



FACULTAD DE
**FILOSOFÍA Y
HUMANIDADES**
UNIVERSIDAD DE CHILE

LA CONSTITUCIÓN HETERONORMADA DE LOS CUERPOS ESCOLARIZADOS.

Prácticas afectivas y procesos de generización en la asignatura de Ciencias
Naturales de 7° básico.

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN ESTUDIOS DE
GÉNERO Y CULTURA MENCIÓN HUMANIDADES

ERIKA GONZÁLEZ DURÁN

PROFESORA GUÍA:

DRA. JOHANNA CAMACHO GONZÁLEZ

SANTIAGO, CHILE

2019

Resumen

La presente investigación se centra en estudiar la configuración de la heteronormatividad a través del uso de la etnografía crítica, realizando observaciones y análisis en relación a las prácticas pedagógicas en un establecimiento escolar de la zona norte de Santiago. Para ello, he recurrido a marcos comprensivos desde los estudios del afecto y la perspectiva de género relevando la regulación discursiva y afectiva que tiene lugar en clases de ciencias naturales en el curso de 7° básico. Este trabajo da cuenta de estas prácticas regulatorias a través de la afectividad, abordando no sólo el contenido de las clases sino que su conjunto, en consideración con las prácticas afectivas que la docente pone en juego para constituir la heterosexualidad como naturaleza de la diferencia sexual. En este sentido, se releva la importancia de un trabajo en conjunto con estudiantes y docente en relación con la reproducción heteronormada de las relaciones socio-afectivas en el contexto escolar.

Contenido

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1 Indagar en los modos de generización en el contexto escolar.	5
1.2 Prácticas, afectos y procesos de generización.....	10
1.2.a La noción de práctica en clave afectiva.....	10
1.2.b Generización y subjetivación escolar.....	14
2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	20
2.1 Pregunta de investigación	22
2.2 Objetivos	22
2.2.1 Objetivo General.....	22
2.2.2 Objetivos Específicos.....	23
3. METODOLOGIA	24
3.1 Posicionamientos ético-políticos y epistemológicos.....	25
3.2 Espacialidad y cualidades del territorio escolar	30
3.3 Proceso de elección del material y del campo	35
4. MARCO TEÓRICO	42
4.1 Breve genealogía de la educación femenina: sujetos, acontecimientos y racionalidades educativas en el siglo XIX y XX.	42
4.2 Acerca de los cuerpos sobre los que se hace la historia (de la enseñanza)	48
4.3 Sobre los cuerpos, disciplinamiento y régimen heteronormativo.	52
4.4 La potencia productiva del poder y la positividad del cuerpo generizado	60
4.5 Inscripciones heteronormativas del cuerpo femenino en el contexto educativo.	66
4.6 Regulaciones y afectos en el régimen escolar	71
5. RESULTADOS	79
5.1 Pasajes emocionales del dispositivo etnográfico.	80
5.2 El cuidado de no-saber y el temor a la visibilización.....	84
5.3 Cambios psicológicos en la adolescencia, la moral versus los excesos del cuerpo.	89
5.4 Cambios corporales en la adolescencia, responsabilización femenina y aborto	92
5.5 Prácticas afectivas y la insistencia médico-biológica como legibilidad del cuerpo.....	100
5.6 Usos de los métodos anticonceptivos, naturalidad y heterosexualidad.....	102
6. CONCLUSIONES	106
BIBLIOGRAFIA	114

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a Claudia Matus, Carola Rojas por ser quienes me incentivaron y guiaron este proceso de investigación etnográfica. A Karen Vergara y Daniela Alarcón mis amigas y compañeras por su ayuda y apoyo.

Agradezco a Johanna por la paciencia y el acompañamiento que permitieron un espacio para mis tiempos de escritura e investigación.

Gracias Jp Torres Rodríguez, tu eres mi canción y el fuego que encendió todo esto.

A mi abuela y a mi madre, porque sus aprendizajes abrieron el camino a mis posibilidades.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Indagar en los modos de generización en el contexto escolar.

El interés por generar una problematización respecto de las clases sobre Sexualidad y Reproducción humana en la asignatura de Ciencias Naturales en el contexto educacional, surge a partir de mi participación como etnógrafa en un proyecto FONDECYT¹ durante los años 2016 – 2019, observé prácticas pedagógicas que construyen ideas acerca de la normalidad y la diferencia en específico en dimensiones tales como género, sexualidad, raza y clase social.

La experiencia de este trabajo de campo me permitió que la narrativa etnográfica se viera reforzada con mi propia trayectoria educativa, visibilizando a través de esta investigación, prácticas pedagógicas donde se identificaron funciones y roles atribuidos a hombres y mujeres, a los cuales fui de igual modo afectada como investigadora en terreno por un régimen escolar heteronormado y a la vez, distributivo respecto de cuerpos deseables

¹ N° 1160732 (2016-2019), “El problema de nombrar: currículum, conocimiento y la construcción de la normalidad y la diferencia en escuelas chilenas”, dirigida por Phd Claudia Matus vinculado a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile como institución principal.

y cuerpos indeseables, femeninos y masculinos en relación a la matriz de generización binaria que atraviesa la institución educativa.

La indagación etnográfica me permitió observar y describir situaciones, instancias, prácticas y modos de circulación de saberes que son mediados por mi presencia en este contexto, de este modo, la producción de conocimiento considera mi participación en el contexto a observar (Esteban, 2004; Sáez, 2016). De este modo, el dispositivo etnográfico incorpora en su narrativa una lógica afectiva e intensa por cuanto, la presencia y la corporalidad de mi propio devenir como etnógrafa en el contexto escolar, permite y configura de manera continua.

De esta manera, prioricé una descripción situada de las clases de Ciencias Naturales de 7° básico, específicamente el contenido de la unidad: Sexualidad y Reproducción humana. Observé las condiciones materiales y discursivas que expresan un tratamiento específico de la diferencia sexual y sus funciones biológicas en la asignatura, focalizando la observación en la acentuación de la unidad y de los modos de transmisión de conocimiento y las interacciones en el aula respecto a esta temática. También propongo un análisis desde la perspectiva de género, al contenido curricular de ciencias

naturales, en el módulo de reproducción humana, interrogando la neutralidad del saber hegemónico científicista desde una posición crítica y ética (Sciortino, 2012).

¿Cómo entonces la etnografía ha logrado devenir en la propia problematización de mi trayectoria educativa? ¿Cómo se relaciona mi experiencia etnográfica con la posibilidad de interrogar estos mismos modos de subjetivación de la que fui afectada? ¿Cómo elaborar una narrativa etnográfica que incorpore también mi experiencia como mujer y estudiante?

A partir de mi rol como etnógrafa escolar en un liceo polivalente, mixto de dependencia municipal observé cómo en los diferentes espacios de este establecimiento, se performa la sexualidad desde los y las adultas como inspectoras, inspectores y docentes, además de cómo estos regulan algunos modos de expresión de género de sus estudiantes a través de actos cotidianos que revisten una carga semiótica en relación a las formas de relacionarse de manera diferencial con estudiantes hombres y estudiantes mujeres.

De este modo, en la medida en que la etnografía se fue desarrollando, el cuerpo de las estudiantes era el objeto de comentarios, aprobaciones y desaprobaciones, exhibiendo en estos actos cotidianos, marcos de visibilidad

de los cuerpos femeninos en el contexto escolar asociados principalmente a la sexualización de estos. Comentarios como “*ella es muy coqueta y anda con uno, con otro y tiene solo 13 años*” (inspectora de enseñanza básica) o “*vienen vestidas de una forma que se les ve todo, no dejan nada para la imaginación*” (profesor de tecnología), “*las estudiantes colombianas son más sexuales que las chilenas y los tienen a todos locos*” (inspector de enseñanza media y profesora de biología) relevan los cuerpos como objeto de controversia en el espacio escolar por las diferentes cualidades que expresan en relación a *lo visible* que son estas disposiciones corporales para docentes y autoridades.

Comprendo que mi posición en tanto etnógrafa es incorporada desde un lugar específico, desde una atribución, desde una situación particular. El trabajo etnográfico me ha permitido situarme como una mujer más en aquel grupo-situación, (lo que en antropología enuncian como nativo marginal) el conocimiento situado al que alude Donna Haraway (Haraway, 1995; Cruz, et al, 2012), se vincula con la emergencia de este yo corporizada interpelada en relación a la objetividad de mi pretensión investigativa incorporada en las relaciones que tienen lugar en la sala de clases, como Mari Luz Esteban (2004) señala que se efectúa in situ, una “corporización, conflictual,

interactiva y resistente de los ideales sociales y culturales, un concepto que integra muy bien la tensión entre el cuerpo individual, social y político” (Luz Esteban, 2014, p.4). De espectadora a sujeta de interpelación.

¿Cuál será entonces, la insistencia en visibilizar los cuerpos en función a sus colores, formas, texturas y sobre todo, a su capacidad de afectar eróticamente al resto? Encontramos en estas prácticas de visibilidad y de interpelación a los cuerpos un deseo de regulación ante el exceso que estas corporalidades adolescentes, sensuales y racializadas representan en relación con un esfuerzo de normalización de estos en el sistema escolar chileno. El discurso sin embargo apela a su vez a cuestiones generacionales, experiencias del habitar espacios escolares entre docentes y alumnas que son diferenciadas en relación a una época que marca sus costumbres y sus límites respecto de la expresión de *lo femenino*, y cuya mediación la genera el complejo afectivo entre docentes y estudiantes.

1.2 Prácticas, afectos y procesos de generización.

La presente investigación tensiona prácticas pedagógicas desde una elección conceptual sensible, corporal y crítica en relación con algunos procesos pedagógicos que reproducen la heteronormatividad en la institución escolar. Para ello, desde los estudios de género y la etnografía escolar, me involucro en dinámicas emocionales, afectivas en el aula, realizando reflexiones en conjunto con la docente y estudiantes, de modo que la noción de afecto me permitió problematizar prácticas pedagógicas generizadas en la medida en que el trabajo de campo se fue desarrollando con el apoyo de otros y otras, participando de manera significativa en el análisis y comprensión de estos fenómenos.

1.2.a La noción de práctica en clave afectiva.

En mi investigación, la noción de *práctica* adquiere una relevancia significativa, no sólo en su dimensión metodológica sino también ontopolítica en la medida en que puedo definir una acción social (tal como la transmisión de conocimiento a través de la pedagogía) en permanente

movimiento, respetando las dinámicas complejas que se actualizan en una actividad o como un hábito, la focalización en la práctica me permite evitar una descripción fija del problema de la heteronormatividad y su producción en el aula, permite la comprensión de un fenómeno empírico a través de lo que permite, posibilita y lo que *hace*, como también logra incorporar su temporalidad (habitualidad, inmovilidad e innovación y creación de prácticas), en relación a esto, Wetherell (2012) define estas prácticas:

*“las prácticas afectivas se focalizan en lo emocional tal como emergen en la vida social y trata de seguir lo que los participantes hacen. Pretende encontrar figuraciones cambiantes, flexibles y sobre-determinadas en desmedro de simples líneas de causalidad, tipologías de carácter o categorías emocionales simples”*²(p.4).

Según Margaret Wetherell (2012; 2013; Mulcahy & Morrison, 2013), la práctica afectiva como clave para pensar los afectos, tiene la ventaja de rastrear procesos y patrones emocionales en permanente elaboración y actualización considerando pasado y presente como parte de su efectucción.

² Traducción de la autora del original en inglés: “Affective practice focuses on the emotional as it appears in social life and tries to follow what participants do. It finds shifting, flexible and often over-determined figurations rather than simple lines of causation, character types and neat emotion categories.”

Afectos o emociones corresponderían a complejos en la medida en que participan de la práctica afectiva, elementos propiamente discursivos, pre-discursivos y materiales (Burkitt, 2014). Esto nos permite comprender la práctica afectiva en lo pedagógico, como aquellas donde lo enunciado no se expresa totalmente, sino que completaría su coherencia a través del discurso y con ello, adquiere un carácter relacional al poder componer la práctica en permanente relación con otros/as. Los afectos y emociones serán según Wetherell (ibid) relaciones hacia otra/o, intensificando sus efectos como un medio para la interacción con el mundo. Axioma de composición de cuerpos y sentidos.

¿Cómo generar entonces una narrativa sensible e intensiva en base a prácticas afectivas?, siguiendo la línea argumental de Wetherell, indagar en relación a discursos y prácticas que se anudan en el proceso etnográfico en clave afectiva, me posibilita disponer de encuentros con la situación pedagógica, con docentes y estudiantes, con textos y narrativas, de modo de leer las articulaciones que generan estos cruces y anudamientos en el contexto de sala de clases. Considerando lo anterior, ¿de qué modo podríamos aproximarnos a una práctica afectiva en una investigación

empírica? ¿Qué condiciones debería reunir?, con la finalidad de facilitar la inteligibilidad de la noción de práctica afectiva proponemos una escena de nuestra investigación:

[clase 1 “*dimensiones de la sexualidad: biológica, afectiva, social*”] *La profesora pregunta ¿qué opinan de las relaciones afectivas? ¿creen que las tienen clara o tienen dudas?, una estudiante dice que hay más dudas que otra cosa, la profesora explica “en la edad de ustedes [13, 14 años] los estados de ánimos y los sentimiento son muy cambiantes, se pasa fácilmente de la alegría a la pena, del amor al odio”, continua: “cuando pasas a la adolescencia es como una montaña rusa, pasamos por todas las emociones y super radicales... todavía me acuerdo de mi adolescencia”.*

(...) “La profesora pide atención y comenta: “*el adolescente se deja llevar por lo que siente, es más arrebatado, es más probable que te asalte un adolescente que un adulto, el adulto tiene más control*”. Un estudiante hombre de nacionalidad colombiana le dice a la profesora: “*pero, en Colombia si no entregas el celular te matan y son adultos*”, la profesora le responde: “*entonces, no voy a ir a Colombia*” (registro etnográfico).

Recuerdos, contenidos (clase sobre sexualidad), cuerpos (estudiantes, adolescentes), afectos (amor, odio) y posicionamientos (radicalidad de las emociones) configuran el ‘complejo’ emocional sobre el cual la práctica afectiva en un contexto de sala de clases permite la indagación en la transmisión de conocimientos en clave afectiva, relacional y material. ¿Cuáles serán las coordenadas temporo-espaciales de la educación heteronormativa en Chile?.

1.2.b Generización y subjetivación escolar

Al abordar nociones como heteronormatividad y género, relevo algunos procesos históricos que consolidaron el acceso femenino a la educación y también ciertas modalidades diferentes de habitar este espacio educativo en el presente. En el contexto de estas transformaciones institucionales en educación y los procesos de subjetivación que expresan algunas categorías para pensar el campo educativo, identifico en el proceso de escolarización, modos en que los cuerpos son afectados y regulados mediante prácticas afectivas en el contexto de la clase sobre Sexualidad y Reproducción Humana.

Para iniciar la problematización de los modos en que el género se presenta en el contexto escolar, asumiré la perspectiva de género como una mirada que analiza y reflexiona de manera situada sobre los modos de habitar el aula de modo sexuado, a través de discursividades y prácticas que configuran y delimitan un espacio donde se efectúan racionalidades y normativas en una sala de clases mediante la distribución de roles, cuerpos y subjetividades en el aula. Sin embargo, ¿a qué nos referimos con la

generización y cuál es su relevancia en el contexto escolar? Definiremos los procesos de generización como:

“(…) un conjunto de operaciones simbólicas que prescribieron qué prácticas corporales fueron habilitadas para las mujeres y cuáles no, y cómo en estas impactaron el higienismo y un discurso biomédico masculino, impregnado de ideas positivistas, eugenésicas y evolucionistas, (que) contribuyeron a masculinizar y feminizar los cuerpos, instalando un conjunto de sentidos, significados, metáforas, metonimias y representaciones sobre la diferencia sexual.” (Méndez y Scharagrodsky, 2017, pp. 49-51).

De este modo, los procesos de generización implican los marcos de una distribución de operaciones simbólicas y materiales relacionadas al hacer (prácticas) masculino y femenino. Esto se potencia hegemoníamente al considerar la institución educativa como reproductora de ciertas costumbres y formas de vida escolares en las prácticas mínimas en una sala de clases, mediante: “(…) la ideología que transmiten los espacios educativos se ha comprendido cómo se construyen los procesos y discursos en la sala de clases” (Cazden, 1991 en Arcos, Figueroa, Miranda & Ramos, 2007, p. 123).

En este sentido, el contexto escolar como un lugar privilegiado de reproducción de mandatos sociales y de proyectos de sociabilidad contemporáneos, ha sido objeto de la política educativa en un afán de

establecer una base de indicadores mínimos curriculares y estrategias de regulación conductual, con la finalidad de obtener indicadores de logros educativos, siendo dentro de estos rangos evaluados, la incorporación del enfoque de género como indicador de modernización del sistema educativo chileno como también, del aparato de Estado en su conjunto (Mineduc, 2015; MIDESO, 2017).³

Sin embargo, de una multiplicidad de eventos, espacios y prácticas que podemos encontrar en el campo educativo y sus posibilidades expresivas en relación a algunos procesos de subjetivación, la atención está centrada en la presente investigación, en las expresiones afectivas que adquieren los procesos de generización (Renold, 2006) y su tratamiento (Rawlings, 2017; Tomasini, 2010; Marshall, C., & Reinhartz, J, 1997) (regulación, normación, producción) que se da en los espacios educativos, espacios que operan como territorios donde se hacen visibles los efectos de estos procesos de subjetivación escolar, correspondiendo una perspectiva constructorista y

³ Educación para la igualdad de Género. PLAN 2015 – 2018. MINEDUC <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>
Informe de análisis de estadísticas para el monitoreo de equidad de género, en base a la serie de datos de Encuesta Casen. Ministerio de Desarrollo Social.
http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/Informe_analisis_estadisticas_monitoreo-equidad_genero.pdf

relacional en la sala de clases “(...) donde se construyen las relaciones y se distribuye el poder” (Arcos, Figueroa, Miranda & Ramos, 2007, p.124).

Considerando que el sistema educativo, así como en cualquier otra institución social, está constituido por relaciones de poder entre docentes y estudiantes (Franco-López, 2016), he logrado observar que tanto mujeres y hombres participan en la reproducción de roles de género, consolidando procesos de subjetivación basado en el binarismo y la clasificación de los cuerpos según los sexos, y con ello, la observación etnográfica ha develado particularmente que esta consolidación de la generización binaria es facilitada y alentada en colegios mixtos, a modo de ejemplo:

[clase 1 “dimensiones de la sexualidad: biológica, afectiva, social”], La profesora explica que el ámbito biológico es *“lo que nos hace ser hombre/mujer” ... y “es la posibilidad de reproducir a la especie humana”*. Posteriormente pide atención a los y las estudiantes, porque explicará cual es la diferencia entre sexo y sexualidad. [La profesora dice]: *“cuando nos referimos al sexo se está aludiendo a identificar si la persona es hombre o mujer”*. Un estudiante, quien ha estado comentado desde el inicio de la clase, dice que *“el sexo es como uno se identifica”*. La profesora explica: *“desde el momento que tenemos sexo, somos seres sexuales”*, también comenta: *“la sexualidad abarca más allá del acto sexual”* (registro etnográfico).

Este es uno de los puntos que interesa relevar en esta investigación, cómo persiste una noción de naturalidad y neutralidad en relación a esta reproducción del orden de género en las prácticas de niños y niñas (Barffusón, Revilla y Carrillo, 2010). Tal reproducción no sólo se manifiesta a través de la operacionalización del currículum formal (Arcos, et al, 2007), sino que opera por medio de las relaciones, significados y valores atribuidos en la diferenciación entre alumnos y alumnas.

De acuerdo a los ejemplos etnográficos exhibidos en relación a las prácticas afectivas y al proceso de generización, sitúo esta investigación en los esfuerzos por pensar la escuela a través de los modos de constitución afectiva y heteronormada que permiten su inteligibilidad como un régimen con coherencia y dinámicas específicas. Estos modos requieren de una analítica que pueda dar con descodificar los velos de la tradición y la herencia, así como el peso del sentido común en cuanto la presencia no sólo de discursos e ideas, también la materialidad de estos procesos de generización apelan a la conformación de cuerpos sexuados, cuerpos estudiantes, cuerpos educables y regulables donde se inscriben en su superficie normativas y poderes de identificación binaria y heteronormativa con la riqueza de los modos de afectación como medio para ello.

En este sentido, se releva que ciertos indicadores de subjetivación proceden mediante la demarcación de los cuerpos y la inscripción de estos en los regímenes de sexuación, mediante el proceso de prácticas pedagógicas. La corporalidad presenta un registro político de su presencia en los espacios educativos, de sus omisiones y sus accesos, de las performáticas a su invisibilización, un amplio campo de desplazamientos permite centrar en lo corporal, las posibilidades de pensar los procesos de subjetivación escolar.

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Mi interés en abordar la heteronormatividad a través de prácticas pedagógicas y afectivas surge en el anudamiento entre mi función como psicóloga en contextos educativos y además, como etnógrafa escolar, donde he presenciado desigualdades producidas y reproducidas *sobre* el cuerpo de estudiantes mujeres en la escuela, mediante estos dos roles distintos aunque implicados en el mismo contexto. En relación a esto, observé como en espacios comunes, instancias de recreo o actividades extraprogramáticas en el contexto escolar, los y las docentes, atribuyen significados al cuerpo, manifestando qué puede o no puede exhibir el cuerpo de la mujer (clausurando algunas expresiones) y el cuerpo del hombre, favoreciendo una pasividad y fragilización en la corporalidad de las mujeres y propiciando más actividad en la corporalidad de los hombres. Problematicé estos discurso y me interesó profundizar ¿Cuándo/cómo los y las estudiantes aprenden sobre sexualidad, cuerpo, afectividad y género de manera formal en el contexto educativo?. Al respecto indagué en las bases curriculares (2016)⁴ e identifiqué que la sexualidad es abordada desde la perspectiva biológica en

⁴ Revisado en: <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-21025.html>

la asignatura de Ciencias Naturales en el curso de 7° básico y después reforzado en 2° medio.

Saber que esta unidad es impartida en la asignatura de Ciencias Naturales, me pareció aún más interesante conocer ¿Cuáles son las inquietudes, preocupaciones respecto al tema de la sexualidad, el cuerpo, el género en el contexto escolar, tanto de estudiantes como de docentes de la asignatura de Ciencias Naturales en el curso de 7° básico? ¿el abordaje que se realiza a estas temáticas en el contexto educativo cuestiona o estabiliza las definiciones biológicas, sociales y psicológicas expuestas en el curriculum escolar y libro de texto utilizado como material de apoyo para los y las estudiantes de 7° básico? ¿cómo se produce conocimiento en el contexto de aula sobre la corporalidad en la adolescencia, específicamente los cambios físicos a los que se hace alusión en la unidad de Sexualidad y Reproducción humana en el texto de apoyo para estudiantes de la asignatura de Ciencias Naturales de 7° básico?.

2.1 Pregunta de investigación

Con el propósito de atender a la problematización que he desarrollado previamente respecto del presente estudio, considero plantear una interrogante principal, de la cual el dispositivo metodológico y las referencias teóricas puedan aportar a una aproximación adecuada, en relación al estudio de las prácticas pedagógicas y de los procesos de subjetivación en género que se puedan dar en el aula, **¿Cómo las prácticas pedagógicas inciden en los procesos de generización en los contenidos de sexualidad, afectividad y reproducción humana en la asignatura de Ciencias Naturales de 7° básico?**

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo General

Problematizar las prácticas pedagógicas y su incidencia en los procesos de generización en los contenidos de sexualidad, afectividad y reproducción humana en la asignatura de Ciencias Naturales de 7° básico.

2.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar el(los) discurso(s) sobre sexualidad abordado en la clase de 7° básico en la asignatura de Ciencias Naturales.
- Identificar componentes de binarismo sexual en el libro de texto de Ciencias Naturales de 7° básico.
- Problematizar las concepciones biologicistas del cuerpo presentes en el desarrollo de la clase de 7° básico de la asignatura de Ciencias Naturales.
- Conocer las prácticas afectivas en el marco de la observación etnográfica en el contexto de sala de clases de 7° básico.

3. METODOLOGIA

Esta investigación se sustenta en una metodología cualitativa, entendida como una actividad sistemática que permite la profundización de fenómenos sociales y educativos, favoreciendo la comprensión del hecho investigado desde la participación de las personas (Vargas-Jiménez, 2016). La herramienta utilizada es la etnografía, porque es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros entendidos como actores, u agentes o “sujetos sociales” (Guber, 2001).

Esta elección metodológica, implica la incorporación transversal de una perspectiva crítica y de género, que considera a los protagonistas como sujetos históricos, construidos socialmente producto del tipo de organización social y de género, prevaeciente en su sociedad. De esta manera, la docente como los/as estudiantes, son considerados en un entramado de relaciones de poder que constituyen negociaciones, concesiones, conflictos y oposiciones respecto al tratamiento educativo con el cual se transmite la unidad de Sexualidad y Reproducción humana.

A partir de esta elección metodológica, se problematiza de forma permanente, la producción de conocimiento generizado de los cuerpos de los y las agentes escolares, como también, de las observaciones que se desprenden del trabajo etnográfico, respetando y favoreciendo un conocimiento situado que considerará las dinámicas habituales entre docentes y estudiantes, así como de las interacciones entre los y las mismos/as estudiantes, siendo el aspecto interactivo nuestro interés en observar, con el propósito de problematizar y reconstruir los lineamientos que configuran la comprensión de la sexualidad humana en registros heteronormativos que pueden ser aprehendidos en contextos de socialización escolar.

3.1 Posicionamientos ético-políticos y epistemológicos.

La sexualidad, el cuerpo y el género en clave afectiva en el contexto escolar, son temáticas abordadas de manera funcional a la convivencia, dado que la prioridad de investigación en el ámbito educativo está en las capacidades, específicamente las Necesidades Educativas Especiales (NEE, Decreto 170/2009) y las necesidades socio-económicas de los y las

estudiantes (Ley de Subvención Escolar Preferencial – SEP), por lo mismo, al plantear una etnografía que propone problematizar las prácticas pedagógicas en la asignatura de Ciencias Naturales de 7° básico, respecto de Sexualidad, y Reproducción humana, se realiza desde la etnografía crítica, porque “esta asume que la cultura está posicionada desigualmente en relaciones de poder” (Vargas-Jiménez, 2016, p.4).

En este sentido, la etnógrafa se presenta de manera abierta ante la comunidad la cual observa, incorporándose en la dinámica de una sala de clases, con la intención de visibilizar a través del dispositivo etnográfico de ciertas relaciones y conocimientos que fundamentan una práctica determinada (Hammersley y Atkinson, 1994).

Desde la etnografía crítica el etnógrafo o etnógrafa debe estar consciente de su propia posición ideológica, asimismo, mantenerse reflexiva o reflexivo para incluir las diversas expresiones de la cultura en la cual se encuentra. De esta manera, cuestionar lo que está indagando, generando reflexión y teorización compartida que define el proceso mismo de investigación (Vargas-Jiménez, 2016).

Según Katie Fitzpatrick la etnografía crítica se propone exponer relaciones de poder a través de un involucramiento sostenido y en profundidad en un marco investigativo. (Fitzpatrick, 2003, p.25). Esta apelación a dos cualidades a primera vista dadas por sentado en una observación etnográfica advierten no sólo habilidades metodológicas o prácticas de trabajo de campo afinadas, implican un posicionamiento y un ejercicio ético-político respecto de visibilizar las relaciones de poder que se encuentran implícitas en una comunidad cualquiera.

El desarrollo de relaciones significativas, recíprocas y de confianza es una responsabilidad mayor en la investigación etnográfica (Madison, 2005). Sin embargo, se debe incorporar en este setting, la contextualización de la investigación en marcos estructurales y jerárquicos más amplios. Esto es lo que hace 'crítica' a una etnografía. (Fitzpatrick, 2003, p.26).

De este modo, el dispositivo etnográfico debiese generar un enganche con la teoría social de modo de aproximarse a situaciones y problemáticas vinculadas al poder en el cotidiano. En relación a la presente investigación, la etnografía crítica permite descentrar la mirada de las formas de inteligibilidad formales (prácticas y discursos esperados) hacia

acontecimientos y situaciones que constituyen esta normalidad de la situación pedagógica (dinámicas de lo inesperado/invisible), posicionándonos en un gesto metodológico constructivo antes que meramente descriptivo. Esta distinción nos permitirá situarnos entre la observación y los procesos ético-epistemológicos que los fundamentan y regulan, siendo los procesos de generización y subjetivación escolar las formas en las cuales se cristalizan relaciones de poder y de subordinación, el dispositivo crítico-etnográfico se ocupará de profundizar en aquellas interacciones entre docentes y estudiantes bajo una perspectiva de género, con el objetivo de exhibir estas negociaciones entre sujetos, materialidades y discursos (May, 1997, p.201).

Siguiendo con este posicionamiento, es también la propia etnógrafa la que es afectada y por lo tanto parte de la situación pedagógica en la que está comprometida como mujer, adulta, universitaria, oyente y extranjera en aquella comunidad educativa. Dada esta consideración con la propia corporalidad y disposición en el dispositivo crítico-etnográfico, los procesos de producción de conocimiento y las interacciones en las que participa están siempre ya negociadas por su presencia y situadas en un campo de saberes

de mayor amplitud. Lo local y lo global serán modos inmanentes de expresión de esta negociación micro-macro política en educación.

¿Qué es lo crítico entonces, de este dispositivo etnográfico? El compromiso de una etnografía de este tipo implicará 1) atención a las zonas de encuentro entre lo micro y lo macro de la situación pedagógica, 2) la negociación afectiva permanente entre la etnógrafa y lo observado, 3) un posicionamiento crítico respecto de los procesos de subjetivación y las formas de dominación que ocurren en la comunidad educativa y 4) un posicionamiento ético respecto de los efectos que la etnografía produce en sujetos, dinámicas y discursos que son descritos y analizados. Estos cuatro movimientos implican desestabilizar cualquier intento de representación y de autoridad en la elaboración de una narrativa científica respecto de lo observado. Será el mismo proceso de investigación, una experimentación en los límites de la representabilidad que la etnografía crítica invita a producir.

3.2 Espacialidad y cualidades del territorio escolar

La etnografía la realicé en un liceo polivalente (imparte modalidades científico-humanista y técnico profesional), de dependencia municipal y mixto (hombres y mujeres). Participé como etnógrafa desde el año 2016 como parte del equipo de investigación Fondecyt N° 1160732, lo que me permitió realizar una aproximación inicial a los procesos de subjetivación en el contexto escolar.

Al finalizar el primer año realicé un perfil sociocultural del liceo basándome en la revisión de documentos institucionales, ingreso a los espacios comunes y sostuve conversaciones con diferentes actores de la comunidad educativa, que me permitieron identificar aspectos que la comunidad destacaba, como el sello polivalente, entendido como la intención del liceo por integrar la diversidad de estudiantes, tanto en intereses como en su dimensión cultural. Asimismo, observé un esfuerzo por incorporar la multiculturalidad como sello del liceo, en relación con la proveniencia geográfica de los y las estudiantes, destacando su incidencia en el desarrollo de la comunidad, cuyo sentido se circunscribe a funciones de protección, resguardo y transformación, construyendo de esta manera, un

espacio que replique cierta sociabilidad específica (riqueza de la vida social) que las y los agentes educativos atribuyen al territorio.

El liceo está ubicado en el sector norte de la ciudad de Santiago y se encuentra emplazado en un territorio de alta significación comunal por su historicidad reciente de raigambre popular, por cuanto se ubican diferentes servicios sociales⁵ y funciones de atención para la ciudadanía.

Durante los años 2017 y 2018 continué realizando la etnografía en el liceo, observando los espacios comunes y también salas de clases, específicamente las clases de historia y ciencias naturales de kínder, 4° básico, 8° básico y 3° medio. El liceo y los cursos fueron escogidos por el equipo de investigación de Fondecyt, siendo una selección aleatoria y con la finalidad de abordar distintos niveles de enseñanza.

A partir de mi rol como etnógrafa en las salas de clases, problematicé el abordaje que se daba a los temas de sexualidad y género. Estas eran temáticas recurrentes, tanto en enseñanza básica como en enseñanza media, presentes en el curriculum oculto, entendido como “conjunto de normas y

⁵ Centro de atención a víctimas, junta de vecinos, parroquia, compañía de bomberos, estadio municipal.

valores inconscientes que perpetúan los estereotipos y que se transmiten en los centros educativos” (Moreno, 2007, p.5).

Comencé a indagar con los y las docentes ¿en qué instancias se abordaba el tema de la sexualidad?, algunas señalaban que lo hacían estudiantes universitarios o profesionales externos del área de la salud, quienes realizaban talleres respecto a las enfermedades de transmisión sexual o prevención del embarazo, comprendiendo que se atendía a la prevención infecciones y sobre la responsabilidad de la maternidad. Otras docentes me comentaban que abordaban la sexualidad y afectividad en la asignatura de orientación, pero que no se profundizaba tanto, argumentando que les *faltaban* conocimientos teóricos y prácticos-pedagógicos para atender a las inquietudes sobre temas de sexualidad y género de sus estudiantes. Los y las docentes del liceo manifestaban preocupación por abordar estos temas, considerando que los padres y/o apoderados(as) de los y las estudiantes podrían manifestar incomodidad o molestia hacia los y las docentes, por abordar la sexualidad y/o género de una forma contraria a la que ellos lo abordan en el ámbito familiar.

En el proceso de etnografía he observado que las preocupaciones de las y los profesores estaban en los y las apoderadas y no en la forma que se aludía a sexualidad y género en el “currículum oculto”, donde la homosexualidad era utilizada para ofender o incomodar a algún compañero o compañera e incluso los mandatos de género eran expuesto por docentes, cuando se enviaba a las niñas a sacar la basura o ayudar a la profesora a limpiar la sala o pedirles ayuda para contener emocionalmente a alguna compañera y a los estudiantes hombres se les solicitaba ayuda para mover muebles o para cargar y trasladar algún material.

Al problematizar estos temas en conversaciones con algunos docentes, propongo al equipo de investigación del proyecto Fondecyt incorporar un curso que ya estaba observando con el propósito de realizar una etnografía en la clase de Ciencias Naturales de 7° básico, ya que es una asignatura que cuenta con la unidad curricular sobre Sexualidad, Afectividad y Reproducción humana. Me pareció fundamental conocer ¿cómo se propone el contenido?, ¿cómo es transmitido por la o él profesor y cómo es recepcionado, problematizado, aprendido por los y las estudiantes? de esta manera profundizar en las nociones, conceptualizaciones y discursos respecto a la sexualidad y cuerpo, principalmente analizando las dimensiones

afectivas, biológicas, sociales y psicológicas vinculadas a la enseñanza de la sexualidad, como también la referencia que se hace respecto a los cambios físicos contextualizados en la pubertad.

En este sentido, me pareció relevante utilizar la etnografía crítica como método de aproximación y de interpretación de discursividades y disposiciones corporales y significación genérica del cuerpo de estudiantes, docentes y etnógrafa. Optando por realizar un análisis crítico de los resultados de la etnografía, incorporando una *mirada* implicada y afectada por los acontecimientos en este proceso, considerando tanto el discurso pedagógico (Hernández y Reybet, 2008 en Morgade & Alonso, p. 50) y sus efectos sobre los cuerpos femeninos como también, la materialidad presente para llevar a cabo las clases y las mediaciones entre docentes, estudiantes y el espacio-tiempo donde se sitúan estas prácticas.

3.3 Proceso de elección del material y del campo

La etnografía y material de análisis de esta tesis consistió en la observación de la unidad de Sexualidad, Afectividad y Reproducción humana de la asignatura de Ciencias Naturales de 7° básico. En primera instancia se propone el estudio al Jefe de Unidad Técnico-Pedagógica (UTP), quien lo conversa con el Director y personas que conforman el equipo directivo, quienes me entregan la planificación anual de la clase y curso, a su vez autorizan que me reúna con la profesora a cargo para informar sobre el motivo de la etnografía.

La profesora es una colaboradora durante todo el proceso de etnografía, se involucra participando activamente, generando espacios después de la clase para reflexionar sobre las interacciones ocurridas en el aula e incluso realiza un cambio en su planificación, ya que la unidad de Sexualidad y Reproducción Humana, según calendarización, se realiza el último mes de clases, pero debido a la propuesta de etnografía ella propone impartir la unidad de Sexualidad en agosto-septiembre, al iniciar el segundo semestre, argumentando que contara con más tiempo y podrá abordar los contenidos

adecuadamente y no de forma apresurada como ocurre en el último mes de clases.

Específicamente se ha registrado en formato de diario de campo (revisar anexos), 29 horas pedagógicas, dos días por semana, durante un mes y medio (agosto – septiembre, 2018), reportando acciones, reacciones de los y las estudiantes como de la profesora. Durante este periodo se observan y registran dos cursos 7°A y 7° B a cargo de la misma profesora. Al primer curso asisten, 30 estudiantes, 22 hombres y 8 mujeres (la profesora me informa que hay más inscritos en el curso, pero presentan constantes inasistencias), en el 7°B, asisten 40 estudiantes, 19 hombres y 21 mujeres, en la mayoría de las clases asistían 37 o 36 estudiantes, las que más faltaban eran las estudiantes mujeres. Debido al horario de las clases y mi disponibilidad, observé mayormente las clases del 7°B.

Previo al ingreso a aula, observé la planificación curricular de la unidad entregada por la profesora a cargo y revisé “el texto para el estudiante” de la

asignatura Ciencias Naturales de 7° básico, elaborado y entregado por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2013)⁶.

Se considera el texto, porque es una herramienta educativa que es entregada a todos(as) las(los) estudiantes de escuelas municipales, particulares subvencionadas y programas de apoyo escolar, asimismo un dispositivo en el cual se apoyan los y las docentes, utilizando las actividades propuestas en él. Asimismo, problematizaré las dimensiones de la sexualidad y a la descripción de los procesos biológicos experimentados en la pubertad, interrogando el discurso(s) biológico-científico respecto a la sexualidad y cuerpo en clase de Ciencias Naturales de 7° básica.

¿Qué relevancia presentan los textos escolares en la facilitación de procesos de generización? ¿Cuáles son las potencialidades performáticas del texto escolar frente a los estudios de género?, la incorporación del texto escolar responde a la necesidad de circunscribir las prácticas pedagógicas en el contexto de la asignatura de ciencias naturales, en función al uso y las coordenadas que propone el texto en cuanto el desarrollo de la asignatura. Si

⁶ Texto del estudiante Ciencias Naturales 7.° Básico. Departamento de Estudios Pedagógicos de Ediciones SM, Chile. Elaborado conforme al Decreto Supremo N° 614/2013 del Ministerio de Educación de Chile. Revisado en <https://www.genarosalvo.cl/descarga-textos-escolares-2017-colegios-de-chile/>

bien, durante la etnografía hemos observado que el texto no clausura otros modos de (re)producción del conocimiento, participa de modo invariante como un apoyo formal al currículo y al devenir de las clases:

“Para los estudiantes juega fundamentalmente un rol articulador en el proceso de aprendizaje. Los docentes, en tanto, lo utilizan junto a la guía didáctica para planificar, preparar y desarrollar sus clases. Además, en sectores de mayor vulnerabilidad socioeconómica y cultural, el texto representa un instrumento de equidad y enriquecimiento cultural para las familias.” (Mineduc, 2008, p. 3).

La importancia que adquiere el texto en mi investigación se desprende de la coherencia que sienta a la base del proceso pedagógico de la docente, sienta también, una materialidad sobre la cual se despliegan discursos y relaciones entre el conocimiento y estudiantes. Relación que está mediada por algunos acentos que los planes escolares desean darles de acuerdo a la situación histórica-política del país, con ello, como producto cultural, el texto escolar varía de acuerdo con su regulación política (Beas, 1999; Braga Blanco & Belver Dominguez, 2016).

De este modo, el texto escolar es utilizado en consideración a prácticas específicas de conocimiento siempre mediadas por la comprensión del género, de la naturaleza y de las concepciones biológicas del desarrollo

humano, cuestiones que expresan una situación actual de cosas que constituye el conocimiento científico que será transmitido en el contexto escolar. De ahí su relevancia como facilitador de procesos de generización en tanto condensan la producción heteronormada del conocimiento.

Mi atención está dirigida a lo enunciado como “caracteres sexuales secundarios” (presentes en la página 72 del texto) que consisten en la producción de hormonas sexuales que despliegan ciertos cambios físicos en la corporalidad de hombres y mujeres y que son presentados como los cambios físicos que ocurren en la pubertad producidos por la secreción de las hormonas sexuales que despliegan ciertos cambios físicos en la corporalidad de hombres y mujeres:

Principales caracteres sexuales secundarios⁷		
En mujeres	En hombres	En hombres y en mujeres
<ul style="list-style-type: none"> • Aparición del vello corporal en el pubis y axila. • Desarrollo del esqueleto: ensanchamiento de caderas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aparición del vello corporal en el rostro, en el pubis y en las axilas. • Crecimiento de la laringe y cambio en la voz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento de la estatura. Crecimiento y desarrollo del sistema reproductor. Desarrollo muscular.

⁷ Revisar Registros etnográficos - Anexo página 8, Segunda clase: “Cambios físicos en la pubertad”. Revisar en página 72 del texto del estudiante Ciencias Naturales 7.º Básico <https://www.genarosalvo.cl/descarga-textos-escolares-2017-colegios-de-chile/>

<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo y crecimiento de las mamas. • Menstruación. • Ovulación 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del esqueleto: ensanchamiento de tórax y hombros. • Producción de espermatozoides. 	
--	--	--

Es a partir de la descripción de matriz biológica entre hombres y mujeres y su diferenciación hormonal (especifica según su sexo) que se realiza la distinción entre lo primario (genital) y lo secundario (diferencias corporales). Si bien, en el texto se describen ciertos cambios experimentados por hombres y mujeres, no es enunciado el carácter sexual primario, que sin embargo, subyace espectralmente a través de una lectura genital como significativa de la presentación de los cambios físicos en la adolescencia, que configura la heteronormatividad como matriz explicativa de estos procesos.

A partir de la revisión al material de apoyo escolar (texto del estudiante) y registros de observaciones en aula y en espacios comunes, me permitieron problematizar, un saber hegemónico sobre la cuestión sexual, dónde el saber biológico/científico predomina y explica las causalidades físicas y psíquicas en la individuación adolescente, en este sentido la emergencia del cuerpo en la escena educativa y su codificación en la asignatura de Ciencias Naturales. Esto adquiere una relevancia por cuanto la dimensión del deseo evoca una

problemática difícil de abordar, en este sentido, “una de las grandes ansiedades y temores escolares han sido y continúan siendo los aspectos vinculados al cuerpo sexuado y muy especialmente, aquellos vinculados a una cierta economía política del deseo” (Schsragrodsky, 2007, p.9).

4. MARCO TEÓRICO

4.1 Breve genealogía de la educación femenina: sujetos, acontecimientos y racionalidades educativas en el siglo XIX y XX.

Respecto al proceso de escolarización, se observan diferencias respecto al acceso de hombres y mujeres, dado que los varones comenzaron a frecuentar en masa los colegios desde fines del siglo XVI y principio del siglo XVIII; sin embargo la enseñanza de las mujeres no se efectuaba en los colegios, sino entrada ya en la época de la Ilustración, la cual implicó el ejercicio de la razón como vehículo para el ejercicio de la libertad e igualdad (Fernández, 2009), sin embargo, el acceso de la mujer a la educación como un derecho justo, tardó en considerarse como parte del programa ilustrado. Figuras como Condorcet en Francia y Mary Wollstonecraft (Barfussón, Revilla y Carrillo, 2010; Valcárcel, 2001), postularon que el acceso a la educación de las mujeres, como un derecho, corresponde a un ejercicio natural de la condición equitativa de la humanidad.

Braidotti también se refiere a la igualdad educativa, aludiendo que desde el siglo XVIII, las críticas hacia la condición subordinada de la mujer, tendieron a atacar los supuestos naturalistas acerca de la inferioridad

intelectual de las mujeres, desplazando las bases del debate hacia la construcción social y cultural de las mujeres como diferentes. Al efectuar tal desplazamiento, “las feministas enfatizaron el reclamo de la igualdad educativa como un factor capaz de disminuir las diferencias entre los sexos, por cuanto estas diferencias son la fuente de la desigualdad social” (Braidotti, 2004, p.13).

Con la instauración de la república, las funciones del naciente Estado chileno inician un desarrollo y consolidación hacia un proyecto de nación y con ello, la educación adquiere lentamente relevancia en el plano político. No es sino hasta 1812, donde Carrera pugnará por la apertura de una escuela de mujeres en la medida en que Santiago crecería demográficamente (Manzini, 2011). En este contexto, el acceso de las mujeres a la naciente institucionalidad educativa primaria será parcial y no exento de polémica de parte de tendencias conservadoras de la elite criolla.

Durante el desarrollo de la primera mitad del siglo XIX, se genera un aumento relativo de establecimientos educacionales para las mujeres, siendo en primer lugar de carácter privados, estos establecimientos fueron dispuestos por la demanda de la aristocracia en función de distinguirlas en

profesiones liberales. De este modo, los primeros hitos que señalan el acceso a la educación de parte de la población femenina, responden a una exigencia de familias acomodadas en el contexto de iniciativas privadas, a la par de conventos y otros establecimientos de carácter religiosos. Se configurará de este modo un acceso parcial y de carácter privilegiado para la formación moral y ciudadana de las mujeres de la clase acomodada. Incluso, con el llamado decreto Amunátegui –el cual en 1887 materializó el interés de estas capas sociales privilegiadas por la educación en una razón de Estado- las mujeres de estrato social bajo aún se encontraban distantes de participar de la vida educativa y cívica del país.⁸

De esta manera, el acceso queda marcado por una demanda de la elite y por el desarrollo de un campo educativo emergente que es la instrucción primaria incorporando una racionalidad estatal orientada a satisfacer la demanda por participar de cursos de formación profesional.

⁸ El decreto refiere: 1.º *Que conviene estimular a las mujeres a que hagan estudios serios i sólidos*; 2.º *Que ellas pueden ejercer con ventaja algunas de las profesiones denominadas científicas*; i 3.º *Que importa facilitarles los medios de que puedan ganar la subsistencia por sí mismas*. Decreto: *Se declara que las mujeres deben ser admitidas a rendir exámenes válidos para obtener títulos profesionales, con tal que ellas se sometan para ello a las mismas disposiciones a que están sujetos los hombres*. (BCN, revisado en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1022876>)

Sin embargo, la revisión histórica de la naciente institucionalidad educativa para las mujeres, no debe fijarse sólo a ciertas fechas o periodos cronológicos, mi interés radica en dimensionar el acontecimiento como una temporalidad que requiere de una lectura contra-intuitiva respecto del acceso de las mujeres a la educación y esto es, considerar en el análisis, los efectos que genera en el plano socio-político, este ingreso paulatino a la vida ciudadana de primer orden del cuerpo femenino, irrumpiendo hasta ese entonces, una consideración racionalista de la educación en base a las virtudes del cuerpo masculino como modelo y fundamento pedagógico y civilizado.

¿A qué racionalidad remite entonces, este acontecimiento que permite la introducción de una política educativa específicamente femenina? Como hemos visto, el Decreto Amunategui, la Ley de instrucción primaria, la escuela normal de preceptoras y la asociación de padres de familia, constituyeron diversas agencias y actores que facilitaron la emergencia de un nuevo sujeto educativo, a saber, las estudiantes.

A pesar de estos hitos, el orden masculino no será trastocado por el acceso parcial de las mujeres al sistema educativo, se verá por otro lado,

reforzado en relación al contenido y la expresión de este acceso; se igualará los planes educativos de liceos femeninos según los planes de escuelas masculinas, a la vez que estos establecimientos diferenciados por sexo, introducirán (mantendrán latente) la lógica reproductiva y del cuidado como asignaturas obligatorias en la educación femenina vinculada al trabajo doméstico ⁹(Caamaño Rojo, 2010).

Durante los primeros cincuenta años del siglo XIX, la naciente educación chilena mantenía pesados lastres coloniales en cuanto contenido de la educación femenina (preparación de manualidades y formación humanista –más no política a diferencia de los varones) y el interés del Estado de propiciar la formación de preceptoras para la nación.¹⁰

La necesidad de incorporar a las mujeres en labores técnicas y la disputa política entre liberales y conservadores, sitúan la naciente institucionalidad educativa para la mujer como un campo de batalla entre racionalidades antagonistas respecto de la proyección de una idea-país y se verá la educación femenina, afectada por estos vectores históricos en cuanto su

⁹ <https://www.museodelaeducacion.gob.cl/sitio/Contenido/Temas-de-ColeccionesDigitales/73270:Tres-mandatos-de-la-educacion-femenina>

¹⁰ <https://eligeeducar.cl/escuela-normal-preceptoras-breve-recorrido-historia>

desarrollo y orientación, obteniendo en 1877, el acceso a la educación superior para cursar profesiones liberales.

El lento desarrollo del acceso a la educación femenina nos permite un primer acercamiento a la problematización de las mujeres en el contexto escolar. Dadas las dificultades de la mujer en su acceso a ser educadas y la mantención de un sistema político patriarcal, el espacio privado se constituyó de dominio exclusivo de la mujer sin posibilidad de participar del espacio público, atribuido a las capacidades y supremacía de los hombres. De esta manera y a pesar del carácter pretendidamente neutro del sistema educativo ilustrado, la escolarización de las niñas queda sujeta a una educación modélica (Moreno, 1986 en Fernández, 2009), donde la imagen pedagógica consiste en una educación de varones, generando una doble articulación consistente en 1) el acceso a una educación masculina y 2) la no consecución del proceso de escolarización en la participación del espacio público. Lo anterior nos señala la predominancia de lo masculino en los espacios educativos y políticos, por cuanto el cuerpo y la palabra aún se encuentran en poder de los hombres en la escuela produciendo y reproduciendo los poderes de género aún vigentes (Fernández, 2009).

Previo a interrogar las formas en que la heteronormatividad constituye la veridicción del régimen educativo chileno en relación a la asignatura de Ciencias Naturales en 7° básico, requería situarme y situarlos(as) en este paisaje de la presencia de cuerpos femeninos en un hábitat que se acostumbró a contar con cuerpos masculinos como dignos representantes de la labor formativa del país. Y por consiguiente, necesitamos interrogar las racionalidades que operan en función de exiliar los cuerpos femeninos de modo de configurar la educación del país durante los siglos XIX y la primera década del XX, como estrictamente masculina.

4.2 Acerca de los cuerpos sobre los que se hace la historia (de la enseñanza)

Considerando el acceso de las mujeres al sistema escolar durante finales del siglo XIX y su consolidación en el siglo XX y los acontecimientos que marcaron los hitos de este acceso, ¿Cuáles son las imágenes que circulan en relación a los sujetos de la educación? ¿Qué materialidades expresan los currículum? ¿en relación a que diferencias, que cuerpos, que trayectorias?, más que intentar dar respuesta a estas interrogantes, nos servirán para

problematizar la relación entre la institución escolar y las disposiciones corporales que la habitan y los procesos de generización que constituyen los cuerpos que configuran a los y las estudiantes.

Para pensar el estudiantado en el contexto escolar chileno invariablemente la imagen adviene de uniformidad y distancias marcadas entre el/la docente y estudiantes. ¿Qué regímenes encontramos en esta imagen del campo educativo?, si precisamos de apoyarnos en una definición histórica de la educación en Chile, visualizamos distintos procesos durante los siglos XVIII, XIX y XX que fueron descritos de manera notable por Amanda Labarca, periodizando la educación según su desarrollo desde la Colonia hasta la asamblea pedagógica de 1926. De igual modo, los impulsos en la función socializadora de los gobiernos radicales de mediados del siglo XX hasta la crisis de la educación pública en dictadura y posterior auge privatizador durante posdictadura y la mantención de la brecha educativa hasta nuestros días (Ponce de León et al, 2012) nos permiten tensionar las relaciones que establece el régimen escolar con las transformaciones sociopolíticas, considerando de este modo sus crisis y redefiniciones del quehacer educativo.

A pesar de que existe variada literatura ocupada de identificar estos procesos, nos encontramos ante la ausencia de una historización de los cuerpos y también de un desconocimiento de las formas de habitar el campo educativo en estas mismas periodizaciones. Esta consideración por los cuerpos cumple una función crucial para esta investigación por cuanto se comprende como la materialidad mínima de docentes y estudiantes en la medida que existe en ellos(as), una inteligibilidad sensible y una especificidad propia de encarnar la pedagogía y la institucionalidad, posibilidades de resistencias y también disciplinamientos.

Estos cuerpos sin embargo, expresan multiplicidades de disposiciones, como tantos estudiantes participan de una sala de clases, por ello, la centralidad de los procesos de generización constituye la elaboración de un marco de referencia que dé cuenta de las relaciones de poder y dominación presenten en el sistema educativo y en específico, en una situación pedagógica determinada a través de las distribución de cuerpos y una línea que bifurca lo corporal entre lo masculino y lo femenino de estos.

De este modo, no sólo los procesos de generización son constituidos por relaciones de poder y diferencia, sino que el propio cuerpo es modulado

según exigencias y normativas contextuales, permitiendo ciertas expresiones y sancionando otras, la relación de cada cual consigo mismo, establece una oportunidad ética que expresa una afirmación de sí, pero a su vez, los procesos normativos del campo escolar establecen ciertos indicadores sobre los cuales, tanto los cuerpos de estudiantes como docentes, son solicitados a su adaptación al contexto. ¿Cuáles son las oportunidades de expresión corporal en estos marcos regulatorios? ¿Cuáles son las formas de valoración de los cuerpos en el contexto escolar?, ¿qué jerarquías y que diferencias son legitimadas desde el conocimiento que se dispone sobre los cuerpos?, podemos dar cuenta que a pesar del olvido y ausencia de una historia de los cuerpos estudiantiles, estos insisten en declarar su relevancia, y con ello definiremos algunas nociones que compondrán la ‘caja de herramientas’ para situarnos en materia, respecto de las coordenadas conceptuales para la etnografía.

4.3 Sobre los cuerpos, disciplinamiento y régimen heteronormativo.

La articulación entre un enfoque de género y una analítica del poder en el contexto educativo debiese considerar los movimientos y significaciones a un nivel práctico, por cuanto de los procesos históricos se derivan modalidades diferentes de habitar el espacio educativo. Dentro de estos desplazamientos identificamos en el proceso de escolarización, los modos en que los cuerpos son presentados y regulados mediante la educación. Asimismo, consideramos relevante ubicar las estrategias o prácticas pedagógicas que tienen como objetivo la des-incorporalización de los y las estudiantes (Scharagrodsky, 2007), por cuanto, la transmisión de conocimiento supone una racionalidad técnica que comprende los cuerpos como asexuados y restringidos.

El cuerpo en la escuela históricamente ha estado ausente, dado que ha existido una aparente configuración del curriculum escolar como un mecanismo (in) corpóreo en que la tradición únicamente incorporó saberes y conocimientos (Scharagrodsky, 2007); sin embargo que el cuerpo en la escuela sea “olvidado”, “invisibilizado” no significa que no estén presentes órdenes corporales. Está presente constantemente, por ejemplo, el control del

cuerpo en la entrada a la escuela, la presentación corporal ante la presencia del docente, la postura corporal de los niños(as) en el aula, la posición del cuerpo durante la escritura, el control del cuerpo a la salida de la escuela, el uso de cierta vestimenta con determinadas medidas, colores, etc. (Rodríguez, 2008).

En relación a los estudios sociales del cuerpo (Le Breton, 2002a y Le Breton, 2002b) estos nos plantean la necesidad de incorporar las diferentes técnicas de capturar y codificar “lo corporal” como categoría en la que se encuentra situada la razón y el proyecto moderno de sujeto. De esta manera, la capacidad de enunciar y disponer del cuerpo se vuelve a su vez, no sólo un modo de conocimiento sino también de una política sobre el cuerpo, que comúnmente busca modificar, corregir y neutralizar en torno a su control (Esteban, 2009). Asimismo, el cuerpo se concibe como una categoría activa en el ejercicio del poder por cuanto, mediante su uso, se reproducen y producen políticas que impactan al colectivo.

En el espacio del aula, la transmisión de la diferenciación de género es mediada por las prácticas pedagógicas de los y las docentes, que tienen como efecto fijar y corregir los cuerpos de los y las estudiantes.

El cuerpo de las y los estudiantes se dispone y se corrige de forma distinta según su género, este planteamiento toma relevancia en lo señalado por el sociólogo Le Breton “Se trata de someter las diferencias sociales y culturales a la primacía de lo biológico (o mejor dicho, de un imaginario de lo biológico), de naturalizar las desigualdades de condiciones justificándolas a través de observaciones “científicas” (Le Breton, 2002^a, p.17). Por tanto, las cualidades de los sujetos se deducen de la apariencia de sus rostros o de las formas de sus cuerpos. Situación que deja en desventaja el cuerpo femenino, dado que el sistema patriarcal hegemónico le ha asignado al cuerpo de la mujer la sutileza de un cuerpo defectuoso biológicamente in/completo, frágil (Irigaray, 2009 ; Fernández, 2009).

Fundamentando esta idea, la psicoanalista Luce Irigaray refiere a “lo – femenino- es siempre descrito como defecto, atrofia, reverso del único sexo que monopoliza el valor: el sexo masculino” (2009, p.17), en relación a la autora, habría disciplinas escolares que pueden estar colaborando fuertemente en la construcción de masculinidades y feminidades jerarquizadas, reproduciendo relaciones de diferencia y de poder según un ordenamiento masculino de lo real.

Para efectos de esta propuesta de investigación, ha sido la autora Judith Butler quien nos permite profundizar la noción de cuerpo como materialidad pre-lingüística. A partir del análisis de los caracteres sexuales secundarios, presentados en la clase de Ciencias Naturales de 7° básico, se comprende que la construcción del cuerpo, supone a su vez, la pre-existencia de una materialidad propia sobre la cual se codifican operaciones y cambios específicos según el sexo. De esta manera, la genitalidad opera como la función primaria de las distinciones entre un cuerpo masculino y uno femenino.

En relación al texto de Judith Butler (2008) “cuerpos que importan”, se considera su impronta significativa del cuerpo por cuanto aparece investido como el contexto del lenguaje, que procede y que es constituido por él, de manera del cuerpo aparece como intersticio entre un orden simbólico, significativo y la materialidad del mismo.

En este sentido, el texto para los y las estudiantes de la asignatura de Ciencias Naturales de 7° básico, utilizado como material de apoyo, constituye una referencia que articula registros simbólicos y materiales, los cuales operan como referencia de la sexualidad y el cuerpo humano según

una orientación específica. De esta manera, el poder que inviste el texto sobre procesos de subjetivación escolares, reviste una crucial importancia por cuanto, brinda las coordenadas para su reproducción y producción performática del género.

En relación con el/los discurso(s) que figuran en el texto de apoyo escolar de ciencias naturales para el 7° básico, se utilizará los conceptos de heteronormatividad, definido como el régimen político-sexual que fija los lugares en torno a la relación heterosexual como marco normativo sobre el cual se despliegan afectividades, deseos y erotizaciones del cuerpo social. Según Wittig (2006), esta relación es impensada y reproducida como fundamento de la distribución del deseo y a través de los sexos, al decir de la autora: “Habiendo planteado como un saber, como un principio evidente, como un dato anterior a toda ciencia, la ineluctabilidad de esta relación, el pensamiento heterosexual se entrega a una interpretación totalizadora a la vez de la historia, de la realidad social, de la cultura, del lenguaje y de todos los fenómenos subjetivos” (p.51).

Asimismo, se propone el uso del concepto de disciplinamiento corporal siguiendo el tratamiento foucaultiano respecto a las tecnologías y

distribuciones de las funciones tanto represivas como productivas en la constitución de una corporalidad específica y finalmente, se presenta una lectura del cuerpo como un espectro pre-lingüístico que constituye la materialidad significativa de la relación de éste y su representación.

Durante el siglo XVII, el objetivo de las estrategias de disciplinamiento fue la docilidad corporal, un cuerpo que puede ser sometido, utilizado, transformado y perfeccionado (Foucault, 1986 en Scharagrodsky, 2007); La escuela debía civilizar y a la vez domesticar la “carne” y los sentidos (Laporte, 1989).

El cuerpo es construido dentro de prácticas de disciplinamiento y redes de poder institucional. El conocimiento del cuerpo es el conocimiento de los dispositivos de poder que lo construyen, como dispositivos de poder los marcadores de género, definidos como los límites impuestos verbal o simbólicamente al comportamiento “adecuado” para un género específico (García, 2003). Lo cual remite a una diferenciación y jerarquización de los géneros; el modelo femenino tradicional no tiene cabida en el orden docente; quedan de él algunos rastros que permiten comprobar que los docentes no ignoran que las niñas no son niños, pero que “tratan de olvidarlo” para poder

educarlas en la forma “correcta”, es decir, para incluirlas en el conjunto de actividades y comportamientos dignos de ser transmitidos por la escuela, sin embargo los datos entregados por el estudio de Subirats y Brullet, (1988) han demostrado que no es cierto que los niños y niñas sean tratados por igual. Las niñas son tratadas como “niños de segundo orden” (p.145).

Continuando con los análisis del estudio de Subirats y Brullet (1988), se alude a que las niñas siguen sujetas a un tipo de demandas y de expectativas que configuran una estructura tradicional de género femenino, precisamente aquella que será devaluada en la escuela (trabajo doméstico, dedicación al otro, etc.). “Nos enseñan un montón de cosas que nos remitían constantemente y únicamente a los hombres” (Jaramillo, 2002 en Barffusón, Revilla, Carrillo, 2010, p.362).

Asimismo, el orden educativo y la corrección del cuerpo, responden a esta regulación en la cual el cuerpo femenino irrumpe debido a que representa un cuerpo sexuado en desmedro de la construcción simbólica del cuerpo masculino, asexuado y en proyecto siempre a un ciudadanía liberal. En este sentido, el cuerpo de las estudiantes, comporta un signo de orden distintivo como lo es el cuerpo sexuado, en palabras de Pablo

Scharagrodsky, “una de las grandes ansiedades y temores escolares han sido y continúan siendo, los aspectos vinculados al cuerpo sexuado, y muy espacialmente, aquellos vinculados a una cierta economía política del deseo” (Scharagrodsky, 2007, p.9).

En el texto “vigilar y castigar” de Michel Foucault aborda los “procedimientos disciplinarios” y la construcción de “cuerpos dóciles”, las tecnologías de poder que invisten el cuerpo no como objeto de sufrimiento, sino como marca de inscripción inteligible por el cual se distribuyen lugares y sujeciones, volviendo al cuerpo contra sí, en una doble superficie por donde circula y se ejerce el poder y su espectacularización.

Para efectos de esta investigación, la dimensión socio-histórica de ciertas problemáticas que afectan y constituyen la subjetividad, se considera relevante en la medida en que permiten reconstruir las técnicas y procedimientos que configuran, en este caso, las condiciones de posibilidad del disciplinamiento según pautas curriculares y discursos escolares en el aula.

4.4 La potencia productiva del poder y la positividad del cuerpo generizado

En los párrafos anteriores hemos fundamentado la jerarquización entre estudiantes mujeres y hombres en el aula, dado que la utilización de la palabra, del espacio y por tanto en protagonismo es masculino; esta situación nos demuestra que se presentan relaciones de poder en el sistema educativo. Se considera que “el poder es el entramado sobre el que se tejen las relaciones sociales. No existe relación humana que no se inscriba en un interjuego de poder” (Díaz, 2014, p.26). Asimismo, en un sentido foucaulteano, la cuestión del poder refiere sobre la constitución de los sujetos mediante operaciones discursivas y materiales que definen un modo de existencia determinado que es configurado históricamente (Foucault, 2009) por líneas de fuerza que producen un sujeto específico y sus modalidades de pensar(se) a sí mismo.

De esta manera, y por cuanto hablamos del sujeto en un contexto educativo, pretendemos describir los procesos por los cuales se forma el estudiante, figura que habita y sobre el cual se despliegan técnicas y pedagogías, compleja red de relaciones y operaciones que le proveen de un estatuto real, en palabras de la filósofa Rossi Braidotti, “Poder es otro

nombre que se confiere a la circulación social y políticas de ciertas nociones, conceptos o conjunto de significados a los que se inviste de “valor real” o legitimidad científica” (Braidotti, 2004, p.189).

En relación a estas operaciones y las fuerzas que constituyen al sujeto-estudiante es que siguiendo la lógica de Esther Díaz, podemos analizar como “El poder surge y se mantiene a partir de estrategias, es decir: surge y se mantiene de la evaluación de los resultados posibles de una acción sobre la conducta de los demás” (Díaz, 2014, p.33). Es en esta situación propiamente escolar, donde la acción sobre la conducta adquiere un estatuto correctivo por cuanto se gestiona y distribuyen ciertos nodos de normalidad mediante la relación entre docentes y estudiantes.

Considerando que en el sistema educativo, así como en cualquier otra institución humana, están constituidas por relaciones de poder entre docentes y estudiantes, también se observa que mujeres y hombres reproducen roles de género tradicionales en el contexto escolar, sobretodo en colegios mixtos, los cuales en su definición, representan el acceso equitativo en el ámbito educativo; pasaran años para que el sistema educativo cuestione la supuesta naturalidad y neutralidad e incluso la igualdad en relación a los niños y niñas

(Barffusón, Revilla y Carrillo, 2010). Tal reproducción, implica no sólo los marcos de inteligibilidad presentes en el curriculum formal, sino que opera por medio de las relaciones, significados y valores atribuidos en la diferenciación entre alumnas y alumnos.

Aún, si consideramos el carácter falogocentrico del conocimiento que se transmite en las escuelas, la subordinación de la mujer adquiere un estatuto ontológico por cuanto lo masculino es desde-ya sentido y verdad del saber, problematizando ya no sólo el acceso al conocimiento de la mujer en el contexto educativo, sino la posibilidad misma de estatuto de verdad que acompaña el conocimiento occidental, tal denuncia al carácter universal del conocimiento falogocentrico, puede ser pensado junto a Irigaray, “La diferencia sexual implica para Irigaray tanto la descripción como la denuncia del falso universalismo, inherente a la posición falogocéntrica: la que propone a lo masculino como un agente racional autorregulativo y a lo femenino como “otro”, diferencia. En un sistema tal, la diferencia históricamente ha sido colonizada por relaciones de poder que la reducen a la inferioridad” (Irigaray en Braidotti, 2004, p.189).

En vista a los antecedentes conceptuales se problematiza sobre si el sistema educativo responde a un orden característico de una sociedad patriarcal, entonces las estrategias de disciplinamiento están orientadas a normalizar y control en ese orden, por lo mismo surgen ciertos cuestionamientos ¿Cuál es el lugar de las estudiantes e incluso de las docentes en el sistema educativo?, ¿Cuáles son las estrategias de disciplinamiento a las mujeres?, Se corrige el cuerpo de las mujeres buscando la neutralidad, sin embargo, si lo neutro se enmarca dentro del proyecto educativo masculino, entonces ¿las prácticas de disciplinamiento a las mujeres responden a su condición de in/completud respecto del hombre o remite a una diferenciación según el género?.

Respecto al contexto histórico de los conceptos a utilizar, se alude que la heterosexualidad obligatoria fue acuñado en la década del 1980, haciendo referencia a ésta como normatividad en el orden sexual y social, de manera tal que se definen en torno a esta condición, otras prácticas, deseos y discursos que son tratados como desviación y perversión. La naturalización del sistema heterosexual, despliega en su operación normativizante, la producción del binarismo hombre-mujer, en tanto oculta bajo esta relación, los privilegios de la masculinidad y del régimen político-sexual.

Una vez considerada la heteronorma como matriz de inteligibilidad corporal, se considera que uno de sus efectos cruciales es el de disciplinamiento, por cuanto esta relación entre el carácter simbólico de la norma y el contenido representacional de las ejemplificaciones que aparecen en el texto de apoyo escolar, procuran en su cualidad productiva, componer un cuerpo femenino y masculino que adscribe a funciones específicas para cada cual. En este sentido, las diferencias entre uno y otro se advierten por cuanto asignan funciones reproductivas y sociales sobre las fuerzas que estos cuerpos pueden o no demostrar.

De igual modo, las autoras Patricia Amigot y Margot Pujal (2009), en su texto “una lectura del género como dispositivo de poder”, plantean considerar el género como efecto de un entramado de discursos y prácticas sociales que operan de modo performativo, en la constitución de la diferencia sexual como marco regulador y matriz de inteligibilidad del sujeto del género. Encontrándose, así, la sujeción al dispositivo de género en su ambivalencia entre dominación y afirmación de sí. Se jugaría según las autoras, un estatuto de los pliegues en relación con una constitución interna al dispositivo de género (normalización y regulación) como una exterioridad (el cuidado de sí y la relación estética del sujeto) mediante una posición

afirmativa en base a resistencias a los efectos identificatorios de este dispositivo.

Considerando los planteamientos de la psicoanalista Ana María Fernández (2009) cuando hablamos de desigualdades de género estamos refiriendo a los dispositivos de poder por los cuales, en cada sociedad, las diferencias biológicas han justificado desigualdades sociales deviniendo de esta manera en el contexto escolar, en prácticas pedagógicas esencialistas, por lo tanto, los efectos de la educación son relevantes en cuanto se constituyen como procesos de normalización y neutralización de la subjetividad femenina

En relación con el régimen heteronormativo desarrollado posteriormente por Amigot y Pujal, los procesos de disciplinamiento del cuerpo, constituyen también no solo en él un efecto del poder, sino el espacio por donde circula y es distribuido por el cuerpo social mediante sus instituciones e individuos. Así, los saberes respecto de la sexualidad son establecidos como cualidades inherentes (función reproductiva del sexo) de la especie humana.

4.5 Inscripciones heteronormativas del cuerpo femenino en el contexto educativo.

Las autoras Adriana Hernández y Carmen Reybet (2008) problematizan respecto al “*discurso pedagógico moderno que regula el espacio y el tiempo de prácticas pedagógicas, (y) se articula en el control patriarcal sobre los cuerpos femeninos*” (Hernández y Reybet, 2008, p.50), ¿Qué relación establecen las autoras entre modernidad y control patriarcal en relación al control? La noción de ‘discurso pedagógico nos permite abordar esta relación, por cuanto no se entiende el discurso exclusivamente desde el lenguaje, sino que expresa una materialidad que incorpora diferentes materias en una articulación entre cuerpo y el espacio educativo a través de la mediación del control. ¿Cuál será la necesidad de este control?, se desprenden de la afirmación de las autoras dos grandes registros del control, a saber a) el espacio del control y b) su temporalidad.

El espacio/tiempo del orden patriarcal no afecta otra cosa que los cuerpos y las subjetividades en el contexto escolar de modo simultáneo, donde la atención al cuerpo femenino se explicará por su irrupción en una ficción de racionalidad, privilegio de varones y la modelización de los

currículum hacia estos responderá a la separación entre cultura y naturaleza, hombre y animal que anima los cimientos de la filosofía occidental y con ello, las categorías de pensamiento que fundamentan la educación y pedagogía.

Asimismo, relevan la importancia del cuerpo en los análisis feministas, problematizando la distinción cuerpo/mente (Hernández y Reybet, 2008, p.45), como punto de partida para considerar la presencia del cuerpo y la subjetividad como elementos co-extensivos.

Las tradiciones filosóficas que atribuyen la supremacía de la mente – razón y conciencia- sobre el cuerpo –naturaleza, animalidad- contribuyen en los análisis que sitúan a la mujer en el orden de la naturaleza, de lo biológico mediante su capacidad de reproducción, por lo tanto, ligada estrechamente con la animalidad, en desmedro del uso del lenguaje y cultura que atribuyen al hombre como portador válido de racionalidad. La crítica realizada desde la teoría queer, remite a identificar los efectos de esta organización de las diferencias como efectos de poder, prácticas que reproducen y que sin embargo, pueden constituir resistencias al binarismo y las teorías esencialistas de género.

Como resultado del proceso de investigación realizada por Hernández y Reybet (2008) centran en torno a las producciones y regulaciones de subjetividad y de cómo estos movimientos subjetivizantes, se juegan a un nivel de significativa importancia como lo son las aulas y el contexto escolar. Los marcadores de género operan como signos de una identidad de lo femenino, y que inicia con la menstruación como evidencia identitaria y que genera en las estudiantes vergüenza. Al estar confinada al silencio, la capacidad de nombrar la menstruación fija una incapacidad de enunciar tanto de las niñas como de las docentes, re-inscribiendo a la mujer en torno a la negatividad dada esta situación biológica. Tabú actual e inconfesable.

De esta manera, sobre la menstruación se despliegan una serie de configuraciones sociales que atribuyen a la mujer a lo innombrable de su cuerpo, siendo esta sensibilidad transmitida de madre a hija, historizando el secreto de la mujer e inscribiéndola en una memoria imbricada con los discursos que componen la trama de las tecnologías de poder biologicistas.

En torno a otras expresiones que definen la heterosexualidad como norma de género, operan mediante la subjetivación de los cuerpos en relación a una distribución de las identidades posibles, hombre y mujer, clausurando

de esta manera, cualquiera otra expresión discursiva o material ajena a la norma. La heteronormatividad de esta manera, junto al secreto, configuran una subjetividad normada por la vigilancia y sujeción del deseo al imaginario masculino. Igualmente, esta referencia se encuentra ligada con la masculinidad como hegemonía de éxito y acceso a diferentes posiciones de dominio que se encuentran exclusivamente destinadas para el hombre. La virilidad en las escuelas se puede observar mediante el ejercicio de nombrar como marica a otro, reproduciendo de esta manera la negatividad de lo femenino.

Otra serie de medida, consisten en el realce de la feminidad como elemento constitutivo de la masculinidad hegemónica. Fragilidad, pasividad y amor romántico, por dar unos ejemplos, sitúan a la mujer en una condición de receptación de un destino que es fijado por los hombres, por cuanto es alrededor de la figura masculina, donde se construye la identidad femenina. Cuestión clave si consideramos que instancias como estas condicionan una victimización posibles al encontrarse simbólicamente desvalidas.

Ante esta incapacidad de autodefinición, el deseo de la mujer es considerado siempre como un riesgo y un enclave moral que es dispuesto

por los estudiantes, en el caso de la investigación de las autoras. Placer y deseo de esta manera, son precarizados y ausentados en torno a una moralidad vinculada con el efecto de la crítica pública de los hombres hacia el deseo de las mujeres.

La heteronormatividad de esta manera, se hace evidente en las escuelas por cuanto los imaginarios sociales de género que disponen estudiantes, son comúnmente estereotipos de lo que debiera ser un hombre y una mujer. De esta manera, la masculinidad se define en oposición a la feminidad –carácter negativo-, de lo contrario se acusa de gay, y en relación a las mujeres, puta se contrapone como efecto de virtud y feminidad. El deseo es sancionado al representar un exceso de las lógicas sexuales.

Finalmente, junto con las autoras, considero que el cuerpo de las mujeres, es recreado para otros (Hernández & Reybet, 2008, p.62), otro que es privilegiado con el uso de la palabra, del poder de nombrar y sancionar aquello que no registra en la norma. Las interacciones sociales, constituyen de esta manera, condiciones de posibilidad de una subjetividad específica, apenas tolerada que tiende a clausurar toda posible fuga de los cánones de referencia social.

4.6 Regulaciones y afectos en el régimen escolar

Para efectos de posicionarme ya en un marco conceptual que interroge y dialogue con un estado de cosas que, a primera vista, continúa discriminando e interpelando a diferentes cuerpos bajo el conocimiento científicista en una variante caracterizada por una insistencia de tipo biológico y una tenue pero no menos crucial regla de la normalidad, consideré relevante en este proceso de investigación etnográfica evitar hablar de representaciones en virtud a iluminar ciertas zonas opacas del trabajo de campo que no obedecen inicialmente a intenciones o voluntades como investigadora y como etnógrafa.

En este sentido, el giro afectivo y su aplicación a las ciencias sociales (Bakko & Merz, 2015) ha permitido mediante razones (e intuiciones), dilucidar ciertas relaciones de diferencia y prácticas de regulación que hemos visto expuestas en el desarrollo conceptual anterior, mediante un procedimiento que disloca la forma de aprehender ciertos fenómenos educativos en los bordes de la representación (o la mera descripción de procesos e interacciones).

El dispositivo etnográfico requiere precisamente de una pedagogía de los sentidos en relación a una economía de la atención sobre ciertas particularidades que desean ser visibilizadas en la investigación. En relación con esta afirmación del método ¿Cuáles serán las formas posibles de vincular etnografía y afecto, o cómo visualizar disposiciones afectivas para vincularlas al género y las posibles regulaciones en el contexto educativo?.

Si comprendemos que las regulaciones se hacen no sólo sobre los contenidos sino que atraviesa también los cuerpos, los afectos se ven modulados en virtud de las coordenadas de agencia que son establecidas para su expresión (Lara, 2013 y 2015; Arfuch, 2016). Dicho de otro modo, se considera la hegemonía del género binario como una tecnología modular del afecto por cuanto, este presenta un régimen de signos propio sobre los cuales es posible traducir ciertos signos como masculinos y femeninos, ciertas sensibilidades que son encarnadas mediante cuerpos varoniles o feminizados. La regulación en este sentido, es también afectiva.

En primera instancia, propongo una comprensión causal del fenómeno de la regulación afectiva, causal no en sentido estricto (causa y consecuencia), sino de una *causalidad singular* respecto de la simultaneidad

de la expresión del afecto en tanto se es afectado como se afecta de manera simultánea (Hardt, 2007). Se establece así, una aproximación a la vez material y relacional del problema del afecto y de las relaciones que constituye en virtud de la productividad de esta aproximación a nuestra situación etnográfica.

Otra cuestión principal de esta aproximación es la centralidad en la potencialidad de los cuerpos de afectar y ser afectado, en virtud de aumentar o disminuir su capacidad de obrar (Clough, 2007; Blackman, 2012). Esta idea devota de la teoría spinozista de los afectos, permite imprimir cierta vitalidad a los fenómenos estudiados, toda vez que expresa una dinámica de las relaciones entre los cuerpos, de modo que no sólo nos encontramos con interacciones entre sujetos, sino también, con formas de vida no humana y con materialidades con las cuales conectamos, nos apoyamos y también nos resistimos, desplazando las interrogantes esencialistas (qué es, definiciones y estructuraciones verticales) hacia preguntas por los acontecimientos (cómo, cuándo, dónde), seguimos entonces, no la extensión del fenómeno sino sus intensidades y variaciones (Clough, 2007).

La pregunta por la regulación incorpora y exige también, trazar su campo de intervención, esto es, la imposibilidad de conocer de antemano las relaciones entre cuerpos docentes, cuerpos estudiantes, cuerpos tecnológicos, cuerpos disciplinares como también, no saber lo que pueden los cuerpos en tanto situados en un contexto específico como lo es el educativo.

La observación etnográfica nos permite visibilizar ciertos modos de afectación de los cuerpos de las y los estudiantes en función de un moldeamiento o de una producción corporal según los criterios expuestos en el texto para estudiantes de la asignatura de Ciencias Naturales de 7° básico y transmitido por los y las docentes al abordar la unidad de Sexualidad y Reproducción humana.

La filósofa Sara Ahmed (2004) refiere que “las emociones moldean las superficies mismas de los cuerpos, que toman forma a través de la repetición de acciones, a lo largo del tiempo, así como a través de las orientaciones de acercamiento o alejamiento de los otros” (p.24). Este modelamiento permitirá en el contexto escolar, una repuesta docente hacia la visibilidad de los cuerpos feminizados y masculinizados en la sala de clases, la cual circula

en la medida que los cuerpos son diferenciados y se les atribuye una función específica y se inscribe este destino en la superficie de los cuerpos para su inteligibilidad, para su visibilidad como cuerpos sexuados. A través de la idea de destino del cuerpo se distribuyen diversos regímenes de gestión de los cuerpos para mujeres y hombres.

La teoría planteada por Ahmed (2004) sobre “economías afectivas”, nos permite conocer y problematizar el abordaje de los afectos en virtud de una regulación, de lo que el afecto es capaz de hacer y sus formas de inscripción en los cuerpos femeninos y masculinos de los y las estudiantes.

Las emociones moldean las superficies de los cuerpos, que toman forma a través de la repetición de acciones u orientaciones, de este modo, la atribución de pasividad al cuerpo femenino y la actividad al cuerpo masculino ilustraría las relaciones de dominación y la neutralización de los cuerpos/afectos en espacios orientados a su ilustración.

Ahmed invita a pensar en términos de superficies y dinámicas de circulación afectiva. En este sentido, las emociones se plasman en el cuerpo, en tanto nos sitúan entre un adentro y un afuera, en esta investigación, en

términos de legitimidad o ilegitimidad de ciertos cuerpos y ciertas expresiones afectivas.

En relación con esto, Ahmed (2004) indica que “las diferentes superficies se establecen mediante el flujo de sensaciones y sentimientos que se vuelven conscientes”. Al hablar de flujos, coincido con la autora en que su movimiento y su efecto sobre los cuerpos, expresaría una intensidad que permitirá su inteligibilidad, su impresión y su consciencia.

Será precisamente, el carácter conectivo del afecto, el que utilizará la autora para nombrar a esta cualidad de circulación entre superficies, objetos y figuras (cuerpos). Tomando prestado la lógica del capital de Marx, el afecto se produce como efecto de su circulación, en tanto que no residiría positivamente en un signo, sino en las relaciones de diferencia y desplazamiento sin valor positivo, producto de las asociaciones entre objetos y signos. Para efectos de un entendimiento común, la cualidad económica del afecto radica en que no se limita a un sujeto o una interioridad, siendo estos un punto “nodal”, sino que es social en tanto adquiere plusvalor mientras más circula. El movimiento permite al afecto materializarse en la vida social y actualizarse en sujetos, prácticas y discursos.

De esta manera, la problematización del género y de la educación, no sólo necesita de establecer relaciones causales y lineales en relación a sus interacciones en el contexto educativo, necesita a su vez, interrogar las formas en que el afecto circula y como este se relaciona y agencia otros cuerpos y otras expresiones que permiten a las tecnologías de género, afirmar su dominio.

La voz, los miedos, deseos, miradas, inclinaciones, desaprobaciones, vergüenzas y enojos, son algunas disposiciones que tanto docentes como estudiantes expresan en una sala de clases y que configuran un tono afectivo en la organización de la clase. Si a esto le sumamos una planificación, un posicionamiento inicial de la o el docente respecto a su estilo pedagógico, obtenemos un cruce que escapa a las representaciones y se inscribe en torno a una cartografía sensible de los modos de afección que se puedan dar en una asignatura específica. Será entonces, en las prácticas y su carácter heterogéneo (Fardella & Carvajal, 2018) que constituyen como objeto de estudio privilegiado para indagar en estas potencias del afecto y sus regímenes de afectación en el contexto escolar, descentrando la relevancia desde la representación hacia la experimentación.

¿Puede entonces el contenido afectar a los estudiantes, como la disposición anímica puede afectar el estilo pedagógico del docente? ¿Puede la perspectiva biológica de la sexualidad, afectar los mismos cuerpos de estudiantes mediante el proceso de enseñanza del docente?, ¿acaso la materialidad del aula no es animada por los cuerpos que vibran al calor de sus afecciones? Texto y afecto nos permitirán entonces problematizar las relaciones de género y diferencia mediante un dispositivo etnográfico sensible a los límites de la representación de los cuerpos.

5. RESULTADOS

En este apartado presento los análisis realizados a los registros etnográficos de las 10 clases de Ciencias Naturales observando cómo circulan los saberes respecto a la Sexualidad y Reproducción Humana, como contenido obligatorio en 7° básico.

Para efectos de considerar los procesos de generización en las prácticas pedagógicas observadas bajo una lectura sensible e intensiva relacionadas a las disposiciones afectivas que circulan en las escenas relevadas del proceso etnográfico, organizo los registros y la documentación en dos categorías de análisis que me permitirán establecer distinciones claras respecto de procesos de semiotización material y documental.

SEMIOTICA MATERIAL	SEMIOTICA DOCUMENTAL
En este apartado, se considera los registros de la etnografía utilizados como material que expresa y cartografía los modos de afectación de los cuerpos docentes y estudiantes, en relación al módulo de sexualidad, afectividad y reproducción humana, mediante la observación y la incorporación del	En este apartado, se considera la producción documental (texto de apoyo fundamentalmente) como materialidad la cual organiza el módulo de sexualidad, afectividad y reproducción humana en la asignatura de Ciencias Naturales. Para efectos del análisis, la semiotización dispone de una

<p>devenir etnógrafa en el contexto de aula. Se relevan algunas afecciones como el miedo, las resistencias y las dislocaciones que pudiesen estar presentes en la percepción de la práctica etnográfica.</p>	<p>perspectiva biológica y médica sobre los cambios que sufren los cuerpos en relación a su adolescencia, presentando una narrativa binaria y heteronormada de los procesos de este fenómeno.</p>
--	---

5.1 Pasajes emocionales del dispositivo etnográfico.

¿Cómo se despliega el afecto en las clases de ciencias naturales?
 ¿Cuáles son sus pivotes y nudos por los cuales se expresa y se hace visible la afectación? ¿Cuáles son los enunciados y las prácticas que circunscriben esta capacidad de afectar/ser afectado? ¿Qué clase de normatividades y regulaciones se presentan en el aula? Estas interrogantes me permitieron sostener una narrativa respecto de la posición de los cuerpos en la sala de clases, comprendiendo el cuerpo en sus dimensiones expresivas e intensivas, doble registro que me permitirá situar la observación y la atención hacia las formas que asume la regulación de estas corporalidades y los medios a través de los cuales se efectúan fijaciones y explicaciones que le confieren inteligibilidad como cuerpos sexuados.

Para efectos de iniciar una narrativa respecto de la regulación de los cuerpos, me es preciso enunciar mi propia afección respecto de la

problemática, en tanto etnógrafa, mujer, estudiante y una larga serie de lugares por los cuales tránsito en la cotidianidad. Esta referencia a la multiplicidad de expresiones, son constituidas también por normatividades sociales, y con ello, no digo otra cosa que cada campo, cada espacio se tensiona por los grados de libertad y de subjetivación que conllevan. En este sentido, intencionar una observación etnográfica en la asignatura de Ciencias Naturales y en específico, respecto de la unidad sobre Sexualidad y Reproducción, tiene mucho de interrogar cierta ‘política de la verdad’ que el estatus científico ostenta y a su vez, develar las condiciones en que esta veridicción se enlaza con el concepto de naturaleza. Este doble movimiento me permitió iniciar el trayecto entre los marcos comprensivos de esta investigación y también, la apuesta ético-política que exige un posicionamiento respecto de la regulación de los cuerpos en el contexto escolar chileno actual.

Mediante la etnografía, considero tres componentes para el estudio de la regulación corporal de las estudiantes y su mediación afectiva. Por un lado, 1) el contenido sostiene las bases del curriculum y la función de organización de las clases. Este componente incluye el uso del material de apoyo (documentos, imágenes y otros formatos) que grafica la sexualidad y

reproducción. 2) También considero la actividad propiamente docente puesta en situación, los enunciados y prácticas de profesores en el aula, permite situar el contenido en constante dinámica y negociación. 3) Finalmente, entre el contenido y la docencia, considero la respuesta del estudiante, las interacciones (opiniones, comentarios y silencios) como expresión de la apropiación de los conocimientos dispuestos en la clase.

De este modo, la etnografía deviene un dispositivo de inteligibilidad de relaciones y materialidades que permiten aproximarnos al estudio de la regulación de los cuerpos. ¿Dónde posicionamos entonces la mediación afectiva y cómo sostiene su relevancia en el estudio de la regulación y la normatividad? Es en el concepto de afecto, donde encontramos una noción-fuerza que me ha permitido introducir una dimensión relacional y material a la vez en cuanto las afectaciones que se dan en una sala de clases, y cómo estas configuran ciertas disposiciones de los cuerpos de estudiantes a través de los enunciados y el contenido. Es este carácter fluido y agenciante del afecto, el cual me permite pensar la regulación a través de ciertos mecanismos psicosociales que afectan a estudiantes y reproducen imaginarios y creencias hegemónicas respecto de la sexualidad y sus destinos.

Observo que durante la primera clase de la Unidad llamada ‘Sexualidad y Reproducción humana’, la docente enuncia su posición en cuanto al contenido pedagógico, posición que implica una apertura al dialogo con los estudiantes respecto de la ‘sexualidad’ y que conlleva para ella emitir ciertos comentarios <<opiniones>>.

De la etnografía se destaca que “(...) La profesora Catalina me advierte que ella aborda todos los temas sobre sexualidad con sus estudiantes, que entrega su opinión frente a los diversos temas y que mi presencia en el aula no alterara eso, por ende, me indica que no debo asombrarme, porque ella educa para que sus estudiantes experimenten una sexualidad libre”. (Registro etnográfico).

Si consideramos que la docente se implica a través de las opiniones respecto de ‘la sexualidad’ –en un registro discursivo de la práctica- ¿qué lugar asignar a lo que enuncia como una sexualidad libre? ¿Qué clase de compromisos evoca la emisión de opiniones y comentarios respecto del contenido formal/curriculum?

El contenido explicita el abordaje de la sexualidad en tres dimensiones de su expresión, donde lo biológico, lo afectivo y lo social se vinculan a la adolescencia, el desarrollo psíquico y finalmente, ciertos valores atribuidos en el campo de la sexualidad. Sin embargo, se observa un nudo respecto del

contenido y el énfasis que la docente hace de esta materia, cuando vincula estas dimensiones en relación con la reproducción. Primera constatación científica y heteronormada respecto de la sexualidad.

De la observación, en la primera clase la profesora explica: *“El ámbito biológico es lo que nos hace ser hombre/mujer y es la posibilidad de reproducir a la especie humana”* (Registros etnográficos - anexo). También alude a la etapa del desarrollo y habla de la pubertad, indicando que es la etapa en la cual se realiza el cambio de niña a adolescente, la que según la profesora, es una de las etapa más difíciles, por los diversos cambios físicos y emocionales que deben enfrentar”, *“Dos estudiantes hombres que han estado atentos a lo que dice la profesora, comentan entre ellos que no entienden lo difícil de la pubertad, pero la profesora no escucha y por ende no atiende a esa inquietud de sus estudiantes”* (Registro etnográfico).

5.2 El cuidado de no-saber y el temor a la visibilización.

Un principal hallazgo ha surgido a partir de las reflexiones post-clase que proponíamos con la profesora, donde ella expone su temor al abordar la sexualidad desde el ejercicio pedagógico, modulando este temor mediante la omisión, el silencio, la incomodidad de no ser parte de las conversaciones que algunos y algunas estudiantes generan en el contexto de las clases.

Si bien su temor se presentó al problematizar los temas abordados en las primeras clases, no será hasta el final del proceso de observación, que ella me explicita uno de sus miedos, la profesora me dice: *“yo no abordo lo que no manejo”*. ¿de qué modo el ‘manejo’ se relaciona con el temor y con una elección pedagógica de no-ser-parte de las conversaciones de sus estudiantes? ¿Qué expresa en esta elección y que facilita en sus estudiantes?

“Observo a dos estudiantes ubicadas adelante que estaban conversando con su compañero sobre la transexualidad, el compañero les dice que eso está mal, pero las dos estudiantes le decían que eso no está mal ¿por qué lo estaría? Y el compañero les repetía que dios no lo quiso así, dios no quiso homosexuales o transexuales. Una de las estudiantes le pregunta a la profesora qué es ser transexual y otra estudiante sentada más atrás responde: “biológicamente es un sexo, pero psicológicamente es otro” – la profesora no respondió-. El compañero manifiesta desaprobarción moviendo su cabeza de un lado a otro y dice: “las cosas son como son” (registro etnográfico).

Ante el intercambio de los estudiantes, la docente se repliega en su deseo de no interceder en la conversación, generando una esencialización (*“las cosas son como son”*) de la heterosexualidad, que en el diálogo transita desde lo psíquico y religioso, como formas de nombrar lo distinto, en este caso, la transexualidad. La interpelación a la docente y la resistencia de ella

a involucrarse en la temática confiere grados de legitimidad a las versiones de los estudiantes.

“Le comento a la profesora que me pareció que las estudiantes estaban conversando sobre la transexualidad, me dice que sí, que están en ese tema, pero que ella prefiere no profundizar, porque es algo que no maneja muy bien. La profesora me dice que no quiere decir algo y embarrarla o dejarlos más confundidos. Finaliza diciéndome “a veces es difícil dejar la opinión personal de lado, al menos para mí es difícil y me preocupa hacerlo” (Registro etnográfico).

Según lo observado, la dificultad de la docente no expresaría un desconocimiento por información o por contenido, lo que se encuentra en juego es el contenido de la conversación lo que fuerza la interpelación entre estudiantes en función de creencias y posiciones subjetivas, precisamente estos modos de afectación moral de la sexualidad es lo que la docente pretende evitar, relevando en este sentido, que el revés de la conversación exige una visibilización de la posición de la docente en la trama discursiva sobre lo moral y sobre lo ‘científico’ que se encuentra enseñando. La preocupación, el cuidado respecto del ¿qué decir? se vincula paralelamente con el contenido del material de apoyo en cuanto el signo de la prevención (no se aborda lo que no se maneja) clausura la conversación de los

estudiantes en base a sus creencias y clausura otros modos de habitar los cuerpos por fuera del sistema sexo-género presente en el texto.

Esta clausura a la conversación sobre los contenidos respecto a sexualidad, afectividad y reproducción humana se observan en una clase donde la profesora propone un debate sobre la legalización del aborto:

En una clase sobre “las dimensiones de la sexualidad”, la profesora propone el tema de la legalización del aborto. Una de las estudiantes le pregunta a la profesora ¿qué opina usted tía?, la profesora me mira y noto que se restringe porque estoy ahí, manifiesta su incomodidad, mira al suelo, duda sobre su respuesta, se queda en silencio y después de segundos le dice “tengo una opinión como adulta, pero quiero escuchar la opinión de ustedes. Algunos estudiantes hombres indican que las mujeres no deben abortar, pero deben entregar a sus hijos o hijas en adopción. Otras estudiantes mujeres se sienten ofendidas por el comentario de sus compañeros hombres, porque consideran que nadie debe decidir por el cuerpo de las mujeres (registro etnográfico).

La profesora no interviene en la conversación de los y las estudiantes, la observo nerviosa y con dificultades para dar un cierre al “debate”.

La profesora se sienta a mi lado y me dice “es difícil no poner mi opinión en el tema”, ella dice estar confundida porque es mujer y también madre y siente que el ser madre interfiere en su opinión, por lo mismo decide no profundizar y enviar como tarea que cada estudiante desarrolle su opinión en sus cuadernos y ella lo revisara la próxima clase (revisión que no ocurrió durante el periodo de la etnografía).

La visibilización y en consiguiente el tratamiento del género se constituye como una problemática pendiente de abordar, por cuanto la capacidad de problematizar de la docente se encuentra condicionada en relación al conocimiento que ella maneja sobre las relaciones de género. En este sentido, el saber se traduce en acción y resolución de la violencia de género. Dentro de las posibilidades de identificar las condiciones de emergencia de este temor a abordar esta temática, se destaca no sólo la formación en género sino que se enlaza directamente con la experiencia de la docente, expresando gracias a esta dificultad, posibilitando prácticas pedagógicas que reproducen la violencia en la sala de clases.

Posterior a la clase converso con la profesora sobre el debate, le comento que me pareció que las estudiantes se sintieron violentadas por las opiniones entregada por sus compañeros, recuerdo que uno de ellos dijo: “si ellas quisieron culear, que lo tengan”. La profesora me dice que también consideró que esa no era forma de abordar el tema, pero en el momento no supo abordarlo, en este contexto le pregunto si mi presencia le incomoda de cierta forma y me dice que en ciertos momentos olvida que estoy y en otras ocasiones se siente observada. Frente a su sensación le reitero que mi intención es que siempre después de clases podamos conversar, porque no

es fundamental que yo observe solo las clases, tal vez en alguna ocasión coordinar una entrevista con ella o juntas conversar sobre el contenido abordado. La profesora insiste que para ella ha sido beneficioso que yo observe las clases y luego podamos conversar sobre las interacciones y decisiones pedagógicas, por ende nos mantuvimos así y cada vez incorporando una mirada crítica sobre las interacciones y sus decisiones en el aula.

5.3 Cambios psicológicos en la adolescencia, la moral versus los excesos del cuerpo.

La profesora se apoya en los puntos del ppt titulado “Dimensiones de la sexualidad (relaciones afectivas/respeto y responsabilidad)” y comenta: *“en la adolescencia; nuestros estados de ánimos y sentimientos están cambiantes”*, se refiere a los cambios en el ámbito emocional y psicológico de los y las adolescentes como inestabilidades emocionales “generadas en la pubertad”, aludiendo a que los y las estudiantes no tuvieran control sobre ellos(as), como si lo que lo generara fuera externo a ellas(os), la profesora explica:

“En la edad de ustedes se pasa fácilmente de la alegría a la pena, del amor al odio... cuando pasas a la adolescencia es como una montaña rusa, puedes estar bien y a los 5 minutos paso algo que te deja triste. Puedo sentir muchos sentimientos y todos por una misma persona”, “En esta edad (adolescencia) las relaciones afectivas son complicadas y cómo todavía no aprendemos a controlar los estados de ánimos es más difícil” (Registro etnográfico).

La profesora no solo generaliza, también homogeniza el comportamiento de los y las estudiantes adolescentes en función a la noción de riesgo, de impredecibilidad de las emociones y de los excesos de los cuerpos que son representados como antagonistas de una economía moral y virtudes como la responsabilidad, el auto-control y el respeto, todas cualidades que refieren más sobre procesos morales que disposiciones corporales que intentan abordar.

“La profesora pide atención y comenta: el adolescente se deja llevar por lo que siente, es más arrebatado, es más probable que te asalte un adolescente que un adulto, el adulto tiene más control” . Un estudiante hombre de nacionalidad colombiana le dice a la profesora: “pero, en Colombia si no entregas el celular te matan y son adultos”, la profesora le responde: “entonces, no voy a ir a Colombia” (Registro etnográfico).

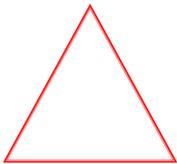
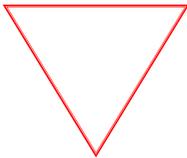
Con este ejemplo, es posible inferir que la profesora está exponiendo cierto temor a la inestabilidad y las dificultades que experimentan los y las

adolescentes, pero ¿los y las adultas temen de los y las adolescentes?. La respuesta de la docente se expresa en la figura emotiva del temor, indicando una distinción entre el cuerpo adulto de la docente como estable y definido al contrario de aquellos riesgos y cuerpos excesivos de los y las estudiantes, la afección del temor de estos cuerpos adolescentes manifiesta un repliegue del estilo pedagógico sobre formas legítimas de existir en el mundo asociadas a la lógica del (auto)control atribuidos en relación a la madurez y la adultez.

¿Cómo se expresa esta distinción entre adultos y adolescentes en función del control? ¿cómo opera el repliegue de la docente en relación al riesgo que representa la falta de control? Mediante las elaboraciones conceptuales de Sara Ahmed (2004) sobre “economías afectivas”, nos permite conocer y problematizar el abordaje de los afectos en virtud de una regulación, de lo que el afecto es capaz de hacer y sus formas de inscripción en los cuerpos femeninos y masculinos, esto es, visibilizar los modos en que el miedo como ‘disposición afectiva’ que circula entre docentes y estudiantes cuyo signo sería el auto-control, se constituye como un privilegio de adultos, designando el desorden y la ‘inmadurez’ como cualidades intrínsecas del proceso de desarrollo vital de los/as estudiantes.

5.4 Cambios corporales en la adolescencia, responsabilización femenina y aborto

La clase sobre los cambios corporales en la pubertad es presentada por la profesora desde una explicación biológica, introduciendo el tensor reproductivo dentro las determinaciones y factores explicativos de los procesos de maduración corporal en las mujeres y hombre. La profesora dibuja en la pizarra dos triángulos para ejemplificar el desarrollo del cuerpo de la mujer y el cuerpo del hombre, aludiendo que una de las principales diferencias de los cambios corporales de mujeres y hombres en la pubertad es que a ellas se les ensanchan las caderas y a ellos se les ensancha el tórax. Al respecto, la docente expone:

 <p>La mujer presenta ensanchamiento en las caderas.</p>	 <p>El hombre presenta ensanchamiento de tórax y hombros.</p>
---	---

La profesora lee la información del texto de la asignatura de Ciencias Naturales “caracteres sexuales secundarios y escribe en la pizarra:

Cambios físicos en las mujeres

- Aparición del vello corporal en el pubis y axila.
- Desarrollo del esqueleto: ensanchamiento de caderas.
- Desarrollo del crecimiento de las mamas.
- Menstruación.
- Ovulación.

Respecto a la menstruación y ovulación, la profesora agrega que esto significa que las mujeres “ya pueden quedar embarazadas”. Las y los estudiantes escriben en sus cuadernos lo proyectado en PPT. Uno de los estudiantes pregunta ¿qué es el pubis?, pero la profesora y compañeros/as no responden al estudiante, la profesora está mirando su computador y luego pregunta: ¿por qué se nos ensanchan las caderas?, una estudiante de nacionalidad Colombiana responde: “porque tenemos más culo”, la profesora le dice que esto se debe a que “las mujeres ensanchamos las caderas para que cuando nos convirtamos en madre podamos llevar a cabo esta gran tarea” (Registro etnográfico).

Se expresa en esta insistencia de la función reproductiva del cuerpo sexuado, un conocimiento biológico que introducirá un destino en el cuerpo femenino. Sin embargo ¿sólo el cuerpo femenino y sus procesos de maduración durante la adolescencia expresan el destino a la maternidad? ¿Qué hay de los cuerpos de varones en este sentido? La docente continúa con su presentación:

Cambios físicos en los hombres

- Aparición del vello corporal en el rostro, en el pubis, en las axilas.
- Crecimiento de la laringe y cambios en la voz.
- Desarrollo del esqueleto: ensanchamiento de tórax y hombros.
- Producción de espermatozoides.

Al respecto, la insistencia de la función reproductiva en el cuerpo de las mujeres, no se replica en el ejemplo de los hombres. La producción de espermatozoides en el hombre, ¿no facultará también para indicar su capacidad de reproducción?, la problemática se entiende desde este momento, en que la insistencia deviene en una normativa implícita respecto del enlace entre la dimensión biológica y comportamental de los cuerpos femeninos.

En este sentido y de acuerdo con la problematización previamente expuesta, se identifica que la información contenida en el texto de la asignatura y explicado por la docente en clases, existe una matriz biológica heteronormativa desde las cuales se enseña la identificación sexual mediante una performativa de la hegemonía de los sexos como indicadores de masculinidad y feminidad, reproduciendo la normalidad desde su capacidad explicativa de las diferencias.

De esta manera, el discurso biológico presente en el texto escolar y en la explicación realizada por la profesora, refieren a un reforzamiento del régimen heteronormativo, que es develado, con el interés de problematizar la elección de los discursos, el conocimiento que se está entregado en la enseñanza y cómo estos están favoreciendo el aprendizaje de relaciones de poder jerárquicas, desiguales y discriminatorias, a pesar que el curriculum escolar ha incorporado en sus objetivos la diversidad en el trabajo pedagógico, señalando que es importante que los y las docentes tomen en cuenta la diversidad entre estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos, religiosos, de género, de estilos de aprendizaje y de niveles de conocimiento. Esta diversidad enriquece los escenarios de aprendizaje y está asociada a los siguientes desafíos para las profesoras y los profesores:

“Promover el respeto a cada estudiante, evitando cualquier forma de discriminación y evitando y cuestionando estereotipos. Procurar que los aprendizajes se desarrollen de una manera significativa en relación con el contexto y la realidad de las y los estudiantes. Trabajar para que todos y todas alcancen los Objetivos de Aprendizaje señalados en el currículum, acogiendo la diversidad como una oportunidad para desarrollar más y mejores aprendizajes” (bases curriculares, 2015 7° básico a 2° medio)¹¹.

¹¹ Revisado en https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf

Sin embargo, la declaración anterior es parte de un entramado discursivo formal de una oferta curricular que atribuye un valor a la diversidad en positivo para la ‘inclusión’ como paradigma de la convivencia escolar. Sin embargo, ¿a qué diversidad refiere el documento?, el valor de la diversidad adquiere fuerza en la medida en que se constituye como universal y como significante de otros discursos asociados a lograr efectivamente, prácticas pedagógicas que cumplan con indicadores de logro. Un gran paraguas que refuerza relaciones de diferencia y de regulación de estas diversidades en el contexto de aula.

En los cambios corporales también se alude a los órganos sexuales femeninos y masculinos, no obstante la profesora da más importancia a los órganos sexuales femeninos al vincularlos con una función antropológica como lo es la maternidad, delineando en esta lógica, los destinos reproductores de los órganos sexuales, fijando así en consecuencia:

“La profesora alude al dibujo del útero y los ovarios y dice (dirigiéndose a las estudiantes) “nosotras nos preparamos todos los meses para convertirnos en madre”... continua: “el útero se prepara todos los meses para recibir el ovulo y comenzar el embarazo” (registro etnográfico).

Después de esta clase me pregunte ¿la clase de sexualidad es solo para mujeres y para mujeres que se deben preparar para ser madres?, me parecía que hasta la profesora lo pensaba cuando se dirigía a los estudiantes hombres, de hecho en la clase sobre los órganos sexuales y reproductivos ella se dirige a un grupo de estudiantes que no estaban atentos a la clase y les dice:

“sí a los hombres no les interesa, deben saber que algún día serán padres o esposos, así que respeten... y niñas ustedes atiendan, me interesa que pongan atención y no sean unas ignorantes respecto a su cuerpo.

La profesora insiste que deben poner atención porque cuando se conviertan en padre podrán conocer el proceso de gestación de sus hijos. Un estudiante le dice que cuando sean padres no se van a acordar de esta clase, la profesora le pregunta ¿por qué no te vas a acordar?, él responde porque falta tanto tiempo para ser padres y tanto años de estudios que de seguro se me olvidara” (registro etnográfico).

En relación a las funciones paternas de los estudiantes, identifiqué que estos conciben su sexualidad biológica en relación a la reproducción, introduciendo en la discusión, una temporalidad (más adelante) respecto de ser padres, cuando la insistencia en relación a las estudiantes es insistir en relación al conocer sus cuerpos como posibilidad de maternidad y como proyección hacia la maduración y adultez, doble responsabilización femenina en la lógica de la sexualidad binaria.

Los momentos de mayor tensión fue cuando se habló del aborto, de los métodos anticonceptivos o los riesgos de ser contagiado o contagiada de una enfermedad de transmisión sexual. En estas tensiones y debates surgen los afectos y la afectación de estudiantes y la docente, que se materializaban en el silencio, levantar la mano, la risa, la bulla.

El tema del curso interpeló a todos y todas los que participamos dentro del aula, algunos y principalmente, algunas estudiantes se sintieron cuestionadas cuando expusieron su opinión y sentir respecto a la legalidad del aborto. Expresaban enojo e incredulidad frente a los que ellas consideraban prejuicios de sus compañeros frente a este tema, que se instaló por la profesora, pero que después no se le dio un cierre. Para ejemplificar la tensión presento el registro etnográfico sobre la opinión de un estudiante sobre la posibilidad de la adopción para evitar un aborto:

Uno de los compañeros considera que respecto a un embarazo no deseado la responsabilidad la tiene la mujer e incluso dice: “si ellas quisieron culear, que lo tengan”, frente a esto considera que la adopción es una alternativa. Esto genero la molestia de sus compañeras e incluso una le pregunta ¿qué se cree?, pero otro compañero interrumpe y dice: “yo prefiero que los dejen en el SENAME”. – Junto a él está sentado un estudiante que yo conocí durante la etnografía que realicé el año anterior, se llama Claudio y me conto que él estuvo durante tres años aprox., en el SENAME -. Claudio le dice: ¡no!, SENAME es malo y su compañero agrega:

“ahí se violan a los niños”, se quedan en silencio hasta que un estudiante sentado en primera fila dice que él también está a favor de la adopción. Las estudiantes mujeres conversan entre ellas, pongo atención y en el grupo al final de la sala una de ellas dice “es injusto que otras personas opinen sobre el cuerpo de las mujeres, que es decisión personal”, varias asienten y una de ella dice que no sabe qué opinar – porque para ella la adopción es un abandono, pero el aborto es una muerte. Entonces, generan discusiones respecto a cuando comienza la vida, si en la fecundación o en el nacimiento (Registro etnográfico).

Ante el desarrollo de la conversación los estudiantes manifiestan nuevamente la responsabilización de la mujer en el ámbito de la sexualidad, vinculando en el relato, la cuestión del placer y con ello, de un deber maternal que es indisociable de la corporalidad femenina.

La omisión en este debate de la responsabilidad de los hombres queda expresada en la delegación de esta hacia otros actores (Servicio Nacional de Menores - SENAME), situación que precisamente revela una práctica afectiva que implicó a uno de los estudiantes quién estuvo bajo la tutela de este organismo público. La normativa heteronormada continúa privilegiando la posición masculina, al manifestar los cuidados en la mujer o en el Estado como acciones posibles para evitar el aborto y con ello, las opiniones no sólo cuentan como información sino como prácticas que configuran el campo de la sexualidad en el contexto escolar.

5.5 Prácticas afectivas y la insistencia médico-biológica como legibilidad del cuerpo.

La performatividad docente sugiere que tanto sus omisiones, sus miedos y sus elecciones generan sentido e inteligibilidad al contenido de las asignaturas y la disposición corporal expresa estas economías libidinales en relación con su práctica docente. Es decir, la docente se encuentra siempre conectada al contenido desde sus simpatías o rechazos y con ello, comprende las posibilidades de afectar a estudiantes mediante estas prácticas afectivas ¹²(Wetherell, 2012; Loveday, 2015) que sugieren una férrea defensa al régimen heteronormativo o permitir la circulación de temores respecto a instalar ciertos debates en una sala de clases.

En relación con lo anterior, se logra identificar una insistencia en el discurso de la docente de leer el sexo mediante lentes biomédicos, generando relaciones lineales y causales que expresaría una clausura de otro tipo de saberes que no remitan al régimen binario y ontológico de la diferencia de los sexos, en la escena:

¹² La filósofa Margaret Wetherell propone la noción de prácticas afectivas (affective practices) como una modalidad de comprender las formas de organización de la subjetividad mediante una pragmática relacional que permita el estudio entre emoción y afecto en prácticas cotidianas.

la profesora retoma la diferencia entre sexo y sexualidad, mencionando que cuando se refieren al sexo se está aludiendo a identificar si la persona es hombre o mujer. Un estudiante, quien ha estado comentado desde el inicio de la clase, dice que *“el sexo es como uno se identifica”*. La profesora agrega que *“desde el momento que tenemos sexo, somos seres sexuales”* (registro etnográfico).

En esta misma temática observo: *“Hay tres estudiantes sentadas al final de la sala conversando y riendo, la profesora se dirige a ellas y les pregunta qué cambios han podido evidenciar en sus cuerpos, en la intimidad de su pensar, una de las estudiantes le responde que a ella le cambio el carácter. La profesora continua y pregunta si se han dado cuenta que cuando eran chicas no se querían juntar con los niños, - nadie le responde- y sigue: “pero, ahora los niños buscan la compañía femenina y las niñas buscan compañía masculina”, les dice que eso es el despertar sexual y “de seguro ya se han dado cuenta”*. Después de varios minutos les dice: *“lo del despertar sexual también depende de la orientación sexual”*, no profundiza sobre la orientación sexual y se acerca a otro grupo de estudiantes para hablar sobre los cambios que han identificado en sus cuerpos:

“La profesora se acerca a un grupo de 5 hombres y les pregunta qué cambios han identificado en sus cuerpos. Uno de ellos menciona el cambio de voz, otros responden en voz baja, murmullos que no logro escuchar. La profesora les dice que no les debe dar vergüenza preguntar. Ella habla fuerte dirigiéndose a todos los estudiantes y dice: “no se preocupen si tienen el pene chico, está en proceso de crecimiento” (Registros etnográficos).

Respecto a este registro sobre los cambios experimentados en la pubertad, la profesora se refiere a los cambios en las mujeres desde sus

intereses por vincularse con el sexo opuesto, naturalizando las relaciones heterosexuales, pero también romantizando, en el caso de las mujeres, los cambios percibidos en la pubertad. No obstante, cuando se acerca al grupo de hombres alude al crecimiento del pene, asumiendo que ese es o debe ser el interés/preocupación de los cambios experimentados en la pubertad para los hombres. De esta manera, la profesora insta a producir conocimiento según un orden viril y fálico de la constitución corporal de los estudiantes.

5.6 Usos de los métodos anticonceptivos, naturalidad y heterosexualidad

En las clases observadas constantemente el foco estaba en el cuerpo con sus órganos y su materialidad, como parte de un discurso médico, aludiendo a la higiene sexual, la anatomía y la fisiología.

La novena clase de la unidad de Sexualidad y reproducción corresponde al Control de natalidad, instancia en la que la profesora explica:

“las parejas evangélicas y cristianas no usan anticonceptivos, pero utilizan métodos naturales para el control de natalidad, explica que *“estos métodos se basan en tu propio conocimiento de tu ciclo menstrual, de esta manera evitar el coito en periodo fértil”*. También se refiere a los métodos artificiales, explicando que estos

son el implanon, pastillas anticonceptivas, etc. Luego la profesora recuerda que otro método natural es el método del moco cervical o Billings, explica que consiste en *“observar el moco cervical a lo largo del ciclo menstrual, porque su presencia y características permiten saber en qué periodo está”* (pre-ovulación, ovulación, etc) (registro etnográfico).

La analogía entre lo natural y lo religioso, remite a que el conocimiento respecto del cuerpo es mediado invariablemente en el ámbito de la prevención del embarazo adolescente, por las prácticas confesionarias, definiendo de este modo, que los saberes sobre el cuerpo se vinculan con la naturalidad devenida en sus formas religiosas de afección.

Después de explicar los métodos naturales, la profesora explica los artificiales y menciona el condón. La profesora ejemplifica el uso del condón moviendo sus manos, pero no tiene un condón para ejemplificarlo, dice: *“lo desenrollo puesto en el pene, debe llegar hasta antes de los testículos, no lo ponga con los testículos”*.

Una estudiante que está sentada adelante se acerca a la profesora y le pregunta ¿cómo debería hacerlo yo profe? la profesora le responde: “con los dedos”, entonces la estudiante pregunta ¿debo poner condón en los dedos?, la profesora se queda pensando y le responde: “sí, para mayor protección” (registro etnográfico).

Mas tarde cuando converso con la profesora, me comenta que está preocupada por esa estudiante, ella ha dicho que es lesbiana, pero tiene problemas con su familia, al parecer son conservadores y no han apoyado a su hija. La profesora lamenta que la estudiante no tenga otros espacios donde atender a sus inquietudes respecto a la sexualidad. En ese momento pensé, “claro, esta clase lo “normal”, “natural” es percibido como heterosexual, no es una clase sobre sexualidad, es sobre heterosexualidad”. Tuve la oportunidad de compartirle este pensamiento a la profesora cuando nos reunimos para hacer entrega de una retroalimentación de mis análisis a la observación, en esa instancia la profesora me comenta *“sí, ahora me doy cuenta que mi clase es heterosexual y algo debemos proponer para que eso cambie”*.

En las instancias de conversación entre profesora y etnógrafa, ambas intencionamos construir un espacio de cuidado y confianza donde compartimos impresiones sobre el contenido y como éste era interpretado y problematizado por los y las estudiantes, así mismo la profesora expuso su posición ético moral sobre ciertos temas y cómo esa posición influyó en sus decisiones pedagógicas.

Estas reflexiones nos permitieron generar transformaciones en nuestro sistema de creencias, a su vez nos instó a mirar cómo se propone la unidad de sexualidad en la clase de ciencias naturales de 7° básico, donde la heterosexualidad y binarismo mujer/hombre deben ser problematizado en función de las prácticas específicas que docentes ponen en relación con su propia trayectoria biográfica mediante una performance afectiva que conecta con algunos modos de afectación de estudiantes en un proceso de conocimiento de sí mismos. La experiencia de asumir una perspectiva crítica en base a la constitución heteronormada en el contexto escolar, procede por la colaboración permanente entre sensibilidades y cuerpos diversos.

6. CONCLUSIONES

La utilización de la etnografía crítica en el aula nos permitió a mí y Catalina -la profesora a cargo del curso- reflexionar sobre las prácticas pedagógicas en relación a la unidad de Sexualidad y Reproducción humana Ciencias Naturales de 7° básico. Un curso donde los y las estudiantes participaban activa y continuamente en el desarrollo de la clase, recibían los contenidos y realizaban preguntas generando tensiones entre sus compañeros, compañeras.

Este proceso que abarca tanto un trabajo de percepción personal como su negociación en la producción de conocimiento en el contexto escolar junto a docentes y estudiantes me permite considerar que la etnografía es una ruta que empieza o termina en una dimensión íntima o personal, pero también empieza y termina en una dimensión pública, colectiva e institucional.

Las reflexiones y problematizaciones que expongo en mis conclusiones fueron compartidas con Catalina, en instancias de devolución de los análisis que realicé a los registros etnográficos. En dicha instancia, destacué su colaboración en el proceso, desde la primera clase, cuando al finalizar ella compartió su sentir respecto al contenido entregado y la participación de sus

estudiantes, instalando un espacio de diálogo, problematización del contenido y un ejercicio de reflexión que no habíamos definido previamente, pero que ambas necesitábamos hacer, la necesidad de compartir nuestras experiencias y sensaciones tras haber participado en un mismo espacio desde diferentes roles.

Instancia donde además, comprendí que lo central no estaba en el contenido, sino en las sensaciones que producía tanto en la profesora como en los y las estudiantes, porque finalmente la clase de sexualidad se trataría de los órganos sexuales masculinos y femeninos, de la reproducción, la maternidad y la perpetuación de una normativa heterosexual. Sin embargo, no se habló de género, ni se problematizó o se dio espacio a los cuestionamientos de los y las estudiantes respecto a la normativa heterosexual o al destino de la mujer a ser madre, mucho menos la omitida participación del hombre en el proceso de reproducción humana. Por tanto, mi observación fue atendiendo a los modos en que algunas prácticas afectivas operan como marcadores de procesos de generización en el aula, generando sentido a la práctica pedagógica mediante la emocionalidad puesta en juego (Wetherell et al, 2019).

Exigencia de la atención que no se limita al uso descriptivo sino que consideró la implicación e incorporación de mi propia posición como etnógrafa.

Un punto relevante donde observé en entrelazamiento entre contenido curricular y afecto, es como en la asignatura de Ciencias Naturales refuerza el mandato heteronormativo que se observó tanto en el material de apoyo como en las prácticas pedagógicas. En relación a esto, el vínculo que se da entre contenido y la forma que es transmitido desde la docente a los y las estudiantes, consolida y configura la comprensión de los cuerpos desde el binarismo de la diferencia sexual.

Respecto a las interacciones que ocurrieron dentro del aula en el contenido de sexualidad, observé que es la profesora quien instala este tema como importante y fundamental para los y las estudiantes, aludiendo que abordaría la sexualidad con apertura total, generando expectativas en mí. No obstante, desde la primera clase la profesora instaló el tema del cuidado y responsabilidad al hablar de sexualidad, por ende las clases de prevención de infecciones de transmisión sexual y la de control de natalidad fueron a las que la profesora le otorgó mayor relevancia, acentuando un carácter

decididamente biológico y sanitario de la sexualidad y haciendo hincapié en el cuerpo de la mujer, presentado en la asignatura de Ciencias Naturales de 7° básico, como el cuerpo más importante en la reproducción humana, por lo mismo, se dedican dos clases, 4 horas pedagógicas, a explicar los ciclos menstruales y el control de la natalidad como responsabilidad de la mujer, según la profesora la responsabilidad como el privilegio de “dar vida”.

La consideración del cuerpo femenino y su significancia en relación a la función reproductora que agota sus posibilidades de legibilidad en las ciencias naturales vincula dos naturalezas articulando por un lado, la materialidad y por otro, su semiotización (constitución discursiva) anudando de este modo, la representabilidad de lo femenino como madre/mujer. Serán estas coordenadas por las cuales la docente insiste en la maternidad como concepto específico de la experiencia femenina.

Esta insistencia apela en el registro afectivo, a su propia experiencia de mujer, docente y madre, claves de lectura de la sexualidad que la docente pone en juego en su práctica pedagógica. Sin embargo, esta apelación a la experiencia de maternidad/mujer, remite en su práctica, a su relación con el

cuerpo masculino. Esto genera una comprensión dual de las responsabilidades y los cuidados en una relación desigual entre los sexos.

La sexualidad heteronormada inviste siempre una desigualación por cuanto el deseo masculino constituye, con el saber biológico mediante, relaciones mientras que el deseo femenino opera como efecto de esta misma biología y como receptáculo. Dualidad del afecto, la inclinación del cuerpo femenino hacia el deseo masculino tendrá su realización a través de la reproducción como destino.

La vida entendida desde la matriz heteronormada, plegará el deseo y los cuerpos en función de esta circunstancia biológica. ¿será que la educación respecto de los cuerpos está condenada a estos principios sexo-genericos? ¿de qué modo la reproducción adquiere una relevancia única en la práctica pedagógica en la asignatura de ciencia naturales?, solamente hago una constatación y es que las formas de vida no reproductivas aparte de invisibilizadas son relegadas a formas no biológicas, no representables, de la vida humana.

En la observación que realicé a estas clases, la homosexualidad estaba fuera desde el argumento cientificista de la clase de ciencias naturales

(irrepresentabilidad de una alteridad radical del conocimiento natural), a pesar de que la profesora intentara recordarles a sus estudiantes que también existía la orientación sexual, esta sólo es enunciada, sin historia, contexto o deseo. ¿por qué entonces el cuidado de la docente de no insistir en esta sexualidad no reproductiva?, en este punto, los modos en que la heteronorma es transmitida en el contexto escolar, se fundamenta materialmente, en las propias significaciones que el dispositivo de sexualidad ha distribuido en el cuerpo social.

Una de las prácticas afectivas que mayor presencia adquiere en este estudio, es el temor, y con ello, las superficies donde circula este afecto quedan circunscritas a una identificación heterosexual, limitada respecto de la función reproductiva y ambivalente respecto de otras formas de vida no reproductivas. Esto en el contexto escolar, mantiene con la fuerza de las costumbres, una valoración naturalista de la diferencia sexual heteronormada y releva el sistema sexo-género entre estudiantes.

Las emocionalidades puestas en juego en la relación pedagógica, transmite sensibilidades y configura modos de afectación y percepción de lo real. Pero no sólo en cuanto mujer/madre se consolida la heteronorma, será

también, considerando su posición como adulta que la legitimidad de su función docente refuerza el proceso de generización.

La potencialidad de las prácticas afectivas nos indica que no sólo se transmiten las pautas culturales de la educación sentimental heterosexual a través de productos culturales, simbólicos o semióticos. También a través de los afectos, se materializa esta transmisión de la heteronorma en el contexto escolar, disponiendo de cuerpos, emociones e imágenes que configuran superficies estables de inscripción de algunos patrones afectivos heteronormados, para reformular una única naturaleza del cuerpo humano.

¿Cuál ha sido la importancia del estudio de los afectos en una sala de clases? Si bien el estudio de los afectos no se encontraba en mi panorama para la presente investigación, se volvió relevante en la medida en que el trabajo de campo me lo exigió. Y de igual modo, exigió la práctica etnográfica por cuanto me permitió visualizar con mayor coherencia, las dinámicas que escapaban a la lógica representacional del texto y el contenido formal.

De esta experiencia, he intentado no concluir, sino continuar sensibilizándome, afectándome respecto de la educación y de las formas en

que nos afectan no sólo el logos sino también, las intuiciones y los cuerpos de los demás, forzando lo mejor de mí y también subyugándome por otras. Creo haber encontrado en esta práctica de investigación, nuevas fuerzas para hacer frente a la dominación masculina y a relevar la fuerza de lo sensible en su día a día.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahmed, S. (2004). Affective economies. En *Social Text*, 79 (Volume 22, Number 2), Summer 2004, pp. 117-139 (Article)
- Amigot, P & Pujal, M. (2009). Una lectura del género como dispositivo de poder. *Sociológica (México)*, 24(70), 115-151.
- Arcos, E; Figueroa, V; Miranda, C; Ramos, C. (2007) Estado del arte y fundamento para la construcción de indicadores de género en educación. *Revista Estudios Pedagógicos XXXIII*, N° 2: 121-130, 2007.
- Arcos G., E., & Molina V., I., & Fecci P., E., & Zúñiga A., Y., & Marquez M., M., & Ramírez, M., & Miranda, C., & Rodríguez, L., & Poblete E., J. (2006). Descubriendo el género en el currículo explícito (currículo formal) de la educación de tercer ciclo, universidad austral de Chile 2003-2004. *Estudios Pedagógicos*, XXXII (1), 33-47.
- Arfuch, Leonor (2016). El “giro afectivo”. Emociones, subjetividad y política. En Peñamarín, Cristina. *Emociones en la nueva esfera pública. deSignis Serie Transformaciones*.
- Bakko, Matthew & Merz, Sibille. (2015). Towards an Affective Turn in Social Science Research? *Theorising Affect, Rethinking Methods and (Re)Envisioning the Social*. 11.
- Barffusón, R; Revilla, J; Carrillo, C (2010) Aportes feministas a la educación. *Enseñanza e investigación en psicología V 15*, N° 1, pp 357-376. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Beas, M. (1999). Los libros de texto y las Comunidades Autónomas: una pesada Torre de Babel. *Revista Complutense de Educación*, 10, (2), 29-52.
- Blackman, L. (2012) *Inmaterial bodies. Affect, embodiment, mediation*. Sage Publications.
- Braga, G y Belver J. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. En *Revista Complutense de Educación* 199 ISSN: 1130-2496 Vol. 27 Núm. 1 (2016) 199-218
- Braidotti, R. (2004) *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*, Eds Gedisa, S.A. Barcelona.
- Butler, J. (2002) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*, Barcelona. Ed Paidós

- Burkitt, I. (2002), Complex emotions: relations, feelings and images in emotional experience. *The Sociological Review*, 50: 151-167. doi:10.1111/j.1467-954X.2002.tb03596.x
- Caamaño Rojo, Eduardo. (2010). Mujer y trabajo: origen y ocaso del modelo del padre proveedor y la madre cuidadora. *Revista de derecho (Valparaíso)*, (34), 179-209. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-68512010000100005>
- Clough, P. (2007) *The affective turn. Theorizing the social*. Duke University Press
- Cruz, M.A., Reyes, M.J. y Cornejo, M. 2012. Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a. *Cinta moebio* 45: 253-274. www.moebio.uchile.cl/45/cruz.html
- Díaz, E. (2014) *La sexualidad y el poder*, Ed. Prometeo libros, Buenos Aires.
- Esteban, M. (2009) *Cuerpos y políticas feministas*. Ponencia presentada en las Jornadas Estatales Feministas de Granada (5-7 de diciembre de 2009), en la mesa redonda “Cuerpos, sexualidades y políticas feministas”. Revisado en http://www.mav.org.es/documentos/NUEVOS%20ENSAYOS%2007%20SPT%202011/Mari_Luz_Esteban_cuerpos.pdf
- Fardella, Carla y & Francisca Carvajal (2018). Los estudios sociales de la práctica y la práctica como unidad de estudio. En *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 17, No. 1 (2018) Doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue1-fulltext-1241
- Fernández, Ana María (2009). “Las Lógicas sexuales: amor, política y violencia”. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires-Argentina.
- Fitzpatrick, K. (2013). Why Critical Ethnography? *Counterpoints*, 432, 25-52. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/42982103>
- Franco-López, Jorge Ariel (2016). Organizaciones educativas, el poder en el aula. Estudio de caso en el Instituto Tecnológico Metropolitano y en la Institución Universitaria Salazar y Herrera *Revista Electrónica Educare*, vol. 20, núm. 1, enero-abril, 2016, pp. 1-23
- Foucault, M. (2009) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Eds. Siglo XXI, México.
- García, C. (2003) *La pedagogía del cuerpo como bastión del género*. III Simposio Nacional de Vivencias y Gestión y recreación. FUNLIBRE, Julio 31 a Agosto 2 de 2003. Bogotá, Colombia.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. método, campo y reflexividad*. Grupo Norma
- Hammersley, M y Atkinson, P. (1994) *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona. Ed. Paidós.

- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Hardt, Michael (2007) *what affects are Good for*. En Clough, Patricia. *Affective Turn. Theorizing the social*. Duke University Press.
- Hernández A y Reybet, C. (2008) *Ruidos y murmullos: las configuraciones discursivas que regulan las prácticas escolares*. En Morgade, G y Alonso, G. (2008) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Ed. Paidós.
- Hickey-Moody, A. C (2018). *New Materialism, Ethnography, and Socially Engaged Practice: Space-Time Folds and the Agency of Matter*. En *Qualitative Inquiry*. <https://doi.org/10.1177/1077800418810728>
- Irigaray, L. (2009) *Ese sexo que no es uno*. Ed Akal, S.A. Madrid
- Jiménez, Rocío (2007). “Discurso de género y práctica docente”. *Revista de investigación educativa*, 2007, Vol.25, n°1. pp 59-76. Universidad de Málaga-España
- Laporte, D (1989) *La historia de la mierda*. Ed pre textos, Valencia.
- Lara, Ali (2013). *El giro afectivo*. En *Athenea Digital* - 13(3): 101-119 (noviembre 2013)
- (2015). *Teorías afectivas vintage: Apuntes sobre Deleuze, Bergson y Whitehead*. *Cinta de moebio*, (52), 17-36. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2015000100002>
- Le Breton, D (2002a). *La sociología del cuerpo*. Ed Nueva Visión. Buenos Aires
- (2002b). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Ed Nueva Visión. Buenos Aires
- Loveday, Vic (2015). *Embodying Deficiency Through ‘Affective Practice’: Shame, Relationality, and the Lived Experience of Social Class and Gender in Higher Education*. En *Sociology*, 50(6), pp. 1140-1155. ISSN 0038-0385
- Luz Esteban, Mari (2014). *Antropología encarnada. Antropología desde una misma*. *Papeles del CEIC* 12 Junio 2014. Revisado en <https://www.ehu.es/ojs/index.php/papelesCEIC/article/viewFile/12093/11015>. España
- May, Stephen. (1997). *Critical ethnography*. In N. Hornberger (ed.) *Research methods and Education. The Encyclopedia of Language and Education* (1st ed. Volume 8; pp. 197- 206). Dordrecht: Kluwer.
- Madison, Soyini (2005) *Critical ethnography. Method, ethic and performance*. Sage Pub.

- Manzini M, Lorena. (2011). Las viviendas del siglo XIX en Santiago de Chile y la región de Cuyo en Argentina. *Universum* (Talca), 26(2), 165-186. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762011000200009>
- Marshall, C., & Reinhartz, J. (1997). Gender Issues in the Classroom. *The Clearing House*, 70(6), 333-337. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/30185879>
- Méndez, L. y Scharagrodsky, P. (2017). La generización de los cuerpos en perspectiva histórica: una mirada desde las prácticas corporales de las mujeres. *Lúdica Pedagógica*, (25), 47-60.
- Mineduc (2008). *Política de Textos Escolares*. Gobierno de Chile: Santiago.
- Moreno, M. A. (2007) “Coeducamos. Analizar el sexismo es un paso hacia una sociedad más justa.” Consejería de Educación del Principado de Asturias, España. Disponible en: <http://www.oei.es/historico/genero/documentos/docentes/Coeducamos.pdf>.
- Mulcahy, Dianne & Carol Morrison (2017) Re/assembling ‘innovative’ learning environments: Affective practice and its politics, *Educational Philosophy and Theory*, 49:8, 749-758, DOI: 10.1080/00131857.2016.1278354
- Ponce de León et al, 2012. *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810 - 1880)*. Taurus Editorial.
- Rawlings, Victoria (2017). *Gender Regulation, Violence and Social Hierarchies in School*. Palgrave
- Renold, E. (2006). Gendered classroom experiences. In C. Skelton B. Francis & L. Smulyan *The sage handbook of gender and education* (pp. 439-452). London: SAGE Publications Ltd doi: 10.4135/9781848607996.n32
- Rodríguez, R. (2008) El cuerpo como objeto de políticas educativas. *Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP*, 15 al 17 de mayo de 2008. La Plata.
- Saez, Mariana (2016). El cuerpo como punto de partida. Etnografía y extrañamiento corporal entre la danza y el circo. En *Indisciplinas. Reflexiones sobre prácticas metodológicas en Ciencias Sociales*. pp 99-120.
- Sciortino, María Silvana (2012). La etnografía en la construcción de una perspectiva de género situada. En *Revista Clepsydra*, 11; noviembre 2012, pp. 41-58; ISSN: 1579-7902
- Scharagrodsky, P (2007) El cuerpo en la escuela. *Explora, Las ciencias en el mundo contemporáneo*. Revisado en <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/55155/EL002216.pdf?sequence=1>

- Subirats, M; Brullet, C. (1988) Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. Ministerio de cultura, Instituto de la mujer, Madrid
- Tomasini, Mariana (2010). Escuela y construcción de identidades de género: una aproximación a la masculinización de los varones en edad pre-escolar. Revista de Psicología, Vol. 19, N° 1, 2010
- Valcárcel, A. (2001) La memoria colectiva y los retos del feminismo. CEPAL Mujer y Desarrollo
- Vargas-Jiménez, I. (2016) ¿Cómo se concibe la etnografía crítica dentro de la investigación cualitativa?. Revista Electrónica Educare (Educare Elec 15 años tronic Journal) EISSN: 1409-4258 Vol. 20(2) Mayo-Agosto, 2016: 1-13
- Wetherell M (2012) Affect and Emotion: A New Social Science Understanding. London: SAGE.
- (2013). Affect and discourse – What’s the problem? From affect as excess to affective/discursive practice. Subjectivity Vol 6, 4, 349-368.
- Margaret Wetherell, Alex McConville & Tim McCreanor (2019) Defrosting the freezer and other acts of quiet resistance: Affective practice theory, everyday activism and affective dilemmas, Qualitative Research in Psychology, DOI: 10.1080/14780887.2019.1581310
- Wittig, M (2006) “El pensamiento heterosexual y otros ensayos”