



Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em  
Ciências  
ISSN: 1806-5104  
ISSN: 1984-2686  
silnascimento@ufmg.br  
Associação Brasileira de Pesquisa em Educação  
em Ciências  
Brasil

## El Derecho a ser Reconocidos: una Propuesta en la Intersección entre el Teatro del Oprimido y la Educación Sexual Integral

**Kohen, Micaela  
Meinardi, Elsa**

El Derecho a ser Reconocidos: una Propuesta en la Intersección entre el Teatro del Oprimido y la Educación Sexual Integral

Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, vol. 22, pp. 1-18, 2022

Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências

Disponível en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571674320034>

DOI: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2022u799816>

# El Derecho a ser Reconocidos: una Propuesta en la Intersección entre el Teatro del Oprimido y la Educación Sexual Integral

O Direito ao Reconhecimento: uma Proposta na Intersecção entre o Teatro do Oprimido e a Educação Sexual Integral

The right to be recognized: a proposal at the intersection between the Theater of the Oppressed and Sex Education

*Micaela Kohen*  
Universidad de Buenos Aires, Argentina  
micalakohen@gmail.com  
*Elsa Meinardi*  
Universidad de Buenos Aires, Argentina  
emeinardi@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2022u799816>

Recepción: 17 Febrero 2022  
Aprobación: 23 Marzo 2022



Acceso abierto diamante

## Resumen

A partir del análisis de escenas propias de la cotidianidad escolar nos proponemos profundizar en las enseñanzas sobre los cuerpos y sexualidades inscriptas en el currículo oculto. Presentamos un dispositivo basado en el Teatro del Oprimido que permite revalorizar los conflictos escolares como espacio de aprendizaje, interrogación e investigación. “El derecho a ser reconocidos” es una escena planteada por profesionales de Equipos de Orientación Escolar que habilitó a interrogar los modos en que los dispositivos escolares reproducen la heteronorma aportando a ensayar posibles transformaciones. Los resultados hallados contribuyen a generar conocimiento sobre los modos de incorporar dimensiones de la sexualidad habitualmente silenciadas en la escuela, aportando así a transformar las prácticas educativas.

**Palabras clave:** TEATRO DEL OPRIMIDO, CURRÍCULO OCULTO, EQUIPOS ORIENTACIÓN EDUCATIVA, EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL.

## Resumo

A partir da análise de cenas típicas do cotidiano escolar, pretendemos aprofundar os ensinamentos sobre corpos e sexualidades inscritos no currículo oculto. Apresentamos um dispositivo baseado no Teatro do Oprimido que permite reavaliar os conflitos escolares como espaço de aprendizagem, questionamento e pesquisa. “O direito de ser reconhecido” é uma cena levantada por profissionais das Equipes de Orientação Escolar que lhes permitiu questionar as formas como os dispositivos escolares reproduzem a heteronorma, contribuindo para testar possíveis transformações. Os resultados encontrados contribuem para gerar conhecimento sobre as formas de incorporação de dimensões da sexualidade normalmente silenciadas na escola, contribuindo assim para transformar as práticas educativas.

**Palavras-chave:** TEATRO DO OPRIMIDO, CURRÍCULO OCULTO, EQUIPES DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, EDUCAÇÃO SEXUAL.

## Abstract

Through an analysis of run-of-the-mill scenes of daily school life, we intend to further advance the state of art of body and sex education in the hidden curriculum. We present a mechanism based on the Theater of the Oppressed, which allows for better handling of school conflicts, so that they can be reinterpreted as a space for learning, questioning and reflecting. “The right to be recognized” is a scene invented by professionals from School Guidance Teams for questioning the ways in which school mechanisms perpetuate heteronormativity, for testing out potential solutions. The findings contribute to understanding how

different perspectives of sexuality, often silenced in the school, can be incorporated and applied in the transformation of educational practices.

**Keywords:** THEATER OF THE OPPRESSED, HIDDEN CURRICULUM, EDUCATIONAL GUIDANCE TEAMS, EXUAL EDUCATION.

## Introducción y planteo del problema

Históricamente, la educación sexual en las escuelas estuvo asociada a la enseñanza de la biología al mismo tiempo que la sexualidad fue reducida al encuentro sexual centrado en la genitalidad (Greco, 2007; Wainerman et al., 2008; Morgade y Alonso, 2008; Faur, 2015). En muchos países se ha visto que un problema en la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) es la persistencia de la tradición biomédica, impregnando los diversos planos del currículo (Morgade, 2016). Sumado a esto, en nuestras investigaciones encontramos que el profesorado registra las dimensiones afectivas y placenteras en sus propias experiencias, pero no incluyen estas dimensiones en la enseñanza (Kohen y Meinardi, 2013). Los y las adolescentes reclaman espacios escolares en los cuales se trabaje sobre cuestiones afectivas o vinculares, en particular cuando los sentimientos se contraponen a los mandatos sociales. Como menciona Scharagrodsky (2007, p. 3), existe una subvaloración de la dimensión afectiva, se jerarquiza la razón por sobre la emoción y el cuerpo y se las contraponen y ubica como antagónicas, tendiendo a dejar afuera las emociones y las experiencias personales y obturando el diálogo entre estas y los conocimientos escolares.

En nuestro trabajo planteamos la necesidad de redimensionar el conocimiento biológico, entendiéndolo como una construcción social y estableciendo un diálogo con las ciencias sociales y las experiencias de los sujetos en la escuela. En este contexto, nos planteamos cómo generar instancias de trabajo en las instituciones escolares donde las categorías que suelen presentarse escindidas se pongan en relación y cómo aportar a construir objetos de enseñanza que incorporen el enfoque de la ESI.

Asumimos que los cuerpos son constructos sociales y que el sexo no se puede entender únicamente desde la biología, por lo que debe entrar en diálogo con el género, al mismo tiempo que la sexualidad implica diversas dimensiones y estas no se pueden pensar separadas. Esto nos ubica en el problema del cómo, es decir, cómo diseñar prácticas de intervención que pongan en juego dimensiones habitualmente silenciadas en la escuela, que involucren formas de construir conocimiento que aporten a superar la perspectiva positivista, que nos permitan pensar y vivir los cuerpos y las sexualidades de manera compleja, evitando reduccionismos. Se trata de reflexionar acerca de cómo repensamos esos modos de enseñar de manera que no legitimen el sexismo y las relaciones de dominación entre los géneros.

El objeto de estudio del trabajo que presentamos se ubica en el “cómo” de la enseñanza, aportando a construir conocimiento en el campo de la educación de los cuerpos y las sexualidades. Particularmente, se centra en el aporte al trabajo de profesionales de los Equipos de Orientación Escolar (denominados Equipos de Orientación Educativa en algunos países), ya que, si bien existen diversas instancias de formación, buena parte de los y las profesionales de los equipos que mencionamos ha atravesado escasas experiencias que le permitan la reflexión y revisión de las temáticas relacionadas con las sexualidades.

Nos interrogamos sobre el modo en que podemos elaborar dispositivos que permitan revisar las enseñanzas sobre los cuerpos y las sexualidades incorporando el plano del currículo oculto. Encontramos que el foco en el cuerpo nos proporciona un punto desde donde comenzar a explorar posibilidades. Por eso, nos propusimos investigar a partir de dispositivos que involucran la corporalidad para el trabajo con docentes y Equipos de Orientación Escolar (EOE) en ejercicio, en la escuela media.

## Antecedentes

En este trabajo presentamos un dispositivo elaborado con el propósito de que los, las y les educadores reflexionen acerca de los modos de intervenir en situaciones escolares, contribuyendo a visibilizar enseñanzas implícitas y silenciadas que tienen una gran incidencia en la transmisión del sexismo y en la reproducción de las desigualdades de género en la escuela. Investigaciones provenientes del encuentro entre las teorías feministas y la sociología de la educación (Bonafant, 1998) alertan acerca de que dicha transmisión puede rastrearse en los currículos explícito, oculto y omitido. Si bien los profesionales de la educación pueden no tener como objetivo de enseñanza la sexualidad o la educación sexual, en todo momento esta se

manifiesta a través del currículo oculto e influye en la construcción de subjetividades del alumnado (Plaza y Meinardi, 2011).

El cuerpo como foco de disciplinamiento se convierte en el mediador para la construcción de géneros y sexualidades en el ámbito escolar. El control de los cuerpos por medio de la regulación de los contactos corporales, las expresiones de afectividad, los modos de vestirse, junto con el silenciamiento de ciertas experiencias corporales serían algunas formas de construir géneros y sexualidades en la escuela (Tomasini et al., 2012). Estas regulaciones de poder sobre los cuerpos son un aspecto central para los dispositivos de trabajo planteados aquí.

En esta comunicación hacemos particular énfasis en las enseñanzas inscriptas en el currículo oculto, entendido este como el conjunto de normas, saberes y valores que son implícita pero eficazmente enseñados en la escuela (Jackson, 1998) y que por esta razón su revisión posee una particular potencialidad ya que se trata de enseñanzas difíciles de percibir y modificar. Trabajamos a partir de los conflictos emergentes en la escuela, considerando aquellas situaciones relacionadas con los géneros y las sexualidades que preocupan al profesorado y que no tienen necesariamente una resolución inmediata. El conflicto resulta una oportunidad para revisar significados del orden del sentido común y puede dar indicios acerca de lo que acontece en la escuela. Se trata de tomar las situaciones problemáticas escolares como un camino de aprendizaje, revalorizando la vida cotidiana en la escuela como fuente de saberes. Según Milstein (2013, p. 145), “los conflictos nos permiten ver cómo, en la vida real, esta suerte de institución inscripta en los cuerpos muchas veces se manifiesta en tensión con lo incorporado, lo corporizado, en una dinámica donde los cuerpos están en parte «en su lugar» y en parte «fuera de lugar»”.

Presentamos aquí el dispositivo elaborado a partir del Teatro del Oprimido, con el propósito de revisar los modos de intervenir en situaciones de la vida escolar relacionadas con la reproducción del sexismo y las desigualdades de género.

## Marco teórico

### El Teatro del Oprimido

En los años 70 Augusto Boal crea el Teatro del Oprimido en base a la teoría de la pedagogía del oprimido de Paulo Freire (1970). Esta dramaturgia permitió encarnar resistencias sociales en momentos en los cuales la represión se hizo presente en diversos países de América Latina (Artesi, 2010).

El Teatro del Oprimido se basa en un conjunto de ejercicios, juegos y técnicas teatrales que tienen como finalidad hacer del teatro un instrumento fundamental para la comprensión y la búsqueda de alternativas para pensar problemáticas sociales e interpersonales. Sus vertientes pedagógicas, sociales, culturales, políticas y terapéuticas proponen transformar al espectador en protagonista de la acción dramática, estimulándolo a reflexionar sobre el pasado, transformando la realidad en el presente y reinventando el futuro (Boal, 2001). En el Teatro Foro se espera que luego de un debate estimulado por el grupo que propone y arma una escena, los espect-actores (el término alude al carácter activo de los mismos), intervengan las situaciones de opresión tratando de modificarlas.

Según Boal, las personas muchas veces nos conformamos, naturalizamos nuestra realidad y jamás imaginamos que podemos ser actores sociales trascendentales para que esta se modifique, es decir, se pueda cambiar las situaciones de opresión que nos rodean. Así, el teatro de Boal tiene la potencialidad de devolvernos la posibilidad de sentirnos actores de nuestras prácticas cotidianas. El Teatro involucra un grupo de personas con diferentes miradas sobre la realidad social, y abre la posibilidad de debate con el cuerpo.

Existen al menos dos objetivos centrales en el Teatro del Oprimido: el de hacer visible determinadas problemáticas sociales y el de comenzar a pensar cómo intervenirlas o modificarlas. En nuestro trabajo encontramos en el Teatro del Oprimido una oportunidad para poder revisar problemáticas cotidianas en relación con los cuerpos y las sexualidades, junto a la comunidad educativa y de manera situada, ya que aportó a la visibilización de los rituales escolares que producen estereotipos de género y relaciones de poder. La metodología per se colabora con la identificación de las relaciones de poder y particularmente de las

relaciones de dominación (relaciones de opresión en palabras de Boal y de Freire). Utilizar el Teatro del Oprimido es una decisión metodológica, una apuesta en relación con los modelos pedagógicos y de investigación habituales. Nos preguntamos: ¿se puede aprender actuando? ¿se puede aprender a partir de la experiencia cotidiana? ¿se puede investigar la escuela haciendo ficción?

## Metodología

El Teatro imagen y el Teatro foro, vertientes que conforman el Teatro del Oprimido, se basan en representar escenas que ponen de relieve problemáticas sin salida aparente, que interpelan a las personas y las motivan a intervenir y reflexionar sobre las situaciones planteadas. Para nuestro trabajo, diseñamos un dispositivo específico para trabajar con las situaciones escolares relacionadas con los géneros y las sexualidades que los y las profesionales de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) identificaron como problemáticas.

Trabajamos en la escuela de gestión estatal de nivel medio (Escuela de Educación Media-EEM N° 3) “La Reconquista”, ubicada en la localidad de Don Torcuato, provincia de Buenos Aires, Argentina. Simultáneamente trabajamos con el profesorado de la escuela a partir de una propuesta creada a partir del Teatro imagen (puede consultarse en Kohen y Meinardi, 2014, 2016). Realizamos la investigación que presentamos aquí con 25 integrantes de los equipos de orientación escolar (profesionales de la medicina, psicopedagogía, psicología y trabajo social) de todo el distrito escolar. El relato del trabajo en base al Teatro foro es el objeto de esta presentación. Las reuniones fueron periódicas, realizándose durante un año de trabajo, con encuentros taller quincenales de 3 horas de duración cada uno.

### El derecho a ser reconocidos

Cada grupo, conformado por profesionales de los EOE, eligió una situación escolar que fuera representativa de aquellas a las que se enfrentan en su tarea cotidiana. Se les pide que seleccionen aquella que les resulte un problema, que no sepan cómo resolverla. Luego se les propone pensar dos o tres escenas que representen la situación y que cada grupo elija un personaje para representar. De esta forma la situación escolar comienza a transformarse en una escena que permite compartir con sus colegas lo sucedido. El cambio de registro invitó a que aparecieran nuevos personajes, se sacaran otros y se sintetizaran o agregaran partes.

### Antecedentes a la escena de Teatro foro

Caracterización de la situación por parte de las personas que la proponen: es en una escuela secundaria donde una de las alumnas plantea que quiere que la nombren como varón. Esto genera diferentes reacciones en los personajes que aparecen. Una alumna que ingresa a 4to año de secundaria, de 16 años, sin dificultades de conducta, ni de vinculación, tranquila, coherente, planteando que es varón. Los actores sociales que identifican son:

Preceptora (Celadora): Mujer de unos 50 años, que reacciona en principio preocupada, no sabiendo cómo y qué hacer, por el uso del baño o si había que llamar a servicios de emergencia y dar datos.

Profesor de educación física: Preocupado por dónde ubica a la alumna, si en grupo de varones o grupo con mujeres, según la reglamentación de distribución por “sexo”.

EOE (Equipo de orientación escolar): Algo movilizadas en principio por el sufrimiento de la alumna, contienen y escuchan a los distintos actores de la situación.

Directora: Promueve acuerdos acordes a la reglamentación, que se vayan logrando en las reuniones.

Si bien se propone hacer ficción, el camino de creación de las escenas parte de las propias experiencias de los sujetos en las instituciones educativas. Por lo tanto, durante el trabajo grupal, donde se discute y

comparte las situaciones que reconocen, en este caso de diversas instituciones del distrito, surge la elección de trabajar con esta escena.

Participantes: En esta escena intervienen siete personas; una hace el papel de preceptora (P) -también llamada celadora en algunos países- y 6 representan a estudiantes(A). Luego, uno de los profesionales representa el papel de director (D), y otra a Bryan (B), un alumno protagonista de la escena.

Resumen: La escena transcurre durante el inicio de las clases, cuando se registra el presente (se pasa lista). Bryan, un alumno trans, pide ser llamado por su nombre y no como figura en lista. La escena muestra las dificultades con las que se encuentran los personajes. Aparecen dos actos, con un cambio en la puesta en escena y en los personajes que participan.

## Primer acto

Puesta en escena: Inicia con la preceptora con cuaderno en mano que dice “turno vespertino de la Escuela Técnica 2” a modo de presentación. Entrando al aula hace un gesto como de abrir una puerta y se encuentra con los y las estudiantes.

P: buenas noches alumnos

A: buenas noches preceptora. (Responden a coro)

P: ¿alumna se puede sacar ese pañuelo? Dice mirando fijo a una de las chicas sentadas, con tono de enojo y el cuerpo inclinado hacia adelante. La alumna se saca unos auriculares y los enrolla, luego se saca un pañuelo violeta del cuello.

P: ¿quiénes están hoy? Toma lista llamando por apellido y nombre a los alumnos: Kámo Carlos, Liglio Guillermo, etc. A medida que los van llamando van levantando la mano. Luego hace una pausa y dice: a ver las nenas: Zulema Reste (levanta la mano), Alejandra Nosta (levanta la mano), Pedraza Romina (nadie levanta la mano). La vuelve a llamar: Pedraza Romina (silencio) sigue insistiendo: Pedraza Romina (se escuchan risas y cuchicheos).

A1: Mmm no vino.

A2: ¿Cómo se llama prece?

P: Marcela. Responde, en el mismo tono con el que toma lista. Cierra el cuaderno y hace un gesto -como de entender que algo raro pasa- y dice: Bueno si no vino, me voy para la preceptoría.

Se va caminando, comienza a salir de la escena y en ese momento un estudiante, que lleva un sombrero blanco, se para y al grito de: prece, prece, la corre. Esto inicia una segunda parte de la escena fuera del aula. Cuando lo encuentra, la preceptora se da vuelta.

P: sí.

B: Ud. me llamó Romina Pedraza, pero yo soy Bryan Pedraza. (La preceptora mira la lista como perdida)

B: más allá de que mi documento diga Romina, yo soy Bryan, ¿entiende? La preceptora hace un gesto, inclinando la cabeza. El alumno vuelve a decirle con ton o firme: ¿entiende lo que le digo?

P: Sí, sí

B: Va a tener que cambiar de nombre a Bryan Pedraza. (dice señalando la lista)

P: Bryan Pedraza, si, si (repite sorprendida)

B: Ud. me llamó como Romina pero yo soy Bryan.

P: Bueno, andá a sentarte que ya lo voy a corregir eh.

## Segundo acto

La escena continúa con la preceptora acercándose a una mesa donde está sentado el director. Allí transcurre toda la escena.

P: Buenas noches director, tengo un problema.

D: Qué dice ¿qué pasó?

P: Y, esto me excede no sé cómo solucionar esto (al decirlo hace gestos de grandeza con las manos)

D: Bueno venga, siéntese por favor. Me cuenta ¿Qué pasó?

P: Y, paso listo en la comisión “c” (dice mientras se sienta) y tengo una alumna que se llama Romina Pedraza, tengo el DNI y me dice que es Bryan Pedraza ¿Yo que hago?

D: ¿Y quién te dice eso?

P: La alumna, me dice que es Bryan

D: ¿Pero qué es alumna o alumno? (haciendo gestos con las manos de un lado para otro)

P: Es alumna

D: La solicitud de inscripción ¿se fijó en la ficha, el legajo?

P: Si, la tengo en el registro como alumna Romina Pedraza con el DNI y todo.

D: Es una alumna, alumno, no la entiendo preceptora (se escuchan risas de quienes están observando la escena)

P: Ella dice ser alumno, peroooo, el nombre es Romina. Y dice llamarse Bryan.

D: Ah, no, tenemos que hablar con el equipo. (Se escuchan muchas risas de la audiencia, los, las, les profesionales de equipos aplauden y alguien de la audiencia grita llame ya.)

## Análisis de la escena presentada

En esta escena se ilustra cómo la escuela pone en juego un conjunto de dispositivos que operan sobre los cuerpos sexuados, donde impera la lógica: “Los sexos son solo dos”. “Esta forma de organizar la agenda y las rutinas en el espacio educativo que terminan naturalizando algunas formas de heterosexualidad y validando ciertas corporalidades sobre otras, han sido denominadas ideologías prácticas, una serie de patrones extendidos en la rutina diaria en los centros educativos” (Colectivo ovejas negras, Encuesta nacional de clima escolar, Uruguay 2016, p. 6). Es necesario examinar aquellas acciones cotidianas que repetimos sin interrogación. Aquí es donde el dispositivo presentado permite revisar enseñanzas del currículo oculto. Profundizando en la escena, se puede ver que la preceptora pide a una alumna “que se saque el pañuelo”.

Es llamativo que la preceptora no explique cuál es la razón por la que la alumna debe hacerlo y que esta lo haga sin ningún cuestionamiento. Esto muestra cómo se pone en juego la regulación estética sobre los cuerpos, particularmente sobre los cuerpos de las mujeres (Tomasini, 2015). La regulación que la escuela establece sobre los y las jóvenes, en realidad remite a problemáticas que podrían pensarse en la escuela en su conjunto. Es decir que las problemáticas que estas regulaciones develan, también interpelan a otros y otras actores y actrices de la comunidad educativa. “En este sentido prevalece una mirada normativa sobre la sexualidad de los y las jóvenes en general, que invisibiliza la sexualidad de docentes, preceptores y preceptoras, adultos” (Núñez y Báez, 2013, p. 90). La preceptora toma lista por nombre y apellido, mencionando primero a los varones y luego a las mujeres. Cuando nombra a “Romina Pedraza” se hace un silencio, se escuchan cuchicheos y risas, luego un alumno dice: “mmmm no vino”. Aquí entonces Bryan, un chico trans de la escuela, está presente, pero como no puede ser nombrado, como su identidad no entra en la lista dividida en “nenas y varones”, su presencia queda en las sombras. Si la preceptora pudiera contar la

cantidad de presentes que puso en la lista y la cantidad de estudiantes que hay en el aula, notaría que no dan las cuentas.

Pareciera que, si un alumno o alumna no encaja en la división dicotómica, está ausente. Podemos decir entonces que en la escuela hay corporalidades válidas y corporalidades abyectas. Según Butler (2007), la heteronormatividad configura una regulación política que equipara la identidad heterosexual y las expresiones de género socialmente esperadas (macho-varón-masculino; hembra-mujer-femenina) como lo humano, lo normal, natural, lo obvio. El impulso de esta alineación entre sexo, género, práctica sexual y deseo, de manera excluyente genera a su vez muchos otros, que son construidos socialmente como meras copias abyectas o “no sujetos”.

Luego del silencio “incómodo” por la presencia-ausencia de Bryan, una alumna pregunta: ¿Cómo se llama “prece”? Aquí la pregunta vuelve a la preceptora ¿Quién sos vos? Podemos preguntarnos retomando lo planteado cómo interpela a los adultos y adultas las presencias de identidades sexuales no hegemónicas.

Es importante mencionar que Bryan tiene ausente en el registro por no poder decir quién es. Por ende, esta acción sostenida en el tiempo podría generar su expulsión de la escuela. Ya ha sido descrito que existen diferentes modos de exclusión y no siempre se trata de mecanismos que actúan directamente sobre la matrícula. Si bien según la norma no se puede expulsar de la escuela por su la identidad de género, de modos más sutiles, esta exclusión se pone en práctica en las instituciones. Aquí se plantea la necesidad de pensar los mecanismos de inclusión- exclusión también en clave de género. “El orden simbólico genérico, y también todas aquellas adscripciones o dimensiones que delimitan o nombran la “diferencia” o la “otredad”, definen prácticas discriminadoras en el aula y en el sistema escolar, y también generan exclusión y violencia” (Maceira Ochoa, 2005, p. 219). Según la autora, el modus operandi de la institución escolar produce y reproduce identidades sociales, algunas marcadas por la inclusión y otras por la exclusión.

En la escena, Bryan no se queda sentado, corre e intercepta a la preceptora, le pide que su identidad sea reconocida. La preceptora luego de sus insistencias acepta y dice que “lo va a corregir”. Bryan necesita salir del aula para hacerle este pedido a la preceptora y lo hace en una conversación aparte. Esto nos permite pensar que “Es en tensión, diálogo o disputa con la escuela secundaria que estos y estas estudiantes experimentan la cotidianidad desde y en donde acontece la posibilidad “trans” en torno a un espacio público” (Baez, 2013, p.47). La preceptora habla con el director y dice, haciendo gestos con las manos, que el problema la excede. Parece que cuando hay un problema que “excede” se suele llamar a profesionales del equipo. Esta escena instala de este modo situaciones con las que estas y estos profesionales trabajan en la cotidianidad, pero por estar representada aquí, la consideran problemática. Es decir que no solo excede a la preceptora, sino también a directivos y directivas y profesionales de los equipos. Se puede entender también que “excede”: que no entra en lo escolar.

Surge preguntarnos cuál es el problema aquí planteado: ¿La presencia de identidades trans, o la ausencia de dispositivos escolares que operen sin clasificar los cuerpos en clave heteronormal?

### La perspectiva de las personas que observan la escena

Una vez realizada la escena trabajamos con las personas que actúan como espect- actores en una caracterización sobre la situación e identificando las relaciones de poder. A continuación, se transcriben algunas de las reflexiones de profesionales de los EOE:

Investigadora (I): Bien, ¿hay una situación de incumplimiento de derechos o de opresión? ¿Qué ven ustedes?

Observador/a/e (O) 3: Yo creo que se borra finalmente, no sólo que se está incumpliendo lo que tiene que ver con la ley y con la posibilidad que cada uno tiene de decidir, sino que se borra la propia mirada de cada chico sobre sí mismo, eso es lo más fuerte. Porque es más importante qué dice el legajo que lo que dice el pibe.

O7: Por ahí cuando salió acá el tema de lo legal, yo quería interrogar un poco qué creemos que es lo legal dentro de una institución. Porque una de las cosas que nos pasó, cuando nos pasó exactamente lo mismo de la escena en una escuela real, fue preguntarnos por ejemplo si el registro era una cuestión legal, porque el registro es una cosa que tiene que ver sólo con el ámbito educativo, ahí podés nombrar a los chicos como la escuela quiere, no como está en el documento.

Entonces descubrimos que la única traba legal es cuando el chico llega al momento del egreso y no le podemos dar el título si no hay un cambio de DNI (Documento Nacional de Identidad)

O4: La estructuración que tienen marcada los adultos es muy fuerte, por más que haya una ley, por más que haya derechos, es tan fuerte que uno no se puede correr.

I: Esto justamente aporta a pensar la importancia de poner en marcha el trabajo. qué es lo que resulta tan fuerte? Cómo aparece el rol de los adultos y adultas.

Algunas reflexiones permiten visibilizar que los logros en términos de derechos humanos en el plano jurídico interpelan a la escuela que “continúa reproduciendo formas de desigualdad al violentar los derechos ya consagrados del estudiantado” (Colectivo ovejas negras, Encuesta nacional Uruguay 2016: 3).

A la preceptora no le basta que Bryan le diga que no se reconoce como mujer, que Romina es un nombre que no lo identifica; ella recurre a una autoridad de mayor jerarquía, en este caso el director. Preocupa a los y las profesionales que lo que dicen los papeles, los registros, sea más importante que la identidad autopercebida. Elizalde (2009:3) señala que “Conviene advertir que la ansiedad de los adultos y adultas por ubicar y organizar las diferencias sexuales y de género dentro de un orden estable es, con frecuencia, resultado de la misma fuerza represiva de la heteronormatividad.”

A continuación, citamos otra parte de la reflexión de esta etapa del dispositivo:

O5: Me parece que hay poca capacidad de la escuela para ver cuestiones nuevas en cuanto a lo social (...) y cómo la escuela frente a esto empieza no a problematizar sino a verlo como un problema, una dificultad, enseguida ¿qué hacemos? tenemos que recurrir al equipo porque es algo que no lo podemos resolver.

O7: Igual lo que me parece que habría que preguntarles a las chicas (refiriéndose al grupo que propone la escena) es, ¿qué fue lo que pasó con la familia?, porque si la familia cuando inscribe al alumno hubiera hablando en la escuela sobre la identidad del alumno, que si bien no coincide todavía con el documento, él ha tomado otra identidad, de la que le corresponde en el documento, quizás esta situación se le podría haber evitado a Bryan.

Según los y las profesionales de los EOE, la escuela no problematiza los dispositivos que dejan por fuera a las personas que no cumplen la heteronorma, sino que las sitúa como el problema. La complicación no radica en la institución, sino en el estudiantado, que amenazan el orden establecido. “La institución opera concibiendo a ciertas condiciones sexuales y de género juveniles inquietantes no tanto como una cuestión de control social sobre estas diferencias, sino, precisamente, como una amenaza a que queden fuera de control” (Elizalde, 2008:5). En vez de problematizar sus dispositivos, los modos de regular los cuerpos, los discursos, se identifica la situación como problemática, como forma de dejarla por fuera.

Se puede ver que, por el modo en que está diseñado el dispositivo, las interacciones entre los actores sociales habilitan a repensar las relaciones. Los y las integrantes de los EOE se preguntan por la ausencia del vínculo familia-escuela que, en este caso, podría haber acompañado a Bryan en la situación relatada. También en la escuela las relaciones y la posibilidad de organización entre preceptoras y preceptores – directivos y directivas– EOE parecen trascendentes para poder repensar la situación. Alejándonos de una mirada ingenua en la potencia de organización entre actores sociales, se propone pensar estos vínculos en clave de relaciones de poder; esto permite delinear la importancia de hacer un “mapeo de actores sociales” que permitiría a los y las profesionales saber con quienes interactuar cuando ocurren situaciones que implican la protección de derechos de niños y jóvenes. Incluso caracterizar a las familias antes de proponer la intervención, dado que, en ocasiones, actúan vulnerando los derechos de los y las jóvenes.

En esta escena se ve que las identidades trans ponen en cuestión la división dicotómica de los géneros. La pregunta que se devuelve al grupo es de qué modo se pueden iniciar acciones que aporten a transformar las prácticas cotidianas escolares que revisen la heteronorma.

### Ensayos para la transformación. Intervenciones sobre la escena

A partir de la pregunta de la investigadora: ¿cómo podemos transformar la escena?, una de las participantes interviene:

Estaba tratando, dentro de lo que es la escuela, que la escuela es una estructura, habría que pensar siguiendo un poco esa línea qué otro tipo de presentación puede realizarse que no tenga que ver con estar señalando por apellido, pero no es del ámbito de la escuela, eso no aparece digamos. (...), Claro, haciendo otro tipo de presentación que no tiene que ver con la escuela en general

I: A ver, ¿lo probamos?

Dos profesionales, que llamaremos C y J, pasan a reemplazar al personaje de la preceptora para probar otro modo de intervención ante la situación identificada como problemática. Al ingresar al “escenario” se les asigna el elemento característico de la preceptora que en este caso es el cuaderno con el que toma lista.

Antes de empezar la escena C pide un pañuelo y forma un bollo, como si fuera una pelota. Comienza la escena con C y J caminando hacia el aula. Descripción de la escena:

C: Hola ¿cómo andan, bien? Empezando ¿no? Bueno, yo soy Claudia

J: Yo soy Jimena, yo voy a ser la preceptora de ustedes durante este año

C: Las dos vamos a estar acá, así que bueno tenemos un montón de tiempo para ir conociéndonos. Pero ahora para saber un poco quienes estamos en el nuevo grupo se nos ocurrió un juego: yo voy a ir tirando (mientras agarra la pelota) y cada uno dice un nombre y dice quién es si está por primera vez en la escuela, si viene de viaje, como para tener una idea porque ¿Se conocen en la escuela?

A: No

A2: Algunos si y por ahí otros no. Si yo con ella

C2: Claro, bueno yo soy Claudia, soy preceptora, soy nueva también en la escuela. A ver... (Tira la pelota a una alumna)

A1: Yo soy Alejandra, tengo 17 años, me gusta la cumbia y vengo de San Fernando

A2: Yo soy Zulema, soy ama de casa y estuve mucho tiempo sin estudiar y ahora quiero ver si termino... (Pasa la pelota)

J: Perdón necesito que se presenten con nombre y apellido así yo les puedo ir poniendo presentes en la lista

A3: Carlos Kámola, 20 años. (Le llega la pelota y rebota, risas y aún más risas cuando dice que tiene 20 años)

C: Bueno bienvenido

A4: Tengo diez hijos, 50 años y dejé ya en 5to año, algo así y bueno estoy viendo porque quiero ser enfermera, viste que ahora la municipalidad te da una beca, me dijo mi vecina. (Pasa la pelota)

A5: Gisella Escobar, 18 años. (Pasa la pelota)

B: Bueno, último yo, Buen, mi nombre es Bryan Pedraza, tengo 17 años.

C: Bueno bienvenidos todos, ahora está por llegar el profe de historia e iremos conociéndonos. Y cualquier cosa bueno hablamos y se acercan.

### Las emociones en escena a partir de la transformación

Comienza esta etapa con la intervención de la Investigadora I: Le preguntamos primero a Bryan, ¿cómo te sentiste?

B: Bien

I: ¿Cambió en algo?

B: A lo último (risas)

I: ¿Y cómo lo percibieron los demás que estaban acompañando?

A: Más distendido

Es interesante ver cómo una práctica que se transforma pensando en un estudiante trans habilita a que todo el estudiantado se presente y cuente algo de su historia. Se puede decir que, si las prácticas educativas no se adaptan a las personas que interpelan la heteronorma, no se adaptan a ninguno. Esto nos lleva a varias reflexiones: ¿Quiénes son los sujetos con los que trabajamos y de qué manera aparecen sus voces, sus experiencias, sus cuerpos? ¿Qué propuestas de enseñanza concretas nos permiten que se hagan presentes? Aquí, en esta propuesta de transformación, se muestra que, no se trata de hacer una intervención como excepción a la regla establecida, sino una transformación que habilita a que ingresen las singularidades y las historias de los y las estudiantes, así como también las de los educadores y educadoras. De hecho, en la escena también hay lugar para que la preceptora cuente que es “nueva” en su tarea.

Un aspecto importante de señalar es que la propuesta de transformación se sustenta en un cambio de dinámica de presentación basado en un juego. Centrándonos en las enseñanzas del currículo oculto, en particular las enseñanzas sobre las identidades y las sexualidades, pasamos de una escuela que enseña a callar y disciplinar cuerpos sexuados que no “encajan” en la separación dicotómica varones-mujeres a una escuela que en el inicio de las clases hace un juego para que cada persona se presente. Aquí hay un traspaso al currículo explícito, donde el contenido se pone en práctica en una propuesta concreta. Hay un movimiento hacia “una pedagogía que parte de los cuerpos para pronunciar palabras, recuperando el valor de la subjetividad en la creación histórica, y criticando, una y otra vez, las certezas del punto de partida” (Korol, 2007, p. 18). Cuando las profesionales piensan en armar el juego para presentarse, no saben qué va a pasar en escena, esta actividad tiene ciertas pautas que proporcionan un borde, un límite para el trabajo, pero también posee una dosis de incertidumbre. Esta forma parte de los dispositivos que presentamos en esta investigación y la posibilidad de asumirla también es leída por los y las profesionales de los EOE que toman el riesgo y desde allí intervienen en la escena. Se alude aquí a una pedagogía curiosa, una pedagogía de la incertidumbre (Britzman, 1999). Al comienzo del análisis de la escena nos preguntamos si el problema tenía que ver con la presencia de identidades trans, o con la existencia de dispositivos escolares que operan con categorías clasificadoras de los cuerpos en clave heteronormal. La transformación realizada en escena genera alivio y modifica la situación dejando en claro la necesidad de revisar los formatos escolares.

## Resultados y Conclusiones

La escena planteada interroga los modos en que los dispositivos escolares reproducen la heteronorma aportando a ensayar posibles transformaciones. Esta nos acerca a pensar cuál es lugar para la diferencia en la escuela, revisando el papel de la institución en su rol de señalar cuánto se acerca o se aleja un sujeto de la norma (Lopes Louro, 1999). Entendiendo que estos señalamientos no se dan necesariamente de manera explícita, sino que se ponen en juego mediante mecanismos más sutiles, y por eso de alguna manera eficaces. Esto da cuenta de la necesidad de trabajar con dispositivos que permitan revisar estas ideologías puestas en acción, que denominamos ideologías prácticas. En este sentido el teatro nos ofrece la posibilidad de revisar este “hacer” motorizado por ideología. “La investigación del currículo oculto es un proceso de acción-investigación-acción en el que la comunidad educativa parte de su experiencia, identifica contradicciones, las reflexiona y analiza de manera colectiva y busca alternativas” (Maceira Ochoa, op.cit., p. 219).

En un sentido más amplio y más allá de las escenas puntuales que se analizan, se sostiene que dedicar tiempo para pensar las intervenciones en la escuela resulta trascendente. Los y las participantes se sorprendieron al constatar que, ante una misma situación, existen múltiples modos de intervenciones posibles. En este espacio se propuso una interrogación colectiva, representar, ensayar. Esta posibilidad de probar, detenerse y volver a probar permite tener nuevos elementos para actuar cuando las situaciones sorprenden y los sentidos comunes gobiernan. El trabajo presentado pretende reflexionar, no sobre cada

situación que puede ocurrir, porque cada una es única, sino sobre los modos de intervenir en ellas. ¿Qué variables tener en cuenta? Surge entonces la importancia de la escucha, la posibilidad de preguntarse qué está pasando, de preguntarles cómo se sienten ya que esto puede dar pautas para actuar. También pudimos ver cómo existen dispositivos regulatorios desiguales sobre los cuerpos según el sistema sexo genérico. Haber encarnado a los personajes o haber escuchado sus puntos de vista permite de alguna manera tener nuevas “pistas”, otra información que puede guiar futuras intervenciones. Desde allí las situaciones problemáticas se convierten en potencia para el aprendizaje, revalorizando la cotidianeidad escolar como espacio de interrogación, de investigación.

Mediante el dispositivo propuesto en este trabajo se pone de relieve que los modos de intervención educan, enseñan acerca de qué se debe y qué no, qué está valorado y qué no se nombra. Encontramos que el dispositivo diseñado, permitió revisar enseñanzas del currículo oculto que se reproduce habitualmente.

Durante la evaluación del dispositivo, hacia el final del trabajo, los y las participantes enfatizaron en el aporte a su formación profesional en las actividades de Teatro del Oprimido. Esto nos lleva a reflexionar acerca de la pedagogía de las sexualidades. La ESI no es un listado de contenidos, ni es un tema a trabajar en una única unidad didáctica; por esta razón, tener en cuenta las enseñanzas implícitas y las dimensiones habitualmente silenciadas, en la metodología de trabajo, abre nuevas posibilidades. El dispositivo planteado resulta novedoso para la formación docente en ESI ya que el profesorado atraviesa experiencias que posteriormente les da pautas para tomar decisiones en sus planificaciones y en sus prácticas.

El Teatro del Oprimido abre nuevas puertas. Permite representar diversos personajes de la escena educativa y trabajar desde lo afectivo. ¿Cómo se siente el o la estudiante ante determinadas situaciones? ¿Cómo se siente ser interpretado o interpretada por personajes que responden a rígidos estereotipos? En este ensayo de personajes, discursos y cambios de roles, se propone abrirle un espacio a la duda, a hacer y deshacer, a dialogar. Desde aquí se abre paso a la revisión de las enseñanzas del currículo oculto y a las diversas formas de reproducción del sexismo en la escuela. Indagar sobre los cuerpos y las sexualidades nos permite a profesionales de la educación e investigadoras hacernos preguntas sobre nuestras prácticas y comenzar a reinventarlas. El dispositivo interroga el formato escolar tradicional cuestionando lo que significa “hacer escuela” o cómo debe ser una situación de aprendizaje: ¿Se puede aprender actuando? ¿Se puede aprender lejos de los bancos y sin lapicera en mano? Hacer ficción otorga la posibilidad de ensayar y equivocarse, de moverse en el espacio y expresar emociones. “Lo no escolar remite a aquellas formas de habitar un tiempo (lenguajes, sensibilidades, ritmos) que escapan a nuestras estrechas visibilidades gestadas en la ilusión de un mundo a imagen y semejanza de las expectativas. Dichas formas no pueden aprehenderse desde subjetividades disciplinarias” (Duschatzky, 2013: 362). Por esta razón, desde el punto de vista metodológico el dispositivo presentado propone interpelar los modelos pedagógicos, poniendo a los, las y les docentes como sujetos activos y fundamentales a la hora de revisar la pedagogía de las sexualidades, explicitando qué se puede aprender haciendo teatro y dándole valor a la experiencia escolar como instancia de interrogación y aprendizaje.

La puesta en práctica del dispositivo arroja como resultado la importancia de indagar sobre la cotidianeidad escolar involucrado el trabajo con y desde el cuerpo, por su aporte a la revisión de las enseñanzas sobre las sexualidades de los diversos planos del currículo.

## Agradecimientos

Este trabajo se realiza con aportes del Proyecto UBACyT 20020170100519BA, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

## Referencias

- Artesi, C. J. (26 de enero, 2010). El Teatro del Oprimido de Augusto Boal. Revista Tesis11. <http://www.tesis11.org.ar/medios-de-comunicacion-el-teatro-del-oprimido-de-augusto-boal/>
- Baez, J. (2013). *La experiencia educativa “trans”. Los modos de vivir el cuerpo sexuado de los/as/xs jóvenes en la escuela secundaria* (Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina). Repositorio Institucional Filo Digital. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/3178>
- Boal, A. (2001). *Juegos para actores y no actores*. Alba Editorial.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós.
- Britzman, D. (1999). Curiosidad, sexualidad y curriculum. En L. L. Guacira (comp.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Editora Autêntica.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Colectivo Ovejas Negras (Uruguay), Glsen, USA y Fundación Todo Mejora (Chile) (2016). *Encuesta Nacional de Clima Escolar en Uruguay 2016*. <https://ovejasnegrasblog.wordpress.com/2016/12/09/encuesta-nacional-del-clima-escolar-en-uruguay-2016/>
- Duschatzky, S. (2013). Veo veo ¿qué ves? percepciones más allá (o más acá) de la violencia. Revista CS, (11), 343–366. <https://www.redalyc.org/pdf/4763/476348374011.pdf>
- Elizalde, S. (2008). Institutional Violence and Sexual Panic Directed at Poor Young Women and Trans Persons in Buenos Aires. *Women and International Development Publication Series*, Working Paper 293.
- Elizalde, S. (2009). Normalizar ante todo. Ideologías prácticas sobre la identidad sexual y de género de los/as jóvenes en la dinámica de las instituciones orientadas a la juventud. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 1(1). <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1475>
- Faur, E., Gogna, M., y Binstock, G. (2015). La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008–2015). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Argentina. <http://www.codajic.org/node/1654>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Greco, B. (2007). Sexualidades, adolescencias y escuelas: una perspectiva institucional. En A. Clement (Org.), *Educación sexual en la escuela: perspectivas y reflexiones* (pp. 69–96). Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/una-escuela-inclusiva-de-la-sexualidad.-greco.pdf>
- Guacira, L. L. (coord). (1999). *O Corpo Educado. Pedagogías da sexualidades*. Autêntica.
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Morata.
- Kohen, M. y Meinardi, E. (1–6 de julio, 2013). *Educación en sexualidades. Una aproximación desde el cuerpo en la escena educativa*. X Jornadas de Sociología, Buenos Aires, Argentina. <https://cdsa.academica.org/000-038/267>
- Kohen, M. y Meinardi, E. (11–13 de junio, 2014). *Pensar e implicar los cuerpos en la formación docente en educación sexual integral*. V Coloquio Interdisciplinario Internacional de Educación, Sexualidades y Relaciones de género (Investigaciones experiencias y relatos), Mendoza, Argentina.

- Kohen, M. y Meinardi, E. (2016). Las situaciones escolares en escena. Aportes a la formación docente en educación sexual integral. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1047–1072.
- Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular*. Editorial El Colectivo: América Libre.
- Maceira Ochoa, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *Revista de Estudios de Género La Ventana*, 3(21), 187–227.
- Milstein, D. y Mendes, H. (2013). Cuerpo y escuela. Dimensiones de la política. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 143–161. <https://doi.org/10.35362/rie620587>
- Morgade, G. y Alonso, G. (comp.) (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Paidós.
- Morgade, G. (coord.) (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género. Colección la lupa de la ESI en el aula*. Homo sapiens.
- Núñez, P., y Báez, J. (2013). Jóvenes, política y sexualidades: los Reglamentos de Convivencia y la regulación de las formas de vestir en la Escuela Secundaria. *Revista del IIICE*, (33), 79–92. <https://doi.org/10.34096/riice.n33.1102>
- Plaza, M. V. y Meinardi, E. (2011). Creencias del profesorado acerca de la sexualidad y comunidades de aprendizaje: Un estudio sobre el currículo oculto escolar. *Tecné, Episteme y Didaxis*, (extra), 1647–1652. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/69608>
- Scharagrodsky, P. y Southwell, M. (coord.) (2007). *El cuerpo en la Escuela*. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>
- Tomasini, M., Bertarelli, P., Córdoba, M. y Peirotti, A. (22–24 de mayo, 2012). *Corporalidades y género. Reflexiones acerca de la regulación de los cuerpos de las jóvenes en la escuela*. II Congreso Interdisciplinario sobre Género y Sociedad: Lo personal es político, Córdoba, Argentina.
- Tomasini, M. E. (2015). Feminidades juveniles, cuerpos y producciones estéticas en la escuela secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, (68), 117–136. <https://doi.org/10.35362/rie680207>
- Wainerman, C., Di Virgilio, M. y Chami, N. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Manantial-UNFPA.