, hasta los dibujitos que veía eran para conversar con chicas y no con chicos, y acá me vi entre chicos. Creo que en ese momento ya sospeché que una de las razones por las que estaba en el colegio era la preocupación de mi papá porque mi masculinidad se desarrollara correctamente. -"Lo pongamos en un lugar donde solo haya varones, para asegurarnos que no tiene influencia femenina". Algo así sospechaba yo. Entonces estaba ese factor de la culpa, digamos "Estoy acá porque me lo merezco, por no haber sido suficientemente hombre".

La violencia y la discriminación institucional es perpetrada por la escuela y por las familias sobre estudiantes cuyas identidades de género no responden a los mandatos hegemónicos (Pechín, 2014). Frente a esto, las escuelas generalmente trabajan intentado proveer de herramientas que lleven a estos sujetos a aceptar el sufrimiento, o expulsándolos cuando los considera poco capaces para cumplir con los requisitos de normalidad que ella impone.

Este "triste papel" que juegan las instituciones escolares, viene a ser completamente funcional a la Iglesia católica, situación que en Tucumán no es menor. Recordemos que esta provincia es una de las pocas que en Argentina continúa teniendo por Ley la educación religiosa en las escuelas. Morgade (2013) analiza el papel de la Iglesia en la discusión de los documentos sobre ESI evidenciando el poder que ha tenido esta institución en la definición de los contenidos. A tal punto que

Con su documento oficial "Educación para el amor", la Iglesia intentó, y aún lucha por ello, imponer su tradicional enfoque moralizante y atemorizante frente a la inminente implementación de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral. Los materiales que se han producido desde diferentes editoriales del campo de la educación católica son vastos y, en varios casos, tienden a distorsionar el enfoque de la Ley de ESI". (p. 9)

De esta escuela parroquial a la que asistió por tres años, conserva uno de sus recuerdos escolares más tristes. Fue el único momento de la entrevista en que E se emocionó hasta casi llorar. A los 12, 13 años, un suceso vivido con dos compañeros que invita una noche a ver películas y a dormir a su casa produce un quiebre en su vida escolar. Cuando días después en la institución, uno de ellos comienza a hacer circular la versión de que "E lo había toqueteado", su aparente calma en la escuela de pronto da un vuelco rotundo. Una discriminación antes velada o ilusoriamente más sutil, se vuelve brutal. Dice E que

⁴ Serie de televisión que se transmitió a finales de los años 90. Adaptación de un manga japonés que fue muy popular en EEUU y América Latina.

Eso [se refiere al comentario del compañero] se dispersó como agua. Y ahí empezó el momento más jodido de mí... de mi trayecto en este colegio por la condena, sin ninguna duda, de parte de mis compañeros. Me empezaron a marginar, y a cargarme y a preguntarme. Yo estaba en 7mo grado y me acuerdo de chicos de 5to año que me venían a decir... que era todo un tema porque los chicos de 5to eran como otra entidad para nosotros. Yo estaba en 7mo, recién entraba a la secundaria. Y el otro amigo que estaba esa noche, una vez que yo llegué muy temprano a la mañana al colegio, me pidió disculpas por no haberme defendido. Pero, al fin de cuentas no me defendió. Él había sido testigo y nunca dijo sí o no, se reía. Decía que él había estado durmiendo.

Por supuesto, lo llamaron a mi papá. Yo hablé hasta con la rectora del tema. Fue...fue feo. Y de hecho tuve como efectos físicos bien claros, una vez me hice pis en clase. Cómo si no tuviera cosas para sufrir [se ríe] se me ocurre hacerme pis en clase. Yyy en esa época, también tenía desmayos frecuentes. Me desmayaba.

Y mis papás tardaron mucho en darse cuenta que me tenían que sacar de ahí. Estuve desde la primaria, pasé 7mo y 8vo. Ahora a mí me cuesta pensar... No son reclamos, pero sí son cosas que pienso. Si a mí, un hijo, se me hace pis, se hace pis en el grado y lo tengo que ir a buscar, 7mo grado...ah! Porque otra cosa que pasó es que la rectora me dijo que deje de ir. Yo dejé de ir unas dos o tres semanas al colegio, después de este episodio, como para ... y estudiaba en mi casa. Entonces, Yo creo que yo, E, diría –“hay que cambiarlo, para qué lo vamos a seguir sometiendo a esto. Preferible que empiece en otro lugar”. Y mis papás tenían como la noción esta, tal vez más cristiana de –“No, hay que sobrepasar el desafío y demostrarle a la gente que uno puede”. Probablemente mi papá haya pensado que irme era darle la razón al resto. No sé. Que yo me sentí desprotegido, y abandonado, en esa época que fue un año, un año y medio. Si, podría firmar que fue el peor año y medio de mi vida.

(...) Bueno al final yo termino yéndome del colegio porque mis papás se separan y nos vamos a Buenos Aires con mi mamá.

¿Y la escuela cómo opera ante esta disidencia? En algunas escuelas, la maestra llama a los padres porque ve comportamientos que le parecen “raros”, los compañeros difaman y marginan, los directores reprimen comportamientos (supuestos) considerados incorrectos sacando a los estudiantes fuera de la escuela hasta que las cosas “se calmen”. Morgade (2012) señala que las escuelas tienden a reforzar la masculinidad hegemónica a través, por ejemplo, de la distribución diferencial de sanciones, y del tipo de deportes y uso del cuerpo que se enseñan a varones y mujeres, a través también de la división sexual del conocimiento, “según la cual ciertas áreas están connotadas como ‘masculinas’, en general, las ciencias exactas aplicadas” (p. 85).

Afortunadamente también hay otras escuelas, pocas pero existen⁵, en donde las cosas pueden vivirse de otra manera. Así, respecto del último colegio al que fue, también católico, donde terminó su secundaria, dice E:

Feo estéticamente, pero donde también terminé construyendo hegemonía, haciéndome amigos, y donde no me costaba. Me iba muy bien y casi no hacía esfuerzos en estudiar. Entonces podía enfocar esa energía en algunas cuestiones políticas que empezaban a aparecer... Mínimas, porque era un colegio privado católico, entonces mucho no se podía hacer... pero por ejemplo esto de que hicimos una carta a la rectora diciendo que no podían no dejar entrar a los compañeros que no habían pagado las cuotas porque iríamos hasta los medios de comunicación [se ríe] Nunca más dejaron alguien afuera del aula por no haber pagado la cuota (...) Y nosotros presentamos un proyecto de centro de estudiantes... Y bueno, yo terminé triunfal el colegio, siendo abanderado, diciendo el discurso, siendo presidente del centro de estudiantes, todos los títulos que quería los... [se ríe] Todavía con toda esta cosa de si era gay o si no era gay, de quien me gustaba, y yo inventaba que tenía novia. Les mentía a mis compañeros que tenía novia, y de hecho alguna amiga de la escuela de música alguna vez le pedí por favor que me hiciera el aguante. Cosas que hoy me parecen muy inmaduras para la edad que tenía, yo ya tenía 15, 16 años, y que veo que ahora ya no sucede. Las cosas para mi hermano que está en el secundario, hoy son distintas. Me acuerdo que cuando él tenía 15 años, me contaba de su amigo gay de 15 años y yo decía ¿tan chiquitos y ya son gays? Si yo fui gay toda la vida, de qué estoy hablando!!!! Pero me sorprendía que ya hubiera condiciones como para que un chico de 15 años pudieran, más allá de que no es fácil y seguro que reciben agresiones, pero, ya se asumían y salían del closet, como se dice. En mi época, esto no se podía. Yo terminé el secundario en el 2006 y mi hermano en el 2014 (...) Y él vivió durante su adolescencia todos los hechos claros a favor de la población LGBT como las leyes y... Que nos son leyes aisladas; son un paradigma de normativas que no generan cambios absolutos pero que son invaluable. Es el Estado que nos abraza y nos reconoce y nos dice -"Bueno, los hemos perseguido, los hemos matado, les hemos incendiado boliches pero, bueno, son ciudadanos".

Está claro, como señala Rubin (1989, p. 35) que el sexo es un vector de opresión:

"Además de las sanciones económicas y la tensión en las relaciones familiares, el estigma de la disidencia erótica crea fricción en todos los demás aspectos de la vida cotidiana. El público en general ayuda a penalizar la no conformidad erótica cuando, siguiendo los valores que les han sido enseñados, los caseros niegan el alojamiento, los

⁵ Aunque no es objeto de este trabajo indagar la situación de las escuelas en Tucumán respecto de la enseñanza de la educación sexual integral, por su pertinencia en relación con el aspecto que analizamos, vale introducir el comentario de una de las referentes de ESI en Tucumán, quien comenta lo difícil que es trabajar en las escuelas en esta provincia "la gente es terriblemente conservadora y autoritaria". De ello puede inferirse que las posibilidades de asumir la identidad de género disidente con libertad en las instituciones educativas son escasas en nuestras escuelas todavía. Cabe aclarar que el comentario fue hecho en marzo de 2015.

vecinos llaman a la policía y los gamberros golpean con la aprobación de la sociedad”

En el relato de E, también se ve cómo la familia vive conflictivamente su proceso de definición sexual, particularmente durante su adolescencia:

Creo que ese fue uno de los condicionantes porque mis papás se separaron, porque mi papá siempre la culpaba a mi mamá que veía las novelas con nosotros cuando éramos chicos. Teníamos un solo televisor y yo me acuerdo que veíamos ricos y famosos y la usurpadora, y cosas así con mi mamá [se ríe]. Y si mi papá llegaba mientras estábamos viendo, mi mamá cambiaba de canal o me mandaba a jugar a la habitación. Y estaba como ese fantasma de que además, mi mamá siempre me había sobreprotegido. Entonces estuvo siempre este fantasma de hasta donde era responsabilidad de mi mamá o mi papá estas cosas que a mí me pasaban.

(...) Estuvieron separados poco menos de un año, luego volvieron y nos volvimos a Tucumán. Y en ese momento, mis papás empezaron un acercamiento muy fuerte a la iglesia. Participaban en un movimiento que se llama encuentro matrimonial (...) Y de hecho han superado sus problemas, y hoy tienen una relación bastante sana, porque han tenido que enfrentar a... a decepciones de parte de mi hermano y mía y siguen juntos.

Aún hoy, cuando habla de su historia familiar, E se refiere a ella como una “decepción” que tuvieron que aceptar sus padres. En el punto de la referencia a los vínculos filiales se presentifica su dificultad para superar la mirada negativa de sus padres, a quienes les costó mucho aceptar su homosexualidad, intentando influir sobre él con la esperanza de que lo supere. Pero hoy, a pesar de ese dolor sufrido, en los padres de E prevalece el amor paterno, el reconocimiento y la aceptación. Aceptar que en el proceso de transmisión de la herencia familiar, del mandato acerca del hijo esperado, algo en E operó como rebeldía, como distanciamiento, como libertad. En palabras de Hassoun (1996, s/d)

La aceptación por parte del niño de la transmisión de los hechos de cultura -desde el arte agrícola, la cacería del urogallo, hasta el reconocimiento de una parte de su historia en un canturreo como lo sería una canción de cuna durante mucho tiempo olvidada, en la inflexión de un canto eslavo o de una melodía de un rito vuelto obsoleto, en las sonoridades de una lengua agonizante- supone la puesta en marcha de un trabajo de identificación. No en el sentido de un intento desesperado de crear una identidad-calco entre los predecesores y los descendientes sino al modo de un discurso que sería procesado clandestinamente, como un contrabando; de aquello que se ofrece como herencia.

Pero del mismo modo que no hay herencia sin que una parte se pierda, no hay transmisión de cultura (excepto en las comunidades ce-

rradas sobre sí mismas, sean rurales, montañosas, o ghettos) que no conozca esta pérdida, esta porción de olvido que comanda la memoria, la modula, y permite que a partir de la repetición, en su misma evanescencia, la modernidad -la diferencia- pueda ser recibida.

ESTUDIAR UNA CARRERA DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD

La formación docente es, ante todo, una experiencia intersubjetiva, no puede ser pensada si no es en relación con el otro. La intersubjetividad implica, en palabras de Souto (2009) un trabajo de comunicación profunda con el otro y con los otros, donde es posible pensar y donde se hace posible el desarrollo de los sujetos. En este encuentro, los sujetos se ponen en contacto para la transmisión y adquisición de unos saberes legitimados por el currículum, y antes, por la sociedad. "En los sujetos implicados en el acto formativo dialogan (intra e intersubjetivamente) sujeto formado/formador/en formación" (Urbano y Yuni, 2009, p. 85). Es en la relación educativa y a través de ella donde se imprimen las marcas del proceso de formación pues en él "se entrelazan la identidad personal con la identidad profesional del enseñante y del aprendiz en vínculos interactivos dinámicos, recíprocos y complementarios" (p. 86).

¿Es posible dimensionar el efecto del disciplinamiento escolar sobre la decisión de E de estudiar en la universidad una carrera de formación docente? Probablemente no sea sencillo. Sin embargo, intentaremos comprender, a partir de las experiencias de este estudiante en la escuela, cómo aquello que vivimos en nuestras vidas determina o condiciona lo que somos o lo que llegaremos a ser y cómo esas experiencias a su vez, se entrecruzan con otras, logrando en muchos casos cambiar un destino que parecía irremediable.

Tomas Tadeu da Silva (1999, p. 6) nos convoca a pensar en esa dirección, cuando expresa que "el currículum está inexorable, central y vitalmente involucrado con aquello que somos, con aquello en lo que nos volvemos: en nuestra identidad, en nuestra subjetividad". Para las teorías pos-críticas del currículum, al analizar el modo en que éste va configurando a los sujetos ha develado las formas en las que la escuela actúa sobre los estudiantes. Y no sólo a través del conocimiento que enseña sino también, y principalmente de las valoraciones que transmite, del tipo de práctica que en ella se desarrollan, de los mensajes destinados a mostrar a cada uno el lugar que les toca ocupar en la sociedad.

Cuando salí de 5to año me postulé para una beca de intercambio y me fui. Y allí teníamos muchas actividades educativas. Consistía básicamente en un centro de formación de jóvenes líderes en Uruguay, en donde teníamos capacitación en distintas áreas como autoconocimiento, desarrollo de la personalidad, y así. Bastante de derecha...La idea es que después nos íbamos de gira a otros centros o a otros países y nosotros organizábamos actividades para transmitir todo lo que habíamos aprendido. .. En esas circuns-

tancias me encontré por primera vez conmigo mismo como docente, al frente de una clase, tratando de poner en común una idea, un contenido, una propuesta, y también de planificar, de organizar, de ver qué propuesta puede funcionar mejor. Y me empezó a gustar eso. Además todo el mundo me empezó a decir que yo era muy didáctico. Yo no tenía idea de que era la didáctica pero me encantaba ser reconocido por eso... Tenía mucho éxito, porque era muy atractiva la idea de que un grupo de veinte extranjeros de distintos países vengan a dar un taller sobre autoconocimiento. Y el taller capaz que conceptualmente era bastante flojo pero era atractivo igual. La gente se prendía un montón.

Bueno, ahí empecé a disfrutar con lo que tenía que ver con la educación y a encontrarme con habilidades en ese terreno. Una de las coordinadoras de este equipo de intercambio, era una pedagoga brasileña, que empezó a decirme que yo tenía que estudiar educación.

Yo iba mucho a leer a la biblioteca del centro que era muy grande. Ahí encontré un par de libros de Freire, y lo empecé a leer y me sorprendió que nadie en un programa de educación no formal, que así se llamaban, nadie hubiera mencionado nunca a Freire. Esa lectura me impactó mucho, me hizo buscar otros libros, ir a otras bibliotecas. Ahí se empezó como a desarmar el chico apolítico que era yo.

E considera que esta experiencia vivida con la beca de intercambio, y en particular, sus lecturas de Freire, fueron los principales impulsores de su decisión por estudiar Ciencias de la Educación. A pesar de que le ofrecen quedarse a estudiar en Uruguay, prefiere volver a Tucumán, y regresa ya decidido a estudiar en la universidad pública, en donde ingresa en el año 2009. Pero no se trata sólo de ingresar, sino también de encontrar adentro las razones para permanecer en la institución y estudiando la carrera elegida. E las encuentra:

Yo tengo muy buenos recuerdos de todo mi pasaje por la Facultad, en un montón de sentidos y en un montón de aspectos. Primero porque me sentía muy interesado, casi apasionado, por todo lo que leía. Era como que encontraba respuestas para un montón de inquietudes que en serio tenía. No me costó armar grupos... Fueron cambiando, pero nunca estuve solo o aislado, nunca fue ese mi problema. Es una carrera mayoritariamente de mujeres. Supongo que características de mi personalidad me favorecieron. Y lo digo porque supongo que alguien más tímido...por ahí, se le hace más difícil. Yo tenía suerte, rendía y me iba bien.. Entonces, ya la facultad era un espacio que me ofrecía respuestas más científicas y más razonables, a todo esto que tiene que ver con la orientación sexual, identidad de género, que las que o tenía, que eran o muy intuitivas o poco científicas...

Además, estaba en Filosofía y Letras, el ambiente era otro, no sé. La mente abierta de mucha gente, de los profesores. Acá no viví cosas con mis compañeros como en la escuela

secundaria...Pero si me pasaba, al comienzo, que tenía que explicitar con compañeros a los que les podía decir que era gay... Pero bueno, era una necesidad al comienzo

Pero tuve el marco político, el hecho de escuchar en muchos lados gente que con argumentos muy válidos defendía la libertad de las personas con respecto a hacer la vida que quiera en términos de pareja. Y también me ayudó escuchar argumentos que me liberaran de culpas

Yo creo que la Faculta además de haber sido un espacio de formación profesional, en ese momento fue un espacio de salvación. Podrá sonar medio religioso... porque si fue el espacio donde me sentí más libre, rodeado de menos prejuicios.

El tema de la diversidad sexual, por lo menos en mi trayectoria, nunca ha sido un contenido explícito en ninguna materia. Siempre ha sido algo llevado por los estudiantes, o por el contexto político. Hasta el tema de la educación sexual iba apareciendo, pero sin enfocarse en la diversidad sexual. En Antropología Social, sí aparecía como contenido. En las materias más psicológicas, me entregaron herramientas teóricas para analizar y problematizar, pero el tema no estaba planteado. Después hice una materia optativa sobre temas de género y sexualidad. Si tengo que hablar de huellas que dejaron los docentes, Pedagogía II planteaba permanentes discusiones, y nos llevaba a tomar postura. La docente fue como "la profesora" de los primeros años. Fue muy interesante en el cursado, el debate sobre los derechos.

Importante el papel que cumple en la formación de E la universidad, en particular en una facultad donde las humanidades y las ciencias sociales son los saberes que se transmiten y sobre los que se investiga.

Como él mismo lo dice en la entrevista, todo esto fue enmarcado (o posibilitado) en un contexto político y económico de conquista y ampliación de derechos para los sujetos históricamente menos favorecidos, invisibilizados y estigmatizados, tanto en el discurso social como en el escolar (Connell, 1997; Torres, 1996). En particular en el curriculum, ello se ha expresado en la omisión de la dimensión de género entre los contenidos a enseñar, ejerciendo de este modo una violencia sobre la otredad "de un modo imperceptible, (...) y eficiente como instrumento de legitimación de un régimen de verdad instalado como hegemónico e inapelable" (Cunha, 2015 p.155).

CONCLUSIONES

A través de los relatos analizados que retoman una parte de la vida de E, en particular de su historia escolar y universitaria, nos fue posible visualizar que hay experiencias dolorosas que dejan huellas profundas en nuestras vidas, sobre todo aquellas que remiten a imposiciones sobre los modos de habitar nuestros cuerpos, de vivir nuestras vidas nuestra sexualidad, de elegir lo que nos gusta y lo que no. Pero

también, pudimos dar cuenta de que hay otras experiencias que se entrecruzan con aquellas permitiéndole al sujeto encontrar espacios de libertad y de reconocimiento personal. Y allí es donde otra subjetividad se construye y otra identidad es posible, habilitando al sujeto a torcer un destino que se avizoraba como el único posible.

E es hoy un joven y lúcido estudiante universitario, un militante de las luchas por la igualdad. El análisis de este relato biográfico ha tenido el propósito de permitirnos conocer al menos en parte, lo que fue para él crecer en un ambiente bastante hostil y a pesar de ello llegar a ser lo que es hoy, casi al final de su formación universitaria. De hecho se trata de reconocer por una parte la capacidad de agencia del sujeto, y por otra, de entender a las instituciones de formación, como espacios no solamente reproductores de la ideología dominante (y en el caso de las identidades de género, está claro qué expresa el poder), sino también productores de sujeto con capacidad de transformar lo que les ha sido transmitido.

Pensando en los procesos de formación docente, el análisis de este relato nos advierte acerca de la importancia de evidenciar los modos en que categorías construidas culturalmente en torno al género ejercen una violencia real. Ello plantea a las instituciones y docentes responsables de formar al profesorado el compromiso de visibilizar esa violencia “y sensibilizarnos, desocultarla y promover la producción de otros discursos, la invención de nuevos conceptos y términos mediante un lenguaje que se ocupe no solo de evitar la misoginia, sino también la homofobia, lesfobia, bifobia, travestofobia, transfobia, intersexfobia” (Campagnoli, 2015 p. 97).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, G. y Morgade, G. (2008) Educación, sexualidades, géneros. Tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En Morgade, G. y Alonso, G. (Comp.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia* (pp. 19-39). Buenos Aires: Paidós.
- Campagnoli, M.A. (2015). ¡Andá a lavar los platos! Androcentrismo y sexismo en el lenguaje. En Bach. A.M. (Coord.), *Para una didáctica con perspectiva de género* (pp. 55-106). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cunha, M. (2015). El curriculum como Speculum. En Bach. A.M. (Coord.), *Para una didáctica con perspectiva de género* (pp. 153-209). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata
- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R.C. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del diseño metodológico. En *PSHYKE*, vol 17, nro1. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf>
- Elizalde, S. (2013). Clases 1a y 1b. En Curso virtual género y sexualidades: debates y herramientas para una educación intercultural. Centro Redes. <http://cursos.centroredes.org.ar/course/modedit.php?update=271&return=0>, Argentina.

- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones La Flor
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco* [en línea] 2000, 7 (enero-abril) Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807>>_ISSN 1405-7778
- Lopes Louro, G. (1999). Pedagogías de la sexualidad. En *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Compilado por Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Ed. Autêntica. Traducido por Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade.
- Mallimaci F., Giménez Béliveau V. (2006). Historias de vida y método biográfico en Vasilachis de Gialdino (Coord.) *Estrategias de Investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa. Recuperado de http://www.pueg.unam.mx/images/seminarios2015_1/investigacion_genero/u_3/vas_ire.pdf
- Morelli, S. (2016). *Las tensiones del curriculum. Debates político-educativos en México y Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Morgade, G. (2013). Políticas educativas y relaciones de sexo-género. En Tello, César *Epistemologías de la política educativa Enfoques y Perspectivas para el análisis de Políticas educativas*, Editora Mercado de Letras, Sao Paulo.
- Morgade, G. (2012). *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*. Buenos Aires: Noveduc
- Pechín, J. (2014). Foro de intercambio con el profesor Pechín. Curso sobre Género y Sexualidades. Centro Redes (11 de julio de 2014). <http://cursos.centroredes.org.ar/course/modedit.php?update=271&return=0>
- Restrepo, E. (2007). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Jangwa Pana* ISSN: 1657-4923 Colombia: Ed: Editorial Gente Nueva. p.24 – 35.
- Rubin, G. (1989). Notas sobre el sexo. Reflexionando para una teoría radical de la sexualidad. En: Vance, Carole S. (Comp.) *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina.*, Ed. Revolución, Madrid, 1989. pp. 113-190. Recuperado de www.cholonautas.edu.pe/BibliotecaVirtualdeCienciasSociales.
- Silva, T.T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*. Belo Horizonte: Autentica Editorial. Recuperado de <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ut.%201/SILVA%20docs%20ident.pdf>
- Souto, M. (2009). Complejidad y formación docente. En Yuni, J. (Comp.), *La formación docente, complejidad y ausencias*. (pp.13-26). Córdoba: Encuentro Grupo Editor/Facultad de Humanidades UNCa.
- Tomasini, M., Bertarelli, P., Córdoba, M. y Beltrán Peirotti, A. (2012). Corporalidades y género. Reflexiones acerca de la regulación de los cuerpos de las jóvenes en la escuela. Ponencia publicada en Actas del 2º Congreso Interdisciplinario sobre Género y Sociedad: "Lo personal es político". Organizado por el Programa Interdisciplinario Estudios de Mujer y Género (PIEMG), Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/2congresogeneroysoiedad>

- Torres, J. (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata
- Urbano, C. y Yuni, J. (2009) Procesos formativos: retornos de la experiencia intersubjetiva. En Yuni, J. (Comp.), *La formación docente, complejidad y ausencias*. (pp.85-92). Córdoba: Encuentro Grupo Editor/Facultad de Humanidades UNCa.
- Weeks, Jeffrey (2005). “La construcción cultural de las sexualidades. ¿Qué queremos decir cuando hablamos de cuerpo y sexualidad?”, en Ivonne Szasz y Susana Lerner (comp.), *Sexualidades en México. Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales*. México, El Colegio de México, pp. 175-197.