tramas y contra puntos

Caminos de la ESI

Un compendio de propuestas educativas pensadas desde la formación docente universitaria

Julieta Alcoba
Santiago Zemaitis
(Coordinadores)

EDICIONES DE LA FaHCE

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

IdIHCS
Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales
CONICET | UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Caminos de la ESI

Un compendio de propuestas educativas pensadas desde la formación docente universitaria

Julieta Alcoba
Santiago Zemaitis
(Coordinadores)

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

IdIHCS
Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales
CONICET

2026

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Diseño: Federico Banzato
Diseño de tapa: Sara Guitelman
Editora por Ediciones de la FaHCE: Leslie Bava

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723
©2026 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-2678-4
Colección Tramas y contrapuntos, 1

Cita sugerida: Alcoba, J. y Zemaitis, S. (Coords.). (2025). *Caminos de la ESI: Un compendio de propuestas educativas pensadas desde la formación docente universitaria.* Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ; IdIHCS. (Tramas y contrapuntos ; 1). https://doi.org/10.24215/978-950-34-2678-4

Disponible en https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/294



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decana
Ana Julia Ramírez

Vicedecano
Martín Legarralde

Secretario de Asuntos Académicos
Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado
Fabio Espósito

Secretario de Investigación
Marcelo Starcenbaum

Secretario de Extensión Universitaria
Jerónimo Pinedo

Prosecretaria de Publicaciones y Gestión Editorial
Verónica Delgado

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-UNLP/CONICET)

Director
Juan Antonio Ennis

Vicedirectora
Myriam Southwell

Índice

Presentación
Sol Calandria, Carolina Mastromauro, Penélope De Las Heras, Clara Maidana. 11

Prólogo
Julieta Alcoba, Santiago Zemaitis 15

Parte I
La ESI en el nivel superior universitario: Desafíos de un contexto para la formación docente

La universidad entre la ESI, el "Ni una menos" y las ofensivas conservadoras: Repensar las interpelaciones de una época en la agenda de la formación universitaria
Julieta Alcoba, Santiago Zemaitis 23

Pasado y presente de la educación sexual en la Argentina: Los modelos tradicionales y la nueva propuesta de la ESI
Santiago Zemaitis, Fernanda Ronconi, Clara Maidana, Julieta Alcoba 45

Cuerpos, sexualidades e identidades en la escuela: La ESI en su dimensión pedagógica, institucional y curricular
Fernanda Ronconi, Julieta Alcoba, Santiago Zemaitis, Clara Maidana 75

Parte II
La ESI en la formación docente, la educación de la adultez y las comunidades

Introducción
Gisela Manzoni 113

Bibliotecología: Una carrera con muchas miradas femeninas y escasas observaciones feministas
Celia Emilia Dominguez 123

Nos educamos para la libertad: Prácticas educativas para el desarrollo de ESI como derecho en el contexto carcelario de la Unidad 33 de Los Hornos, La Plata
Débora López Poblete, Carolina Contreras Romero, Bianca García 129

¿Cómo podemos defender la ESI desde el nivel inicial? Nuestros cuerpos: Nombres, cuidados y reconocimiento
María Cecilia Savino, Magalí Tobio 135

Propuesta para formación docente desde Equipos de Orientación Escolar del nivel secundario. Herramientas para una Educación Sexual Integral y transversal
María Agustina Ayala 145

¿Todo tiempo por pasado fue mejor? ¡Mañana es mejor! Cambios en los modelos de enseñanza de educación sexual: Propuesta para la praxis docente
Alejo Sebastián De Dominicis, Camila Trenco 153

La educación sexual: Modelos de enseñanza en el sistema educativo, rol del Estado y su relación con familias y grupos religiosos
Rafael Ennis 165

El derecho a ser nombrades: Una propuesta pedagógica para el abordaje de identidades de género y lenguaje inclusivo en la escuela
Alonso Victoria, Sbariggi Lucrecia.....177

Cuerpos, sexualidades y prácticas corporales: Un abordaje desde la ESI en las unidades penitenciarias bonaerenses
Antonella Bertolotto, Carolina Bongiorno, María Azul Citarelli ...191

Parte III
La ESI en el currículum: Propuestas para la transversalidad de la perspectiva de género en el aula

Introducción
Agustina Peláez, Moira Severino 203

Cuerpos en movimiento, identidades en transformación: Las diversidades sexogenéricas en las clases de Educación Física
Mayra de Kemmeter.....215

Loud and clear: La voz de las mujeres qom en el aula de inglés
María Florencia Batisteza, Victoria Cadario 223

¿Cómo construimos la(s) identidad(es) en la escuela secundaria? Una propuesta desde la Filosofía
Josefina Schneeberger, Julieta Quirós, Daniela Ariadna Bertazzo ..235

La institución familiar y el rol de las mujeres desde una perspectiva histórica y de clase: Una secuencia didáctica desde la Sociología para el nivel de jóvenes y adultos del Plan FinEs
Carolina Ale, Nora Fredes Pratto 243

Desigualdades basadas en roles de género y micromachismos en la vida cotidiana: Una propuesta didáctica de Sociología para alumnxs de 4to año
Paula Valeria Ojeda.....253

Lucha y sanción del sufragio femenino en la Argentina desde una perspectiva de género
Florencia Pais, Angela Saffadi, Santiago Santecchia 261

El amor en las aulas: Entre el romanticismo y la afectividad. Taller para abordar los vínculos amorosos cuidados en escuelas secundarias
Mercedes Gentile, Sofía Herrera 273

La territorialidad de los movimientos feministas en las ciudades argentinas en la actualidad: Una propuesta desde la Geografía para el nivel secundario
María del Carmen Daiana Frettes Arrúa, Lautaro Corsiglia.....285

En todos lados hay unx monstrux: Leer literatura para redescubrir las identidades
Ailen D'amico, Lea Aurora Paz, Gabriel Ascaso 299

¿Qué hay detrás de las redes sociales? La ESI como herramienta transversal para el abordaje de contenidos curriculares de Sociología en la escuela secundaria
Pamela Ferroni, Rodrigo González Arcumano, Emilse Insaurralde 307

Colonización, feminismo y resistencias: Una propuesta para su abordaje en el aula
Lucrecia Odoguardi, Julián Scatolaro, David Mouzo Williams ...323

Un patio para todes. Educación Física y deporte desde la perspectiva de género: Una propuesta pedagógica para desbinarizar la enseñanza
Evangelina de la Luz Cagni, Lucía Belén Padilla, Martina Scalise 339

"Cerca de la revolución, el pueblo pide… sexo". Reflexiones acerca de la historia y la sexualidad en la escuela secundaria: El caso del Frente de Liberación Homosexual (FLH) en la década de 1970 en Argentina
Camila Garate, Andrés Oroño Franquet, Sofía Zambosco Vaquero 349

Gramática, semántica y reggaetón: ¿Es posible estudiar sintaxis con Maluma?
Laura Parada, Gabriela Verón 365

Propuesta de Taller de Educación Sexual Integral para el nivel secundario: Hacia una perspectiva de género y de derechos humanos
Brenda Lefimán 375

Poniéndole el cuerpo a la ESI o cómo trabajar la desigualdad de género en una clase de Sociología en el nivel secundario
Rocío Giselle Galera, Maluén Perez Estabio 385

Quienes escriben 395

Presentación

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata cuenta con una importante trayectoria en la construcción y el fortalecimiento de la perspectiva de género tanto en la producción académica como desde las políticas de gestión, dado que la comunidad que la conforma tiene un gran compromiso con la participación y construcción de las diversas luchas feministas.

En particular, en cuanto a las decisiones políticas de gestión basadas en un enfoque de género y derechos humanos, en el año 2018 fue creada la Prosecretaría de Géneros y Políticas Feministas, dependiente de la Secretaría Académica de la Facultad. Esto se dio en un contexto de auge y masificación de demandas en torno a derechos históricamente pendientes para las mujeres y el colectivo LGBTTI+ en nuestro país. Durante la segunda década de los años 2000, se profundizó y masificó la visibilización de aquellos reclamos que aún no habían sido saldados. Estas acciones colectivas reunieron a personas de todas las edades, sectores y sujetos con distintas trayectorias bajo consignas que estaban relacionadas, principalmente, con la prevención y erradicación de las violencias por razones de género y su reconocimiento como una problemática de salud pública en la que el Estado debía desplegar estrategias acordes a la complejidad que presenta.

Otra importantísima demanda fue la despenalización y legalización de la interrupción voluntaria del embarazo, que se concretó finalmente en diciembre del año 2020 con la sanción de la Ley N°27.610.

Además de estos dos grandes reclamos, muchos otros se visibilizaron, dando cuenta de la multiplicidad de relaciones desiguales de poder que sostienen la organización patriarcal de la sociedad. Como fruto de este gran movimiento se generaron transformaciones sociales que, entre otras cuestiones, tuvieron un profundo impacto en las instituciones sociales y desembocaron en la creación y/o jerarquización de espacios dedicados a llevar adelante políticas con perspectiva de género, como la Prosecretaría de Géneros y Políticas Feministas.

A partir de su surgimiento, y desde este espacio, nos propusimos aportar a la construcción de un horizonte en el que la perspectiva de género sea transversal a la institución de la que formamos parte. El primer tiempo de trabajo lo dedicamos al diagnóstico para conocer las distintas necesidades y demandas que era necesario atender, considerando a los distintos actores que conforman nuestra comunidad académica —estudiantes, docentes, nodocentes, entre otres—. Además, la creación del área requirió un fuerte trabajo de visibilización: por un lado, para darla a conocer y, por el otro, para legitimar la importancia de las políticas de género desde un espacio de gestión, entendiendo el rol de la institución y el compromiso con la transformación social. Fue en ese primer momento que comenzamos a diseñar las distintas líneas de acción, siempre desde una perspectiva situada y trabajando en articulación con los distintos espacios y claustros. El avance en cuanto a las normativas y la legislación de los años siguientes a la creación de la Prosecretaría —fundamentalmente la Ley Micaela (Ley N°27.499)— y la profundización de la institucionalización de las políticas de género en la Universidad, fortalecieron y brindaron un sólido marco al trabajo que había comenzado a realizarse. La formación situada para los distintos claustros fue —y continúa siendo— una de las líneas de acción más importantes. En este contexto fue diseñado y ejecutado el curso que compete a este libro, en el que se abordó específicamente la formación en Educación Sexual Integral (ESI) destinada a estudiantes avanzades y graduades que se encontra-

ban dando clase, ya sea en espacios educativos formales o informales, así como en los diversos niveles.

Pensar de forma colectiva la ESI y reflexionar sobre ella se vuelve necesario y fundamental en los tiempos que corren. El contexto actual ya no es el mismo que en los últimos años. Asistimos a una profundización de los discursos de odio en nuestra sociedad y a una circulación de voces que ponen en tela de juicio los derechos conquistados y cuestionan la importancia de atender las desigualdades, la discriminación y la violencia por razones de género. Esta avanzada y profundización del *backlash* implica redoblar esfuerzos, profundizar el trabajo y las políticas que tienen como objetivo hacer de nuestra institución un espacio igualitario, y de nuestra formación y ejercicio docente, una práctica que no reproduzca las desigualdades ni revictimice, y que aporte a la transformación de los sentidos que sostienen el androcentrismo y el patriarcado. La institución que habitamos y su comunidad académica tienen un gran compromiso en esta tarea. La escritura de este libro surge de la necesidad de compartir experiencias acerca de cómo transversalizar la ESI en el ámbito educativo, en la diversidad de contextos que esto implica, reponiendo las problemáticas y desafíos que existieron y existen. La recopilación forma parte del trabajo realizado en el marco del curso *La Educación Sexual Integral (ESI) como derecho: Herramientas para la intervención educativa*, ofrecido desde la Prosecretaría desde el año 2019 hasta el 2021 en la Facultad. La puesta en marcha de esta iniciativa fue altamente positiva ya que permitió no solo aportar a la formación de nuestros futures docentes sino también visibilizar la necesidad de un espacio para instruirse en ESI y construir saberes entre todes. La amplia participación y culminación del curso de quienes se anotaron en cada una de sus ediciones da cuenta de esa necesidad latente y preexistente de adquirir conocimientos sobre la temática.

Como resultado, las reflexiones y propuestas pedagógicas que aquí se incluyen conforman un valioso cúmulo de herramientas para

pensar y trabajar la Educación Sexual Integral en diversos territorios y espacios educativos. Este material es el fruto de un proceso para incorporar la capacitación en ESI a la formación docente de las diversas carreras de nuestra Facultad, y es el resultado de un trabajo de reflexión colectiva en el que les autores presentan propuestas para gran parte de la diversidad de contextos educativos que existen.

Sol Calandria, Carolina Mastromauro, Penélope De Las Heras, Clara Maidana.
Integrantes del equipo de gestión de la Prosecretaría de Géneros y Políticas Feministas (FaHCE-UNLP)
Ensenada, 2024

Prólogo

Los escritos que aquí se comparten nacieron en el marco de una propuesta pedagógica desplegada a partir del año 2019 y de forma consecutiva hasta el 2021, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Se trata de la compilación de una serie de trabajos finales planificados y escritos por estudiantes avanzados de varias carreras de la FaHCE, realizados en el marco del curso *La Educación Sexual Integral como derecho: Herramientas para la intervención educativa*, ofrecido por la Prosecretaría de Géneros y Políticas Feministas de dicha casa de estudios.

El curso partía del compromiso de volver sobre la Ley de Educación Sexual Integral para, en un principio, apropiarse de los enfoques y fundamentos teóricos y pedagógicos que la sustentan, reflexionar sobre sus potencialidades y limitaciones y conocer aportes que se han realizado desde los feminismos y las teorías *queer* para esta revisión. Una vez iniciado este camino, se buscó promover la reflexión sobre el rol docente en el marco de la escuela como garante de derechos —específicamente del derecho a la educación sexual integral—y construir colectivamente herramientas para la intervención pedagógica desde la perspectiva de la ESI en los distintos espacios educativos donde ejercen su profesión quienes se forman en la FaHCE.

Por otro lado, vale mencionar que el diseño del curso presentaba sus propios desafíos debido a la heterogeneidad disciplinaria en la que les participantes se habían formado: historia, bibliotecología, socio-

logía, letras, lenguas modernas (inglés, portugués y francés), educación física, filosofía, geografía, ciencias de la educación, ciencias exactas y naturales, antropología social y psicología, son algunas de las carreras en las que se inscribían quienes participaron del curso. Asimismo, requería trabajar con generaciones muy dispares en cuanto a su formación en ESI, desde estudiantes que egresaron de sus escuelas secundarias con la Ley ESI ya sancionada, a otros que ya eran adultes en el año 2006. Además, en el marco de las discusiones sociales que se estaban vivenciando en relación con la ESI, se buscaba que el curso se edificara recuperando una perspectiva de derechos que la reconociera como un derecho de las infancias y adolescencias, y a la función docente, como aquella que en su ejercicio es garante de dichos derechos.

En su primera edición se inscribieron en el curso alrededor de 100 estudiantes y la propuesta se desarrolló en cuatro clases presenciales y dos virtuales. En la primera clase presencial se organizó un panel con las participaciones de Mirta Marina —en aquel entonces, coordinadora del Programa Nacional de ESI (Ministerio de Educación de la Nación)— y de Alba Rueda —activista trans de la organización Mujeres Trans Argentina y NOTI Trans—. Asimismo, a fin de dar a conocer a les cursantes los desarrollos actuales de la ESI en experiencias escolares concretas, en otra de las clases presenciales se contó con la participación de invitades de diferentes instituciones educativas, como la docente Andrea Beratz, coordinadora de la publicación ¿Dónde está mi ESI?[1] —publicación de la Comisión Provincial de la Memoria, escrita por jóvenes la Escuela Secundaria N°14 Carlos Vergara de La Plata en el marco de la XVII convocatoria del programa *Jóvenes y Memoria*—, docentes de la Escuela Graduada Joaquín V. González, e integrantes de *Soltar los prejuicios, pensar la sexualidades*, proyecto

[1] Se puede descargar y leer esta publicación en https://www.comisionporlamemoria.org/project/manual-donde-esta-mi-esi/

de extensión en ESI del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (IdIHCS-UNLP/CONICET).

Debido a la emergencia sanitaria por la pandemia por COVID-19, en el año 2020 el curso fue dictado de forma virtual. Ese año se inscribieron 90 estudiantes que cursaron cinco encuentros virtuales sincrónicos, desarrollados entre septiembre y noviembre, y dos clases asincrónicas. En esa ocasión, además, se organizó un panel con dos especialistas en materia de educación sexual y políticas de género en el ámbito educativo —Mirta Marina y Gloria Bonder—. En su última edición, en 2021, la inscripción fue de 46 estudiantes, y en esa oportunidad la cursada se organizó en cuatro encuentros virtuales y la lectura de las dos clases sincrónicas.

Como anticipamos, en esta publicación se recogen varios de los trabajos finales presentados por les estudiantes de las tres cohortes con una consigna de trabajo específica, orientada a elaborar, a modo de ejercicio, la planificación de una propuesta didáctico-pedagógica o institucional para abordar la ESI desde una disciplina, área o tema de interés. Teniendo en cuenta la gran diversidad de carreras participantes en el curso y los futuros roles que les egresades podrían ocupar laboralmente en las instituciones educativas, las propuestas podían expresar diferentes alternativas de intervención: la programación de una clase en una disciplina o asignatura escolar con contenidos vinculables con los ejes y temas abordados desde los lineamientos curriculares de la ESI; el diseño de un proyecto transdisciplinario entre asignaturas, que integrara áreas curriculares diversas; la programación de un proyecto institucional de ESI en un nivel escolar más general; la organización de talleres específicos de algunas de las temáticas propuestas por la ESI —dirigidos a estudiantes, familias y comunidad educativa, a docentes en situación de formación continua (capacitación)—; la diagramación de acciones para la intervención institucional; la construcción de propuestas dirigidas a la orientación escolar (personal directivo y docente) para el abordaje de la diversidad sexual

en la escuela (propuesta de guías internas, protocolos, sugerencias de transversalización de temas específicos).

Los trabajos finales que aquí se compilan tomaron para su desarrollo varias de estas consignas, planificaciones de iniciativas de intervención tanto escolares como enmarcadas en otras propuestas formativas. En este sentido, como les lectores podrán advertir, estas elaboraciones a cargo de les estudiantes comprenden *lo educativo* desde una perspectiva amplia que no se define por el espacio físico en el que se desarrolla, sino por su intencionalidad política de formación y transformación. La decisión de compartirlos en una publicación radica en la identificación de una demanda e interés permanentes en el acceso a materiales educativos diversos que se fundamenten y propongan el abordaje desde la ESI. No se comprende a estas planificaciones como productos acabados que se publican con el fin de replicarse en contextos heterogéneos. Sin embargo, estamos convencides de que las construcciones pedagógicas envuelven saberes que deben ser valorizados y compartidos en tanto exponen un arduo trabajo de reflexión teórica, didáctica y pedagógica. Es por ello que la recopilación de estos trabajos pone en valor la formación, la creatividad y el compromiso por parte de les estudiantes con la temática, y el interés en buscar respuestas desde sus disciplinas de formación, así como desafiarlas desde la perspectiva de género. Por otro lado, debido a la naturaleza cambiante de la ESI, por su dependencia de los cambios y transformaciones sociales, esta compilación está condicionada por las necesidades y propuestas en este contexto particular del presente.

El libro está organizado en tres partes. La primera, denominada *La ESI en el nivel superior universitario: Desafíos de un contexto para la formación docente*, abarca tres capítulos, el primero de los cuales reconstruye el contexto específico en el que el curso se desplegó, recuperando tensiones y transformaciones que interpelaron en ese tiempo a la institución universitaria en su calidad de formadora de profesionales de la educación. Por su parte, el segundo y el tercer capítulo

contienen las clases escritas producidas para el curso que sistematizan saberes referidos a la Ley de Educación Sexual Integral.

La segunda parte del libro se denomina *La ESI en la formación docente, la educación de la adultez y las comunidades*. En ella se presenta una introducción y ocho capítulos que ofrecen propuestas de intervención pedagógica situadas en contextos particulares de formación, novedosos en su relación con la ESI.

Finalmente, la tercera parte, denominada *La ESI en el currículum: Propuestas para la transversalidad de la perspectiva de género en el aula*, está integrada por una introducción y 16 capítulos que presentan propuestas pedagógicas que, desde campos disciplinarios diversos, proponen intervenciones pedagógicas en las cuales la ESI emerge transversalmente en el aula.

Ante los desafíos de un contexto de mayor complejidad para la defensa de los derechos de las infancias y adolescencias, esperamos que las producciones que aquí se comparten alojen a quienes buscan continuar la tarea docente desde un compromiso político que reconoce la integralidad de la educación sexual y el impacto de las desigualdades de género, en la búsqueda por construir realidades más justas y comprometidas. Asimismo, sostenemos la capacidad de este libro para tejer diálogos entre quienes habitan y piensan las aulas, y en su labor cotidiana permiten reafirmar la potencialidad del movimiento pedagógico para transformar la historia.

Julieta Alcoba, Santiago Zemaitis
Ensenada, 2024

Parte I
La ESI en el nivel superior universitario: Desafíos de un contexto para la formación docente

La universidad entre la ESI, el “Ni una menos” y las ofensivas conservadoras: Repensar las interpelaciones de una época en la agenda de la formación universitaria

Julieta Alcoba, Santiago Zemaitis

Introducción

Este primer capítulo propone un ejercicio reflexivo acerca de la potencialidad del curso *La Educación Sexual Integral como derecho: Herramientas para la intervención educativa*, y que reconoce las particularidades del contexto en el que surgió y las demandas con las que se propuso dialogar, en el marco específico de una institución universitaria formadora de docentes. Partimos de reconocer que toda educación es política, por lo que nos vemos obligades a pensar la propuesta pedagógica que estuvo bajo nuestra coordinación en su contexto, explicitando las tensiones de este que permiten explicar las búsquedas formativas del curso en cuestión. Desde este posicionamiento es que nos proponemos revisitar el escenario político y social que dio origen al curso, buscando pensar cómo las particularidades del contexto conmovieron a la institución que habitamos, las demandas que allí circularon y las propuestas que fueron naciendo al calor de la organización de los diversos actores que construimos la universidad pública.

La Educación Sexual Integral: Política educativa y movimiento pedagógico

Además de destacar la politicidad de todo hecho educativo, partimos también del compromiso de transitar los debates presentados desde la asunción de que toda educación es sexual (Morgade, 2011), cuestión que nos exime de la posibilidad mínima de asumir algún estado de neutralidad de las instituciones educativas. Comprendemos así que las instituciones educativas han construido históricamente posicionamientos acerca de la sexualidad, aun cuando sostuvieron muchas veces una pretendida "neutralidad", por lo que revisar dicho paradigma implica volver sobre los fundamentos y modos de funcionar de la propia institución.

Justamente, los debates propuestos por la Ley N°26.150/06 Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) requirieron denunciar dicha mentada neutralidad, e instalaron un conjunto de discusiones claves para pensar la educación sexual en el ámbito de las instituciones educativas. Por lo tanto, un primer antecedente que consideramos preciso destacar para comprender las particularidades del curso que nos convocó, y las demandas del contexto en el que se desplegó, es la sanción de dicha ley en el año 2006, momento en el cual en Argentina la educación sexual y el enfoque de género se conformaron como parte de la agenda educativa y legislativa.[1] Esta decisión inau-

[1] Podemos listar una serie de otras leyes y legislaciones que continuaron ampliando los marco de protección en relación con diferentes problemática sociales, sanitarias, vinculares, civiles e identitarias, tales como: el Régimen para las intervenciones de la contracepción quirúrgica (Ley Nº23.130/06), la Ley de Prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas (Ley Nº26.364/08), la Ley de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres (Ley Nº26.485/09), la Ley de Matrimonio Civil entre parejas del mismo sexo (Ley Nº26.618/10), la Ley de Identidad de Género (Ley Nº26.743/12), la incorporación del femicidio y el travesticidio como delitos específicos por motivos de género incluidos al Código Penal, la Ley Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género (Ley Nº27.234/15), la Ley Micaela (Ley Nº27499/19). Más recientemente contamos con leyes que vienen a asegurar derechos fundamentales tanto

guró una nueva etapa en cuanto al tratamiento de los modos en que el sistema educativo entendería la diferencia sexual, las problemáticas vinculadas a los ámbitos de las relaciones de género y de la sexualidad y su abordaje dentro de las escuelas.

La Ley de ESI, sancionada el 6 de octubre de ese año, consagró a la educación sexual de la población escolar como un derecho educativo, y una obligación por parte del Estado a través de la educación formal a asegurar su desarrollo. Como se asume en su artículo inicial, todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, tanto en las escuelas de gestión estatal como privada, de todas las jurisdicciones del país, desde el nivel inicial hasta la formación docente. En ese marco, la integralidad de la educación sexual fue definida como "la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos" (Ley Nº26.150/06, art. 1). Al mismo tiempo, creó el Programa Nacional de ESI (PNESI), órgano encargado de establecer lineamientos curriculares para todos los niveles, dar orientación para el desarrollo de las propuestas y proyectos institucionales escolares. Asimismo, el PNESI se encargaría de

> Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; Promover actitudes responsables ante la sexualidad; Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular;

---

para las mujeres como para el colectivos LGBTTI+, como también para la población en general, como la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (Ley Nº27.610/20), la Ley de Atención y Cuidado Integral de la Salud durante el Embarazo y la Primera Infancia (Ley Nº27.611/20), el decreto presidencial N°476/21 de reconocimiento de la identidad de género no binaria y, de forma más reciente en 2022, la actualización de la vieja ley de SIDA (sancionada durante el menemismo en 1990), denominada ahora como Ley nacional de respuesta integral al VIH, hepatitis virales, otras ITS y Tuberculosis (Ley Nº27 675/22).

> Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres (Ley Nº26.150/06, Art. 3).[2]

Dos años después, el Consejo Federal de Educación (CFE) —órgano de decisión federal compuesto por las máximas autoridades de todas las carteras educativas de las provincias del país— aprobó los *Lineamientos Curriculares de la ESI* (CFE, 2008). La organización curricular quedó conformada según cada uno de los niveles educativos, desde el nivel inicial hasta la formación docente, tomando como criterio para los contenidos y orientaciones educativas las edades en cada uno de los niveles, y en donde, de forma general, se incluyeron temáticas referidas al respeto por la diversidad sexual, el cuestionamiento a los estereotipos de género, la no discriminación, la dimensión de la afectividad y el cuidado del cuerpo y de la salud.

Como puede advertirse, si bien la sanción de la ESI colaboró en renovar las posibilidades y alcances de la educación sexual como una materia a ser enseñada dentro del sistema educativo formal, la universidad no fue un ámbito que en términos legislativos y/o curriculares haya sido interpelada en particular con los principios y supuestos del nuevo enfoque que la Ley de ESI proponía. En todo caso, sí se puede asumir que desde sus primeros años de implementación, la ESI generó mayores demandas a las instituciones educativas e hizo que en las escuelas se abrieran debates y se visibilizaran problemáticas que en las calles y diversos espacios sociales estaban presentes, tales como como el abordaje de las masculinidades, el acceso a la interrupción voluntaria del embarazo (IVE), la dimensión del placer en las relaciones y prácticas sexuales, la relevancia del consentimiento sexual, la deconstrucción del amor romántico, una mayor visibilización de la diversidad corporal, sexual y genérica, entre otros. De este modo, la ESI

[2] En el capítulo 1 de este libro se amplía esta contextualización de la Ley de ESI, del PNESI y de algunas políticas y producción de documentos curriculares que desde allí se confeccionaron.

se volvió un "movimiento pedagógico" (Mariposas Mirabal, 2017) que sobrepasó incluso las temáticas propuestas por los lineamientos curriculares originales, y que interpeló también, con resonancias temporales diversas, a aquellas instituciones, como la universitaria, que en el origen legal de la ESI quedaron exentas de normativas particulares.

Es posible reconocer en este contexto el despliegue por parte de algunos colectivos de investigación universitarios, de líneas de trabajo que abordan la pregunta por los diálogos y contribuciones de los estudios y grupos de género y disidencias a la educación sexual integral en la universidad. Por ejemplo, en la Universidad Nacional de Tucumán se creó en 2017 el Centro de Estudios sobre Diversidad Sexual, perteneciente al Departamento de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras. Entre sus producciones se destaca la compilación *Estudios* queer *en Tucumán: Crítica a la heteronormatividad y nuevos escenarios de la diversidad sexo genérica* a cargo de Fabián Vera del Barco (2020).

Otros ejemplos son los trabajos del colectivo Morgade (2021) el cual comenzó su labor desde el año 2004 en el marco de programa UBACyT. Asimismo, es factible reconocer los del Área de Género y Sexualidades de la Universidad Nacional de Rosario (AGeSex-UNR), que impulsaron la construcción de *Cuadernos feministas para la transversalización* (Kalinowski et al., 2020; Attardo et al., 2020; Maffia et al., 2020). También dentro de la UNR se desarrollaron los proyectos de investigaciones con foco en la ESI como política pública y como asunto de la formación pedagógica de los profesorados. Así, desde 2022 se llevó a cabo el proyecto *La implementación de la ESI en las jurisdicciones del Centro del país: Análisis de los procesos de institucionalización y exploración de buenas prácticas de gestión institucional y pedagógicas en Entre Ríos, Córdoba, Santa Fe, CABA y PBA*, que tuvo como objetivo mapear la aplicación de la ESI en la región centro del país. Ese mismo año se inició el PICTO[3] *Implemen-*

[3] Proyectos de investigación financiados por el ex-Ministerio de Educación Nacional, hoy Secretaría de Educación dependiente del Ministerio de Capital Humano.

tación de la ESI y transversalización de la perspectiva de género en la formación de profesorxs en Humanidades y Ciencias Sociales, y se propusieron, desde un abordaje cuanti y cualitativo, las experiencias de los profesorados de las universidades nacionales e institutos de formación docente en el área de Humanidades y Ciencias Sociales en relación con la inclusión de la ESI y los "saberes de género" en clave interseccional y desde el profesorado en formación.[4] De forma más reciente, por su parte, la Universidad Nacional de Salta tiene desde 2023 la materia optativa de Educación Sexual Integral. La iniciativa fue impulsada por la Comisión de la Mujer, dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria, y surgió también como institucional y curricular ante distintas solicitudes y demandas de estudiantes y graduados que manifestaban la necesidad de contar con herramientas teórico-pedagógicas (Universidad Nacional de Salta, 2024).

En el ámbito de la UNLP, dentro de la FaHCE, de forma temprana —en 2006— se creó el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG),[5] bajo la dirección de José Amícola y la codirección de María Luisa Femenías. Desde 2017 cuenta con la revista de estudios de géneros *Descentrada*. El CInIG fue el primer centro de investigación específico sobre estas temáticas de interés para los estudios de género, un impulso que sería continuado en años posteriores con la creación de laboratorios, áreas y centros de género en otras facultades, como en las facultades de Periodismo y Comunicación Social, Trabajo Social. De este modo, como asumen Luisina Bolla y Milagros Rocha, comenzó a hilvanarse el "hilo violeta" entre las diferentes unidades académicas de la UNLP,

> un proceso que continúa a la fecha y que se acompaña de otras iniciativas a nivel institucional (creación de Secretarías y Prosecreta-

[4] Para mayores detalles del proyecto véase https://unr.edu.ar/esi-en-la-universidad/

[5] Aprobado formalmente en el año 2007 por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP por la resolución Nº49/07 del Consejo Superior.

> rías, Direcciones de Políticas Feministas y de Género, Oficinas y Áreas con incumbencia específica para la atención e implementación de Protocolos contra la Violencia, etc.) (Bolla y Rocha, 2021, p. 10).

Retomando, entonces: ¿por qué fue necesario desde la formación académica de grado ofrecer un trayecto formativo destinado a estudiantes avanzades de los diferentes profesorados?, ¿qué vínculos encontramos entre la propuesta y la dinamización de la ESI como una política educativa, curricular e institucional consagrada como un derecho educativo fundamental a partir de 2006?, ¿de qué modo el contexto sociopolítico "empujó" a la concreción de dicha política de formación?, ¿cómo interpelaron los cambios societales a la universidad y a la formación docente en relación con temas o problemáticas sociales que emergieron en un contexto particular, con demandas concretas y ante la visibilización de reclamos por parte de los colectivos de mujeres y de la disidencia sexual? En los próximos apartados transitaremos posibles respuestas a estos interrogantes.

El grito de "Ni una menos" conmociona a la universidad

Como se adelantó en la introducción del libro, el curso que dio origen a las producciones compiladas consistió en una propuesta formativa ofrecida por la Prosecretaría de Géneros y Políticas Feministas. La creación de esta Prosecretaría en 2018, en cuanto espacio del organigrama institucional, fue un hecho inédito tanto en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) como de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Partimos de reconocer que los cambios en la universidad no pueden explicarse únicamente por las voluntades políticas de quienes gestionan estas instituciones, sino que para hacerlo es preciso identificar, y poner en diálogo, tanto dinámicas propias de estas casas de estudio, como particularidades de los contextos sociales. Por ello, en este apartado reconstruiremos el contexto social en el que fue posible la creación de diversos

espacios institucionales abocados específicamente a las políticas de género en la UNLP.

En nuestro país, las instituciones universitarias transitaron, a fines de la segunda década del siglo XXI, un proceso inédito que algunas autoras han llamado *la segunda reforma universitaria* (Torlucci et al., 2019), y otres definen como "la irrupción del género como cuestión estructurante de la vida universitaria en la contemporaneidad" (Blanco y Spataro, 2021, p. 52). No es novedad para estas instituciones la preocupación por las problemáticas de las mujeres, ni la creación de estudios, institutos o investigaciones dedicados a las mismas; sin embargo, es preciso reconocer que "en los últimos tiempos hemos asistido a la instauración de las políticas de género en las instituciones como nunca antes se había dado" (Torlucci et al., 2019, p. 3). Ahora bien, ¿qué sucedió en este contexto para que ello fuera posible? ¿Qué demandas conmovieron a la universidad en este período y cómo respondió a estas?

Un hito social que resulta inevitable destacar es el "Ni una Menos", acontecido en el año 2015 al calor de un movimiento social de protesta que reunía a los colectivos de mujeres y la militancia feminista, organizados con el fin de visibilizar la violencia por motivos de género, en particular, en su aspecto más brutal vinculado a los feminicidios. Las cifras en torno a los mismos,[6] despertaron a modo de alarma a una sociedad conmovida que ocupó el 3 de junio de 2015 las plazas

[6] De acuerdo con el Registro Nacional de Femicidios de la justicia argentina, elaborado por la Oficina de la Mujer de la Corte Suprema de Justicia de la Nación (a cargo de la vicepresidenta de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, Elena Highton de Nolasco), en 2015, el registro de femicidios fue de 235 víctimas; el año anterior, en 2014 —que fue el primer año que el Estado argentino comenzó a contabilizar las muertes por motivos de género—el número era de 225 femicidios. En 2016 se identificaron 254 muertes; en 2017 fueron 251; en 2018 el número creció a 255 y en 2019 fue de 252. Atendiendo al comportamiento de estas cifras, en la Argentina, lejos de verse un descenso, la cantidad de femicidios no solo no ha mermado, sino que, inclusive, ha crecido con el paso de los años.

de todo el país. Esta expresión local —pero con posterior proyección regional e internacional— logró visibilizar a partir de movilizaciones masivas e intervenciones culturales, la existencia en nuestra sociedad de desigualdades brutales por razones de género, y su expresión en diversos tipos de violencias que imprimen las experiencias de vida de mujeres, lesbianas, travestis y trans.

El 3 de junio de 2015 marcó, entonces, un hito en la agenda de los feminismos en Argentina, congregando a miles de personas en todos los puntos del país. La masividad de la convocatoria y la colectivización de las demandas le dio a este proceso dimensiones históricas, tornó la consigna en movimiento, logró instalar la discusión sobre las violencias de género en los medios de comunicación, las organizaciones sociales y políticas, los sindicatos, las instituciones educativas, etc., e interpeló en particular a las generaciones jóvenes, que fueron partícipes de relevancia en las marchas y movilizaciones.

Las universidades no estuvieron ajenas a este proceso, se vieron también conmovidas por la consigna "Ni una Menos", y en ellas se generaron diversas actividades de intervención de la mano de la organización de sus claustros, con particular impacto en el de estudiantes y la militancia estudiantil universitaria (Blanco y Spataro, 2021). Este proceso puso entonces en evidencia los *guiones de felicidad*[7] (Ahmed, 2019) compartidos silenciosamente en las universidades, y su vinculación con la estructura patriarcal y heteronormativa, visibilizando en principio tanto situaciones de acoso sexual como de discriminación por orientación sexual, identidad y expresión de género.

[7] Sara Ahmed (2019) sostiene que los guiones de géneros pueden pensarse como guiones de felicidad ya que ofrecen instrucciones acerca de lo que hombres y mujeres deben hacer para ser felices en un contexto particular. Para la autora, justamente, las feministas —y, podríamos pensar, los feminismos— "arruinan la fiesta sencillamente porque los objetos que prometen la felicidad no les resultan tan promisorios" (p. 144), desafiando así los guiones de género y, por tanto, los guiones de felicidad compartidos.

Dentro de la comunidad de la UNLP, fue justamente el claustro estudiantil el que presentó, a través de su representación gremial en la Federación Universitaria de La Plata, el pedido de discutir y sancionar un protocolo de actuación ante situaciones de violencia de género en el marco de la universidad, recuperando el antecedente de la Universidad Nacional del Comahue, cuyo protocolo fue puesto en práctica en el año 2014. Se buscaba así que existiera una política que permitiera intervenir y sancionar las situaciones de violencia de género que tenían lugar en la propia comunidad universitaria, reconociendo las desigualdades estructurales existentes entre los diversos géneros que componen esta institución, y el impacto de estas violencias en las formas de habitarla.

En octubre de 2014, por decisión unánime del Consejo Superior de la UNLP, se aprobó la creación del Programa institucional contra la violencia de género en el ámbito de la universidad, el cual contenía a su vez el protocolo contra la discriminación y la violencia de género. Consideramos que la movilización en particular de jóvenes estudiantes de la UNLP, acompañada luego de la representación sindical de docentes y nodocentes, y la conmoción colectiva que el "Ni una menos" había provocado, fueron pasos indispensables para el reconocimiento institucional explícito tanto de la existencia de violencias de género en el interior de la UNLP, como de la responsabilidad de la misma de intervenir en pos de la sanción y erradicación de las mismas.

La elaboración de ambos textos fue el producto de un trabajo colectivo e interclaustro coordinado por la Prosecretaría de Derechos Humanos de la UNLP,[8] el cual habilitó que un conjunto de actores institucionales, provenientes de diversas generaciones y con diferente acercamiento a la perspectiva de género, se encontraran a debatir problemáticas, necesidades y formas posibles de intervención frente

[8] Para profundizar sobre el proceso de construcción e implementación del protocolo se recomienda la lectura de Cruz y Vázquez (2016).

a la visualización efectiva de situaciones de violencia de género en la universidad. Así, este Programa puso énfasis

> en la preocupación por la violencia sexista y la discriminación basada en el género, perpetrada principalmente contra mujeres en diferentes circunstancias y ámbitos de la Universidad Nacional de La Plata, y también contra personas cuya identidad de género se aparta de la heterosexualidad normativa (Cruz y Vázquez, 2016, p. 4).

Sin embargo, las movilizaciones y procesos de visibilización y toma de conciencia acerca de la existencia de una profunda violencia sexista en la sociedad en general, y en la comunidad universitaria en particular, no agotaron su respuesta en la elaboración de un protocolo o en su implementación. Tal como sucedió en otras instituciones universitarias y unidades académicas, en un segundo momento, la demanda construida al calor del "Ni una menos" permitió —y requirió también— la institucionalización de diversos espacios de género en el marco de las gestiones de las diversas unidades académicas, abocados a construir y articular políticas específicas.

Avanzando en la el plano institucional, en la FaHCE se creó en el año 2018 la Prosecretaría de Géneros y Políticas Feministas bajo la órbita de la Secretaría Académica, con el objetivo de aportar a la sensibilización y formación sobre las problemáticas de género de toda la comunidad educativa de la Facultad; impulsar acciones y políticas académicas tendientes a la prevención y erradicación de todas las formas de violencia y discriminación de género; introducir la perspectiva de género en el ámbito académico de manera transversal; identificar la manera en que las relaciones de género se hacen presentes en el espacio educativo de la FaHCE y cómo se manifiestan entre su comunidad, y promover la construcción de lazos de articulación institucional con diversos sectores de la sociedad que aporten a la eliminación de todas las formas de violencia de género.

Sumado a lo dicho, en el contexto particular que analizamos, es preciso reconocer como política nacional de impacto en la universidad, la sanción en el año 2019 de la Ley N°27.499 de capacitación obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres, más conocida como Ley Micaela.[9] Ese mismo año, tanto el Consejo Interuniversitario Nacional como la UNLP aprobaron su adhesión a la misma. La resolución Nº2303/19 de la UNLP, de mayo de 2019, encomendaba a la Prosecretaría de Derechos Humanos implementar y certificar capacitaciones obligatorias en materia de género y violencia contra las mujeres, para las autoridades, docentes, nodocentes y estudiantes de la Universidad.

Este marco normativo permitió y requirió institucionalizar procesos de formación específicos que se consideraban indispensables para la construcción de universidades libres de violencias por motivos de género y la formación de profesionales que en su ejercicio aporten a su erradicación. De este modo, se reconocía específicamente que las demandas que habían adquirido visibilidad a partir del "Ni una menos" necesitaban para su tramitación, entre otras políticas, una formación específica y transversal en la universidad, no solo para transformar la convivencia interna de sus actores, sino también para incidir en los modos de ejercicio profesional específico sobre el que la universidad forma. Este proceso permite observar que,

> la irrupción de las demandas y reivindicaciones igualitarias en torno a los géneros no se ha circunscripto a la búsqueda de erradicar las violencias presentes en la cotidianidad universitaria, sino que también ha impactado en el centro de la institución: los saberes que allí se producen y transmiten (Blanco y Spataro, 2021, p. 39).

[9] La Ley N°27.499 se sancionó en el mes de enero de 2019. Lleva el nombre de Micaela García, una joven víctima de femicidio en la ciudad de Gualeguay en Entre Ríos. Su padre fue quien impulsó el proyecto que estableció la capacitación obligatoria en género y violencia de género para todas las personas que se desempeñan en la función pública, en los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación.

Así, la potencia de la Ley Micaela para la institución universitaria radicó, entre otras cuestiones, en construir un marco legal que habilitara la acción sobre el núcleo de saberes ligado a la formación en las altas casas de estudio, cuestión que la Ley de Educación Sexual Integral no logró, en su contexto, acometer. De esta manera, es posible reconocer cierto retorno de la preocupación por la formación en educación sexual una década después de la sanción de la ley, observando así resonancias de esta —extemporáneas, pero, aun así, oportunas y transformadoras—.

Particularidades de un contexto: Entre la ESI, la transversalización de la perspectiva de género en la universidad y las ofensivas conservadoras

Los mencionados avances en materia legislativa convivieron también con un contexto de potente acción colectiva de los feminismos y de movilización de les jóvenes bajo la demanda de acceso a la interrupción voluntaria y legal del embarazo, lo cual mantuvo a las universidades movilizadas y atravesadas por diversas intervenciones políticas y culturales, y por conflictos, que buscaban visibilizar dicha demanda y construir acuerdos que permitieran seguir avanzando en la implementación de políticas para erradicar las violencias de géneros. Estos procesos no estuvieron exentos de discusiones, desencuentros y dificultades que dieron cuenta de la conmoción del entramado institucional frente a este movimiento y de "la opacidad en el espacio universitario como territorio atravesado no sólo por las desigualdades sino por las violencias entre géneros" (Blanco y Spataro, 2021, p. 53).

En la vida interna de las universidades fueron amplios los desafíos transitados, sobre todo en lo referido a la implementación de los protocolos (Blanco y Spataro, 2021; Bagnato, 2021; Cruz y Vázquez, 2016), y a la posibilidad de transversalizar la perspectiva de género en los planes de estudio de las diversas carreras, tensionando el ideal mismo de autonomía y de libertad de cátedra propio de estas casas de

estudio. Sumado a ello, el marco legal mencionado convivió con un profundo proceso de reducción de las partidas presupuestarias educativas de orden nacional y local —si focalizamos en la provincia de Buenos Aires—, destinadas a las políticas educativas y, en particular, a las políticas de formación docente. Al respecto, interesa destacar lo sucedido con el PNESI dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, el cual a partir del año 2016 sufrió una política de desmantelamiento que implicó la suspensión de las capacitaciones masivas a docentes, tanto presenciales como virtuales, y, por tanto, el impacto de estas formaciones en las escuelas.

En el caso particular de la FaHCE, en cuanto institución universitaria formadora de docentes, la reducción de la política nacional de formación en ESI tuvo su impacto en la propia comunidad universitaria. Especialmente, graduades jóvenes de la FaHCE que desempeñaban sus tareas docentes en escuelas secundarias, solicitaron a la institución espacios de formación que suplieran aquello que la política educativa nacional había eliminado. Además, de forma recurrente, se acercaron también a la FaHCE —como institución de referencia de la comunidad— estudiantes de institutos superiores de formación docente, a fin de solicitar políticas de formación específicas en ESI. Sumado a ello, estudiantes de años superiores de los profesorados de la institución, movilizades por las discusiones del contexto, demandaron formación específica que les permita abordar en profundidad la Ley de ESI y construir herramientas para su intervención pedagógica desde una perspectiva de género.

Como se mencionó anteriormente, a la par de estas políticas de recorte, se inició en la UNLP el trabajo requerido por la Ley Micaela de capacitación en perspectiva de género para todos los claustros. Este trabajo fue atravesado por el desafío de reconocer las particularidades de las diversas disciplinas y las dificultades de las mismas para revisar sus propios saberes desde una perspectiva de género. Entre les estudiantes, la demanda sobre incorporación de la perspectiva de género

en su formación requería no solo repensar un área específica de conocimiento, sino revisar la relación de estos con su futura acción como profesionales. En particular, en una institución formadora de docentes como la FaHCE, la pregunta exigía revisar la formación específica en ESI que la universidad ofrecía. De este modo, las particularidades del contexto y su impacto en la institución requerían volver sobre la propia formación, debatir las posibilidades y los tiempos de la transversalización de la perspectiva de género, así como construir espacios específicos que acompañen la demanda de quienes ya se encontraban ejerciendo la docencia y de quienes estaban en proceso de formación para poder hacer efectivos los postulados de la ESI en las aulas escolares.

Al mismo tiempo que estos progresos y conquistas que venimos describiendo, se fueron gestando otras posiciones sociales reactivas en torno a los avances de derechos como la educación sexual y la implementación de la perspectiva de género en el ámbito educativo y en los organismos estatales, así como también en torno a los derechos de las mujeres y los colectivos de la diversidad sexogenérica; discursos y posicionamientos neoconservadores y reaccionarios a estas perspectivas promovidos por alianzas entre grupos civiles, religiosos y políticos abanderados bajo el lema "Con mis hijos no te metas".

El origen de estos grupos se remonta a los años noventa, cuando la Iglesia católica inició su ofensiva contra el avance de reivindicaciones feministas y también de colectivos de disidencia sexogenérica, que buscaban trastocar la discusión de la política sexual internacional (Pérez y Torres, 2020). Allí se inventó el lexema "ideología de género" como estrategia para menospreciar y desacreditar los avances en materia de derechos sexuales, reproductivos, no reproductivos e identitarios. En consecuencia, estos y otros sectores conservadores se posicionaron defendiendo un orden sexual basado en la reproducción, la monogamia y el matrimonio heterosexual. Nutridos con mensajes como "Los hijos son de los padres, no del Estado", "ESI: Educación Sin Ideología" o "Educación sexual sí, ideología de género no", estos

movimientos germinaron tanto en la Argentina como en otros países. Por ello es posible sostener que se trata más bien de redes y alianzas regionales y trasnacionales que comenzaron a activarse con fuerza en varios países desde el año 2011. Vale recordar que la expresión "ideología de género" fue creada por los intelectuales católicos del Vaticano a mediados de los años noventa, como una manera de cuestionar la emergencia de la ya mencionada perspectiva de género en el campo de las políticas públicas, especialmente dentro del sector educativo.

Para 2016, estos grupos ya estaban diseminados en varios países de Latinoamérica, promovidos sobre todo por organizaciones evangélicas en Colombia, México, Chile, Ecuador y Argentina. De forma más amplia, es posible reconocerlos como parte de un fenómeno transnacional que se construyó de manera compleja a escala global, teniendo sus propios representantes en EEUU y también en Europa. Siguiendo a Mónica Cornejo-Valle y José Ignacio Pichardo (2017), los sentidos producidos en torno al lexema "ideología de género" en distintas latitudes, dan cuenta de características compartidas, como por ejemplo en el uso de un lenguaje hiperbólico común que representa los avances en equidad de género y diversidad sexual como catástrofes para la humanidad, o bien el empleo de símbolos comunes, relacionados con la familia, la niñez y "lo natural". Estos discursos emergieron en este contexto en las escuelas a partir de la presencia activa de familias que demandaban al Estado que "se retire" de un lugar que identificaban como personal. Como afirma Wilma María Martínez Beterette (2021), a pesar de su pertenencia religiosa, este tipo de movimientos se presentó públicamente con un discurso secular que, mediante sus consignas, desafió al Estado, y le advirtió que "no se meta allí dónde no es bienvenido".

Ante estas presencias, la comunidad docente se vio interpelada en su propia tarea, no solo —o no necesariamente— por un compromiso político con la ESI, sino a partir de identificar tensiones entre lo que su tarea y la legalidad que la amparaba demandaban, y los requerimientos de algunas familias que se identificaban con el movimiento "Con

mis hijos no te metas". Frente a esto, uno de los pedidos que resonaba entre quienes buscaban formarse en ESI refería específicamente a la adquisición de herramientas que permitiesen construir un marco argumentativo para dialogar con estas familias y respaldar la tarea docente formadora en ESI.

Bajo estos desafíos se edificó y desplegó la propuesta del curso *La Educación Sexual Integral como derecho: Herramientas para la intervención educativa*, que permitió el encuentro y el trabajo conjunto de estudiantes avanzados de carreras de profesorados y graduades recientes con trabajo activo en el aula, y una experiencia desafiante y novedosa para quienes escriben este texto, desde una institución que se encontraba profundamente interpelada.

Algunas reflexiones finales en un contexto preocupante

En este texto hicimos el ejercicio de recuperar el marco particular de una experiencia de formación docente, buscando reconocer las demandas y tensiones del mismo que dieron fundamento al curso. A continuación, quisiéramos compartir, a modo de cierre, algunas reflexiones referidas a los aprendizajes y desafíos que el curso *La Educación Sexual Integral como derecho: Herramientas para la intervención educativa* nos dejó, en un contexto particular y, como definimos en el título, preocupante.

En principio, nos interesa destacar que transitar las diversas ediciones del curso construyó un aporte novedoso e impensado, pero no por ello menor: la creación de redes entre graduades de la FaHCE con ejercicio docente en diversas escuelas. Ello potenció el intercambio de saberes construidos en torno a la ESI y el trabajo colaborativo entre quienes tenían ya un recorrido de revisitar su propia disciplina de formación desde una perspectiva de género y quienes recién se encontraban buscando el camino para hacer dicha revisión. Asimismo, el despliegue del curso y las producciones finales aportaron para visibilizar un trabajo plural de intervención educativa en diversos espacios

pedagógicos, donde ejercen su labor trabajadores de la Facultad preocupades por la potencialidad de la ESI en estos ámbitos no normados legislativamente.

Por otro lado, consideramos preciso destacar la potencia que el contexto particular descrito tuvo para la propia revisión de la institución universitaria, donde el curso desarrollado fue apenas una de las tantas iniciativas que permitieron poco a poco mover, al menos, algunas estructuras sedimentadas y, particularmente, volver sobre el núcleo de saberes muchas veces difícil de conmover; promoviendo un diálogo entre generaciones desde una perspectiva de reconocimiento de derechos que permitió visibilizar nuevamente a la Universidad como una institución con capacidad de inquietarse frente a las preocupaciones de una época, y revisar la relación particular —y no neutral— de la misma con la educación sexual.

Este libro se terminó de organizar, coordinar y compilar durante los primeros meses del año 2025, un contexto altamente complejo tanto para la ESI como para las conquistas de los derechos en materia de género que antes reseñamos. Desde vandalizaciones con grafitis en escuelas, hasta conferencias de prensa y discursos presidenciales, la perspectiva de género, el lenguaje inclusivo y los postulados de cuidado y transformación que aquella trajo a nuestras aulas, son amenazados. Los hechos que nos acontecen son expresión de una época novedosa que nos envuelve y que resulta desafiante y preocupante para quienes defendemos los postulados de la Ley de ESI desde una perspectiva de derechos.

Ya desde la campaña presidencial, el actual gobierno de La Libertad Avanza (LLA) proponía en su plataforma la eliminación de la ESI del sistema educativo. Pero esto hay que observarlo en el contexto de ataque generalizado a toda iniciativa, programa, política o discurso que esté orientado a visibilizar las desigualdades de género, la violencia patriarcal y las jerarquías culturales que marcan experiencias diferenciadas entre las personas.

Solo a modo de mapeo general, mencionamos algunas de las medidas regresivas que ha implementado el gobierno libertario en el ámbito de las políticas de género. Si bien el programa nacional de ESI sigue en vigencia en la actual Secretaría de Educación del Ministerio de Capital Humano, se encuentra prácticamente sin acciones de formación docente ni de producción de materiales pedagógicos. El gobierno de LLA, en su enfrentamiento ideológico con las agendas y políticas a favor de las mujeres y las disidencias, en particular, eliminó el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad; modificó por decreto la Ley de Identidad de Género —prohibiendo las terapias e intervenciones de cambio de género, por tanto negando el derecho a la identidad autopercibida—; eliminó a la Argentina de ayudas internacionales para combatir la violencia y los abusos contra las niñas y mujeres jóvenes. Desarticuló también el Plan ENIA, que desde 2017 colaboraba en la prevención del embarazo adolescente no intencionado; se eliminaron por decreto las Jornadas de Educar en Igualdad, que se venían realizando en las escuelas de forma sostenida desde 2015 para promover el abordaje de las violencias de género en los niveles primario, secundario y en la formación docente inicial.

Revisar la propuesta del curso a unos años de su edición y en este contexto donde han adquirido gran fortaleza los discursos reactivos a los avances de los derechos de educación sexual y a la implementación de la perspectiva de género en el ámbito educativo, nos interpela profundamente; y en un giro extraño entre tiempos de clases, de escritura y editoriales, revive la potencia de aquella búsqueda inicial del curso y de la decisión posterior de compartir las producciones de les estudiantes que se formaron en el marco del mismo. De cierto modo, volver sobre un contexto y sus experiencias pedagógicas, leernos en un tiempo pasado y escribir-nos, es también una forma necesaria de no hacer silencio ante tremendo ataque, de intentar ser pancartas de una lucha por los derechos de todes que requiere reafirmar los compromisos asumidos, los argumentos y las redes construidas, potenciando a la

Universidad como un espacio que aloje a aquello —y a aquelles— que hoy los discursos antiderechos intentan nuevamente invisibilizar.

Referencias bibliográficas

Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad: Una crítica cultural al imperativo de la alegría.* Caja Negra.

Attardo, C., et al. (2020). *Apuntes sobre género en currículas e investigación*. Cuadernos feministas para la transversalización ; 2. UNR Editora. https://rephip.unr.edu.ar/items/439e28aa-c95d-4988-854f-7939b01d36e0/full

Bagnato, L. (2021). Protocolos. Debates, tensiones y desafíos de los Feminismos en las universidades nacionales. En D. Losiggio y M. Solana (Eds.), *Acciones y debates feministas en la universidad* (pp. 135-155). Editorial UNAJ.

Blanco, R. y Spataro, C. (2021). La agenda feminista en la universidad: Entre las estrategias institucionales y la autogestión estudiantil. En Losiggio, D. y Solana, M. (Ed.), *Acciones y debates feministas en la universidad* (pp. 39-58). Florencio Varela: Editorial UNAJ.

Bolla, L. y Rocha, M. (2021). Género en la formación universitaria: Re-tejiendo el hilo violeta en la UNLP. *Trayectorias Universitarias*. *7*(13), 1-10. https://doi.org/10.24215/24690090e068

Cornejo-Valle, M. y Pichardo, J. L. (2017). La "ideología de género" frente a los derechos sexuales y reproductivos. El escenario español. *Cuadernos Pagu*, (58). https://doi.org/10.1590/18094449201700500009

Cruz, V. y Vázquez, E. (2016). *Los desafíos de construir un Programa Institucional contra la Violencia de Género en la Universidad Nacional de La Plata* [Ponencia]. II Jornadas de género y diversidad sexual "Ampliación de derechos: Proyecciones y nuevos desafíos", La Plata. https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/1750

Kalinowski, S., Gasparri, J., Pérez, S. I.,, Moragas F. (2020). *Apuntes sobre lenguaje no sexista e inclusivo*. Cuadernos feministas

para la transversalización ; 3. UNR Editora. https://ruge.cin.edu.ar/attachments/article/24/a9aae_03-Apuntes%20sobre%20lenguaje%20no%20sexista%20e%20inclusivo%20(1).pdf

Maffía, D., Moreno Sardá, A., Espinosa Miñoso, Y., Radi, B. (2020) *Apuntes epistemológicos.* Cuadernos feministas para la transversalización ; 1. UNR Editora. https://ruge.cin.edu.ar/attachments/article/24/9ee8a_01-Apuntes%20Epistemol%C3%B3gicos.pdf

Mariposas Mirabal. (2017). Doce años de la Ley de Educación Sexual Integral: Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti ESI recargado. FILO-UBA. https://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/MariposasMirabal.pdf

Mariposas Mirabal. (2019). Educación Sexual Integral: Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares. *Cuadernos del IICE*, (3).

Martínez Beterette, W. M. (2021). *Con mis hijos no te metas: Disputas y tensiones en torno a la implementación de la ESI* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Martín].

Morgade G. (2011). *Toda educación es sexual.* Buenos Aires: La Crujía.

Morgade, G. (Comp.) (2021). *ESI y formación docente*. Mariposas Mirabal. Homo Sapiens.

Pérez, S. I. y Torres, G. (2020). Discurso religioso: "Ideología de género" y grupos anti-género en América Latina. En S. Chaher et al., *Comunicación, feminismo y religión en América Latina*. Comunicación para la Igualdad.

República Argentina. (2006). *Ley* Nº26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto

República Argentina. Consejo Federal de Educación (CFE). (2008). *Lineamientos Curriculares de la Educación Sexual Integral*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

República Argentina. (2019). *Ley Nº27.499. Ley Micaela. Capacitación obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres*. https://www.argentina.gob.ar/generos/ley-micaela

Torlucci, S., Vazquez Laba, V. y Pérez Tort, M. (2019). La segunda reforma universitaria: Políticas de género y transversalización en las universidades. *RevCom*, (9). https://doi.org/10.24215/24517836e016

Universidad Nacional de La Plata. *Resolución N°2.303/19. Capacitación obligatoria en materia de género y violencia contra las mujeres, prevista en la Ley Nº27.499 Ley Micaela*. https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/101798

Universidad Nacional de Salta. (2024). *La importancia de la educación sexual integral en la formación universitaria*. https://www.unsa.edu.ar/2024/08/la-importancia-de-la-educacion-sexual-integral-en-la-formacion-universitaria/

Vera del Barco, F. (2020). *Estudios* queer *en Tucumán: Crítica a la heteronormatividad y nuevos escenarios de la diversidad sexogenérica*. Universidad Nacional de Tucumán.

Pasado y presente de la educación sexual en la Argentina: Los modelos tradicionales y la nueva propuesta de la ESI

Santiago Zemaitis, Fernanda Ronconi, Clara Maidana, Julieta Alcoba

El texto que aquí se comparte corresponde a un material de clase escrito que debe ser comprendido como parte de un proceso de formación más amplio desplegado en el marco del curso. El mismo alternó clases presenciales, escritas y virtuales sincrónicas. Asimismo, en todas las ediciones del curso se propusieron multiplicidad de actividades pedagógicas y se compartió material bibliográfico pertinente.

Objetivos de la clase

- Recorrer algunos de los modelos pedagógicos tradicionales de la educación sexual como el biologicismo, el enfoque moralista y el de las miradas "expertas".
- Conocer el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley N°26.150/06), sancionada en 2006, para acceder a su lectura y conocer los fundamentos y lineamientos que esta propone desde una perspectiva integral y de géneros.
- Promover la apropiación de los enfoques y fundamentos teóricos y pedagógicos actuales que sustentan la propuesta de la ESI.

- Aproximarse a los movimientos anti-ESI actuales para conocer sus estrategias discursivas y así poder construir argumentos de defensa de la educación sexual integral como un derecho fundamental.

Iniciando en los debates

Para iniciar nuestro recorrido en el curso y en esta primera clase, creemos que es necesario partir de preguntarnos algunas cuestiones claves para dialogar con nuestro tiempo presente: ¿había educación sexual antes de la ESI?, ¿desde cuándo hay educación sexual?

En principio, siguiendo a Graciela Morgade (2011), podríamos pensar que toda educación es sexual. Esto quiere decir que no solo aprendemos sobre sexualidad en asignaturas específicas, sino que todo el dispositivo escolar nos educa sexualmente (en la disposición de los baños y espacios, en la configuración de los actos escolares, en la vestimenta, entre otros).

A continuación, te proponemos recorrer algunos de los modelos o enfoques de educación sexual que formaron parte de la escolaridad en nuestro país. Estos modelos aparecen presentados en forma separada para organizar el análisis; sin embargo, es importante pensarlos como modelos presentes que aún hoy se entrecruzan en nuestras instituciones y prácticas educativas.

Modelos tradicionales de la educación sexual

Si partimos de la premisa que nos aporta Graciela Morgade (2011) respecto a que toda educación es sexual, veremos que todo el tiempo se tramitan y disputan sentidos en torno a lo considerado como "lo femenino" (delicadeza, pasividad, emocionalidad, etc.) o "lo masculino" (rudeza, actividad, racionalidad). Seguramente, todes tenemos algún recuerdo en la propia memoria escolar sobre modos en que nos mencionaron o enseñaron sobre temas de sexualidad, qué se decía o no del placer, cómo se nombraba a los órganos sexuales, cómo se or-

ganizaba el currículum según el sexo, qué cosas se les permitía a los varones y cuáles a las mujeres… y podríamos seguir.

Lo cierto es que por omisión o por explicitación, en la vida escolar siempre se tramitan significados sobre ser mujer y ser varón. Nos referimos a significados hegemónicos, a formas determinadas de entender los cuerpos, las sexualidades, etc. Además, esta mirada binaria sobre los cuerpos, las identidades y las sexualidades nos enseña que solo son inteligibles ciertas identidades, ciertos cuerpos, ciertas vidas. ¿Has visto en las láminas de Biología o Ciencias Naturales más de dos cuerpos alguna vez? Seguramente no… Y eso tiene una explicación histórica.

El modelo biologicista

El enfoque pedagógico biologicista de la educación sexual, es decir, la reducción de la sexualidad únicamente a su dimensión biológico-anatómica, es el que considera que la misma se inicia en una "etapa" con los cambios psicofísicos en la pubertad y que finaliza en la vida adulta. Esta visión evolutiva no considera, por tanto, ni a les niñes ni a les adultes mayores como seres sexuados. En este sentido, se deduce que la sexualidad tiene que ver únicamente con el ejercicio de la genitalidad o meramente con el plano de lo biológico.

Históricamente este fue el modelo que se impregnó en la escuela a través de materias como Ciencias Naturales, Biología o Educación para la Salud. Los contenidos curriculares se reducen a la descripción de la diferencia sexual. La escuela ha enseñado históricamente un modo binario y heteronormativo de pensar y percibir al cuerpo humano, de presentarlos y graficarlo a través de la descripción fisiológica, anatómica y hormonal.

Este enfoque enfatiza únicamente la dimensión más material de la sexualidad, el cuerpo y la definición de los órganos genitales que también son nombrados exclusivamente como "reproductivos" —colocando así a la reproducción como su única finalidad—, o bien como

"sexuales" —como si otras zonas de los cuerpos no generaran placer, o bien, suponiendo que no existen otros usos eróticos del cuerpo por fuera de los sistemas y órganos reproductivos—. Adjetivar como "sexuales" determinados órganos también es una operación con voluntad de delimitar y organizar las zonas legítimas de placer del cuerpo, una suerte de jerarquía sexuada de la superficie corporal.

Los contenidos curriculares centrales versan entonces sobre la descripción anatómica y fisiológica de los sistemas reproductores del varón y de la mujer. Pero esta descripción no es autoevidente, sino que se trata de una (di)visión naturalizada, esto es, una operación de oposición binaria y universalizante que hace percibir una supuesta complementariedad anatómica y heterosexualizada entre ambos cuerpos.

¿Podemos pensar qué zonas del cuerpo quedan invisibilizadas desde esta noción de la sexualidad? Este binarismo del lenguaje de las ciencias biológicas (aunque también hegemónicamente en las ciencias sociales) hace creer que en el mundo solo existen varones y mujeres, dejando invisible toda la variabilidad de la biología humana. Lo biológico es pensado siempre como una realidad que está allí dada y que es universal, ahistórica y presocial. La realidad biológica representaría aquí lo natural, que a su vez se presenta como lo "normal", en este caso "lo que tienen todos los otros cuerpos humanos", por lo tanto, se enseña a esperar determinados atributos, formas y superficies corporales. Este enfoque se articula y puede desarrollarse junto con el moralista. Siguiendo a Graciela Morgade (2011):

> Si lo "natural" es lo "normal", todo aquello que no aparezca como lo normal deberá ser señalado, corregido o, peor aún, combatido: todas las formas no habituales de combinación de caracteres sexuales externos o internos o todas las formas de elección de objeto sexual no funcionales a la reproducción de la especie. Una dimensión "natural" que, al eludir su carácter histórico, termina siendo moral (p. 88).

Un "cuerpo normal" será aquel que se complemente únicamente con su opuesto, mientras que los otros, los cuerpos "contra natura", serán descriptos con conductas o definiciones genitales u hormonales no funcionales, y conformarán la familia de los anormales y no serán incluidos en la enseñanza biologizada de la sexualidad; es decir, no son dignos de conocerse y estudiarse.

Sexualidad y moral religiosa

Si hay actores sociales que no han mermado su intento por intervenir en el campo de los derechos sexuales y las regulaciones de los derechos reproductivos son, sin duda, los sectores más conservadores de algunas iglesias (en nuestro país, particularmente, la Iglesia católica y las evangélicas). El pensamiento conservador ha ido generando a lo largo del tiempo, desde la castidad cristiana hasta nuestros días, una visión muy restringida, represiva, y hasta patologizadora, de la sexualidad y de las formas diversas que hay de experimentarla, al igual que de la identidad y la expresión de género. Esta visión normativiza la sexualidad a partir de los pares "santidad-pecado" o "santidad-perversión" y la reduce a los fines de la reproducción de la especie humana. Toda práctica sexual que no tenga como finalidad la procreación queda en los márgenes de lo moralmente aceptable. Este es quizás el "modelo matriz" más clásico de cómo las instituciones sociales (en especial los ideales familiares, médicos y educativos) configuraron cánones de legitimidades e ilegitimidades basados en fundamentos de las morales reinantes al menos en el mundo occidental.

En este sentido, este modelo de educación sexual estuvo fundamentado por la impronta del discurso de la Iglesia católica,[1] que ha

[1] A modo de ejemplo, en los tiempos del Concilio Vaticano II (1962-1963) en el documento *Gravissimum Educationis Momentum* de 1965, por primera vez la institución católica expresa su conformidad con la enseñanza de la educación sexual en los ámbitos escolares: "Es necesario ayudar a los niños y adolescentes, teniendo en cuenta el progreso de la psicología, la pedagogía y la didáctica, para desarrollar armónicamente sus cualidades físicas, morales e intelectuales (…). Hay que iniciarlos, con-

venido promoviendo históricamente una pedagogía o una "Educación para el Amor" y que propone una perspectiva de la educación sexual que denominan "integral", en tanto busca superar el saber científico-técnico sobre las cuestiones de la genitalidad y la reproducción.

La feminista norteamericana Gayle Rubin declara que una de las ideologías del pensamiento sobre el sexo es la creencia en la "negatividad sexual", esto es, la tradición en nuestras sociedades de considerar a la actividad erótica y sexual como algo peligroso, destructivo o como fuerza negativa,

> esta cultura mira al sexo siempre con sospechas. Juzga siempre toda práctica sexual en términos de su peor expresión posible. El sexo es culpable mientras no demuestre lo contrario. Las excusas más aceptables son el matrimonio, la reproducción y el amor (Rubin, 1989, p. 5).

Como propuesta educativa, este modelo conlleva una formación en valores tales como: la unión de la pareja heterosexual, la trascendencia y la religiosidad familiar y la defensa inalienable del derecho de la familia a la enseñanza, como principios fundamentales de la educación sexual, siendo estas premisas recurrentes en su discurso (Esquivel, 2013).

También se trata de propuestas institucionales que promulgan la virginidad, "la pureza", proclamando la abstinencia sexual como único modo de prevención de todos "los males" que acarrea la sexualidad. Según Sebastián Sustas (2014), el "coitocentrismo" es una característica fundamental de este modelo, que supone una forma idealizada de pareja institucionalizada en el matrimonio.

---

forme avanza su edad, en una positiva y prudente educación sexual" (*Gravissimum Educationis Momentum*, citado en Esquivel, 2013, p. 79). También por esta época, la visión moralista alcanzó una difusión masiva en el mercado editorial, como la publicación de *Tú en mi nido*, de 1968, que sostenía estas mismas premisas fundamentalistas sobre la "naturaleza humana del hombre y la mujer" y su "vinculación natural en una sexualidad procreadora" (Boggiano y Boggiano, 1968).

En esta pedagogía conservadora de la sexualidad, el placer como dimensión fundamental humana, las prácticas autoeróticas, las relaciones afectivas, amorosas o sexuales entre personas del mismo sexo, los vínculos estables por fuera de la institución del matrimonio, o por fuera de la pareja estable, son los aspectos que quedan en el campo de la ilegitimidad y la inmoralidad. En suma, excluye casi todo el campo de experiencia real de las personas y los vínculos humanos (Zemaitis, 2016). Al mismo tiempo, como afirman las autoras Wainerman, Di Virgilio y Chami (2008) sostiene una visión dramática del HIV-Sida y de las enfermedades de transmisión sexual (ETS) en general, mientras, simultáneamente, rechaza el uso de anticonceptivos por atentar contra la reproducción, fin primordial de las relaciones sexuales (p. 47).

Tomemos un ejemplo de los textos escolares de Ciencias Naturales escritos y editados durante la década de 1980 para hacer notar la forma didactizada en que se explica la sexualidad humana.

En un manual muy leído por varias generaciones, *Biología III* de Estrada (De Copello y Perés, 1989) se conceptualizaba "La reproducción en el ser humano" del siguiente modo:

> El hombre y la mujer poseen inteligencia para comprender, corazón para amar y un cuerpo maravillosamente adaptado para producir, al igual que las plantas y los animales, nuevos seres, nuevas voces con que alegrar la naturaleza. Su fecundidad dependerá de las dos células, masculina y femenina, como en una flor o en un pavo real. Pero su unión es distinta, porque es voluntaria e inteligente, rodeada de una atmósfera espiritual de amor y de fe, que patentiza la libertad de su deseo de perpetuarse en la Tierra. La mujer será la custodia, recibirá en sí la célula vitalizadora para alojarla, alimentarla, asistir a su crecimiento, protegerla y, por fin, cuando el desarrollo permita al nuevo ser vivir por sus propios medios (…). Es el milagro de la maternidad (p. 331).

Es interesante observar en este pequeño fragmento la forma en que discursivamente se construye un campo semántico que vincula de

manera directa la sexualidad a la naturaleza: además de igualar la sexualidad humana con la reproducción biológica animal, la sexualidad aparece asociada únicamente a los fines.

Una mirada epistemológica crítica nos ayuda a entender las relaciones existentes entre ciencia y género: de este modo, observamos cómo en el discurso de áreas aparentemente neutrales y objetivas, como la biología o las ciencias naturales, se encuentran matrices y formas de entender los procesos biológicos con fuertes marcas de género, una naturalización de las diferencias anatómicas, una forma de enseñar la sexualidad y los roles de género que se vuelven inteligibles a partir de las caracterizaciones sociales hegemónicas.

En tu disciplina/carrera/profesorado de formación, ¿podes percibir estos sesgos o marcas de género? ¿En qué medida las carreras que estudiamos también vienen marcadas o contienen en sí mismas maneras de reproducir las diferencia y desigualdades de género?
Para ir pensando… En la clase escrita 2, volveremos sobre estos interrogantes y haremos un ejercicio de deconstrucción disciplinaria.

La sexualidad y sus "riesgos": Un tema de "expertos"

Esta visión se caracteriza ante todo por concebir a la sexualidad como algo negativo y la aborda reduciéndola a consecuencias no deseadas, como podrían ser el contagio de las ETS o el embarazo adolescente. Es también deudora, en parte, de la ideología de la "negatividad sexual", como mencionamos más arriba con Rubin (1989). Esta corriente tiene influencias de las políticas y propuestas de la profilaxis social, de matriz eugénica y del discurso médico conservador, sobre todo en el marco de las campañas y políticas antivenéreas.

Con la aparición del HIV-Sida en la década de 1980 resurgió el sentido de "peligro" como único atributo de la sexualidad. A partir de las apariciones de casos de varones homosexuales portadores de HIV se inició una contundente construcción sobre ellos como "grupo de

riesgo". Esto estigmatizó y patologizó fuertemente a las comunidades homoeróticas. La homosexualidad quedó, de esta manera, asociada al riesgo de contagio de una enfermedad, y para ese entonces, al riesgo de morir. Los jóvenes también fueron leídos como potenciales "grupos de riesgo". Daniel Jones ubica la emergencia del HIV-Sida con el discurso del "sexo más seguro", que produce normas sexuales en nombre de la seguridad (2009). Este discurso incluye también a la abstinencia como la opción práctica que presenta mayor seguridad para evitar el contagio: "Define a la abstinencia como la única opción sexual absolutamente segura, desaconseja la promiscuidad (…) y recomienda la pareja estable mutuamente fiel" (Guasch, 2000, citado en Jones, 2009, p. 72).

Los contenidos principales de este enfoque, al igual que el modelo biologicista, tienen que ver con el aprendizaje de los métodos y formas de prevención tanto de enfermedades de transmisión sexual como de anticoncepción. Al tratarse de la descripción e información sobre estos últimos, por ejemplo, es típico de esta perspectiva que las propuestas de educación sexual estén ligadas solamente a charlas o talleres dictados por un "especialista" o "experto". La figura del médico o del integrante de los cuerpos de enfermería o ginecología, es la encargada de transmitir una serie de informaciones técnicas y datos sobre la prevención, no tanto sobre las posibilidades de los cuerpos y el vínculo con les otres.

Desde una perspectiva pedagógica, creemos que estas metodologías de "les expertes" corren el riesgo de hacer perder autoridad a lxs docentes, al darse como supuesto que la educación sexual trata únicamente temas que solo dominan aquellos que saben y tienen un "conocimiento experto" (Morgade, 2009; Villa, 2009). Además, desde esta perspectiva, la sexualidad termina siendo una cuestión sobre la cual algunes hablan y explican, mientras que otres escuchan e internalizan.

De este modo, sostendremos una mirada crítica sobre este enfoque básicamente por la asociación que se establece entre sexualidad y riesgo/peligro/enfermedad. Así enseñada, la sexualidad pareciera no tener otras dimensiones más que sus innegables "riesgos" o consecuencias

no deseadas para la salud. Por otro lado, este modelo permite también reflexionar sobre las nociones mismas de salud y enfermedad a partir de las cuales trabaja mayormente el currículum escolar.[2] En todo caso, una mirada integral sobre las relaciones entre salud y enfermedad debería contemplar también sus bases sociales, el plano de lo legislativo, la responsabilidad del Estado sobre la salud de las personas y los derechos sociales básicos, las normativas y leyes que aseguren la dignidad y la vida de todes, así como también las formas en que se producen procesos sociales de estigmatización de ciertos individuos o grupos.

Hoy en día, en algunos ámbitos (académicos, de capacitación docente, etc.) sin quererlo seguimos pensando que hay "especialistas de la ESI": esto muchas veces termina corriendo la autoridad docente y en muchos ámbitos se solicita y espera la "voz autorizada" sobre la ESI.

Lo seguiremos pensando, pero debemos tener en cuenta que esto mismo va en contra de la integralidad, de la capacidad disciplinaria y pedagógica que cada docente debería poder desarrollar para enseñar la ESI de forma *transversal* en su materia.

Actividad de lectura: *Los géneros y las sexualidades en los discursos ministeriales.*
A continuación, les proponemos la lectura de diferentes textos ministeriales (de la provincia de Buenos Aires y a nivel nacional), producidos para docentes durante los años ochenta en torno a la educación de la sexualidad, extraídos de la tesis de Zemaitis (2021). Destacamos puntualmente los objetivos que en esos años se proponían para la educación sexual:
"Las situaciones que ayudan al alumno para el aprendizaje de un rol sexual adecuado, se originan en el hogar. La escuela luego, el grupo de pares y los medios masivos de comunicación contribuyen

[2] Para un análisis sobre educación para la salud y discurso pedagógico, véase la propuesta de Emmanuele (1998).

en gran medida a ese proceso de aprendizaje" (*Enfoque teórico y orientaciones para el tratamiento de la Educación Sexual*. Dirección General de Cultura y Educación, 1987, resolución conjunta N°1).

"identificarse con su sexo: ser varón-ser mujer; aprender a quererse y a respetarse como ser sexuado —mujer o varón— y respetar al otro; aprender a desempeñar los roles propios de su condición de mujer o de varón" (*Educación sexual, una educación para SER*, Dirección de Psicología Comunitaria en 1986. Dirección General de Cultura y Educación, 1987, N°1, Anexo 2, p. 2.)

"Señalamos luego la evolución de la sexualidad adolescente que va desde el autoerotismo, en que la masturbación es un proceso normal desde la perspectiva médica, hasta la heterosexualidad. En esta evolución normal el adolescente pasa a los "enamoramientos" de la adolescencia temprana, y a la búsqueda del amigo o amiga. En este proceso evolutivo de la sexualidad, le sigue luego la búsqueda de pareja con contactos superficiales como primer beso hacia la salida heterosexual que implica ir aceptando la genitalidad. Es allí donde aparece el embarazo como factor de riesgo" (*La relación Educación-Salud: La adolescencia desde la perspectiva médica y pedagógica*. Ministerio de Educación y Justicia, 1986).

Sobre la identificación de enfermedades de transmisión sexual que se podría hacer desde la escuela o el ámbito de la salud, se colocaba la mirada sobre determinados grupos:

"Todo adolescente sexualmente activo, Toda adolescente embarazada, Toda adolescente prostituta, Todo varón homosexual, Todo adolescente que haya tenido contacto sexual con persona enferma de ETS (*La relación Educación-Salud: La adolescencia desde la perspectiva médica y pedagógica*. Ministerio de Educación y Justicia, 1986).

Para reflexionar:

- ¿Qué elementos de los desarrollados hasta aquí pueden servir para leer críticamente estos fragmentos?
- ¿Reconocés algunos de estos discursos en tu forma de pensar la sexualidad en general y la sexualidad de les otres en particular?
- ¿Qué consecuencias pedagógicas creés que pueden tener estas nociones sobre la sexualidad?

Los años noventa: Entre la inclusión de la sexualidad y la exclusión del género

En las reformas educativas implementadas por los gobiernos de Carlos Menem (1989-1999), se incluyeron por primera vez temas y contenidos sobre la sexualidad humana en el currículum nacional, en los Contenidos Básicos Comunes (CBC). Las materias que incluyeron temas de sexualidad fueron Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Humanidades y Formación Ética y Ciudadana, y Educación Física. Sin embargo, pese a algunas iniciativas importantes, esta reforma curricular no incluyó entre sus propuestas definitivas la perspectiva ni el concepto de género. Durante el proceso de escritura y consulta previa a la aprobación de los CBC, desde el Programa de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer (PRIOM) (1991-1995), área del mismo Ministerio Nacional de Educación, se logró que les escritores de los contenidos para los niveles incluyeran el término "género" y su perspectiva. El PRIOM venía desde 1991 realizando acciones en capacitación docente para concientizar y dar a conocer la perspectiva de género en educación, la primera iniciativa educativa en preocuparse por la inclusión del problema de las mujeres, de la desigualdad de género, etc.

En efecto, gracias a las actuaciones de su coordinadora, Gloria Bonder, y de su equipo —integrado, entre otras, por Graciela Morgade—, en áreas como Ciencias Sociales para primaria o Humanidades y Formación Ética para el nivel secundario, se logró incluir algunos contenidos

en torno al género. Sin embargo, luego de críticas de parte de los sectores católicos y negociaciones con autoridades de la cúpula eclesiástica, en las versiones finales de los CBC para primaria, se suprimió la palabra "género", reemplazándola por "sexo", como también la mención a las "familias" se cambió por "familia". Luego de esta intervención, las integrantes del PRIOM renunciaron a sus cargos, al igual que escritores/as técnicos/as y especialistas de los mismos diseños curriculares.

Entre sus acciones, el PRIOM se dedicó fuertemente al componente de capacitación en la mayoría de las provincias del país. En particular, se abocó a la formación docente, en donde comenzó a dar a conocer la por entonces reciente "perspectiva de género en el ámbito educativo", y allí a la deconstrucción de los roles de género, a la crítica de las representaciones homofóbicas, a la revisión de las prácticas escolares en sus dimensiones de la desigualdad sexogenérica, entre varios otros aspectos.

Aquí les dejamos uno de los materiales producidos por el PRIOM en 1993, escrito por Bonder y Morgade, para conocer su apuesta teórica y pedagógica y sus intentos por instalar esta perspectiva en el sistema educativo nacional:
Educando a mujeres y varones para el siglo XXI: Nuevas perspectivas para la formación docente (1993).

La perspectiva conceptual y política de la ESI

En los inicios del siglo XXI, esta historia de la educación sexual, los modelos tradicionales y las perspectivas que defendían el derecho privado de las familias sobre esta formación, tomaron un nuevo rumbo. Un hecho histórico sucedió en octubre de 2006: la sanción de la Ley Nº26.150/06 Programa Nacional de Educación Sexual Integral, aprobada luego de muchísimas tensiones y disputas por su propio contenido e impacto.[3]

[3] Para una historia sobre las discusiones entre los sectores católicos y los argumentos de las voces oficiales en la órbita estatal, véase esta reconstrucción en Esquivel (2013).

Esta ley y el posterior desarrollo del Programa Nacional de ESI del Ministerio de Educación de la Nación, hicieron obligatoria la enseñanza de la educación sexual en las escuelas de todo el país, desde el nivel inicial hasta las instituciones de formación superior, tanto de gestión estatal como privada. No se trató solo de la sanción de la normativa, sino de un cambio de paradigma sobre cómo se concibe la sexualidad en el ámbito escolar y en la formación docente, las relaciones entre los géneros y el derecho de todes les niñes, jóvenes y adultes a recibir educación sexual en el sistema educativo oficial y como proyecto institucional en cada escuela.

¿Qué dice la ESI? Algunos antecedentes en materia de legislación

A partir del año 2003, durante la recuperación de la Argentina de la crisis de 2001, se fueron discutiendo y sancionando leyes que dieron respuesta a demandas históricas vinculadas a derechos sexuales, reproductivos y civiles.

Ley de salud sexual y procreación responsable	N°25.673/03
Régimen para las intervenciones de la contracepción quirúrgica	N°23.130/06
Ley de prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas	N°26.364/08
Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres	N°26.485/09
Ley de matrimonio civil entre parejas del mismo sexo	N°26.618/10
Ley de identidad de género	N°26.743/12
Incorporación del femicidio al Código Penal	N°27.499/19
Ley Micaela	N°27.499/19
Ley de interrupción voluntaria del embarazo	N°27.610/20
Reconocimiento del género no binario en el DNI.	N°476/21

La Ley de ESI en su artículo inicial especifica que todas las personas tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos de todas las jurisdicciones del país. La misma articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. En su artículo tercero se especifica que el Programa Nacional de ESI, se propone como objetivos:

a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas.

b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral.

c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad.

d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular.

e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

> La obligatoriedad de la ESI se estima en la explicitación de que cada una de las jurisdicciones del país garantizarán la realización obligatoria, a lo largo del ciclo lectivo, de acciones educativas sistemáticas en los establecimientos escolares, para el cumplimiento del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros (Ley Nº26.150/06, Art.5).

A partir del año 2008, siguiendo con uno de los imperativos de la Ley, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral inició la producción de los lineamientos curriculares.
Si bien en la clase 2 volveremos sobre los mismos para hacer un ejercicio de lectura en relación con la formación de cada une, compartimos acá algunas de estas producciones:

Nivel Inicial
Educación sexual integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para las salas
http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002083.pdf
Nivel Primario
Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi_primaria_2018.pdf
Nivel Secundario
http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001659.pdf
ESI y discapacidad
Es parte de la vida: Material de apoyo sobre educación sexual integral
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi_es_parte_de_la_vida.pdf

El enfoque integral de la ESI se sustenta en cinco fundamentos que son la base desde la cual la ESI fue y es pensada y promovida en todas las escuelas:

- La promoción de la salud.
- La concepción de las personas involucradas como sujetos de derecho.
- La atención a lo complejo del hecho educativo.
- La integralidad del enfoque de la ESI y sus implicancias.
- El enfoque de géneros.

La ESI es un espacio de enseñanza y aprendizaje sistemático, con contenidos adecuados a la edad de les alumnes, su situación y su contexto sociocultural, que comprende saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas sobre el ejercicio de los derechos, el enfoque de género, el respeto por la diversidad, la valoración de la afectividad y el cuidado del cuerpo.

A continuación, nos concentraremos en dos aspectos que consideramos centrales de la ESI: la perspectiva de género que propone y su concepción integral de la sexualidad.

Perspectiva de género e integralidad

El enfoque o perspectiva de género para la enseñanza de la educación sexual integral es un punto de vista orientado a visibilizar las desigualdades existentes entre los géneros y los sexos, mostrando cómo algunas diferencias (como las sexuales y genéricas) se jerarquizan generando desigualdades y, por tanto, jerarquizando algunas identidades por sobre otras.

En este sentido, el género es entendido como una dimensión que configura las relaciones de poder en la sociedad y que define condiciones sociales distintas para mujeres y varones en razón de los papeles y funciones que les han sido asignadas socialmente. Este sistema es binario y normativo, por lo que establece esos roles para ambas identidades, y aquellas que se fugan de la norma son castigadas y disciplinadas. Es decir que este binarismo define los roles y comportamientos sociales que serán considerados normales.

Mirar las relaciones y la organización social desde esta perspectiva nos permite desandar muchos aspectos de la vida que desde el sentido común son leídos como "naturales" y que suelen utilizarse para justificar las violencias y las desigualdades.

A su vez, esta perspectiva reconoce que les adultes —en cuanto seres sexuados y productos de esta cultura— fuimos educades en creencias, imaginarios o prejuicios en torno a temas diversos ligados a la sexualidad humana, así como también a las identidades sociales de la disidencia sexual (identidades no heteronormativas) que será necesario revisar y poner en tensión a la hora de enseñar. Nos dedicaremos a reflexionar sobre estas cuestiones en la próxima clase.

También implicará que las personas adultas puedan reconocer a "les jóvenes" como sujetos de derecho, que de ninguna manera cons-

truyen formas de ser jóvenes homogéneas. Esto conlleva respetar y tener en cuenta sus experiencias de la afectividad, sus autoadscripciones identitarias y genérico-sexuales.

¿Qué posibilidades pedagógicas tiene la perspectiva de género?

- Nos permite comprender y explicitar que "toda educación es sexual".
- Nos permite evidenciar al género como un organizador de jerarquías, desigualdades y relaciones de poder opresivas en la sociedad y que también se expresan en el interior del aula y de la escuela.
- Nos sirve para evidenciar desde las disciplinas escolares las matrices de pensamiento patriarcal y binario que ha producido y reproducido el llamado conocimiento científico.

Podemos preguntarnos, entonces, **¿qué NO es la perspectiva de género?**

Pensar la perspectiva de género en la escuela no es un intento por "meter" o agregar contenidos; es más bien una nueva forma de mirar el mundo desde una perspectiva política y disciplinaria, donde el género no es un término por añadidura, sino una *dimensión que estructura las relaciones sociales.*

La noción de "integralidad" de la educación sexual implica descentrarla de la mirada biomédica a la cual estuvo atada tradicionalmente, como repasamos antes.

A una perspectiva integral de la educación sexual le corresponde una mirada sobre la sexualidad que tome en cuenta sus múltiples dimensiones: biológica, psicológica, social, cultural, afectiva, ética. Hablar de sexualidad significará, desde esta perspectiva, el abordaje de temas como las relaciones vinculares entre las personas de diversa orientación sexual, el problema de la violencia y discriminación hacia las mujeres y hacia personas que asumen identidades que rompen con la heterocisnorma, la trata de personas, el respeto por une misme y por la corporalidad

de les demás, la intimidad de les otres, el plano de los derechos sexuales y reproductivos, etc. Siguiendo a Barrancos (2009), esta perspectiva integral e integradora propone habilitar el desarrollo de un espacio y una acción constantes en los que todes les miembros de la comunidad educativa están convocades a intervenir, enriquecer y dar sentido.

La educación sexual, fundamentada desde la integralidad, los derechos humanos y la perspectiva de género, tiene que ver con un tipo de educación ciudadana que consiste en formar a los/as estudiantes —y, en ese gesto, a nosotros/as mismos/as— en valores y prácticas que permitan vivir la sexualidad de manera responsable, placentera y segura; no solo como dimensión ineludible de la experiencia humana, sino también como campo de reconocimiento y ejercicio de derechos (Faur, 2007).

Todo lo que venimos mencionando implica una enorme conquista que fue posible gracias a que la demanda por una educación sexual integral fue instalada en la agenda social por las organizaciones sociales, feministas, LGBTTI+, docentes, etc. Esto hizo que dejáramos de entender la sexualidad como una dimensión reducida solo al ámbito privado. De este modo la educación sexual es concebida como un derecho que forma parte del ejercicio de la ciudadanía. Cabe señalar que el derecho a la educación sexual en ningún aspecto pretende corromper la intimidad de las personas y que los ámbitos domésticos y la vida íntima dejan de ser privados cuando allí se vulneran derechos o se cometen actos de violencia.

Movimientos anti-ESI: ¿el género como ideología?

En los últimos años, la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual se ha visto obstaculizada por la reducción del financiamiento. Se detuvo la impresión de todos los materiales (cuadernillos curriculares, láminas, revistas para las familias), como también la política de capacitaciones masivas[4] que se venía desarro-

[4] Se han capacitado hasta mediados del año 2015 todas las escuelas de las provincias de Formosa, Salta, Chubut, La Pampa, Río Negro, Jujuy, La Rioja, Tierra

llando desde el año 2010. Sumado a eso, se viene consolidando un clima en el que se ponen en cuestión algunos debates que parecían saldados sobre la salud sexual y reproductiva, y en el que se organizaron y consolidaron grupos de padres y madres, de agentes de sectores conservadores, católicos y evangelistas, bajo el lema "Con mi hijo no te metas".

Los pedidos o lemas de este movimiento regional han sido:

"ESI: Educación Sin Ideología"

"Educación sexual sí, ideología de género no"

"El Estado no puede meterse en temas familiares o íntimos"

"Los hijos son de los padres, no del Estado"

"Le van a enseñar a masturbarse a los niños en las escuelas"

¿Pero cómo y en qué contexto emergieron estas posiciones? En 2011, en Lima, la capital peruana, bajo el impulso de la Coordinadora Nacional por la Familia (CONAPFAM), se retomó esta expresión convirtiéndola en el lema identificatorio y, con mayor fuerza a partir del año 2016, se replicó en organizaciones evangélicas en Colombia, México, Chile, Ecuador y Argentina. Desde aquel entonces estamos ante el avance de esta "globalización conservadora" (Mujica, 2007). A modo de ejemplo, podemos mencionar el llamado y realización de la Marcha continental "Con mis hijos no te metas", realizada en las principales plazas de Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela y Argentina.

Esta expansión de movimientos antiderechos no es solo un fenómeno latinoamericano, sino un fenómeno transnacional que se cons-

del Fuego, Santa Cruz, Neuquén, Misiones y Chaco. Durante el desarrollo de esta encuesta, las provincias de Buenos Aires, Mendoza, Córdoba, Entre Ríos, San Luis, Corrientes y Catamarca se encontraban en proceso de capacitación. Hacia fines del año 2014 se capacitaron 28.500 escuelas y 71 mil docentes (Ministerio de Educación de la Nación, 2015).

truye de forma compleja a escala global y local, y se articula de forma eficaz con los horizontes políticos y culturales de cada país (Cornejo-Valle y Pichardo, 2017). Siguiendo a Mónica Cornejo-Valle y José Ignacio Pichardo (2017), los trabajos producidos en torno al lexema "ideología de género" en distintas latitudes, dan cuenta de características compartidas como:

- La coordinación entre organizaciones locales y movimientos internacionales de carácter conservador (ya sean religiosos o seculares).
- El uso de un "lenguaje hiperbólico" común que representa los avances en equidad de género y diversidad sexual como catástrofes para la humanidad.
- Las populosas manifestaciones urbanas en varios países del mundo
- El uso de símbolos comunes, relacionados con la familia, la niñez y "lo natural" (Cornejo-Valle y Pichardo, 2017).

El problema no resulta tanto de la posibilidad o no de que los sectores católicos y evangélicos expresen su descontento y quieran orientar su doctrina a sus fieles: el punto más problemático es la injerencia que estos posicionamientos tienen en la arena pública, en las decisiones educativas, sanitarias y en la decisión de leyes y políticas públicas. De este modo, la nueva estrategia para obstaculizar el desarrollo de esos derechos fue el artilugio de la "ideología de género", como "antinatural y totalitaria", la proclama por una "educación sin ideología", y la falacia de la injerencia del Estado en la vida íntima de las familias, por parte de defensores/as de un naturalismo y binarismo extremos con expresiones como "se nace mujer o se nace hombre".

El significante y lema identificatorio "Con mis hijos no te metas" y los discursos que distorsionan los sentidos formativos de la

ley al difundir falsamente, por ejemplo, que la inclusión de la educación sexual escolar desde los niveles iniciales pretendería enseñar a masturbarse a les niñes, o promover la homosexualidad, dieron fuerza a un movimiento que demanda "ESI: Educación sin ideología de género" y que reactualiza las viejas batallas que tuvieron que librar el Estado y el sistema educativo para gobernar y expandir una escuela laica.

Finalmente, una de las características de los grupos anti-ESI que mencionamos al inicio tiene que ver con que poseen gran capacidad de interpelación, pero sin propuestas, carecen de contenidos que disputen sentidos, produciendo solo titulares, slogans o frases cortas. Esto no significa que no tengan un proyecto claro, sino que encontramos allí su debilidad: la falta de capacidad para hacer una suerte de contrapropuesta curricular sobre temas de género y sexualidad.

Para ir pensando… ¿Cómo defender la ESI en este contexto de reemergencia de posiciones religiosas antiderechos? ¿Qué argumentos podemos construir para fundamentar la importancia, urgencia y relevancia de la educación sexual posicionada desde la perspectiva de género y de los derechos humanos?

Hacia el final de esta clase, les propondremos una actividad para realizar en relación con estos interrogantes.

Si quieren leer más sobre "el movimiento pedagógico de la ESI" actual, les recomendamos el texto de Morgade y otres, donde hacen una revisión muy interesante sobre los 12 años de la ESI, desde la sanción de la Ley:
Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación. *Doce años de la Ley de Educación Sexual Integral: Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso antiESI sobrerecargado*.
https://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/MariposasMirabal.pdf

La educación sexual como derecho que posibilita otros derechos

Para cerrar esta clase, nos interesa puntualizar qué implicancias tiene la consideración de la educación sexual como un derecho.

Siguiendo a Pablo Pineau (2008) y su lectura de las tesis de la filósofa Hanna Arendt, son las sociedades democráticas las que dan derecho a tener derechos; esto significa que la posibilidad de gozar de ciertos derechos nos habilita a ser titulares de otros derechos. Es como si pensáramos en una cadena de derechos.

Si la educación es un derecho que da derechos, entonces la vulneración del acceso a una educación sexual desde la perspectiva de género y los derechos humanos implicaría romper con un eslabón de esa cadena de garantías que hoy son esenciales en las sociedades democráticas.

De allí que debemos reconocer el carácter dinámico, integral y articulado de los derechos ciudadanos —en nuestro caso, aquellos ligados a la sexualidad de las personas—. De modo que la educación en sexualidad considera que el cuerpo es mucho más que una máquina que contiene nuestra razón, que el cuerpo nutre nuestra experiencia cotidiana, es un espacio de experiencia y de expresión de nuestros sentimientos y emociones, es también una fuente de sensaciones muy distintas entre sí pero que son, todas ellas, importantes en la construcción de nuestra subjetividad y de nuestra ciudadanía, en la medida en que podamos comprenderlas. Educar en sexualidad es, por tanto, una forma de apreciar que la vida sucede en un cuerpo y que, como seres humanos, podemos también entender, analizar y cuidar lo que sucede con nuestros cuerpos, como parte del desarrollo integral de nuestra ciudadanía y nuestras relaciones (Zemaitis, 2020).

La semana de la ESI en BA

En 2020, del 24 al 28 de agosto se realizó La Semana de la ESI en la provincia de Buenos Aires, organizada por la Dirección Provincial

de Educación Secundaria de la Dirección General de Cultura y Educación.
Les dejamos un link donde encontraran varios videos que se fueron viendo en esos días con diferentes intervenciones.
Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. *Semana de la ESI*. BAeducación. Youtube.
https://www.youtube.com/results?search_query=%23SemanaDeLaESI

En la educación sexual quedan comprometidos, entonces, derechos esenciales como el acceso a la información científica y válida sobre la sexualidad, a la libertad para la autoadscripción identitaria en el plano genérico-sexual (elección de expresión del género, independientemente de la condición biológico-genital), la información y acceso a métodos anticonceptivos, la libertad de decisión de las mujeres y de las personas con capacidad de gestar sobre su propio cuerpo y la maternidad, a no ser discriminados por la orientación sexual, a la intimidad y al placer sexual, entre otros. Como sintetizan Mónica Petracci y Mario Pecheny (2009), "el ejercicio libre, seguro e informado de la sexualidad está sujeto a una serie de factores, cuya garantía y protección puede ser abordada y defendida desde el ámbito de los derechos humanos" (p. 13).

Les invitamos a ver el siguiente video elaborado por el Programa Nacional de ESI, en el que les jóvenes reflexionan sobre la importancia de concebir la educación sexual como un derecho:
Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=p2_Bx-c9X_o&list=PLimL5CznNeCD514Eg73KOzaGKqc0ZacLB&index=13

Más allá de los aspectos jurídicos, deberíamos poder empezar a reflexionar sobre estos fundamentos de los derechos porque nos sirven

como argumentos para defender la ESI como iniciativa educativa ante las críticas que se le hacen, ante las resistencias de algunas familias, inclusive entre colegas. Muchas de las resistencias tienen que ver con que se desconocen en buena medida los lineamientos y fundamentos de la ESI, por eso debemos saber que nos encontraremos con resistencias y que, antes que obviarlas o simplemente negarlas, debemos darles lugar y, en ese acto, dar a conocer de qué se trata la ESI, sus sentidos, objetivos y contenidos.

¿Por qué es, entonces, necesaria y fundamental la ESI? Podríamos decir que respetar, proteger, garantizar y promover la educación sexual en los sistemas educativos de forma sistemática e integral es el puntapié inicial para la formación de la ciudadanía de los jóvenes con relación a los derechos sexuales y reproductivos. Nadie puede ejercer sus derechos si no los conoce. Asegurar educación sexual es, en definitiva, la base fundamental para la concientización y la toma de conocimiento de los derechos de la vida reproductiva y del ejercicio pleno de la sexualidad. De lo que se trata es de dar a conocer la existencia de estos derechos, para asegurar una verdadera y real ciudadanía sexual. Así, la sexualidad, que había estado durante milenios encerrada en la intimidad de los hogares, ahora se politiza para poder asegurar su desarrollo saludable y seguro, que tenga al placer y a la felicidad como un horizonte próximo a alcanzar.

Vulnerar el acceso a programas de educación sexual tiene importantes consecuencias. Una sociedad que no cuenta con políticas y programas públicos de educación sexual será una sociedad sometida a formas pornográficas hegemónicas de entender la sexualidad, a las formas tradicionales de entender la familia y los vínculos que allí se construyen, los dogmas religiosos hiperconservadores, las miradas sexistas sobre los vínculos, sobre el placer, sobre el propio cuerpo y el de les demás, etc. Una sociedad que carezca de una mirada crítica para entender la afectividad en su complejidad y diversidad será una sociedad que no cuente con herramientas

analíticas para entender el valor de todas las experiencias vitales posibles. En definitiva, restringirá el conocimiento de sí y de les otres (Zemaitis, 2020).

Actividad

¿Con qué argumentos seguiremos defendiendo la ESI?

A continuación, les proponemos realizar una actividad, de carácter obligatorio, para ser resuelta en el Foro *Argumentos en defensa de la ESI*.

A) Leer atentamente los discursos anti-ESI como los del movimiento "Con mis hijos no te metas", y reflexionar: ¿Hacia qué aspectos están dirigidas las críticas? ¿Qué concepciones y orientaciones sobre la sexualidad (y su enseñanza), los géneros, las familias y las escuelas se desarrollan?

B) A partir de esas reflexiones, lxs invitamos a escribir argumentos que vayan a contrapelo del movimiento antiderechos, y que defiendan la importancia y necesidad de una política educativa como la ESI basada en la integralidad y los derechos. La pregunta a responder podría ser: ¿por qué es importante la ESI para lxs estudiantes y para las escuelas?, ¿qué aspectos de los modelos vistos van en contra de la nueva perspectiva de la transversalidad e integralidad? Para pensar una respuesta, deberán basarse en los aportes de esta clase escrita, los lineamientos de la ESI, la lectura de *La educación de la sexualidad* de Eleonor Faur (2007) y *Con tus hijos sí me meto* de Claudia Freidenraij (2020): ¿qué conceptos o fundamentos aportan estos dos artículos para defender el desarrollo de la educación sexual en el sistema educativo?

Para su respuesta pueden centrarse en aspectos tales como la responsabilidad pedagógica, el derecho a la educación sexual, el lugar del Estado, el docente como agente estatal, el rol de las familias.

Referencias bibliográficas

Barrancos, D. (2009). *La ESI debe ser transversal e iluminar el plexo curricular* [Clase abierta]. Youtube. Aula abierta. https://www.youtube.com/watch?v=XkbyODshO-4

Boggiano I. A. y Boggiano A. E. (1968). *Tú en mi nido.* Editorial Paulinas.

Cornejo-Valle, M. y Pichardo, J. L. (2017). La "ideología de género" frente a los derechos sexuales y reproductivos: El escenario español. *Cuadernos Pagu.* (50), https://doi.org/10.1590/18094449201700500009

De Copello, M. y Péres, V. (1989). *Biología III.* Estrada.

Emmanuele, E. (1998). *Educación, salud, discurso pedagógico.* Novedades Educativas.

Esquivel J. C. (2013). *Cuestión de educación (sexual): Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. Clacso. https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=831&c=2

Faur, E. (2007). La educación en sexualidad. *El Monitor de la Educación*, *11*(5), 26-29. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2007_n11.pdf

Freidenraij, C. (2020). Con tus hijos sí me meto. *Revista Mestiza*. https://revistamestiza.unaj.edu.ar/con-tus-hijos-si-me-meto/

Jones, D. (2009). ¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad? Educación sexual en escuelas de nivel secundario antes de la Ley de Educación Sexual Integral de la Argentina. *Argumentos. Revista de crítica social*, (11), 63-82. https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/argumentos/article/view/798/0

Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual*. La Crujía.

Mujica, J. (2007). *Economía política del cuerpo: La reestructuración de los grupos conservadores y el biopoder*. Promsex.

Petracci, M. y Pecheny, M. (2009). Panorama de derechos sexuales y reproductivos, Argentina (2009). *Argumentos. Revista de crítica social*, (11), 40-62. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20100331103227/arg11.pdf

Pineau, P. (2008). *La educación como derecho*. Publicación Movimiento Fe y Alegría.

Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa. (1993). *Educando a mujeres y varones para el siglo XXI: Nuevas perspectivas para la formación docente*. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000252.pdf

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). (1986). *Educación sexual, una educación para SER*.

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). (1987). *Enfoque teórico y orientaciones para el tratamiento de la Educación Sexual.*

Provincia de Buenos Aires. (2015). *Ley N°14.744. Ley de Educación Sexual Integral*. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-07/5-%20Ley%20N%C2%B0%2014.744%20ESI.pdf

República Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. (1986). *La relación Educación-Salud: La adolescencia desde la perspectiva médica y pedagógica.*

República Argentina. (2006). *Ley* Nº26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto

República Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Educación sexual integral en la Argentina: Voces desde la escuela.*

Rubin, G. (1989). Notas para una teoría radical de la sexualidad. En C. S. Vance (Ed.), *Placer y peligro: Explorando la sexualidad femenina* (pp. 113-190). Revolución.

Sustas, S. (2014). Las bases teóricas y las prácticas en educación sexual. En A. Kornblit y S. Sustas, *La sexualidad va a la escuela* (pp. 1-18). Biblos.

Villa, A. (2009). Cuerpo, relaciones de género y de generación: Perspectivas biográficas e histórico-culturales en el campo de la educación. En A. Villa (Ed.), *Sexualidad, relaciones de género*

y de generación: Perspectivas histórico-culturales en educación (pp. 85-133). Noveduc.

Wainerman, C., Di Virgilio, M. y Chami, N. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Manantial.

Zemaitis, S. (2016). *Pedagogías de la sexualidad: Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud* [Tesis de especialización, Universidad Nacional de La Plata]. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1218

Zemaitis, S. (2020). Identidades, perspectivas y derechos en los derroteros de la educación sexual: Una mirada desde la Argentina contemporánea. *Temps d'educació*, (57), 137-152. http://www.edicions.ub.edu/revistes/tempsdeducacio57/default.asp?articulo=1581&modo=resumen

Zemaitis, S. (2021). *Historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea: Discursos, agentes y experiencias en torno a un significante en disputa (1960-1997)* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte2038

Cuerpos, sexualidades e identidades en la escuela: La ESI en su dimensión pedagógica, institucional y curricular

Fernanda Ronconi, Julieta Alcoba, Santiago Zemaitis, Clara Maidana

El texto que aquí se comparte corresponde a un material de clase escrito que debe ser comprendido como parte de un proceso de formación más amplio desplegado en el marco del curso. El mismo alternó clases presenciales, escritas y virtuales sincrónicas. Asimismo, en todas las ediciones del curso se propusieron múltiples actividades pedagógicas y se compartió material bibliográfico pertinente.

¿Qué secretos sociales —y sexuales— mantiene la escuela?, ¿cuáles produce de forma específica?, ¿qué silencios fluyen a través de nuestras prácticas educativas?, ¿a qué órdenes económicos, sociales, culturales y sexuales benefician esos silencios?, ¿qué ignorancias promueve la escuela y qué relación tienen con los procesos de exclusión?, ¿cuáles son los sujetos cuyos deseos se ven vulnerados por estas ignorancias?, ¿qué relaciones de poder quedan subsumidas en la ignorancia?, ¿a través de qué conocimientos se provoca desconocimientos?, ¿qué identidades

se hipervisibilizan y cuáles quedan al margen del régimen
de visibilidad? Finalmente, ¿qué tenemos que
ver las educadoras y educadores con todo esto?

Entre silencios y secretos
val flores

Propósito de la clase

- Visibilizar los procesos y *lógicas heteronormativas* en torno al abordaje de las sexualidades y los géneros en el marco de las lógicas escolares.
- Analizar las dimensiones del género y las sexualidades en tres niveles de lo escolar: el *institucional*, el *curricular* y las *propuestas institucionales* de la ESI.
- Reflexionar sobre la propia carrera o área de formación a los fines de *generizar en clave disciplinaria los saberes* que deberemos enseñar en el futuro.

En esta segunda clase retomaremos los fundamentos de la perspectiva de género, esta mirada que nos permite visibilizar en la vida cotidiana, en el nivel institucional y áulico (curricular, didáctico) situaciones, gestos, modos de nombrar y de hablar, que muchas veces tienden a estereotipar los comportamientos masculinos y femeninos. Dicho de otro modo, procesos de atribución naturalizada o esperable de cómo se debe comportar, mover y hablar según la identidad de género. Al mismo tiempo, el género como perspectiva epistemológica también interpela a las disciplinas escolares, las materias y temas que planificamos y enseñamos, que muchas veces contienen imágenes y discursos teñidos de ideologías (científicas, políticas) y que refuerzan ciertas nociones normativas, puntos de vista epistemológicos y disciplinarios sesgados o sexistas.

El desafío que tenemos en esta clase, y ya con vistas a comenzar a pensar en el trabajo final de intervención, es revisar nuestras propias

disciplinas de estudio en pos de identificar qué aspectos son pasibles de generizarse, la forma que tenemos de transversalizar la ESI.

¡Comencemos, entonces!

Intervenciones y prácticas educativas instituidas

Iniciemos el recorrido por esta clase con algunas escenas escolares:

Escena 1. En una escuela secundaria un estudiante es discriminado sistemáticamente por sus arreglos y estilos personales de indumentaria tipificados como "femeninos", recibiendo burlas y denigraciones por "homosexual" de parte de otro grupo de estudiantes. Los integrantes del Equipo de Orientación Escolar observan estos actos de discriminación y deciden conversar con el estudiante y luego con su familia. En la entrevista individual con el estudiante, una integrante del Equipo le sugiere, como alternativa para evitar los acosos, que pruebe vistiéndose de otra manera. Se le sugiere puntualmente: "que no sea tan llamativo su pelo, su ropa y su modo de caminar", y que en lo posible "evite llamar la atención así los otros chicos no lo seguían acosando".

Escena 2. Docentes y equipo directivo organizan jornadas para debatir y armar el nuevo Acuerdo Institucional de Convivencia (AIC) de la escuela. Entre los puntos que los docentes incluyeron figuraba la cuestión de la vestimenta tanto para varones como para mujeres. Entre esos puntos se acuerda que los varones no debían llevar gorras, ni remeras de equipos de fútbol; y para las chicas se acuerda que no podían llevar aros grandes (por razones de seguridad) como así tampoco asistir con pollera. En ese mismo año, ingresa una nueva estudiante a la escuela. Al tiempo de asistir, conoce dicho AIC y preocupada, le consulta a una de las preceptoras: "Yo soy transgénero, ¿qué parte del AIC tengo que seguir?"

Escena 3. Una madre pide una reunión con la preceptora del curso de su hija. La madre se presentó a la reunión con cierta preocupación por el comportamiento "varonil" de su hija porque se estaba empezando a vestir con gorras de fútbol y porque pasaba mucho tiempo entre

grupos de varones; y en razón de esto, quería saber cómo le estaba yendo en la escuela, cómo la trataban los otros estudiantes, o si en algún momento la habían discriminado o violentado por ser "tan varonera". La preceptora le comenta que la veían muy bien y que no había presentado ninguna dificultad, ni queja por parte de los profesores. En un momento, la madre le confiesa que su miedo en realidad tenía que ver con que estaba sospechando que su hija fuera lesbiana. La preceptora le dice que no, que no se preocupe que ella y otros docentes sabían que ella estaba saliendo con un chico del turno tarde. Hacia el final de este encuentro la madre le agradece a la preceptora por su tiempo y por "haberla dejado tan tranquila" (escenas extraídas de Zemaitis y Martín, 2020, pp. 135-157).

Preguntas para la reflexión

- ¿Les parece que se está educando sexual y genéricamente en estas escenas? ¿Por qué?
- Para "ponernos en situación" como futurxs docentes posicionadxs desde la ESI, ¿qué intervención institucional alternativa podrían sugerir en cada una de las situaciones en caso de formar parte de dichas escenas?
- ¿Qué condiciones institucionales y pedagógicas deberían intervenir para proteger los derechos y las trayectorias educativas?, ¿qué aspectos del orden del cuidado y respeto a la identidad se tendrían que considerar en cada caso?, ¿qué derechos se están vulnerando en dichas situaciones?, ¿qué normativas o leyes nos sirven de respaldo en tales situaciones y que vayan a contrapelo de las lógicas heteronormativas?
- ¿Cómo analizarían la relación escuela-familias?

¿Cómo se (re)producen las normas de género en las escuelas?

Estas y otras escenas escolares son verdaderos emergentes cotidianos que nos advierten cómo la identidad, las diferentes visiones sobre

los deseos y formas de ser de las personas, los cuerpos y los placeres, se disputan y tensionan en el día a día escolar.

Ahora bien, ¿qué tienen en común esas escenas? Quizá se trate de una insistencia institucional y familiar en la heteronormalización de la identidad y en el refuerzo de las normas de género. Podríamos así llamar a estas prácticas, lógicas escolares heteronormativas**.** Estas lógicas las escuchamos en algunas alusiones, tipificaciones o rotulaciones en relación con la identidad de género ("si es mujer no podrá hacer este ejercicio ya que las mujeres no tienen fuerza" o "demasiado delicado con la pelota para ser varón"), o por la orientación del deseo ("entendimos muchas cosas de su mal comportamiento y bajo rendimiento cuando nos enteramos que era gay" o "y como es lesbiana, siempre está apartada del grupo"), o bien por la estigmatización por la expresión de género ("las otras chicas la discriminaban porque era muy "machona", se quería parecer más a los varones que a las mujeres" o "nosotros le decimos que aunque se asuma como transexual, no tiene que vestir de manera tan llamativa, ya que sus compañeros se le van a reír siempre"). Se trata, sintéticamente, de la formulación de explicaciones sobre el comportamiento de lxs estudiantes que están arraigadas a visiones normalizadoras sobre las maneras "correctas" de ser varón, mujer, o cualquier otra identificación.

El mayor problema de esto es cuando estas prácticas y discursos se vuelven comunes, no se cuestionan y, así, se naturalizan en el tiempo, reforzando *formas instituidas de accionar (nombrar, tratar, atender)* en las dimensiones de la identidad genérico-sexual de lxs estudiantes, pero también en los rituales escolares, en la intromisión en la vida privada… Como señala la maestra activista disidente val flores (2008):

la heteronormatividad u "obsesión por normalizar la sexualidad" se reconoce en situaciones de la vida cotidiana escolar como cuando se sostiene, de acuerdo con una concepción liberal, que:

> la sexualidad es una cuestión absolutamente privada;
>
> en el chiste homofóbico y misógino;
>
> en las burlas hacia los niños “mariquitas”;
>
> en los comentarios diarios en la sala de maestras/os sobre maridos, concubinos e hijos;
>
> en el día de la familia y su propaganda del matrimonio heterosexual;
>
> en la sospecha de lesbianismo sobre alguna profesora de educación física de apariencia masculina;
>
> en la pregunta insistente de alumnas/os por saber si las maestras somos madres,
>
> en interpretar como “problema” ciertos comportamientos afeminados en los varones y masculinos en las mujeres (...) (p. 19).

¿Qué otros ejemplos se les ocurren? ¿Han vivido o presenciado algunas de estas situaciones o miradas?

En otras ocasiones, las diferencias y discriminaciones en la dimensión sexogenérica se dan a través de formas más sutiles, prácticas y tradiciones más invisibles, tales como:

> la organización de las prácticas educativas separando mujeres y varones, las actividades, contenidos y carreras pensadas y distribuidas conforme la distinción sexual binaria, autoexcluyente y constante del par mujer/hembra, varón/macho; la división cuasi irreconciliable entre mundo público masculino y mundo doméstico femenino, y las prescripciones normativas y jerarquizantes sobre las orientaciones del deseo sexual (DEI, 2007, p. 123).

Según la antropóloga argentina Silvia Elizalde (2009), la activación de estas ideologías heteronormativas en el día a día escolar, regula

y normaliza las identidades sexogenéricas de niñxs y jóvenes. Así, son las lógicas, las prácticas y los discursos institucionales sedimentados sobre una *base heteronormal* que termina negando u obstaculizando el derecho más básico, el de tener una identidad propia.

Recordemos que la *heteronormatividad* —es decir, la heterosexualidad como norma— es el presupuesto culturalmente generalizado de que todas las personas son, serán o deberían ser heterosexuales. Así, la jerarquización y el valor de la heterosexualidad se establece en cuanto norma al presentarse como "natural" y principio naturalizador de las diferencias entre los sexos que tiene eficacia simbólica y material en la medida en que configura un ordenamiento de los cuerpos y las identidades generizadas, es decir, en la medida en que produce el sistema sexo-género.

La heteronorma: La naturalización de un "régimen político" y la cultura sexual

Para Monique Wittig (2006), la relación heterosexual es uno de esos aspectos siempre confinados al orden de la naturaleza. La heterosexualidad, para esta autora, más que una práctica sexual, es un régimen político obligatorio: "Yo la llamaría la relación social obligatoria entre el 'hombre' y la 'mujer'" (p. 51). El pensamiento heteronormativo, justamente, cree en la "natural complementariedad" entre el cuerpo masculino y el cuerpo femenino.

Por su lado, Louis-Georges Tin (2012) en su obra *La invención de la cultura heterosexual*, sugiere que la heterosexualidad como fenómeno, desde hace muchos siglos, no ha merecido mayor reflexión en los estudios de la misma sexualidad heterosexual (el matrimonio, la familia o el amor romántico), como si fuera en sí misma transparente, como un "imperio invisible", es la naturaleza "natural". Esto significa que, si bien la práctica heterosexual es universal, no así lo es la cultura heterosexual.

Por culturas heterosexuales el autor refiere a aquellas en las cuales la atracción por el otro sexo aparece como un tema de culto, representada y celebrada, por ejemplo, a través de textos literarios, poemas, novelas, en la música popular o en la pintura. Su estudio sobre la invención de la cultura heterosexual en Occidente lleva al autor a plantear que antes del siglo XII, las relaciones amorosas entre hombres y mujeres no eran un tema de interés, sino más bien algo accesorio.

Lo más poderoso de estas prácticas es que son invisibles, muchas veces pasan (por estar normalizadas) como actitudes legitimadas y frecuentes. Veamos entonces algunas de estas formas de tratamiento institucional, sugeridas por Silvia Elizalde (2009):

- Se refiere, por un lado, a la imposición incesante del modelo naturalizado de heterosexualidad y aparecen como "problema" aquellos que se distancian del mismo. Esto se verifica cuando muchas veces se responsabiliza a las personas violentadas por ejercer su derecho a la libre expresión de su género, colocando "el problema", no en los actos de violencia y discriminación, sino en la propia persona.
- Por otro lado, cuando desde las instituciones se reconocen las identidades no normativas, se activa otra de estas lógicas normalizadoras, que es "La compulsión a que los y las jóvenes cuyas expresiones de género y/o sexuales sean oscilantes o no normativas definan taxativamente su identidad de género y sexual, y la fijen en una posición 'localizable'" (Elizalde, 2009, p. 5). Se juega allí la "tolerancia a la diversidad" (la idea de soportar la diferencia más que respetarla e incluirla). Ejemplo de ello es cuando se espera que lxs jóvenes definan, fijen o que se hagan nombrar bajo algún rótulo que los identifique sexo-genéricamente. Lo problemático en este caso es que la

identidad es una construcción subjetiva siempre abierta, y no todas las personas se definen en alguna categoría identitaria ("gay", "lesbiana", "varón", "mujer", "trans").

- Una tercera lógica que sugiere Elizalde es la confusión entre algunos términos. Usualmente hay una confusión entre identidad de género y orientación sexual, y prácticas sexuales e identidad sexual. Ejemplo de lo primero ocurre cuando comúnmente un varón "masculino" supondría la heterosexualidad como su orientación del deseo, o bien, cuando se marcan aspectos corporales "masculinos" en una mujer y se da por supuesto que su identificación sexual es ser lesbiana.
- También desde la organización institucional se ejercen prácticas de control y/o sanción, vinculadas con la identidad, "por considerárselas como signos de alarma o de desorden", volviéndose "casos" a ser atendidos" (p. 5). Esto se conecta con el primer punto. Aquí, el cuerpo y sus expresiones son el blanco o el principio que generaría cierta desobediencia a las normas. Por ejemplo, las formas de vestir, de maquillarse, de arreglarse, o el uso de determinadas prendas o adornos relacionados con la identidad de género, se perciben como problemáticos, o se los acusa por el arreglo de estilo personal, por querer "llamar la atención", aspecto que muchas veces termina legitimando las violencias o situaciones de acoso que sufren lxs estudiantes por el simple hecho de ejercer su libertad en su expresión de género.

Homofobia y acoso: Datos e información sobre la situación escolar de jóvenes LGBTTI+

En el año 2016, diez años después de la histórica sanción de la ley de Educación Sexual Integral, se dieron a conocer los resultados de la "Primera Encuesta Nacional de clima escolar para jóvenes LGTB" liderada por la *Asociación Civil 100% Diversidad y Derechos* y que impulsa el desarrollo de políticas públicas que incluyan a la diversidad sexual y de género. La muestra estuvo compuesta

por un total de 781 estudiantes entre 13 y 18 años, procedentes de las 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los resultados muestran que a pesar de los avances de las legislaciones vigentes en materia de derechos humanos y de educación, existen todavía muchos obstáculos (institucionales, sociales, culturales) en el acceso de las personas LGBTTI+ a ciertos derechos elementales. El relevamiento de la encuesta, mostró además que ese clima escolar hostil tenía un alto impacto en los índices de ausentismo y en el rendimiento académico de lxs jóvenes: el 67,9%, alrededor de dos tercios, reportaron sentirse insegurxs en la escuela en el último año debido a su orientación sexual y por situaciones de discriminación; el 36,3% no asistió al menos una vez a clase el último mes. Sobre el impacto en las trayectorias, el 14,2% tuvo que cambiar de escuela el último año (el 3,8% tuvo que cambiar de escuela más de una vez). Tales situaciones hacen variar también la frecuencia y el tiempo transcurrido dentro de la escuela. Se identifica sobre esto último, que la evitación de ciertos lugares es muy común: el 43,8% afirmó que evita clases de gimnasia, un 27,3%, los espacios de recreación, y, en un mayor porcentaje, el 36,3% afirmó no circular por los baños de la escuela.

La encuesta mostró que estxs suelen sentirse insegurxs en el ámbito escolar; que escucharon y fueron objeto de comentarios peyorativos y homofóbicos como “puto”, “maricón” o “torta”. También, aunque en menor medida, que fueron objeto de violencia física, y casi la mitad de lxs jóvenes encuestadxs declaró que, a pesar de haber recurrido a personal de la escuela para denunciar las situaciones de acoso, esto no se tradujo en intervenciones que fueran efectivas.

Por otro lado, investigaciones recientes han mostrado que existe una relación entre lxs sujetxs que reivindican identidades no heteronormativas y —en lo que desde su perspectiva denominan— el “bullying homofóbico” (Caminos y Amichetti, 2015). Otras revelan que lxs miembrxs del colectivo LGBTTI+, afirman que, aunque sea

alguna vez han sufrido alguna forma de este tipo de violencia, que va desde los insultos y la indiferencia hasta la agresión física (Platero Méndez, 2008). Estas expresiones de violencia en una parte de la población, aproximadamente la mitad, resultaban situaciones de acoso extremo (Caminos y Amichetti, 2015).

Mapeos de las violencias y crímenes de odio

La Asociación Internacional de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transgénero (ILGA), año a año actualiza el mapa mundial sobre violencias, crímenes de odio, y estados legislativos de avance o retroceso en los diferentes países del globo sobre leyes, normativas en relación con los derechos de las personas LGBTTI+.

A pesar de los avances considerables en la protección legal de las personas lesbianas, gays y bisexuales, 69 Estados miembros de la ONU continúan penalizando los actos sexuales consensuales entre personas adultas del mismo sexo, señala ILGA Mundo.

Por si les interesa, aquí les dejamos algunos de estos documentos:

Actualización del Panorama Global de la Legislación

Homofobia de Estado 2020

https://ilga.org/es/ilga-mundo-lanza-informe-homofobia-de-estado-actualizacion-diciembre-2020

Crímenes de Odio contra personas LGBTI en América Latina y el Caribe, 2020

https://www.ilga-lac.org/wp-content/uploads/2020/06/Cri%CC%81menes-de-Odio.pdf

Homofobia de Estado 2019

https://ilga.org/downloads/ILGA_World_Homofobia_de_Estado_Actualizacion_Panorama_global_Legislacion_diciembre_2019.pdf

Página de ILGA

https://ilga.org/es

De lo individual a lo colectivo: Las tradiciones escolares instituidas y la intervención educativa instituyente

Volvamos a la escuela para adentrarnos un poco más en la dimensión institucional. Las tradiciones escolares que venimos mencionando y pensando para el plano específico de la sexualidad y las relaciones de género nos han heredado —muchas veces de modo silencioso y oculto— formas legitimadas de pensar la *intervención educativa*. Lo distinto, lo diferente, lo novedoso ha sido históricamente abordado en la institución educativa desde una perspectiva que culpabiliza a lxs sujetos e individualiza las situaciones convirtiendo a lo social en un "caso" individual.

Las tramas sociales y de poder suelen ser ignoradas (y no casualmente) en las instituciones educativas e incluso muchas veces ocurren abordajes de "situaciones" que desde la mejor de las intenciones no hacen más que confirmar que el malestar institucional se ubica en un sujetx, en "un caso", en un "niñx/joven problema": le estudiante que está transicionando su identidad de género y debe ser acompañadx, la estudiante embarazada, le estudiante que recibe discriminación por su orientación sexual. Abordar las *situaciones emergentes* desde la perspectiva individual que propone la institución implica (nuevamente) invisibilizar las relaciones de poder existente y, por lo tanto, reforzarlas.

Utilizaremos algunos conceptos del campo pedagógico para pensar en la posibilidad de que nuestra tarea como educadorxs trascienda esa mirada individual que la escuela nos ha sabido heredar, y opere en el plano de lo novedoso, de lo colectivo, de lo social.

Eduardo Remedi (2004) sostiene que cuando hablamos de *intervenir:*

> a nivel del sistema educativo o de las prácticas de intervención tenemos que tener en cuenta que *uno está trabajando sobre prácticas que tienen el carácter central de ser prácticas prescriptas*. Es decir, la educación opera sobre prácticas prescriptas, opera sobre el lugar de la prescripción y la intervención tiene también este carácter de prescripción. Pero trabajar sobre prácticas es trabajar sobre un pro-

> ceso complejo, es trabajar sobre un doble movimiento, es comprender que estamos trabajando sobre *situaciones instituidas y situaciones instituyentes* (…). Es decir, toda intervención o todo proceso de intervención, sea en el aula, sea a nivel curricular, sea a nivel de la gestión escolar, siempre va a trabajar sobre estas dos tendencias.
>
> Sobre un proceso que está instituido y un proceso que es instituyente (...). Toda intervención va a trabajar del lado de lo instituyente, no de lo instituido, toda intervención apunta a trabajar sobre procesos emergentes no sobre lo dominante (pp. 2-3) (cursivas nuestras).

Volveremos sobre estos aspectos en nuestro próximo encuentro sincrónico para pensar cómo la ESI viene a ser un tipo de intervención *instituyente*, algo que se viene instalando como novedoso en el marco de una cultura dominante *instituida* en torno al abordaje de los temas de género y sexualidad en la escuela.

Preguntas para la reflexión

A partir de estas lecturas nos podemos preguntar entonces: ¿es factible trascender los *acompañamientos individuales* desde intervenciones educativas que den cuenta de que el malestar por ese "caso" [como en las escenas iniciales] expresa un campo de significados *instituidos* y entramados en relaciones de poder propias de nuestra sociedad? ¿Cómo *instituir* desde nuestras prácticas de *intervención educativa* nuevas realidades que impliquen que aquello que hoy fue un caso, una situación individual, una novedad, se convierta en un elemento para cambiar las propias tramas de poder que lo pusieron en esa situación?
¿Es posible pensar intervenciones que, en vez de destacar las lógicas de funcionamiento de individualización escolares, trabajen sobre lo colectivo, desde el plano de los derechos, para instituir allí nuevas lógicas de poder?

Y entonces, ¿qué hacemos? ¿Cómo intervenir como docentes desde una perspectiva de los derechos?

Sin duda, como ya venimos mencionando en el primer y segundo encuentro del Curso, un ejercicio de arranque es el reflexivo, mirarnos a nosotrxs mismxs en relación con los temas de género y sexualidad para hacer emerger las propias dudas o juicios previos. Muchas veces, aun con buena voluntad, intervenimos en situaciones como las de aquellas escenas iniciales de la clase, partiendo de prejuicios de nuestro propio sentido común. Y como vimos, esto tiene consecuencias concretas a la hora de atender a esas y otras situaciones, por el hecho de basarnos en nuestra propia experiencia y no en la consideración de la perspectiva de derechos, que siempre tiene como horizonte un trato justo e igualitario para con lxs otrxs.

La pedagoga argentina Beatriz Greco (2009) sostiene que será necesario un trabajo de cada docente consigo mismx, con sus modos de relacionarse con los saberes sobre la sexualidad, con las formas de mirar y reconocer a lxs estudiantes y con sus posibilidades de hablar y escuchar. Plantea también que es necesario habilitar el diálogo y evitar los silencios, señalando que es allí donde la experiencia cobra mayor valor. La experiencia aportada por lxs otrxs, desde esta línea, instala un vínculo de confianza en tanto implica "el diálogo, la narración, el relato, la historia singular escuchada y respetada, la palabra que circula sin 'apropiaciones cristalizadas'" (p. 58).

A modo de disparadores para seguir reflexionando, algunos puntos importantes a considerar desde nuestro rol pedagógico, podrían ser:

- Reflexionar sobre la propia experiencia con la identidad genérica percibida, y reconocer los propios prejuicios y estereotipos que tenemos sobre el género y las sexualidades; hacerlos explícitos para empezar a revisarlos.
- Apelar a la memoria escolar para volver sobre situaciones que nos han marcado, y ver el modo de desmarcar los recuerdos dolorosos o incómodos. Reconocer los propios miedos, dudas e incertezas sobre estos temas. Esto es un punto de salida que

permite hacernos preguntas, buscar respuestas, contar con otrxs para el trabajo en el aula, etc.

- Reconocernos como responsables por el bienestar de lxs estudiantes en la vida cotidiana de las escuelas; es deber nuestro, por tanto, intervenir siempre en el marco del reconocimiento de lxs estudiantes como sujetos de derecho (con derecho a ser tratadxs según la propia autopercepción identitaria, a un trato justo y libre de discriminaciones, a ser escuchadxs, a participar en las decisiones institucionales donde ellxs estén implicadxs, etc.)
- En esta misma línea, no deberíamos tampoco presuponer comportamientos, actitudes, expresiones o prácticas de las personas a partir de su expresión de género o su sexo. En todo caso, siempre es mejor preguntar cómo se llaman o cómo les gusta que les digan, independientemente de lo que indique su nombre de pila en su DNI.
- Y en este sentido, no pretender localizar, ubicar o fijar las expresiones de género y orientaciones sexuales. El deseo y las expresiones corporales cambian todo el tiempo, nunca son algo fijo. Tener intervenciones que vayan a contrapelo de la "ilusión de la transparencia identitaria", reconociendo que ninguna nominación o autodenominación identitaria corresponde a una esencia previa del sujeto, sino que es un momento particular dentro de un proceso dinámico de producción de diferencias (Elizalde, 2009). Exigir, pedir o inducir la autodeterminación identitaria ("definite... ¿qué sos?", "Y a vos ¿qué te gusta?", "¿Para qué lado pateás?" "Decinos si sos chico o chica así sabemos cómo tratarte") puede volverse una forma de violencia, visto que la identidad, aquello con lo que nos identificamos, el modo de reconocernos, es un proceso dinámico de construcción subjetiva y relacional (con otrxs), en especial durante la juventud.
- Evitar minimizar, o invisibilizar, las violencias o situaciones de discriminación por orientación sexual o expresión de género.

En las últimas dos décadas se conocieron relevamientos estadísticos e investigaciones referidos a la percepción de lxs estudiantes LGBTTI+ sobre los maltratos recibidos y sobre la inclusión (o no) del abordaje de la temática de la diversidad sexual dentro del currículum escolar. Esto ha sido constatado en publicaciones y/o informes de investigación, tanto de organismos gubernamentales como de organizaciones sociales (Zemaitis y Pedersoli, 2018). Los informes de los organismos internacionales como UNESCO advierten desde hace años que la violencia por prejuicios de género afecta a las trayectorias educativas de lxs estudiantes que la padecen y genera circuitos especiales diferenciados dentro de las escuelas.

El paradigma de los derechos: ¿Qué debemos conocer como futuros docentes?

¿Qué hacemos ante estas situaciones? En nuestro primer encuentro presencial surgió la necesidad de conocer algunas normativas o leyes que nos resguarden y acompañen en nuestro posicionamiento. Se trata de herramientas que ayudan a legitimar nuestras acciones en determinadas situaciones, en especial en las que impliquen vulneración de derechos, o situaciones de discriminación, violencia por condición de género, embarazo o maternidad o cualquier otra situación que requiera acompañamiento docente.

Les compartimos algunas de ellas:

Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (Ley N°26.061/05). Esta normativa puso fin al tratamiento de niñxs y jóvenes como sujetos de tutelaje y como "menores". En esta ley se establece, por ejemplo, que "Las niñas, niños o adolescentes tienen derecho a ser oídos y atendidos cualquiera sea la forma en que se manifiesten, en todos los ámbitos" (art. 2). Así, son derechos consagrados: la dignidad, el derecho a no ser sometidos a violencias, discriminaciones o maltratos que atenten contra su

integridad “psíquica, física, sexual o moral”, ni a estar expuestxs a explotación sexual (art. 9), entre otros aspectos de las violencias que sufren lxs niñxs. Las violencias, los abusos sexuales y violaciones están cobrando cada vez mayor visibilidad social, a través de denuncias que toman estado público, tanto las violencias contra las mujeres como contra lxs niñxs.

En el año 2018, el Senado de la Nación aprobó por unanimidad y convirtió en ley un proyecto que modifica el artículo 72 del Código Penal, estableciendo que estos delitos sean “delitos de acción pública dependiente de instancia pública”, es decir que la Justicia puede iniciar la investigación sobre dichas situaciones sin que los padres ratifiquen la denuncia (Braslavsky, 22 de octubre de 2018). Esto hace cambiar la manera de informar y denunciar ante situaciones de vulneración de derechos. Por ello, como escuela, como docentes, en nuestro carácter de función pública, debemos atender a estas situaciones en caso de entrar en conocimiento de alguna de ellas. Velamos así, como institución pública, por los derechos de lxs estudiantes.

Disponible en https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26061-110778

Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206/06). Esta ley (que reemplaza a la Ley Federal de Educación de 1993) toma a la educación como un bien público, expresa su gratuidad y universalización de los servicios educativos desde la sala de cinco años hasta el nivel secundario. Y especifica también que la educación es un derecho social, por lo que se debe:

- Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
- Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N°26.061/06.

- Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable.
- Las escuelas, contar con salas de lactancia.
- Incluir a las alumnas madres en condición de pre y posparto en la modalidad de educación domiciliaria y hospitalaria si se requiere.

Por todo ello ningún estudiante puede quedar por fuera de su escolarización por su condición de género, de sexo o por su situación de embarazo o maternidad.

Disponible en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf

Ley de Identidad de Género (Ley N°26.743/12). Ante situaciones de transición o cambio de género de algunx estudiante o docente, esta ley vino a reponer el derecho a la propia identidad de género autopercibida, de allí que es fundamental conocer su contenido. En esta normativa se reconoce entonces el derecho a la propia identidad (ser llamadx, tratadx según la propia vivencia interna de la autoadscripción identitaria) y el derecho de toda persona a:

Ser tratada de acuerdo con su identidad de género y, en particular, a ser identificada de ese modo en los instrumentos que acreditan su identidad respecto de el/los nombre/s de pila, imagen y sexo con los que allí es registrada.

Solicitar la rectificación registral del sexo, y el cambio de nombre de pila e imagen, cuando no coincidan con su identidad de género autopercibida.

Al final de esta ley, se estipula que ninguna norma puede limitar, restringir, excluir o suprimir el ejercicio del derecho a la identidad de género de las personas.

Disponible en https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26743-197860

Registro Nacional de las Personas. Decreto presidencial N°476/21. El decreto reconoce a las personas que se identifican con las normas

binarias del género (masculino, femenino), garantizando el DNI no binario. De este modo, la Argentina es el primer país de la región en reconocer identidades más allá de las categorías binarias de género en los sistemas de registro e identificación.

Disponible en https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-476-2021-352187

Estas dos últimas normativas tienen implicancias en la escuela, ya que no podemos desconocer aquello a lo que tienen derecho las personas que desean y deciden ser nombradas y tratadas según su propio nombre, y con ello, el reconocimiento a su identidad de género autopercibida. De allí que nuestra tarea sea la de acompañar en esta transición, en un trabajo conjunto con las familias, bajo los derechos del respeto y el trato igualitario y digno.

Si aún no lo han hecho, lxs invitamos a leer estas normativas ya que en las mismas se definen importantes principios y enfoques de derechos sobre los cuales se basará nuestra labor pedagógica con niñxs, jóvenes y adultxs en el marco de la escolarización.

Las *infancias y adolescencias travesti/trans* han tenido, desde hace unos pocos años, una mayor visibilidad y relevancia públicas a partir de la historia de Luana, la primera niña trans en obtener su DNI con nombre e identidad de género autopercibida en 2013.

Tal es el reconocimiento y la visibilidad que se viene dando a estas experiencias de resistencia a las normas de género, que en abril del año 2018 se realizó el 1er Foro Transdisciplinario sobre Infancias Trans. Realizado en la provincia de Neuquén, contó con más de 600 asistentes de todo el país, siendo una iniciativa impulsada desde el Estado.

En agosto de 2021 la Asociación Civil Infancias Libres presentó un relevamiento de 200 experiencias de infancias y adolescentes travestis/trans (relevadas entre junio de 2018 y junio de 2020),

https://drive.google.com/file/d/1dX6shAr9ekNG9gFdFGqw9nLWjqQfqTdO/view
Entre otros datos, sobre la experiencia escolar de dichxs niñxs y adolescentes y familias, este relevamiento arrojó que el 73% de los colegios no se encontraron preparados para brindar una respuesta adecuada a las experiencias de les menores. Mientras que en un 35% de incidencia, las instituciones intentaron colaborar con lo que se encontraba a su alcance, desentendiéndose de su responsabilidad, y con un número alarmante en cuanto al conocimiento de la Ley de Identidad de Género N°26.743/12 y su aplicación.
Otro informe importante fue el realizado por el Observatorio de Derechos Humanos de Neuquén: *Relevamiento de infancias y adolescencias trans 2020*.
Disponible en
https://derechoshumanos.neuquen.gob.ar/wp-content/uploads/2022/07/Relevamiento-de-infancias-y-adolescencias-trans-2020-Observatorio-de-DDHH-NQN-digital.pdf

Currículum, disciplinas y transversalidad

Con Remedi (2004), vimos cómo lo cotidiano o lo curricular son dimensiones de las prácticas nuestras donde podemos intervenir a fin de no seguir reproduciendo, por ejemplo, lógicas normativizantes sobre las identidades de género. Vista la dimensión institucional, veamos ahora el plano curricular: ***¿****Qué puedo hacer yo con lo que tengo que enseñar?*

La teorización didáctica y curricular han dado cuenta, hace ya varias décadas atrás, de cómo en la vida de las escuelas se producen, reproducen, transmiten, resisten y negocian permanentemente los significados de lo masculino y lo femenino. Para ello, se han desarrollado los conceptos de currículum *prescripto* (contenidos, temas y objetivos en los diseños curriculares vigentes), currículum *oculto* (aquello que no está previsto ser enseñado o

aprendido, pero que de todos modos se transmite) y currículum *nulo* (aquellos temas que no se enseñan ni se aprenden). Volviendo sobre la noción de intervención educativa que leímos con Remedi más arriba, pensemos que intervenir en las prácticas de forma crítica y colectiva, como argumentamos, muchas veces conlleva hacer visible temas o problemas que permanecen en el plano de lo nulo (hablar de la violencia, o del placer, por ejemplo), e inclusive puede implicar hacer consciente aquello que está vedado como obvio, o naturalizado, como lo es la violencia cotidiana o la violencia simbólica, etc.

Las diferencias de género, el tratamiento distinto y desigual a mujeres y varones, la clasificación de habilidades y destrezas "propias de cada género", han sido tramitadas a lo largo de la escuela en su devenir histórico. La institucionalización de esto la podemos ver en la dimensión curricular, es decir en la selección y organización de los saberes y conocimientos a que la escuela hace lugar y que, en ese acto, legitima como valiosos. En este sentido, varios autores han dado cuenta de cómo la escuela ha ido construyendo desde sus orígenes un verdadero "dispositivo curricular como mecanismo de producción del género" (Scharagrodsky y Southwell, 2007, p. 5). En la escuela moderna se han organizado saberes diferenciados según el sexo. Por ejemplo, en la educación de niñas y jóvenes encontramos asignaturas como Economía doméstica, Labores de manos, Puericultura (ideas de niñas mujeres como futuras madres, esposas y cuidadoras). Para los varones, eran asignaturas específicas Instrucción Cívica, Nociones de Agricultura y Ganadería y Arte, Matemática y Física. Estas áreas/disciplinas fueron tradicionalmente asociadas a la abstracción y la razón intelectual, vinculándolas con lo masculino, así como las tareas de cuidado se asociaron con lo femenino.

El cuerpo en la escuela
En el siguiente video (y en los que le siguen) de la emisión del programa *Pedagogía Explora* sobre el tratamiento del cuerpo en la escuela, podemos ver diferentes voces (directivos, docentes, estudiantes, investigadores) reflexionando y pensando el lugar que hoy en día se le da a los cuerpos y a sus diferencias, la importancia de la identidad que allí se juega, lo que se puede y no se puede hacer con él en la escuela, los conflictos que acarrea, etc. Veremos también aspectos relativos a la identidad sexual y de género que también se juegan allí.
República Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *El cuerpo en la escuela*. Explora Pedagogía. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=6GtEaoq579c

No solo la distribución de materias por sexo generaba diferencias, sino que, en un nivel anterior, la construcción epistemológica de las disciplinas proviene de matrices sexistas y normativas, en la medida en que las ciencias (sociales, exactas, de la tierra, del lenguaje, las artes...) no son más que producciones humanas, confeccionadas en contextos institucionales concretos.

¿Cómo pensar en la no neutralidad a partir de la perspectiva de género? Leamos con atención lo que nos dice la filósofa argentina Diana Maffía (2007):

> Cuando vinculamos género y ciencia, nos interesa discutir en especial las estrategias metodológicas que permitan una reconstrucción feminista de la ciencia, no sólo del papel de las mujeres como sujetos de producción de conocimientos, sino de los sesgos que el género imprime al producto, a la teoría científica. Desocultar —sería la tarea—, quitar el velo que esconde el sexo (masculino) de la ciencia (...) concebiremos la ciencia como una construcción por parte de una comunidad, en la que

> influyen otras variables sociales además de los parámetros disciplinarios, y cuyo producto no debe ser confinado para su estudio al desarrollo dentro de la comunidad científica (...). El científico (o la científica) son sujetos atravesados por determinaciones de las que no es posible desprenderse, que es necesario reconocer, y que se vinculan a un sistema social más amplio. Entre estas determinaciones, (...) se encuentra el 'género' (es decir, la interpretación que cada grupo social hace de las diferencias sexuales, los roles sociales atribuidos en razón de este género, y las relaciones establecidas culturalmente entre ellos). Y el desafío es demostrar de qué modo en el producto del trabajo de esta comunidad, producto que ha pasado los controles intersubjetivos que asegurarían su neutralidad, se instala el sexismo como un sesgo fortísimo (p. 82).

Para seguir mirando y escuchando…
Aquí les compartimos una videoconferencia de Erica Hynes donde aborda los aportes de las ciencias en el campo de los estudios de género.
¡Muy interesante!
Hynes, E. (2020). *Género y Ciencia* [Videoconferencia]. Youtube. VirtUMA https://www.youtube.com/watch?v=hKBBU8pLpus&feature=youtu.be

Por ejemplo, las mujeres matemáticas o químicas han sido más bien ocultadas de la historia del conocimiento científico. Del mismo modo que las mujeres fueron inicialmente excluidas de la mayoría de los deportes; la Educación Física escolar también se erigió como una organización curricular basada en la diferenciación de los sexos, para construir géneros normativos en niñxs y adolescentes.

¿Qué hace ahí esa mujer?
Compartimos nota reciente de *Infobae*, sobre la trayectoria de Silvia Lozar, la primera egresada mujer del Colegio Otto Krause.
¿Cómo podemos vincular la experiencia de Silvia (en un contexto histórico donde los colegios secundarios no eran mixtos) con el androcentrismo como sistema de exclusión, o bien sobre el lugar de las mujeres en áreas históricamente discriminadas, como la química, la física o las matemáticas?
Infobae. (17 de octubre de 2021). *La historia detrás de la foto*: ¿Quién es la primera egresada mujer del Colegio Otto Krause? https://www.infobae.com/sociedad/2021/10/17/la-historia-detras-de-la-foto-quien-es-la-primera-egresada-mujer-del-otto-krause/

Actualmente, las transmujeres y los transvarones deportistas pelean por su inclusión en los equipos femeninos o masculinos de acuerdo con su autoidentificación de género; mismo aspecto novedoso para las clases de Educación Física como en el marco, por ejemplo, de la atención necesaria y respetuosa a la transición de género de algunxs estudiantes. Podríamos seguir con varios ejemplos más de disciplinas (científicas, escolares, deportivas) que en su devenir se fundaron sobre matrices dominadas por el mundo masculino, invisibilizando roles, descubrimientos, aportes, habilidades del resto de los sujetos. Por todo ello, es parte de nuestra tarea pedagógica y didáctica revisar críticamente la propia formación, sin dejar de enseñar los aspectos relevantes en la transmisión de conocimientos obligatorios prescriptos.

Preguntas epistemológicas/disciplinarias de reflexión en torno a la propia carrera/área de estudio

- ¿Crees que la materia/carrera que estás estudiando ha tenido algún tipo de marca de género? ¿Por qué crees que es eso?
- ¿Cómo podrías, como futuro docente de tu asignatura, argumentar que la misma puede ser estudiada tanto por varones como por mujeres?

¿Transversalidad? ¿Y yo qué hago en las escuelas donde voy a trabajar?

A continuación, les proponemos la lectura de un fragmento del texto de Re, Bianco y Mariño (2008, p. 5), donde sugieren una serie de criterios a tener en cuenta para la real concreción de la *transversalidad* de la educación sexual. Estos se expresan en la primera columna. Seguidamente, en la otra sugerimos algunas preguntas orientadoras para la autorreflexión:

a) la continuidad en el tiempo, es decir la impartición de contenidos de ESI en todos los niveles de enseñanza, y agregamos la continuidad en el tiempo de acciones institucionales sistemáticas a lo largo de todo ciclo escolar. b) la transversalidad que implica sacar a la educación sexual de un área disciplinaria o materia específica (Ciencias Naturales, Biología o Educación para la Salud) para que sus contenidos sean abordados por todos los espacios curriculares. c) la selección adecuada de contenidos, teniendo en cuenta las características de los grupos de alumnos (edad, sexo, condición socioeconómica, características culturales y étnicas) y teniendo en cuenta el derecho de todos los niños, niñas y jóvenes	¿Qué sugerirías como docente de tu escuela para que el proyecto institucional de ESI se sostenga en el tiempo? Como futurx docente, ¿cómo crees que en tu materia o actividades del rol que estés desempeñando en la escuela (secretarix, directivo, miembro del EOE, etc.) podés colaborar y/o proponer para que esa continuidad se sostenga? Leyendo los lineamientos de la ESI, o bien pensando en tu materia o en los contenidos que te tocará transmitir: ¿qué temas, problemas o dimensiones de tu área disciplinaria creés que pueden estar refiriendo a temas de género o de sexualidad? ¿De qué modo creés que podés incluir temas, preguntas, ejes, contenidos provenientes de la temática de género?

a adquirir información sobre la sexualidad. d) La inclusión de una perspectiva de género como herramienta para desnaturalizar y problematizar los mandatos sociales hacia las mujeres y los hombres, "promoviendo cambios tendientes a garantizar la igualdad de los derechos y responsabilidades de ambos sexos".	¿Creés que es una necesidad de lxs estudiantes, o es más bien un tema que te interpela personal y profesionalmente? ¿Qué aspectos de los grupos con los que vayas a trabajar en el aula creés que debés conocer o tener en cuenta para proponer el abordaje de temas de género y sexualidad? ¿Por qué creés que incluyendo estos temas estás asegurando, como docente, el derecho a la educación sexual? En otras palabras, ¿por qué creés que tiene un sentido y un valor lo que vayas a proponer para trabajar con lxs estudiantes? La perspectiva de género es un enfoque crítico sobre la desigualdad, la opresión y el sufrimiento de las personas que no siguen determinados parámetros de "normalidad", o se encuentran en una escala relegada del poder por su condición de género y/u orientación sexual. ¿Cómo creés que la/s materia/s que vas a enseñar pueden ayudar a develar algo de esa exclusión? ¿Se puede relacionar la dimensión de los derechos (sexuales, (no)reproductivos, sociales, políticos, civiles)?

Desde ya, estos son algunos criterios posibles —y, en especial, muy variables—, según el contexto donde enseñemos, la existencia (o no) de un proyecto institucional de ESI o bajo cualquier otra denominación posible, y que acompañe el abordaje de estos temas y perspectivas, el grupo en el cual damos clase (edades, cantidad, intereses, etc.).	

Lineamientos y propuestas de la ESI

En esta tercera y última sección de la clase nos interesa presentar sumariamente el contenido de algunos materiales que pueden ser de utilidad. Se trata de la propuesta curricular e institucional del Programa Nacional de Educación Sexual y del programa provincial de ESI (provincia de Buenos Aires).

Consideramos que hacer este recorrido tiene sentido, en la medida en que muchas veces creemos que "no hay nada escrito sobre mi materia", o "no hay propuestas para lo que yo enseño o para lo que a lxs chicxs les interesa". En este sentido, es fundamental la lectura de las propuestas curriculares que ya están desarrolladas en varias materias, desde el nivel inicial hasta el secundario. Al mismo tiempo, esta lectura puede ser la base de sus propuestas de intervención para la realización del trabajo final del curso.

Algunos de los materiales más importantes que debemos comenzar a conocer son:

Lineamientos Curriculares de la Educación Sexual Integral

Allí encontrarán las orientaciones básicas y los contenidos desde el nivel inicial hasta el secundario, en varias áreas. Lxs invitamos a

buscar y a conocer qué dicen estos lineamientos sobre las áreas que se corresponden con la carrera que estén cursando. Como recordamos en la primera clase presencial, hay materias o disciplinas específicas que no están comprendidas dentro de estos lineamientos; en esos casos debemos hace una búsqueda más detenida de cómo abordar el área en cuestión con otros recursos. De todos modos, creemos que la lectura de los lineamientos debe ser comunes a todxs, más allá de cuál sea el área en la que se estén formando.

Disponible en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001659.pdf

Guía para el desarrollo institucional de la Educación Sexual Integral

Esta guía es muy operativa en cuanto a los diferentes "emergentes" que pueden surgir sobre la ESI; también ofrece orientaciones muy prácticas y sencillas sobre, por ejemplo, cómo reflexionar sobre nosotrxs mismxs con temas de sexualidad, cómo organizar una jornada de ESI en nuestra escuela, cómo usar los recursos de la ESI (láminas, cuadernillos), cómo trabajar la ESI con las familias, cómo mirar los usos de la ESI en la vida cotidiana de la escuela, entre varios otros puntos interesantes.

Sea cual sea nuestra carrera, estas orientaciones pueden ser de utilidad para todxs, ya que abren posibilidades, ofrecen formas de intervenir y, sobre todo, nos colocan en situación de cómo abordar todo esto en nuestro futuro trabajo.

Disponible en https://educacion.rionegro.gov.ar/contenidosmultimedia/wp-content/uploads/2014/06/guia_insitucional.pdf

Revista Educación Sexual Integral para charlar en familia *Cuanto más sepan, mejor*

Es una revista que trata temas generales, con explicaciones y definiciones muy sencillas y con dibujos e imágenes que acompañan muy bien al texto. Allí se abordan desde las partes del cuerpo y los cambios

en la pubertad hasta temas como el embarazo en la adolescencia, ETS, métodos anticonceptivos, pasando también por temas sobre la igualdad de derechos de la diversidad sexual, sexualidad y discapacidad, cerrando con el tratamiento del abuso sexual infantil, la violencia en las relaciones de noviazgo y la trata de personas. Este material puede resultar muy útil ya que presenta estos tópicos en un lenguaje muy llano, y, además, da en diferentes momentos orientaciones específicas en relación con cada una de las temáticas tratadas. Sirve también para la formación misma de cada unx.

Disponible en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002897.pdf

Serie Cuadernos de ESI

Son cuadernos organizados por nivel y por área disciplinaria, con propuestas didácticas concretas para abordar los distintos ejes que propone la ESI de forma transversal.

Disponible en https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/recursos/secundaria/aula

Nuevos materiales y normativas

La Resolución Nº340/18, aprobada por el Consejo Federal de Educación, estableció la obligatoriedad de la ESI a partir de núcleos específicos y primordiales:

- Cuidar el cuerpo y la salud.
- Valorar la afectividad.
- Garantizar la equidad de género.
- Respetar la diversidad.
- Ejercer nuestros derechos.

Disponible en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_340-18.pdf

Hablemos de ESI: Cuadernillo para estudiantes (2020)

Nuevo material dedicado a estudiantes, un muy interesante aporte desde la perspectiva de los derechos.

Disponible en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/me_parlamento_hablemos_de_esi.pdf?fbclid=IwAR2hH9ocTqxLVPlxrb1Yf6zRvmOKMEfp_dE-zHMo5yl5fLGovVO2eiVy5VU

La Ley N°27.234. Abordaje de la violencia de género en el ámbito educativo

Establece las bases para que, en todos los establecimientos educativos del país, públicos o privados, de nivel primario, secundario y terciario, se realice la jornada *Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género*, con el objetivo de que los alumnos, las alumnas y lxs docentes desarrollen y afiancen actitudes, saberes, valores y prácticas que contribuyan a prevenir y erradicar la violencia de género.

Disponible en http://cdh.defensoria.org.ar/wp-content/uploads/sites/10/2018/01/Ley-27.234.pdf

Otros recursos y materiales producidos por el Programa Nacional de ESI

Materiales actualizados en educ.ar

https://www.educ.ar/recursos/152497/educacion-sexual-integral

http://www.educ.ar/

Recursos y materiales por niveles y modalidades

https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/recursos

https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi

Colección derechos humanos, género y ESI en la escuela

https://www.educ.ar/recursos/157478/coleccion-derechos-humanos-genero-y-esi-en-la-escuela

Efemérides y ESI

https://www.educ.ar/recursos/157917/efemerides-para-trabajar-la-esi

Programa Provincial de ESI. Provincia de Buenos Aires

Sitio *Continuamos estudiando*

Temas transversales

https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/recursos?temas-transversales=esi

Igualdad de género

https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/recursos?temas-transversales=igualdad-y-genero

Ciencias en las escuelas

https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/recursos?temas-transversales=ciencia-en-las-escuelas

Varios recursos didácticos: por tema y nivel educativo

https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/recursos?temas-transversales=esi

Si quieren conocer los avances en términos de política educativa, formación docente y producción de materiales del Programa Nacional de ESI, pueden leer:
República Argentina. Ministerio de Educación. *La Educación Sexual Integral en la Argentina: Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)*.
http://www.ossyr.org.ar/pdf/bibliografia/547.pdf
República Argentina. Ministerio de Educación. *El derecho a la ESI en la Argentina: Aprendizajes de una experiencia exitosa*.
https://argentina.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ESIenArgentina.pdf

Para ir finalizando

Para dar cierre a esta clase, insistimos en que leer estos materiales nos dará una perspectiva y alcance mayores sobre aquello que podemos hacer en el aula con nuestra materia, o bien en cualquier lugar o función que podamos ocupar dentro de la comunidad educativa (bi-

blotecarixs, preceptorxs, secretarixs, docentes del Equipo de Orientación escolar, etc.).

Las investigaciones que han estudiado el desarrollo de buenas prácticas de educación sexual integral enfatizan, entre otros puntos, que: los directivos conocen la Ley de ESI y reconocen su obligación; la ESI forma parte del Proyecto Institucional; las prácticas más sólidas en relación con la institucionalización tienen que ver con

> la curricularización (...). A partir de allí, incorporan contenidos específicos por ciclo, grados y/o áreas curriculares, orientan las prácticas de docentes y equipos escolares a lo largo del ciclo lectivo y avanzan en la institucionalidad de la ESI en la escuela. En general, esto ocurre en las escuelas que tienen una trayectoria sostenida de trabajo en ESI, que antecede la sanción de la Ley Nº26.150 (Ministerio de Educación y UNICEF, s/f, p. 6).

Actividad de reflexión para la propuesta de intervención educativa (trabajo final)

Les proponemos que vuelvan a revisar las preguntas de los apartados *Preguntas de reflexión en torno a la propia carrera/área de estudio* y ¿Transversalidad? ¡¿Y yo qué hago en las escuelas donde voy a trabajar?! y, a partir de la lectura de los *Lineamientos Curriculares de la ESI* y del *Cuaderno de ESI* del nivel y área en el que se estén formando, como también de la Resolución Nº340/17 mencionada más arriba, ensayen brevemente algunas respuestas posibles a los interrogantes que allí aparecen.

Además de los *Lineamientos*, sugerimos al menos revisar los materiales y lecturas enlistados en el campus, por temática específica en caso de que les interese ir abordando el trabajo de intervención.

Referencias bibliográficas

Braslavsky, G. (11 de octubre de 2018). Abuso de menores: Una nueva ley obliga al Estado a intervenir ante cualquier denuncia. *Clarín*.

https://www.clarin.com/sociedad/abuso-menores-nueva-ley-obliga-intervenir-cualquier-denuncia_0_3K7bGlT8-.html

Caminos, M. y Amichetti, A. (2015). Heteronormatividad, autoestima y *bullying* homofóbico en Argentina. *PSOCIAL. Revista de Investigación en Psicología Social, 1*(2), 17-32. https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/1217/1115

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Intercultural (DEI). (2007). Identidades y relaciones interculturales. En *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía*.

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/download/1475/1249/0

Flores, v. (2008). Entre secretos y silencios: La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. *Trabajo Social UNAM*, (18), 14-21. https://doi.org/10.22201/ents.20075987p.2008.18.19514

Greco, B. (2009). Acerca de una confianza instituyente y la palabra sobre sexualidad en la escuela: Reflexiones sobre la experiencia de educar. En A. Villa (Ed.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación: Perspectivas histórico-culturales en educación* (pp. 35-50). Noveduc.

Maffía, D. (2007). Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, *12*(28), 63-98. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100005&lng=es&tlng=es

Observatorio de Derechos Humanos de Neuquén. (2020). Relevamiento de infancias y adolescencias trans (2020). https://derechoshumanos.neuquen.gob.ar/wp-content/uploads/2022/07/

Relevamiento-de-infancias-y-adolescencias-trans-2020-Observatorio-de-DDHH-NQN-digital.pdf

Platero Méndez, R. (2008). La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico: Algunas voces desde Rivas Vaciamadrid. *Informació Psicològica,* (94), 71-83. https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/

Re, M., Bianco, M. y Mariño, A. (2008). *Docentes y educación sexual integral: Un papel en constante construcción.* Fundación para el estudio e investigación de la mujer. https://www.feim.org.ar/pdf/publicaciones/cartilla_docentes_VIH_Practica.pdf

Remedi, E. (2004). *La intervención educativa* [Conferencia]. Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, México.

República Argentina. (2005). *Ley Nº26.061. Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26061-110778

República Argentina. (2006). *Ley Nº26.206. Ley de Educación Nacional.* https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf

República Argentina. (2012). *Ley N°26.743. Ley de Identidad de Género*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26743-197860

República Argentina. (2021). *Decreto presidencial N°476. Registro Nacional de las Personas.* https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-476-2021-352187

República Argentina. Ministerio de Educación y UNICEF. (s/f). *Escuelas que enseñan ESI: Un estudio sobre buenas prácticas pedagógicas en Educación Sexual Integral.*

República Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *El cuerpo en la escuela*. Explora Pedagogía. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=6GtEaoq579c

Scharagrodsky, P. y Southwell, M. (2007). El cuerpo en la escuela. En *Explora: Las Ciencias en el mundo contemporáneo.* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Tin, L-G. (2012). *La invención de la cultural heterosexual.* El Cuenco del Plata.

Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Egales.

Zemaitis, S. y Martín, M. F. (2020). Sexualidades, género e identidades en la escuela: Entre el derecho a la identidad y las lógicas heteronormativas. En M. G. Marano y S. Zemaitis (Coords), *Las problemáticas educativas en el mundo contemporáneo: Entre las crisis de sentido y el derecho social a la educación.* Edulp.

Zemaitis, S. y Pedersoli, C. (2018). Hacia una pedagogía de la sexualidad socialmente relevante: Mapeos sobre discriminación y orientaciones pedagógicas para educar en la diversidad de género. *Archivos de Ciencias de la Educación*, *12*(14). https://doi.org/10.24215/23468866e054

Parte II
La ESI en la formación docente, la educación de la adultez y las comunidades

Introducción

Gisela Manzoni

Yo tenía cinco años. La maestra escribió en la pizarra: ‘Todos los hombres son mortales’.

Sentí un enorme alivio, un gran regocijo.

Esa tarde, cuando salí del colegio, corrí a mi casa y abracé muy estrechamente a mi madre.

‘Qué suerte, Mamita, tu no te vas a morir nunca!’ le dije, arrebatadamente.

‘¿Qué?’ preguntó mi madre, sorprendida.

Me separé apenas de ella y le expliqué:

—La maestra escribió en la pizarra que los hombres son mortales.

¡Y tú eres mujer! Por suerte, eres mujer, dije y volví a abrazarla.

Mi madre me separó tiernamente de sus brazos.

—Esa frase, querida mía, incluye a hombres y mujeres. Todos y todas moriremos algún día.

Me sentí completamente consternada y desilusionada.

—¿Entonces, por qué no escribió eso?: “Todos los hombres y mujeres son mortales” pregunté.

Bueno —dijo mi madre, en realidad, para simplificar,

las mujeres estamos encerradas en la palabra “hombres”.

—¿Encerradas? — pregunté. ¿Por qué?

—Porque somos mujeres— me contestó mi madre.

La respuesta me desconcertó.

¿Y por qué nos encierran? le pregunté.

Es muy largo de explicar, respondió mi madre. Pero acéptalo así.

Hay cosas que no son fáciles de cambiar.

—Pero si digo "todas las mujeres son mortales" ¿también encierra a los hombres?

—No— contestó mi madre. Esa frase se refiere sólo a las mujeres.

Me entró una crisis de llanto.

Comprendí súbitamente muchas cosas y algunas muy desagradables, como que el lenguaje no era la realidad, sino una manera de encerrar a las cosas y a las personas, según su género, aunque apenas sabía qué era género: además de servir para hacer faldas, el género era una forma de prisión.

La Insumisa

Cristina Peri Rossi[1]

Hace unos años descubrí a esta autora maravillosa. Llegué a ella del modo en que me gusta conocer las cosas: por un pie de página, un epígrafe, un comentario en la radio, por curiosidad, un poco por azar y otro poco por las pistas, a veces imperceptibles, de quienes hacen nuestra cotidianeidad, descubriendo, jugando, en los márgenes. Me maravillé con *La Insumisa* porque encontré en su protagonista a una niña con la que enseguida me identifiqué. Una niña con muchas preguntas, que en ocasiones interrogaban a la escuela; otras, a la familia o a alguna persona adulta. Las más de las veces, las respuestas quedaban abiertas. El libro me gustó tanto que lo compartí con un grupo de estudiantes que, en ese momento, estaban terminando el Profesorado

[1] Cristina Peri Rossi nació en Uruguay en 1941 y se exilió en España cuando las dictaduras se instalaron en América del Sur. Prolífica escritora de ensayos, relatos, poemas y traducciones, activista feminista y lesbiana. En los últimos tiempos sus textos han sido reconocidos con importantes premios.

de Educación Primaria y a ellas también las cautivó. Cada semana "robamos" unos minutos de la clase para compartir algunas páginas y a todas nos pasaba, de alguna manera, algo parecido: nos sentíamos reflejadas en la pequeña Cristina, en su insumisión y, también, en su sumisión. En su inmensidad de preguntas, en su necesidad de ponerle palabras a las cosas, a los sentimientos… En su capacidad de maravillarse y desilusionarse en instantes, y especialmente, en su enorme esfuerzo por entender el mundo muchas veces ridículo de lxs adultxs.

La Educación Sexual Integral (ESI) trata, en cierto modo, de algo similar: ayudar a las infancias y a las juventudes a entender un mundo hostil y que funciona con códigos que les son ajenos. Un mundo con estructuras de poder que parecen inamovibles y tan imbricadas que puede ser difícil entenderlas por separado de otras. En ese contexto, ganar herramientas para entender el mundo es poder pensarlo, pensarse en él y quizá, también, querer modificarlo.

Estoy convencida de que la educación, especialmente la sexual, es la manera de modificar el mundo, y que es allí donde debemos depositar nuestra energía, para que toda educación sea política y sexual en contenido y también en forma (que, al fin y al cabo, también es contenido). Estoy segura de que las niñeces y las juventudes querrán modificar lo horrendo de este mundo. A lo que no me atrevería jamás es a decirles cómo debería ser ese nuevo mundo. Un poco porque entiendo que harán lo que puedan, como hacemos nosotres, con lo que les dejamos; otro poco para desligarles de la enorme responsabilidad que se sintetiza en aquella frase con que nos taladraron —no solo los oídos— "los jóvenes son el futuro".

Y todo ello abona otra convicción sobre el ejercicio de la docencia: enseñar de manera crítica, dentro o fuera de la escuela, es brindar herramientas, es acercar mundos nuevos, es poner nuestros conocimientos a disposición del otre como uno de los mayores actos de generosidad, y es, ante todo, reconocer que lxs otrxs pueden pensar de maneras muy diferentes a las nuestras. Considero que esta últi-

ma cuestión es especialmente importante porque hay quienes intentan ungir de nuevas moralidades a la ESI. Si las viejas moralidades nos han hecho daño, deberíamos estar atentxs a las nuevas. “Evangelizar con ESI” he escuchado decir, “esto no se hace”, “aquello no se puede más”... e incurrimos en los mismos riesgos que cuestionamos: no poder pensar libremente, no poder expresar nuestros sentimientos y no poder desear.

La ESI abrió un mundo de posibilidades, no solo para les estudiantes, sino también para quienes trabajamos y militamos enseñando. Quienes habitamos cuerpos e identidades no hegemónicas no hemos caminado de la misma manera la escuela desde que existe la ESI. Ese estar en las escuelas ha sido más alegre y, también, ha implicado una gran responsabilidad, no solo porque muchas veces depositan sobre nosotres la tarea (quienes se esfuerzan poco por aggiornarse en “estos temas”) sino también porque sabemos que nuestro paso por el sistema educativo cuando fuimos niñes, jóvenes o adultes hubiera sido otro con ESI; si hubiéramos sabido antes que nuestros deseos no eran perversos, que cada quien puede elegir cómo recorrer este mundo —y que eso puede ser de diferentes maneras en cada etapa—; que no es no; que sí es sí, y que cada quien es libre de decidir sobre su cuerpo, y especialmente porque deseamos que quienes están hoy en las aulas tengan un transitar más ligero. Si el feminismo nos enseñó hace más de medio siglo que lo personal es político, la ESI nos enseña cada día que lo pedagógico es personal, político y sexual.

La parte II del libro, denominada *La ESI en la formación docente, la educación de la adultez y las comunidades*, reúne un conjunto de capítulos que abordan un eje de la ESI que suele quedar relegado: la articulación con los grupos de crianza y con la comunidad. A punto de cumplir sus 18 años, la ESI tiene aún dos grandes desafíos que surcar: la transversalización curricular, de la que se ocupa la parte III de este libro, y la vinculación con las familias y la comunidad. Estas aventuras están en marcha desde el inicio, incluso desde antes de 2006 —año

en que fue sancionada la Ley Nacional N°26.150—. Se han logrado experiencias verdaderamente significativas en ambos ámbitos, hemos sido parte y sabemos de un sinfín de prácticas educativas transformadoras. Sin embargo, esto aún no acontece de manera generalizada. Por ello, libros como este, con propuestas educativas situadas, son de gran importancia para seguir intentando achicar la verdadera brecha, la de las oportunidades.

Los capítulos que estamos introduciendo habilitan una conversación parcialmente pendiente y urgentemente necesaria. El diálogo entre los ámbitos educativos formales y los menos formales, entre las formas de enseñar de unos y otros y sobre la manera en que ambos se comunican con las familias y los entornos en los que están inmersos. Las propuestas fueron escritas por estudiantes que están cursando las últimas materias de sus carreras o que recientemente se han graduado en la FaHCE y que participaron en alguna de las tres cohortes del curso *ESI Herramientas para la intervención pedagógica* organizado por la Prosecretaría de Géneros y Políticas Feministas, en los años 2019, 2020 y 2021.

Quienes habitamos el mundo de la ESI sabemos hace muchos años que existe una ESI de la escuela y una ESI de la comunidad. La primera, atravesada fuertemente por lo curricular; la segunda, menos estructurada. También sabemos que la convivencia entre la ESI de la escuela y la que circula en otros espacios —como el club, el comedor, el centro comunitario, la biblioteca o las propias familias— puede ser muy buena, puede no acusar registro o puede estar en completa fricción disputándose una multiplicidad de sentidos, de los que también se aprende muchísimo.

Tenemos aún tanto que aprender y que crear en términos pedagógicos y didácticos, en todos los niveles de la formación. ¿Qué nos están queriendo decir quienes se presentan desde la pedagogía de la ESI?, ¿será posible construir, entonces, una didáctica de la ESI o necesitamos revisar las didácticas para que ellas se piensen, se investiguen

y se enseñen con y desde la ESI?, ¿cómo interpela la ESI nuestras propuestas didácticas según los diferentes grados de formalidad que tienen las instituciones?, ¿el resto de las personas (profesionales de la medicina, la psicología, el trabajo social, entre otros) que forman parte de las instituciones educativas formales y de las no educativas —pero que también enseñan— son formadas en los enfoques que pretende la ESI?

En las páginas que continúan, encontrarán una serie de propuestas que buscan abordar la ESI o profundizar algunos de sus aspectos. Otras, que se proponen movilizar y disputar sentidos. En todos los casos, se trata de iniciativas para ser llevadas a cabo de manera colectiva. Este rasgo es una característica de la ESI, una parte intrínseca de ella que le confiere identidad. Entre muchas otras cosas, la ESI ha venido a restituir, a poner en valor, una lógica colectiva y de trabajo en equipo que no nació con la ESI pero que encuentra en ella un lugar de resistencia. Este hacer en conjunto tan importante en la tarea de enseñar, muchas veces ha sido horadado por el individualismo, la competencia y la alienación laboral en la que nos sumerge el sistema. La ESI nos brinda la posibilidad de pensarnos como institución, como docentes, estudiantes y comunidad educativa. Nos posibilita la apertura de las aulas en sentido físico y metafórico; de trabajar y aprender con otres; de poner en palabras lo que pensamos y, también, lo que sentimos; de volver a jugar como forma de aprender y de enseñar. Por todo ello, la ESI ha cambiado el sentido de la escuela al potenciar el fin transformador, corriendo el eje del conocimiento reproductivista y sesgado que obtura la subjetividad hacia uno dinámico que entiende la tarea de enseñar y aprender con su carga de deseo y placer. En este sentido, la ESI cuestiona los aparatos ideológicos del patriarcado, del Estado y, también, del sistema de producción.

En esta parte del libro encontrarán una propuesta educativa para el nivel inicial, que busca que tanto las primeras infancias como las personas adultas nos detengamos a pensar en la diversidad corporal, a la

vez que invita a las familias a ser parte del acto educativo. La propuesta escrita por Cecilia y Magalí está pensada en tres encuentros: uno donde lxs protagonistas son lxs niñxs, otro donde las familias trabajan junto a lxs niñxs y un cierre en el cual trabaja todo el personal con las familias y lxs niñxs.

También encontrarán tres propuestas que nos invitan a pensar las instituciones educativas y a repensarnos como docentes. Materiales como estos pueden ser de gran utilidad para quienes tienen la enorme responsabilidad de dirigir instituciones educativas y acompañar la formación continua de lxs docentes que allí trabajan. La primera de ellas, escrita por Victoria y Lucrecia, nos acerca una jornada institucional sobre la identidad de género y la importancia del lenguaje inclusivo, no como corrección política sino como una manera de que todes seamos —verdaderamente— parte. Sabemos que lo que no se nombra, no existe. Esta es una propuesta muy concreta que busca generar reflexión sobre el funcionamiento de las instituciones educativas y el rol de lxs docentes como manera de transformar mucho de lo que sucede en las escuelas. La propuesta está pensada para poder aplicarse en diferentes niveles educativos.

El siguiente capítulo, realizado por María Agustina, está destinado al nivel secundario, especialmente a quienes se desempeñan en Equipos de Orientación Educativa (EOE), compañeres sobre lxs que recaen grandes obligaciones y con quienes es tan necesario trabajar codo a codo para poner el foco en la enseñanza y en la inclusión real. Se delinean allí cuatro talleres donde las personas que integran el EOE podrán problematizar con lxs docentes el binarismo sexual y los estereotipos de género que circulan en la escuela.

La tercera planificación de este grupo de proposiciones de carácter institucional, escrita por Camila y Alejo, está pensada para trabajar con lxs docentes de escuelas primarias y secundarias. Es un material particularmente útil para aquellas instituciones con personal recientemente ingresado o docentes que, por algún motivo, no han transitado

espacios de capacitación. Una propuesta necesaria, que debería estar siempre al alcance dado que en las instituciones educativas se renueva el personal de manera constante. Una programación que puede ponerse en práctica cada vez que sea necesario.

Además, esta parte del libro contiene dos iniciativas vinculadas a la escuela, pero no exclusivamente a ella. Una, dirigida a la comunidad en su conjunto, pensada en particular para trabajar con educadorxs que se desempeñan en ámbitos ligados a los cristianismos. Dividida en dos encuentros, la propuesta de Rafael busca reconocer y diferenciar las posturas de los distintos grupos religiosos sobre ESI y generar herramientas para el trabajo en estas comunidades.

Por otra parte, el capítulo elaborado por Celia busca colaborar con la ardua tarea de organizar una biblioteca y nos propone incorporar miradas feministas a este quehacer. Para ello, parte de habilitar la reflexión sobre una carrera y un trabajo fuertemente feminizados —la bibliotecología— para ser conscientes de cómo ello repercute sobre el propio trabajo en las bibliotecas, destacando que la presencia de mujeres no es condición para que este sea un espacio feminista.

Finalmente, encontrarán aquí dos iniciativas muy significativas para el trabajo con personas privadas de su libertad. Una de ellas, pensada por Antonella, Carolina y María Azul, se enfoca en las prácticas corporales y los derechos de las personas que son alojadas en el ámbito carcelario. Busca reconocer y generar conciencia de los prejuicios que circulan en estas poblaciones, a la vez que comprometer a sus integrantes con la tarea preventiva de la violencia. Esta propuesta aloja una gran cantidad de instancias, algunas reflexivas y otras que implican poner el cuerpo en acción mediante el juego. ¿Qué mejor manera de internalizar aquello que estamos pensando y debatiendo con otres que pasarlo por el cuerpo?

La otra propuesta de taller se focaliza en el trabajo con mujeres y personas trans en el ámbito carcelario. Aquí Débora, Carolina y Bianca nos acercan diferentes recursos que buscan abrir preguntas sobre el

respeto a las identidades y las vivencias de las personas y plantean un interrogante filoso sobre la posibilidad de garantizar una educación con ESI en esos ámbitos. Los espacios educativos en las unidades penitenciarias son un constante desafío para quienes eligen enseñar allí, especialmente por la tensión entre el sentido transformador y emancipador de la educación y el sentido punitivista de la lógica carcelaria, donde los derechos de las personas son continuamente amenazados.

Las propuestas educativas que se desarrollan a continuación nos invitan a explorar diferentes posibilidades de talleres realizados en contextos diversos, con distintos grados de formalidad. Quienes se sientan interpelados por ellos pueden implementarlos en espacios similares a los enunciados y, también, adaptarlos a entornos diferentes. Siéntanse en libertad de reproducirlos total o parcialmente, de tomar de estas propuestas un recurso o una pregunta, de armarlos, desarmarlos o reagruparlos como gusten, en ese acto tan subjetivo y hermoso que es enseñar.

Referencias bibliográficas

Peri Rossi, C. (2021). *La Insumisa.* Menoscuarto.

Bibliotecología: Una carrera con muchas miradas femeninas y escasas observaciones feministas

Celia Emilia Dominguez

Breve fundamentación

Bibliotecología y Ciencia de la Información es una carrera que forma profesionales para desempeñarse en unidades de información de diversa índole y con público muy heterogéneo con necesidades específicas. Si bien la mayoría de quienes se forman en esta disciplina son mujeres, la perspectiva de género es poco abordada en el campo pese a que sí lo es, y de modo cada vez más frecuente, en el ámbito de las ciencias sociales. Como profesionales debemos atender dichas necesidades con la mayor objetividad posible. Pero, ¿qué pasa cuando se trata de temas de género o de educación sexual?

Dado que es una carrera mayoritariamente conformada por mujeres es preciso preguntarnos, ¿cómo vemos y tratamos los temas de género?

Frente a esta realidad se propone la realización de un taller, con el objetivo de ofrecer otras vías de mayor acceso a la información por, para y sobre las mujeres, y desde esa perspectiva adentrarse en lo establecido por la Ley N°26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) (República Argentina, 2006), y así esbozar un abordaje desde la disciplina en todas sus aristas.

En octubre de 2006, el Congreso Nacional aprobó una normativa que establece la obligación para las escuelas de todo el país —de gestión privada y estatal, confesionales y no confesionales— de impartir el Programa Integral de Educación Sexual desde el nivel inicial hasta el superior de formación docente y de educación técnica no universitaria. Si bien esta norma no menciona específicamente a la educación superior universitaria, consideramos que asumir una perspectiva acorde a la misma en la universidad, aporta a la formación de profesionales comprometidos con la igualdad de géneros y, por lo tanto, a la transformación social. El taller que aquí se propone está destinado a estudiantes avanzados de la carrera de Bibliotecología y Ciencia de la Información, tanto del Profesorado como de la Licenciatura, en el marco del Laboratorio docente que implementa una vez por mes la cátedra Didáctica de la enseñanza de Bibliotecología de la FaHCE.

Tradicionalmente, la Bibliotecología fue considerada una carrera feminizada, tanto por el alto porcentaje de mujeres que la estudian como por las características que conlleva su desempeño profesional. Se suele comentar que es una carrera de "servicio", de entrega hacia lxs usuarixs. En este discurso se confunde la verdadera esencia educativa de la disciplina con un sentido de entrega y servilismo que puede ser comparado con la función tradicional que las mujeres debían asumir en sus hogares.

Se entiende al género como una construcción cultural y social que atribuye lo que sería propio de cada sexo, y sobre la que se han definido la asignación de roles, los estereotipos, el lenguaje, la cultura hegemónica, los sistemas de dominación y las desigualdades económicas; revertir estas desigualdades entre hombres y mujeres requiere la institucionalización de la perspectiva de género en el ámbito de las políticas públicas.

El enfoque de género implica una forma de mirar el mundo, problematizando las relaciones entre hombres y mujeres a partir de esta

visión construida que, como tal, puede ser transformada y transformadora, y permite observar la manera en que las instituciones organizan las relaciones entre hombres y mujeres (Castiglioni, 2018).

Asimismo, la biblioteca no es solamente un lugar donde se va a buscar libros y/o información; también constituye un ámbito concreto de intercambio y formación de sentidos públicos, un núcleo constructor de valores para la igualdad, la justicia y la libertad, al servicio de la educación y la cultura, y de todxs lxs usuarixs sin excepción.

Muchas definiciones e imágenes tradicionales sobre el género y la sexualidad aún siguen operando en distintos campos del quehacer pedagógico; el reduccionismo que iguala educación sexual con genitalidad es recurrente, y persisten muchos temores y prejuicios. Pese a ello, y como interpelación crítica a estas persistencias, tanto la sexualidad como el género han entrado en la agenda escolar, y su discusión ya no puede ser pasada por alto (Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009).

En la carrera persiste cierta resistencia a implementar los fundamentos teóricos del pensamiento feminista y la perspectiva de género en los diferentes ámbitos en los que nos desempeñamos. Si pretendemos considerarnos a nosotrxs mismxs como verdaderxs agentes para la transformación social y de género, tenemos que comprender y trabajar para modificar las estructuras de la dominación que afectan nuestras labores profesionales. Entender que la reproducción de los papeles del hogar no es el fin del servicio bibliotecario, que la toma de decisiones correctas en materia laboral permitirá mejorar la situación interna de las bibliotecas y se terminará con los vicios y "maternalismos" que se dan hacia lxs usuarixs y trabajadorxs.

La labor bibliotecaria es una forma de educación en la que deben darse los elementos para que lxs usuarixs sean capaces de satisfacer sus necesidades de información por sí mismxs (de acuerdo a programas establecidos de desarrollo de habilidades informativas) y no ser las bibliotecarias quienes deban realizar las tareas (Butrón Yáñez y Arriola Navarrete, 2004).

El enfoque de género en la biblioteca se podría aplicar desde la cadena documental,[1] tan ligada a nuestra labor diaria, en:

- La conformación de la colección, para propiciar la presencia equitativa de mujeres y hombres en la autoría de obras de todas las ramas del conocimiento y en la literatura, para evaluar la inclusión de material referido a la diversidad de género, para procurar la incorporación de autoras y autores referentes de la comunidad LGBTTI+.
- El procesamiento de los documentos, para revisar y actualizar los criterios, etiquetas y puntos de acceso que se utilizan. Una de las herramientas disponibles es el Tesauro[2] de género[3] (elaborado por el Instituto Nacional de Mujeres de México) o el Tesauro de Derechos Humanos.[4]
- Los servicios de la biblioteca, para orientarlos a la búsqueda de una sociedad más equitativa y al alcance de los derechos humanos, ya que, como sabemos, su carácter procesual e histórico los pone en continua tensión y evolución.
- La disposición de espacios para manifestaciones culturales y sociales, respetando siempre la diversidad (Castiglioni, 2018).

Sumado a ello es importante que, junto al equipo docente, podamos abordar la educación sexual no como meros auxiliares, sino como verdaderos educadores y formadores que desde su actividad bibliotecaria pueden colaborar activamente, tanto para hacer de la biblioteca

[1] La cadena documental es el conjunto de operaciones y actuaciones que se realizan sobre cada uno de los documentos de la biblioteca desde que se seleccionan y se adquieren, se ponen en circulación, se restauran o preservan, hasta, si es necesario, su expurgo.

[2] Tesauro: Vocabulario controlado para representar de manera unívoca el contenido de los documentos y de las preguntas, así como para ayudar al usuario en el tratamiento de la información. https://www.ecured.cu/Tesauros

[3] *Tesauro de Género: Lenguaje con Equidad*. https://bartoc.org/en/node/281

[4] *Tesauro de Derechos Humanos*. http://vocabularios.saij.gob.ar/ddhh/index.php

un lugar más democrático y abierto en relación con los temas (publicaciones, saberes, archivos) de género como también, en el ámbito de las escuelas, promover activamente la ESI.

Contenidos

Educación sexual integral, sexualidad, modelos de ESI.

En el abordaje de la educación sexual integral, ¿se requiere únicamente brindar información y conocimientos?, ¿qué papel tienen los saberes previos sobre la sexualidad?, ¿cómo influyen en la actitud docente?

Objetivos

- Reflexionar sobre nuestro rol como agentes para la transformación social y de género.
- Adquirir una actitud más activa, como bibliotecarixs, dentro del ámbito escolar/académico.

Propósitos

- Promover la visibilidad del rol de la mujer en la disciplina.
- Promover la apropiación de una perspectiva de género en las prácticas bibliotecarias.

Desarrollo metodológico

Esta temática se abordará en un taller de dos encuentros de 3 horas cada uno. En el primer encuentro se trabajará la cuestión de género en Bibliotecología a través de la exposición dialogada, la lectura, la problematización y el debate. Los recursos didácticos que se emplearán serán una presentación en diapositivas para introducir el tema y artículos que tratan sobre la cuestión de género en la disciplina, dando un plazo de una hora para poder leerlos y luego analizarlos en conjunto.

Para el segundo encuentro se pedirá la lectura previa de la Ley N°26.150 y sus lineamientos curriculares, así como todo aquello que

se considere que aborda la temática de la ESI desde el campo (maratones de lectura, invitaciones a charlas informativas en diferentes bibliotecas, concursos literarios, recomendaciones de bibliografía, etc.).

Durante el desarrollo del taller se compartirán y pondrán en común las experiencias aportadas por los asistentes, a fin de analizarlas, contextualizarlas y enriquecerlas.

Hacia el cierre, a modo de evaluación, se pedirá que desarrollen propuestas, sugerencias, etc., que vinculen lo visto en los dos encuentros con la ESI y la labor que desarrollan o desarrollarán en una unidad de información. Se pedirá un trabajo simple y concreto, factible de llevar a cabo.

Referencias bibliográficas

Butrón Yáñez, K. y Arriola Navarrete, Ó. (2009). *Nadando a contracorriente: El papel de las mujeres mexicanas en la bibliotecología* [Ponencia]. XXXV Jornadas Mexicanas de Biblioteconomía, Cancún. http://eprints.rclis.org/6843/1/ponenciamujeres2.pdf

Castiglioni, G. (2018). *Una mirada de género sobre las bibliotecas públicas* [Ponencia]. Jornada "Temas actuales en Bibliotecología", Mar del Plata. http://www.centromedicomdp.org.ar/media/176094/ponencia_castiglioni.pdf

Elizalde, S., Felitti, K. y Queirolo, G. (Coords.). (2009). *Género y sexualidades en las tramas del saber*. Zorzal. https://www.unter.org.ar/wp-content/uploads/2014/09/genero-y-sexualidades-en-las-tramas-del-saber.pdf

República Argentina. (2006). *Ley* Nº26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto

República Argentina. Consejo Federal de Educación (CFE). (2008). *Lineamientos Curriculares de la Educación Sexual Integral*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

Nos educamos para la libertad: Prácticas educativas para el desarrollo de ESI como derecho en el contexto carcelario de la Unidad 33 de Los Hornos, La Plata

Débora López Poblete, Carolina Contreras Romero, Bianca García

Breve fundamentación

La propuesta de taller está destinada a mujeres y personas trans en situación de encierro. El mismo está específicamente pensado para desplegarse en el Penal N° 33 de mujeres de Los Hornos en La Plata; sin embargo, se considera que puede adaptarse para otras unidades penales. En esta institución, al igual que en otras, existe un pabellón de personas gestantes y madres/padres con sus hijes de hasta cuatro años.

Esta propuesta se enmarca en Ley N°26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral, y también en la Ley de Educación Nacional N°26.206, la cual habilita a pensar espacios educativos fuera del marco formal, en donde poder garantizar la educación sexual integral como un derecho humano en contextos de encierro. Esto significó un avance para las personas privadas de la libertad, ya que pone al Estado educativo por encima del Estado punitivo en la garantía de este derecho.

El taller se nutre de diversos aportes teóricos. Destacamos en principio los de Cynthia Bustelo (2020), que permite indagar sobre el

cambio en el concepto de prioridad del derecho educativo por encima del Estado punitivo. Mediante este taller proponemos indagar en las realidades de les participantes y por medio de esto poner en valor la condición humana por sobre la condición de reclusión. Procuraremos a través del contacto con actividades prácticas y textos, que visibilicen la relación con otres que experimentan condiciones similares, facultando a les participantes a reflexionar sobre las condiciones identitarias humanas que permitan la garantía de la educación como derecho fundamental.

La cotidianidad de los espacios en contexto de encierro puede poner en tensión aún más los fundamentos del sistema patriarcal en el que hemos sido socializades. Las identificaciones propias dentro de las cárceles son reflejo de lo que ocurre afuera. Según Berger y Luckman (1986), la identidad social se da por procesos de internalización y externalización del mundo en el que nos socializamos; esta identidad se transmuta según el rol en el que nos estamos desenvolviendo. La escuela es una de las instituciones más relevantes para la formación y legitimación de estas identidades. Asimismo, los aportes de Bello Ramírez (2018) permiten profundizar acerca de la crítica de la transpedagogía a los conceptos de pedagogía y enseñanza heteronormativos:

> La pedagogía, como campo del saber sobre la enseñanza y como práctica que busca de manera explícita, sostenida e intencional formar y gobernar a la población (Sáenz, 2007), opera mediante la imposición de identidades y la selección de ciertos saberes como ideales humanos a alcanzar. Esta formación de sujetos ideales acarrea la prescripción de ciertos guiones normativos para vivir y amar. Me refiero a la pedagogía como una afectividad que genera restricciones, repulsión y dolor frente a aquellos cuerpos que no encarnan los modelos de vida heteronormativos (p. 113).

Debido a que las identidades adquiridas por las personas en contextos de encierro pueden mantenerse o reforzarse dentro de los roles

y las identidades, el autoreconocimiento de estas nos habilita para trabajar en el taller a través de herramientas que las visibilicen. En este sentido, la transpedagogía va a cuestionar a la pedagogía moderna, dado que presenta lineamientos binarios y heterosexistas. Los conocimientos pedagógicos son dados en función de regular los cuerpos, el control de los deseos, y con ello el modelamiento de las subjetividades, ya que la pedagogía es entendida como una técnica institucionalizada de dominación de los cuerpos que reproduce cierta hegemonía masculina, jerarquía de género y la heterosexualidad obligatoria.

La aplicación de la Ley N°26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral en contexto de encierro implica, entre otras prácticas, que los cuerpos puedan socializar en igualdad de derechos, se adquieran conocimientos de cuidado y se respete el acceso a la educación. Es en este marco que podemos pensar de modo más democrático en las identidades de género a través de la promoción de espacios educativos colaboradores y responsables. Por lo tanto, buscamos preguntarnos, sobre las implicancias de las pedagogías en cárceles, además de generar un ambiente apacible en donde las personas puedan dialogar en conjunto sobre sus vivencias, ya sean casos de violencia psicológica, física, de raza, de género, etc.

Contenidos

Desarrollo del concepto de identidad social. Roles sociales dentro y fuera del penal. Reconocimiento de la figura delictual, en relación con las nociones de sexo, género y sexualidades, es decir, mujeres cis y trans privadas de libertad.

Importancia del derecho a la educación por sobre el derecho penal, a partir de la Ley de Educación Nacional N°26.206 del año 2006.

1. ¿Es visible la perspectiva ESI en el contexto carcelario a través de un diálogo abierto?

2. ¿Cuáles son las identidades sociales que se desarrollan en contextos de encierro y cómo se expresan en situaciones de conflicto?

3. ¿Es posible garantizar el derecho educativo por sobre el derecho punitivo a las personas en contextos de encierro?

Propósitos

A partir del taller pretendemos:

- Analizar si es factible la implementación y garantía de la educación como derecho en los contextos de encierro.
- Explorar las posibilidades de intervención pedagógica de les docentes con relación a las experiencias vividas por las/les/los privades/as/os de libertad, de acuerdo con sus identidades.

Objetivos

- Proponer espacios educativos que permitan la aplicación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral en un contexto carcelario.
- Identificar identidades y roles sociales de les participantes con los que se autoperciben y con los que les han percibido en la sociedad.

Desarrollo metodológico

Proponemos un espacio de intercambio pedagógico que habilite el encuentro, los vínculos, la relación con les otres a través del despliegue de actividades a modo de diálogo que posibiliten trabajar la diversidad, el respeto por las diferencias, el desarrollo de las singularidades y la participación genuina. El taller está pensado para la Unidad Penal N° 33 de mujeres de Los Hornos, donde hay un pabellón para embarazades y sus hijes de hasta cuatro años. Si bien es ilegal que se extienda su estadía luego de este límite de edad, existen casos excepcionales.

La propuesta consiste en un taller para grupos de 15 personas, aproximadamente, con una duración de 80 minutos, que se desarrollará en tres momentos escénicos, performativos y comentados. Estos han sido pensados con la intención de que les participantes se sientan

identificades y puedan dar una continuidad y cierre a los encabezados de las siguientes escenas.

Primer momento del taller

Duración: 20 minutos

Actividad de apertura: juego de roles. Su objetivo es reflexionar sobre los roles que cumplimos en la sociedad (por ejemplo, madre, persona recluida, ciudadane, estudiante, etc.). Deberán formar grupos de un mínimo de tres y un máximo de cinco personas. Cada une/a/o escogerá mediante sorteo un papel con el rol a representar en la escena.

Las escenas detalladas abajo serán actuadas por les participantes del taller; las talleristas coordinaremos el uso del espacio, el diálogo entre elles, buscando que se lleven a cabo los propósitos en relación con la identidad de sexo/ género y los roles. Las escenas deben ser completadas de manera libre (por lo que llevan puntos suspensivos) de acuerdo con las experiencias de les participantes, pidiendo evidenciarlas y ponerlas en cuestión, lo que posteriormente nos llevará a una reflexión.

Escena 1. Trámite. Daniela, que no se identifica con el sexo/género asignado al nacer y por lo tanto prescripto en su documento de identidad, decide, como ciudadana de derechos, ir a cambiar su DNI…

Escena 2. Doméstico. Laura estuvo privada de su libertad por dos años, regresa a la casa donde viven su madre, sus dos hermanes y su padrastro…

Escena 3. En la calle. Mirta y Juliana van caminando por la calle y un patrullero las para…

Segundo momento del taller

Duración: 30 minutos

Este momento comienza con la lectura colectiva y en voz alta de un texto de Anahí Salcedo (2019) publicado en la *Revista Desatadas*. A partir de esto compartiremos un espacio de escritura, donde podrán volcar las experiencias de su construcción identitaria hasta la actua-

lidad, que están vinculadas con el momento anterior, plasmándolas en un texto. Proponemos las siguientes preguntas como disparadoras:

¿Quién soy?, ¿cuál es mi rol dentro del penal?, ¿cómo me siento en el contexto de encierro?, ¿cómo me reconocen/identifican mis compañeres?

Cierre y reflexión

Duración: 30 minutos

En este último momento se propone un espacio de cierre y reflexión donde se recuperan las lecturas de los escritos realizados por les participantes. Para ello tomará la palabra quien lo desee, y les coordinadores abrirán preguntas y tendrán el rol de organizar la discusión.

Referencias bibliográficas

Bello Ramírez, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: Reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, (55), 104-128. https://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05

Berger, P. y Luckmann, Th. (1986). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

Bustelo, C. (2020). Escenas de la ESI con mujeres cis y trans presas: Cuidarnos, organizarnos, sobrevivir. *Praxis Educativa, 24*(3), 1-14. https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240311

República Argentina. (2006a). *Ley* Nº26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto

República Argentina. (2006b). *Ley Nº26.206. Ley de Educación Nacional.* https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf

Salcedo, A. (2019). Ni una menos también en las cárceles. *Revista Desatadas. Lánzate a Volar*, (1), 6. https://proyectoleen.org/wp-content/uploads/2024/04/Desatadas-N1-2019.pdf

¿Cómo podemos defender la ESI desde el nivel inicial? Nuestros cuerpos: Nombres, cuidados y reconocimiento

María Cecilia Savino, Magalí Tobio

Fundamentación

En esta propuesta se presentarán tres talleres de Educación Sexual Integral (ESI) para el nivel inicial, aplicables a cualquier sala, ya que los mismos son transversales.

Se trabajará a partir de un abordaje interdisciplinario con las docentes del nivel inicial, el Equipo de Orientación Escolar (EOE) y el equipo de conducción. El primer taller está destinado a lxs[1] niñxs; el segundo se realizará con las familias y lxs niñxs; y el tercero y último se abordará con lxs niñxs, las familias y la comunidad educativa en general.

La propuesta de los talleres se encuadra dentro del *Diseño Curricular del Nivel Inicial* (2022), en el apartado de Formación Personal y Social en la Educación Inicial, que define los siguientes contenidos: Valoración del propio cuerpo y respeto por la propia intimidad y la de lxs demás. Dentro de esa temática proponemos abordar la ESI de manera transversal, ya que, a partir de la última actualización curricular, se

[1] Se recurre a la escritura con "x" para el uso del lenguaje inclusivo con el fin de promover una comunicación que evite expresiones sexistas y migre de la masculinización del lenguaje hacia uno más inclusivo, sin discriminación, y se interpelen todos los géneros.

busca pensar de una nueva manera la organización institucional de los jardines de infantes, planteando sus múltiples dimensiones, teniendo en cuenta su funcionamiento, las tareas de enseñanza, el respeto por la identidad de niñxs y docentes, y la implementación de los contenidos curriculares propios del nivel —como el respeto por la diversidad, el correcto nombramiento de las partes íntimas, y el cuidado del propio cuerpo y del de lxs demás en relación con la intimidad—.

El marco normativo utilizado para posicionarnos desde una perspectiva en clave de derechos es la educación sexual integral (ESI), establecida como obligatoria a partir del año 2006 cuando se sanciona la Ley N°26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral, que determina que todxs lxs sujetos que asisten a un establecimiento educativo, sea público o privado, tienen derecho a recibir educación sobre la ESI. Esto quiere decir que, desde lxs niñxs de nivel inicial hasta adultxs que asisten a institutos de formación superior deben aprender sobre la misma.

Sumado a ello, para abordar la responsabilidad que tenemos lxs docentes de defender la ESI como agentes del Estado recomendamos la lectura de Eleonor Faur (2007), donde menciona la igualdad de oportunidades en el acceso a información de calidad y recursos efectivos para promover, de este modo, la salud sexual de manera cuidada, placentera y respetada.

Es fundamental, desde nuestra propuesta, pensar la función de la escuela como un puente con las familias para desarrollar procesos de trabajo conjunto en lo relativo a la ESI. Asimismo, corresponde agregar que la Educación Sexual Integral como derecho de todxs lxs ciudadanxs argentinxs debe ser garantizada por un Estado que brinde, asegure y promueva su implementación dando cumplimiento a un marco normativo acorde a tal propuesta;[2] con la responsabilidad pedagógica de educadorxs y funcionarixs como agentes estatales en su enseñanza; a fin de visibilizar que toda educación es sexual, y que la

[2] Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable (Ley Nº25.673) y Ley Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género (Ley Nº27.234).

escuela enseñó, históricamente, formas de ser mujer y ser varón que es necesario reconsiderar (al respecto, se sugiere la lectura de Graciela Morgade, 2011).

Contenidos

- Identificación y valoración de las diferencias físicas de las personas como aspectos inherentes del ser humano que lo hacen único e irrepetible, permitiéndoles comprender la importancia de la diversidad.
- Identificación de todas las partes externas del cuerpo humano y algunas de sus características. Utilización de vocabulario correcto para nombrar los órganos genitales.
- Formación personal y social en la educación inicial:

  Valoración del propio cuerpo y respeto por la propia intimidad y la de lxs demás.

  ¿Cómo nombramos a nuestros cuerpos?, ¿todos los cuerpos son iguales?, ¿en qué se diferencian?

Objetivos

- Reconocer el propio cuerpo anatómica, fisiológica y sexualmente de acuerdo con la edad y grupo escolar.
- Identificar hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general de acuerdo con la edad y grupo escolar.
- Conocer y respetar los cuerpos a partir de sus cambios y continuidades tanto en el aspecto físico, como en sus necesidades, emociones, sentimientos y expresiones.

Propósitos

- Propiciar el reconocimiento del cuerpo humano brindando información básica sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad pertinente para cada edad y grupo escolar.

- Promover hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general de acuerdo con la franja etaria de lxs niñxs.
- Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismxs y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, emociones, sentimientos, y sus modos de expresión.

Desarrollo metodológico

La propuesta se desarrolla en tres talleres pensados para alumnxs, familias y comunidad educativa en el nivel inicial.

Los talleres fueron planificados en tres encuentros para trabajar núcleos conceptuales diferentes sobre los cuerpos.[3] En primer lugar, un acercamiento al tema con lxs alumnxs, con una duración de una hora; en segundo lugar, un momento con las familias y alumnxs para explicitar propuestas de trabajo, con una duración de una hora y media; y por último, un encuentro con la comunidad educativa (alumnxs, familias y equipo de trabajo institucional) para culminar con el tema elegido, con una duración estimada de una hora y media. Los talleres girarán en torno a tres ejes: cuidado, reconocimiento y vocabulario, a trabajar con diferentes actividades lúdicas, musicales, de debate, observación y respeto.

Taller N°1

El primer taller fue pensado para lxs alumnxs como aproximación al tratamiento de la ESI acerca del contenido "los cuerpos", en referencia al cuerpo humano y sus particularidades, que nos hacen únicxs e irrepetibles.

El tema se presentará a partir de la canción "Me miro en el espejo"[4] y tras su finalización se abrirá un debate en el cual lxs ni-

[3] Consideramos pertinente presentar el cuerpo como categoría inclusiva, no binaria y diversa; en donde se construya en conjunto una perspectiva distinta a la médica-biologicista, que integre aspectos no solo físicos, sino emocionales, afectivos, sociales desde la perspectiva de género y derechos.

[4] Véase en Anexos.

ñxs puedan exponer sobre qué cuestiones trataba, a qué hacía referencia, si la habían escuchado en otra ocasión, qué partes del cuerpo reconocen, qué nombres tienen dichas partes, entre otras dudas o comentarios que puedan surgir. A continuación, se propondrá una actividad con el grupo total en la cual se muestre un afiche y diferentes témperas para que ellxs puedan pintar sus manos y/o pies y sellarlos en el mismo. Al terminar, se incentivará poder observar, dialogar y notar las diferencias y similitudes presentes en los sellados, ya sea, en cuanto a tamaños y formas, con el fin de poder dar a conocer las particularidades que se encuentran entre los cuerpos, para valorarlas y respetarlas, haciendo hincapié en que hay diversidad de cuerpos (más altos, más bajos, más anchos, más angostos, de distinto color de piel, pelo, ojos, etc.) y que los mismos son únicxs e irrepetibles.

Taller N°2

Para darle una continuidad a la actividad del Taller N°1, se propondrá para el encuentro con las familias, que puedan reunir y llevar fotos y/o videos de lxs niñxs cuando eran bebxs (aproximadamente entre seis meses y un año), y otra foto de lxs mismxs en la actualidad (entre tres y cinco años); en ambos casos deberán ser de lxs niñxs en su nacimiento, tomando la mamadera/teta, usando chupete, succionando sus dedos, jugando, bailando, entre otras actividades. Una vez reunidas las imágenes y/o videos que las familias lleven, se trabajará sobre la identificación de cambios y permanencias tanto físicos como sociales, afectivos, de sus necesidades y deseos. Si bien las familias ya conocen dichos cambios, lxs niñxs no son conscientes de ellos, y con su ayuda pueden registrarlos ya que por sí solxs es más complejo. Para el registro de los mismos, se dará en una hoja un cuadro de doble entrada donde se encontrará la foto de lxs bebxs y una actual; allí deberán plasmar lxs niñxs en conjunto con su familia:

CAMBIOS Y PERMANENCIAS	FOTO BEBX	FOTO ACTUAL
CAMBIOS FÍSICOS (estatura, peso, apariencia...)		
NECESIDADES (por qué lloraban/lloran; con qué juegos/juguetes se divertían/divierten; qué comían/comen…)		
DESEOS (qué pedían y qué piden —ya sean alimentos, juegos, etc…—)		
PERMANENCIAS (elementos, objetos o partes físicas que se mantienen)		

Para volver más enriquecedora la propuesta, se podría optar porque lxs niñxs dibujen en el mismo cuadro aquellos objetos, juguetes o emociones que pudieron conversar con sus familias en cuanto a cambios y permanencias en las categorías previamente descritas. Asumiendo que será una tarea compleja, en la cual una sola docente no podría atender por completo al grupo total, se invitaría al EOE, para que coordine en conjunto las actividades, dando lugar a las familias a comentar dicha tarea, como también a lxs niñxs, promoviendo su participación, interés y descubrimiento de tales contenidos. Para culminar con la actividad, la docente y el EOE comentarán el modo de trabajo propuesto para trabajar la ESI y su tema (en este caso, los cuerpos); por qué se trabaja así, con qué fines, de qué modos; en este sentido, lxs alumnxs pueden colaborar en la explicación comentando lo realizado en el taller anterior.

Por último, se presentarán papelitos en los cuales las familias van a plasmar, en conjunto con lxs niñxs, aquellos sobrenombres asignados a las partes íntimas del cuerpo (por ejemplo, la chuchi, pitulín,

pochola, pitito) y se propondrá dejarlos en el "buzón de los recuerdos" para comenzar a hablar con un vocabulario más adecuado al referirnos a nuestros cuerpos. Luego se comentará con todxs que hay nombres comunes que es importante conocer para nombrar las partes íntimas del cuerpo; y que, si bien en los hogares se utilizan aquellos más "simpáticos", en el jardín tenemos que comunicarnos con un mismo vocabulario entre todxs. Se presentará una lámina con siluetas humanas en donde se encuentran dos cuerpos en los cuales se observen aquellas diferencias que no se ven a simple vista, pero que debemos conocer, cuidar y respetar (para ello se recomienda buscar láminas disponibles en internet donde se representan cuerpos infantiles dibujados sin ropa y/o márcas de género, es decir, siluetas de cuerpos).

En las mismas se pegarán carteles con los nombres adecuados a las partes íntimas; en uno de los cuerpos estará la *vulva,* mientras que en el otro cuerpo se encontrarán el *pene* y *escroto.*

Para no generar confusiones se aclarará que, desde la ESI y la perspectiva de género, se presentarán las láminas como siluetas o cuerpos sin género, porque si bien hay cuerpos de sexo femenino y masculino, no se busca encasillar dicotómicamente las partes íntimas, sino que lo que cada unx sienta cuenta por sobre la anatomía. Es decir, que cada unx de nosotrxs puede decidir, sentirse y ser lo que quiera ser sin estar condicionadx por su sexo biológico. Como ejemplo, llegado el momento, se presentaría el video-cuento "Sirena"[5], que narra la historia de Julián, un niño que quería ser sirena.

Taller N°3

El último taller se presenta como cierre del tema "Nuestros cuerpos: Nombres, cuidados y reconocimiento". Fue pensado para trabajarlo con la comunidad educativa toda, en donde se puedan integrar los talleres previamente trabajados y, a su vez, se amplíen las perspectivas

[5] Véase en Anexos.

conceptuales al tener en un mismo grupo a alumnxs, familias y personal de la institución.

La actividad se desarrollará en tres subgrupos entre familias, alumnxs y personal institucional (directivxs, Equipo de Orientación Escolar, auxiliares, docentes); se presentarán previamente imágenes[6] acordes a la temática para debatir con el grupo total dando lugar a las experiencias, comentarios y conceptualizaciones que puedan surgir. El objetivo en este caso será que cada grupo pueda leer, interpretar las imágenes, comentar y exponer sobre aquellas cuestiones que son tratadas en cada lámina en relación con acciones, emociones, deseos, sentimientos, cuidados e intimidad de los cuerpos. A continuación, se propondrá la realización, por parte de quienes participan en el taller (familias, alumnxs, personal institucional), de tres fichas estilo dominó (tamaño mitad de cartulina) con acciones en una mitad y consecuencias en la otra sobre ciertos cuidados y momentos de intimidad en relación con los cuerpos, que lxs niñxs pueden presenciar, ya sea en el jardín o en sus hogares. Se brindarán los materiales necesarios (cartulinas, tijeras, plasticolas, lápices, fibras, hojas, etc.) para su elaboración, así como también el acompañamiento a la hora de ponerse de acuerdo y elegir qué imagen representar.

Para confeccionar las fichas entre todxs lxs integrantes de los subgrupos, se propondrá la coordinación de unx docente o integrante del EOE; las mismas serán armadas por las familias y alumnxs: podrán ser dibujadas, pintadas, calcadas, etc., a elección de cada subgrupo. Los ejes para la confección de las fichas pueden referirse a: prevención de accidentes (no jugar con objetos en la boca); cuidados del cuerpo (lavarse los dientes diariamente); momentos de intimidad (tocar la puerta antes de ingresar al baño); entre otras situaciones que podrían surgir.

[6] Las imágenes a presentar deberán girar en torno a cuidados del cuerpo (prevención de accidentes o cuidados ante estos); momentos de intimidad (espacios para ir al baño solxs, tocar la puerta antes de ingresar); o interacciones con otras personas (sean familiares y/o pares).

El armado de las fichas será guardado por la institución para posteriores juegos grupales. Para culminar con el taller, se podría invitar a bailar y/o escuchar la canción “Me miro en el espejo” ya trabajada previamente, y compartirla entre la comunidad educativa.

Anexos

Midon, H. y Gianni, C. *Canción Me miro en el espejo* [Video]. Paka Paka. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=bdKHk8DkS_Y&ab_channel=Pakapaka

Love, J. *Sirena* [Video]. Te leo en voz alta. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=uL4zVylKEbc&t=9s&ab_channel=TeleoenvozaltaDiegoAlejandroRuizG%C3%B3mez

Referencias bibliográficas

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. (2022). *Diseño curricular para la Educación Inicial*. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-02/Dise%C3%B1o%20Curricular%20para%20la%20Educaci%C3%B3n%20Inicial.%202023_compressed.pdf

Faur, E. (2007). La educación en sexualidad. *El Monitor de la Educación*, *11*(5), 26-29. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2007_n11.pdf

Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: Hacia una educación sexuada justa*. La Crujía.

República Argentina. (2006). *Ley* Nº26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto

República Argentina. Ministerio de Educación. (2009). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

Propuesta para formación docente desde Equipos de Orientación Escolar del nivel secundario. Herramientas para una Educación Sexual Integral y transversal

María Agustina Ayala

Breve fundamentación

La propuesta se plantea problematizar diferentes situaciones que se pueden presentar en las aulas con respecto a la sexualidad, el género, los cuerpos, las disidencias, las percepciones, entre otros. Está pensada para ser trabajada con les docentes de las instituciones del nivel secundario, abordada desde el Equipo de Orientación Escolar (EOE) de la institución en línea con el proyecto de educación institucional (PEI)[1]. Esta propuesta se fundamenta en los postulados de la Ley N°26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral y en diferentes aportes bibliográficos que nos permitan debatir y problematizar dicha normativa. La Ley de ESI fue sancionada en el año 2006, estableciendo la obligatoriedad para las escuelas de todo el país —de gestión privada y estatal, confesionales y no confesionales— de impartir un programa integral de educación sexual desde el nivel inicial hasta el superior de formación docente y de educación técnica no uni-

[1] Alude a la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio.

versitaria. La que aquí se presenta es una propuesta de trabajo desde los equipos de orientación escolar (EOE) del nivel secundario para desarrollar en conjunto con les docentes de la institución, la implementación de talleres con diferentes temáticas sobre la ESI desde una perspectiva transfeminista. Para ello se plantea partir desde "romper" las concepciones acerca del género, sobre lo que se debe hacer para "ser" una mujer o un varón, sobre las leyes que se han implementado en Argentina, como la Ley de Matrimonio Igualitario y la Ley de Identidad de Género. Esto refiere a diferentes dichos o situaciones que pueden circular en las aulas y cómo desde el rol docente se puede intervenir con el fin de intentar deconstruir y reflexionar sobre esos ejes. El objetivo consiste en que cada docente logre problematizar las prácticas cotidianas y realizar una reflexión crítica a partir de ellas en las aulas, brindándoles herramientas para la resolución.

Partimos de una fuerte motivación de aprender, entretejer y desentramar colectivamente los conocimientos previos y los nuevos conocimientos.

Contenidos

En cuanto a los contenidos, se espera brindar conocimientos y herramientas tendientes a un abordaje transversal desde el lugar de los equipos de orientación en el nivel secundario. Es posible pensar los temas de la ESI con un enfoque de género en la escuela secundaria a través de una concepción de sexualidad considerada como una dimensión de la vida humana presente en todas las etapas de la vida y que trasciende el ejercicio de la genitalidad. Cuestionar y problematizar el binarismo que impregna las instituciones para romper con estos parámetros de normalidad hegemónicos, y con los diversos discursos que circulan, para trabajarlos con les alumnes y las familias a través de talleres, encuentros, charlas, intercambios. Herramientas como el conocimiento de la ley, la disposición de diferentes notas, libros para problematizar y desnaturalizar aquellas prácticas que habitan el senti-

do común en las aulas. A partir de esto, el EOE se pondrá a disposición de les docentes ante cualquier duda o situación que se quiera compartir, llevando a cabo diferentes encuentros que permitan un seguimiento y acompañamiento.

Objetivos

- Problematizar las trayectorias de les niñes que conforman las clases de cada une.
- Generar la construcción de alternativas, trabajar en conjunto desde diferentes áreas para llevar a cabo la transversalidad.
- Reflexionar y adquirir estrategias para desarraigar las prácticas discriminatorias en las aulas.
- Construir un pensamiento reflexivo y crítico frente a situaciones que se presenten en las aulas, y que a partir de diferentes debates puedan tener en cuenta el respeto a las diversidades.

Propósitos

- Conocer la normativa nacional e internacional que sostiene la responsabilidad del Estado en la educación sexual, y los derechos de los niños, niñas y adolescentes de recibir dicha educación en iguales condiciones, sin discriminación alguna.
- Problematizar las situaciones que se puedan presentar en las aulas a partir de las diferentes herramientas brindando otras perspectivas.
- Reconocer las dimensiones formativas de la ESI, que puedan expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas con relación a la sexualidad o género, reconociendo y haciendo respetar los derechos humanos de lxs estudiantes.

Desarrollo metodológico

La propuesta se focaliza en problematizar las prácticas de cada docente dentro de las aulas, teniendo en cuenta la situación de lxs

chicxs que forman parte de la clase. Para esto, se propone el desarrollo de tres talleres con un enfoque formativo, de dos horas de duración de cada uno.

Taller Nº1

A fin de lograr avanzar en el proceso de problematización, extrañamiento y reconstrucción de saberes, decidimos empezar con preguntas orientadas a recuperar los conocimientos previos sobre la ESI. Algunos ejemplos posibles son: ¿qué entienden por Educación Sexual Integral?, ¿conocen la Ley?, ¿han asistido a espacios de formación específicos al respecto?

Seguidamente se propone registrar estas respuestas en un afiche de forma grupal (en grupos de no más de cinco personas).

A continuación, se solicitará que expongan brevemente lo que cada grupo registró, intercambiando con les demás.

Luego, se compartirán ejemplos de situaciones de enseñanza que involucran dichos o escenas cotidianas escolares. Para ello el equipo de orientación brindará diferentes materiales: ejemplos de noticias, fragmentos de diversos libros, páginas, notas, etcétera. Se propondrá intercambiar en el grupo acerca de los mismos: ¿qué observan en ellos?, y registrar los intercambios que surjan.

Taller Nº2

El segundo taller se iniciará retomando los saberes construidos en el anterior encuentro. Se recuperarán los afiches elaborados y a partir de ellos se invitará a construir una reflexión sobre lo expuesto. Se les pedirá a lxs participantes que reflexionen sobre sus propias clases y las problematicen tomando los debates del encuentro anterior. En particular, se solicitará que identifiquen comentarios escuchados, eventos sucedidos o formas de relacionarse entre compañeres que puedan analizarse desde la perspectiva abordada en el taller previo. Además, que recuperen y cuenten cómo intervinieron en dichos momentos, para así compartir qué otras intervenciones podrían haber desplegado.

Seguido a ello, el EOE les brindará, como recurso didáctico, diferentes situaciones o frases. Sobre éstas deberán volver al trabajo en grupo, a fin de repensarlas y construir colectivamente posibles intervenciones. Una vez finalizado el intercambio, se les pedirá que compartan qué problematización realizaron.

Al terminar la actividad se les propondrá a les docentes pensar a partir de alguna tarjeta, una posible situación que se les presente en el aula y cómo intervendrán, con el objetivo de encontrarse en el próximo taller e iniciarlo con las lecturas de estas situaciones, y su reflexión sobre el tema.

Taller Nº3

Para llevar adelante el tercer encuentro, el Equipo de Orientación retomará lo trabajado en los encuentros anteriores para abordar posibles situaciones que se hayan presentado en las aulas. Sumado a ello se consultará si han podido acercarse a la Ley y a las lecturas vinculadas con la misma propuesta. Se recuperarán esas lecturas para vincularlas con los ejercicios realizados en talleres anteriores.

Se planteará una reflexión compartida entre todes, en la que puedan expresar qué expectativas tenían de los talleres, si les sirvieron, si les interesaría continuar en otros encuentros, si han notado cambios en sus prácticas, y de ser así, qué cambios identifican.

Si bien las actividades son amplias, el propósito es que les docentes comiencen a cuestionar, problematizar e informarse aún más sobre estas diversas situaciones que se puedan presentar. El Equipo de Orientación Escolar se pondrá a su disposición.

Anexos

Textos recomendados para el trabajo en los talleres

Curia, D. (7 de abril de 2017). Pedagogía del odio. *Página 12*. https://www.pagina12.com.ar/30195-pedagogia-del-odio

Faur, E. y Grimson, A. (2016). *Mitomanías de los sexos: Las ideas del siglo XX sobre el amor, el deseo y el poder que necesitamos desechar para vivir en el siglo XXI*. Siglo Veintiuno Editores.

Kaplan, C. V. (Comp.). (2016). *Género es más que una palabra: Educar sin etiquetas*. Miño y Dávila.

Página 12. (30 de agosto de 2019, 30 de agosto). *Una nena denunció a su violador tras una clase de ESI*. https://www.pagina12.com.ar/215465-una-nena-denuncio-a-su-violador-tras-una-clase-de-esi

Pavan, V. (Coord.). (2016). *Niñez trans: Experiencia de reconocimiento y derecho a la identidad*. Ediciones UNGS.

Rueda, A. (2019). La Educación Sexual Integral: Indagaciones desde las agendas travestis trans. *Revista Mora*, (25), 1-3. https://doi.org/10.34096/mora.n25.8538

Santoro, S. (2019). ¿Para qué sirve la ESI? *Página 12*. https://www.pagina12.com.ar/214238-para-que-sirve-la-esi

Tarjeta Nº1

"Toda educación es sexual."

Posible pregunta disparadora: ¿Qué se entiende en esta frase? Problematizar. Punteo de posibles respuestas, y debate.

Tarjeta Nº2

"Existen grupos activistas que promueven la homosexualidad a través de acciones propagandísticas. Esto constituye un peligro: puede desfigurar la importancia de la reciprocidad sexual en la conformación de la familia y el derecho de los niños y niñas a contar con un padre y una madre."

Posibles preguntas disparadoras: ¿Qué les provocó al leer esta frase?, ¿qué destacan?, ¿que consideraron?

Tarjeta Nº3

"Educar en sexualidad implica tanto ofrecer conocimientos para la prevención de embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual, como formar en valores, sentimientos y actitudes positivas frente a la sexualidad. Una formación así concebida deberá incluir entre sus objetivos ofrecer información adecuada y veraz sobre aspectos vitales

de la sexualidad, como forma de relación entre las personas, así como también orientar hasta el acceso a los recursos de salud pública que permitan vivir la sexualidad de forma responsable, plena y segura".

Posibles preguntas disparadoras: ¿Qué entienden por sexualidad?, ¿qué consideran que implica la ESI?, ¿creen que hace referencia a la genitalidad?, ¿a qué se hace referencia con genitalidad?, ¿creen que en sus espacios lo implementan?, ¿la Educación Sexual Integral lxs atraviesa?

Tarjeta Nº4

"La Educación Sexual Integral lograría que los niños sean pervertidos."

Posibles preguntas disparadoras: ¿Qué entienden por Educación Sexual Integral?, ¿puede hacer que se produzcan niñes pervertides?, ¿por qué sí?, ¿por qué no?

Tarjeta Nº5

"La violencia de género es un asunto privado."

Posibles preguntas disparadoras: ¿Qué es la violencia de género?, ¿la notan en el cotidiano en sus clases?, ¿cómo podrían intervenir?

Tarjeta Nº6

"La escuela, una creación de la modernidad, se instaló como el lugar del conocimiento frente al oscurantismo de las concepciones teológicas medievales."

Posibles preguntas disparadoras: ¿Qué les hizo pensar esta tarjeta?, ¿qué concepción de escuela entienden?, ¿qué relación hace de la misma con la modernidad?, ¿creen que influyó en su rechazo a la ESI?

Referencias bibliográficas

República Argentina. (2006). *Ley* Nº26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto

¿Todo tiempo por pasado fue mejor? ¡Mañana es mejor! Cambios en los modelos de enseñanza de educación sexual: Propuesta para la praxis docente

Alejo Sebastián De Dominicis, Camila Trenco

Breve fundamentación

La propuesta presenta un breve taller de perfeccionamiento/capacitación, destinado a docentes de nivel primario o secundario sin distinción del año o asignatura que impartan. En dicho taller se abordarán, en un primer momento, los diversos modelos históricos de enseñanza de la educación sexual en Argentina explorando, a su vez, sus implicancias pedagógicas. En un segundo momento, se presentará conceptual y normativamente el modelo de Educación Sexual Integral (ESI), sus similitudes y diferencias con los modelos anteriores, así como también los lineamientos para su aplicación en el aula. Finalmente, se ejercitarán, a través de diversos materiales y dispositivos de participación, las situaciones de la realidad social en las cuales la perspectiva ESI es útil como marco para la interpretación e intervención en el aula, con el fin de promover y resguardar los derechos y subjetividades de lxs estudiantes.

Esta propuesta parte de una mirada relacional de la educación sexual, que entiende a la sexualidad como una dimensión más de la vida social, donde sujeto, cuerpo y sentimientos son la base del trabajo

pedagógico (Faur, 2007). Asimismo, desde el reconocimiento de la escuela como un espacio valioso de transmisión de conocimientos e información sobre la sexualidad, donde formar en valores, sentimientos y actitudes positivas frente a la sexualidad.[1]

Sumado a ello, la propuesta reconoce que, en la enseñanza de la educación sexual en nuestro país, existieron diversos modelos, entre los cuales ubica el de mutismo sexual, el moralista religioso, el biologicista, el sanitarista (o de riesgos) y el integral (Zemaitis, 2021).

Nos interesa situar también la importancia del rol del Estado y su responsabilidad en cuanto igualador de oportunidades de acceso a información de calidad y a recursos efectivos a niñxs y adolescentes de todo el país, para así promover la salud y educación sexual de toda la población argentina[2] (Zemaitis, Alcoba y Maidana, 2021).

Finalmente, queremos rescatar los aportes de Graciela Morgade (2011) en su libro *Toda educación es sexual: Hacia una educación sexuada justa*, puesto que ofrece un ejercicio de reflexión acerca de diversas experiencias de apropiación de los lineamientos curriculares para la ESI aprobados en 2008. En sus palabras,

> nuestra investigación despliega el análisis del "terreno" donde estas iniciativas deberían germinar, las tradiciones y visiones que

[1] Es necesaria la inclusión, dentro de los contenidos educativos básicos, del conocimiento y cuidado del cuerpo, la sexualidad como una construcción sociocultural, la prevención de embarazos no deseados; la transmisión, consecuencias y cuidados de las ETS, los derechos sexuales y reproductivos, la problematización de la violencia sexual, y las habilidades para decidir libremente si tener o no relaciones sexuales, cuándo tenerlas y bajo qué condiciones de cuidado mutuo.

[2] Destacamos el marco legal y normativo a través del cual el Estado se convierte en garante de estos derechos: la Ley Nº26.150 de Educación Sexual Integral, así como la implementación de las siguientes leyes: N°25.673/03 (creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable); N°26. 485/09 (Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales), N°26.618/10 (Ley de Matrimonio Igualitario); N°26.743/12 (Ley de Identidad de Género).

configuran los puntos de partida y, de alguna manera, las condiciones de posibilidad para esta educación sexual integral, en particular en la escuela media (p. 14).

Contenidos

Modelos históricos de educación sexual en Argentina.

Modelo de Educación Sexual Integral y su marco normativo (Ley N°26.150). Herramientas para implementar la ESI en el aula.

¿Qué aspectos han cambiado en la enseñanza de la educación sexual en Argentina a lo largo de su historia?

¿Qué implicancias pedagógicas han tenido los diversos modelos de educación sexual?

¿En qué sentido la Ley N°26.150 nos brinda herramientas (urgentes y necesarias) para el tratamiento de la ESI en el aula?

Objetivos

- Desnaturalizar la educación sexual recibida, así como las prácticas pedagógicas que se imparten en el aula donde intervengan implícita o explícitamente aspectos de la sexualidad.
- Apropiarse de los lineamientos curriculares de la ESI, así como de bibliografía, materiales audiovisuales y normativos pertinentes a la misma, en pos de poder ser aplicados en la práctica docente.

Propósitos

- Promover una visión amplia sobre la educación sexual integral, entendiendo que excede y supera los aspectos característicos de los modelos históricos de educación sexual (el de mutismo sexual, el moralista religioso, el biologicista y el sanitarista).
- Presentar un panorama general sobre las implicancias pedagógicas de la Ley N°26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el marco de sus lineamientos curriculares.

- Compartir, a modo de *caja de herramientas*, un conjunto de recursos teórico-prácticos enmarcados en la Ley N°26.150, orientadores para el trabajo en el aula.

Desarrollo metodológico

La propuesta didáctica está pensada para ser desarrollada en un encuentro intensivo de tres horas o en dos encuentros de una hora y media cada uno. Sin embargo, la extensión puede quedar supeditada a las posibilidades y/o preferencias de la institución donde la capacitación se imparta.

A modo de apertura se hará una presentación del contenido del taller y de los propósitos del mismo. Se comentarán los temas que serán expuestos y trabajados a lo largo de la capacitación.

Primer momento

Duración: 60 minutos

Pedir que lxs docentes escriban en una hoja cinco palabras/conceptos que den cuenta del siguiente interrogante: ¿qué entendemos por educación sexual? y/o ¿qué conceptos nos remiten a "educación sexual"? Dar cinco minutos para que el grupo realice el ejercicio. Luego de ese tiempo, hacer una puesta en común a través de la cual lxs docentes expongan en voz alta los conceptos o palabras elegidas, las cuales serán escritas por el/la tallerista en el pizarrón a modo de lluvia de ideas. Luego de concluida esta última, construir una tabla simple con los modelos de educación sexual de forma tal que se puedan incluir los conceptos y palabras en cada modelo de educación sexual —considerando que ciertos conceptos pueden estar en el límite de dos o más modelos—.[3]

[3] Queremos destacar que el ejercicio no pretende exponer las respuestas como erróneas o correctas en la medida en que entran o no en el modelo ESI; es decir, no propone involucrar los juicios de valor del/la tallerista.

Ejemplo de tabla

Mutismo sexual	Biologicista	Moralista-religioso	Sanitarista	ESI

Tener en cuenta, a modo de ejemplo, los siguientes conceptos:

- Mutismo sexual: el concepto de este modelo es el tabú de hablar sobre sexualidad, por lo tanto, solo cabría en el ejercicio en caso de que haya silencio en torno a la consigna.
- Modelo biologicista: pubertad, adolescencia, biología humana, anatomía humana, cuerpo, diferencia binaria normativa entre hombre y mujer, hormonas, cromosomas, aparato o sistema reproductivo, órganos sexuales (testículos, ovarios) y genitales (pene y vagina).
- Modelo moralista-religioso: procreación, reproducción, hijos, embarazo, matrimonio, amor, familia, binarismo sobre el rol de hombre y mujer, figuración de lo masculino y lo femenino.
- Modelo sanitarista (o de riesgos): embarazo adolescente, enfermedades de transmisión sexual (HIV-Sida, sífilis, gonorrea, clamídeas, herpes simple, HPV, hepatitis B), peligrosidad, contagios, abstinencia, sexo seguro, prevención, métodos anticonceptivos y salud/enfermedad.
- Modelo integral: género, identidad sexual, orientación sexual, violencias/desigualdades de género, adultos, disidencia sexual, heteronormatividad, sujetos de derecho y relaciones sociales.

Una vez terminada la puesta en común, explicar cada uno de los modelos en profundidad con el texto de Zemaitis (2021). Para ello considerar los apartados incluidos entre las páginas 7 a 22. Antes de llegar al modelo ESI pasar al siguiente ejercicio.

Segundo momento

Duración: 30 minutos

Abrir el debate y el diálogo grupal a través de las siguientes preguntas disparadoras: ¿qué creen que es la educación sexual integral?, ¿por qué consideran que es "integral"? Es deseable que el diálogo se abra y circule a través de los conceptos y palabras expuestas en el ejercicio anterior. Para responder a las inquietudes del grupo o reafirmar las nociones que se tengan de ESI responder con la misma bibliografía citada. Una vez finalizado el diálogo, presentar formalmente el modelo ESI basándonos en el apartado *La ESI y el fin de algunas tradiciones: A modo de reflexiones finale*s (Zemaitis, 2021, p. 22-26).

En el caso de que se realice una capacitación en dos instancias, aquí terminaría el primer encuentro.

Tercer momento

Duración: 20 minutos

Sobre lo dialogado en el segundo momento, formular las siguientes preguntas: ¿cuántas de estas dimensiones nos interpelan en la vida escolar?, ¿cuáles son las demandas que hacen lxs estudiantes en torno a las cuestiones que aborda la ESI? Dar quince minutos para un debate con estas preguntas, en el que se prevé una amplia participación. Luego, enlazar los emergentes que vayan surgiendo en relación con las siguientes preguntas: ¿cuál puede ser el rol del/la docente en la enseñanza de la educación sexual integral en el aula?, ¿qué herramientas y/o posibilidades para la intervención educativa nos provee la Ley de ESI?

Cuarto momento

Duración: 40 minutos

A partir del interrogante del anterior momento, dar a conocer el marco legal de la ESI, conectándolo con las preguntas que hayan surgido previamente. Presentación del archivo de Ley N°26.150/06 ha-

ciendo énfasis en los artículos fundamentales —véanse el uno, tres, cinco, seis y nueve—.

Desarrollar brevemente la Ley N°26.485/09 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres; la Ley N°26.743/12 de Identidad de Género; la Ley N°25.673/03 de Salud Sexual y Procreación Responsable. Se apelará al paradigma de derechos con el fin de promover una concepción de lxs niñxs y adolescentes como sujetxs de derecho.

En el anexo se adjunta una serie de recursos pedagógicos para ejemplificar la implementación de la ESI en el aula. Se recomienda hacer una selección adecuada para el grupo interlocutor.

Quinto momento

Duración: 30 minutos

A continuación, proyectar el spot *Para charlar en familia* producido por la revista *Educación Sexual Integral: Para charlar en familia* (2011), que forma parte del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. En él se encuentran testimonios de actores y actrices reconocidxs acerca de la educación sexual que experimentaron en su juventud y en su rol como padres y/o madres. Estos testimonios contribuyen a reflexionar sobre la dimensión social de la sexualidad especialmente en el contexto familiar, y su educación-aprendizaje en el mismo. Con esto se quiere hacer énfasis, en primer lugar, en que no tratar la educación sexual en el ámbito escolar produce un espacio vacío por el cual emergen la desinformación y los mitos sobre la sexualidad; en segundo lugar, que en ocasiones los padres y madres no tienen herramientas suficientes con las cuales abordar las situaciones que surgen con la exploración sexual de lxs niñxs y adolescentes y que, en efecto, la escuela debe ser capaz de acompañarlxs en el proceso.

Luego de la proyección del video, abrir un espacio de intercambio con el grupo. Es posible utilizar los siguientes ejes:

¿Cómo es experimentada la sexualidad en lxs niñxs?, ¿y en lxs adolescentes?

¿Identifican diferencias en la experimentación de la sexualidad según la identidad sexogenérica de los sujetos de los testimonios?

¿Qué mitos sobre la sexualidad identifican en el video?

¿Qué sentimientos atraviesan a los padres y madres en cuanto a su rol como educadores en casa?

Sexto momento

Presentar brevemente el texto de Eleanor Faur (2007) y sus principales aportes. Entre ellos destacamos los siguientes ejes:

- Si bien se puede catalogar a la educación en sexualidad como una educación "para ser" antes que "para saber", en tanto que busca intervenir sobre las prácticas sociales cotidianas y sentidos comunes, cabe destacarla mejor como un tipo de formación que busca transmitir herramientas de cuidado antes que modelar comportamientos.
- En todo caso, la escuela también educa en sexualidad a través de su omisión completa o parcial, es decir, ocultando las referencias sobre sexualidad como un tema tabú. Dicho de otra manera, de forma implícita lxs docentes transmiten sus propias perspectivas, ideas, emociones y prejuicios acerca de la sexualidad mediante las relaciones que establecen con lxs estudiantes.
- Si bien suele ser la familia el espacio social donde acontece la educación en sexualidad, la escuela se convierte en un espacio para contribuir a equiparar las oportunidades de acceso a la información y recursos de salud sexual y reproductiva, dadas las heterogéneas condiciones socioeconómicas de las familias.
- También, en relación con los vínculos entre espacio escolar y familiar, la educación sexual integral cumple dos funciones. La primera es, en caso de que las familias no formen por

diversas circunstancias a lxs niñxs y adolescentes en sexualidad, dar un marco completo que pueda ocupar ese vacío. Recordemos, incluso, que en el ámbito familiar es posible que existan violencias o abusos de índole sexual —es decir, tienen una noción profundamente negativa o hasta traumática de la sexualidad— y, por ende, la escuela se convierte en un ámbito propicio para poder defender sus derechos. Una segunda función es, en caso de que exista tal formación, crear el espacio propicio para que sea compartida y dialogada entre compañerxs y con la intervención de lxs docentes para poder sistematizarla con claridad, dado que, como es bien sabido, lxs niñxs y adolescentes pasan la mayor parte del día en el colegio, donde con mayor sistematicidad se incorporan los conocimientos y saberes.

- Por último, y no menos importante, la educación en sexualidad implica el involucramiento de la comunidad educativa en el acompañamiento e interlocución con aquellxs estudiantes que tratan en las aulas las cuestiones de sexualidad que movilizan emociones y sentimientos de sus propios cursos de vida. La escuela puede representar aquel espacio de diálogo y escucha que lxs niñxs y adolescentes necesitan y que ninguna otra institución o espacio social les provee.

Anexos

Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2011). *Educación Sexual Integral: Para charlar en familia*. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002897.pdf

República Argentina. (2003). Ley N°25.673. *Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable*. https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/75000-79999/79831/norma.htm

República Argentina. (2006). *Ley Nº26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto

República Argentina. Ministerio de Educación. (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

República Argentina. (2009). Ley N°26.485. *Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley_26485_violencia_familiar.pdf

República Argentina. (2012). *Ley N°26.743. Ley de Identidad de Género*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26743-197860

República Argentina. Ministerio de Educación. (s.f.). *Recursos para trabajar la ESI*. https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/recursos

Spot revista Educación Sexual Integral: Para charlar en familia [Video]. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=SQbdGnMLx3U&feature=youtu.be

Referencias bibliográficas

Faur, E. (2007). La educación en sexualidad. *El Monitor de la Educación*, *11*(5), 26-29. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2007_n11.pdf

Morgade, G. (Comp.). (2011). *Toda educación es sexual: Hacia una educación sexuada justa.* La Crujía.

Zemaitis, S. (2021). ¿Y antes de la ESI qué...? Moral, biologicismo y sanitarismo en las tradiciones de la educación sexual en la Argentina del siglo XX. En G. Giamberardino y M. Álvarez (Comps.), *Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación: Intervenciones críticas entre el activismo y la académica* (pp. 27-46). Editorial UNICEN.

Zemaitis, S., Alcoba, J. y Maidana, C. (2021) La educación sexual de ayer y de hoy: modelos tradiciones y la nueva propuesta de la ESI

[Material de clase]. *Curso La Educación Sexual Integral como derecho: herramientas para la intervención educativa*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

La educación sexual: Modelos de enseñanza en el sistema educativo, rol del Estado y su relación con familias y grupos religiosos

Rafael Ennis

Breve fundamentación

La temática de esta propuesta de taller fue seleccionada en virtud de trabajar los distintos enfoques con los que se abordó y aún se trabaja la educación sexual dentro de las instituciones educativas y religiosas. Althusser (1974) enumera dentro de los aparatos ideológicos del Estado (AIE) a las instituciones religiosas y educativas, y las distingue del aparato represivo del Estado (ARE) señalando dos aspectos: el primero es que los AIE conforman una pluralidad de aparatos ideológicos, mientras que el ARE destaca por su singularidad. El segundo aspecto distingue que, mientras que el ARE pertenece enteramente al dominio público, los AIE provienen del dominio privado: son privadas las Iglesias, las familias, algunas escuelas, los partidos, entre otros.

El interés de este trabajo es la forma en que abordaron la educación en sexualidad los distintos aparatos ideológicos del Estado en nuestro país. Respecto a esto, autores como Zemaitis, Alcoba y Ronconi (2019) distinguen entre tres modelos tradicionales de la educación sexual: el biologicista, que reduce la sexualidad a su dimensión biológico-anatómica, que reproduce un modo binario y heteronormativo de pensar y percibir al cuerpo humano; el de la moralidad religio-

sa, encabezado por los sectores más conservadores y reaccionarios de algunas iglesias, que normativizan la sexualidad a partir de los pares "santidad-pecado" o "santidad-perversión", y la reducen a los fines de la reproducción de la especie humana; y el modelo de los "riesgos" y los "expertos", en el cual se concibe a la sexualidad como algo negativo y se la aborda reduciéndola a sus consecuencias no deseadas, solamente enfocándose en los métodos y formas de prevención tanto de ETS como de anticoncepción, y las charlas o talleres están dictados por un "especialista" o un "experto".

Nos posicionamos además desde una perspectiva dialógica propia de lxs educadorxs populares, elaborada por Freire (2010) en su obra *Pedagogía del oprimido*, donde el autor señala

> lo que caracteriza esencialmente a la acción cultural dialógica, también como un todo, es la superación de cualquier aspecto inducido.
>
> En el objetivo dominador de la acción cultural antidialógica radica la imposibilidad de superar su carácter de acción inducida, así como en el objetivo liberador de la acción cultural dialógica radica su condición para superar la inducción.
>
> En tanto en la invasión cultural, como ya señalamos, los actores necesariamente retiran de su marco de valores e ideológico el contenido temático para su acción, iniciándola así desde su mundo a partir del cual penetran en el de los invadidos, en la síntesis cultural los actores no llegan al mundo popular como invasores (p. 166).

De esta forma, en esta propuesta no buscamos adoctrinar ni aleccionar a lxs adultxs, sino más bien cuestionar lo inducido y realizar una síntesis cultural enriquecida por las distintas experiencias de lxs destinatarixs del taller.

En este trabajo concebimos a lxs jóvenes como sujetxs de derecho y sujetxs políticxs, a quienes se respeta y escucha, y de quienes se tienen

en cuenta sus experiencias de la afectividad, sus descripciones autoidentitarias y genérico sexuales. Por otra parte, concebimos al Estado como garante de derechos fundamentales —como lo son la salud reproductiva y la educación sexual integral— cuyo rol se ve confrontado por grupos religiosos, familias u otros actores de la sociedad civil.

Creemos que debemos partir desde el reconocimiento de lxs sujetxs, de su cuerpx y de sus sentimientos como base del trabajo pedagógico. La educación sexual integral no debe ser vista como una imposición, sino más bien como un diálogo multilateral en el que ambas partes dialectizan sus posturas, sus discursos y sus imaginarios sociales y simbólicos. En palabras de Faur (2007), "Educar en sexualidad es, por tanto, una forma de apreciar que la vida sucede en un cuerpo y que, como seres humanos, podemos entender, analizar y cuidar lo que sucede con nuestros cuerpos, como parte del desarrollo integral de nuestra ciudadanía y nuestras relaciones" (p.27).

Como educadorxs populares, buscamos la construcción de lugares donde sea posible aplicar, tanto como juventudes como también adultxs, nuestros derechos humanos, sexuales y reproductivos. Concebimos a las juventudes desde una perspectiva no adultocéntrica: lxs niñxs, lxs preadolescentes, lxs adolescentes, son sujetxs políticxs en el presente. Elles son capaces de autogestionarse y de ver en nosotrxs a unx facilitadorx que, en el marco de una sociedad constituida bajo la hegemonía de una franja etaria, podrá colaborar y ser partícipe de forma dialéctica con sus demandas y sus prácticas políticas. Asimismo, no adoptamos una postura neutral: asumimos una actitud crítica frente a los modelos tradicionales de educación sexual, los cuales reducen la sexualidad al plano biológico y/o moral, y no profundizan en su transversalidad respecto a las distintas áreas pedagógicas (la recreación, la historia, la literatura, entre muchas otras).

Para Faur (2007), al educar en sexualidad tenemos que entender que, con frecuencia, ha operado el silencio o la omisión en cuestiones tan importantes en la vida de las personas como lo es su relación con

su propio cuerpo y con las demás personas. Por su parte, flores (2008) profundiza el carácter histórico de la construcción del conocimiento escolar. En sus palabras:

> La escuela, una creación de la modernidad, se instaló como el lugar del conocimiento frente al oscurantismo de las concepciones teológicas medievales. Sin embargo, se suprimió de esa misma concepción del conocimiento su carácter histórico y construido; por lo tanto, su dimensión política quedó desdibujada, borrada y, a la sombra de su poder constructor de realidades, quedaron las huellas de las propias condiciones culturales, políticas y económicas que lo hicieron emerger, así como también su carácter sexuado y subjetivo (pp.15-16).

Partiendo de estos antecedentes, buscamos interpelar y transformar las instituciones religiosas y educativas que reproduzcan modelos de educación sexual tradicionales en los territorios donde trabajamos (colegios católicos o protestantes, iglesias evangélicas o católicas, entre otras). Sostenemos que para garantizar la universalización del acceso a los servicios de salud reproductiva y ejercer el derecho a la salud, es necesario subrayar la importancia que tienen la educación popular y la praxis política en conjunto con los sectores más desposeídos de nuestra sociedad.

De la misma manera, buscamos señalar dentro del taller el rol protagónico que el Estado tiene a la hora de garantizar el acceso a una Educación Sexual Integral. Para Faur (2007) es al Estado a quien le corresponde la responsabilidad de igualar las oportunidades de acceso a información de calidad y a recursos efectivos a les jóvenes de todo el país, para así promover la salud y la educación de toda la población argentina.

Respecto a la religión, debemos adoptar, como educadorxs populares y como sujetxs políticxs, una caracterización objetiva y libre de prejuicios sobre las distintas posturas políticas que sostengan los diversos centros religiosos que operen en los proyectos políticos territoriales

que abordan la educación popular, la alfabetización y la recreación. Ha imperado sobre nuestro imaginario la idea de una postura religiosa reaccionaria, conservadora y fundamentalista. Es preciso analizar objetivamente las instituciones religiosas que frecuentan nuestros barrios, en pos de elaborar un trabajo política y pedagógicamente adecuado.

Este taller fue pensado para ser aplicado en un proyecto de extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata llamado *AulaVereda: las infancias protagonistas, educación popular para transformar la realidad*, del cual formé parte antes de que fuese aprobado como tal en 2021. El espacio funcionaba en la Casa Carlos Alaye, espacio de memoria de la FaHCE donde también se dictan cursos de formación profesional y de finalización de estudios primarios y secundarios. La propuesta de taller está orientada a los distintos espacios comunitarios y territoriales que trabajan con niñeces y juventudes realizando tareas de educación popular, alfabetización, recreación a través de espacios de memoria y/o formación profesional, espacios de escolarización primaria o secundaria, comedores y merenderos.

Contenidos

La comunicación, las familias y el barrio: la articulación del discurso, la fundamentación legal de la Ley Nº26.150/06 Programa Nacional de Educación Sexual Integral y el rol del Estado como garante de derechos.

Propósitos

- Señalar los mecanismos institucionales que operan como garantes de la aplicación de la ESI. Evidenciar el papel del Estado como garante de derechos fundamentales, y debatir estrategias para demandar y defender estos.
- Incitar un pensamiento crítico sobre la forma en que tradicionalmente se abordó la educación sexual.

- Apostar a una comunicación fluida y fundamentada con las familias de lxs jóvenes con quienes se trabaja en los distintos espacios comunitarios y territoriales (comedores, merenderos, espacios de memoria, centros de formación profesional).
- Formar a lxs militantes en los objetivos pedagógicos de la Ley Nº26.150 en pos de sostener un diálogo multilateral con las familias de lxs jóvenes con quienes trabajamos.

Objetivos

- Reflexionar acerca de los imaginarios que operan en nuestra sociedad, qué actorxs los articulan y en aras de qué intereses políticos.
- Incorporar herramientas para el abordaje de la ESI por parte de lxs educadorxs populares en sus respectivas planificaciones retomando las ideas previas de las niñeces/adolescencias.
- Visibilizar la ausencia de homogeneidad discursiva religiosa por sobre las posturas respecto a la educación sexual integral.
- Comprender la diversidad de posturas respecto de la ESI que sostienen los distintos grupos religiosos que conviven en la Argentina.
- Conocer las posturas de los movimientos políticos en contra de la ESI.
- Debatir respecto a la forma de abordar problemáticas y soluciones políticas en los territorios donde trabajamos.

Desarrollo metodológico

El desarrollo metodológico implicará la implementación de dos talleres.

Taller N°1

Duración: Entre 1 hora y 1 hora 35 minutos

A lxs educadorxs que asistan se les solicitará la lectura del texto Zemaitis, Alcoba y Ronconi (2019) *La educación sexual: Enfoques*

tradicionales y la propuesta de la ESI, específicamente el apartado desde la página tres a la página siete, donde se muestran los distintos modelos de educación sexual tradicionales.

Lx educadorx que sea responsable de la puesta en práctica del taller realizará un breve resumen del texto a fin de "refrescar la memoria" de quienes hayan leído y de ampliar el tema para lxs educadores que, por diversos motivos, no hayan podido leer de cara al taller de formación. El resumen será volcado por lx educadorx en una pizarra a fibrón, sobre la base de los apuntes que lx mismx tenga del texto antes mencionado. Estos apuntes buscarán sintetizar conceptualmente los modelos de educación sexual tradicionales, los objetivos de la educación sexual integral y los fundamentos de su integralidad, su perspectiva conceptual y política, su perspectiva de género y su integralidad (este momento tendrá una duración estimada entre 15 y 20 minutos).

En el resumen, se denotarán el modelo biologicista, el modelo religioso y el modelo de expertos que presenta a la sexualidad como algo riesgoso. A posteriori, se otorgará a cada unx de lxs participantes un papel en el que se presentarán los distintos discursos ministeriales de la década de 1980 (algunas de las preguntas disparadoras fueron extraídas, o modificadas, de Zemaitis, Alcoba y Ronconi, 2019).

Una vez finalizada la lectura colectiva, se escribirán en la pizarra las siguientes preguntas disparadoras para generar un debate (este momento tendrá una duración estimada de 20 a 25 minutos).

¿Qué elementos de los distintos modelos tradicionales de educación sexual pueden servir para leer críticamente estos fragmentos?

¿Reconocen algunos de estos discursos en su forma de pensar la sexualidad en general y la sexualidad y elecciones de lxs otrxs en particular?

¿Qué consecuencias pedagógicas creen que pueden tener estas nociones sobre la sexualidad?

Habiendo el Estado sostenido modelos de educación sexual tradicionales, ¿vemos en las escuelas de nuestros barrios la reproducción

de estos modelos?, ¿cuál es nuestro rol como educadorxs populares frente a la escuela?, ¿y el de lxs jóvenes?

Luego, lx educadorx responsable de la formación desarrollará la perspectiva conceptual y política de la ESI. Se leerán colectivamente los artículos uno y tres de la Ley Nº26.150 (impresos por lx coordinadorx). Lx educadorx responsable ampliará en la pizarra los cinco fundamentos que son la base de la ESI. Definirá la perspectiva de género y su integralidad, y ahondará en las posibilidades pedagógicas de esta. Por último, resaltará la importancia de que lxs adultxs conciban a lxs jóvenes como sujetxs de derecho, a quienes se debe respetar y tener en cuenta sus experiencias de la afectividad, sus descripciones autoidentitarias y genérico sexuales (este apartado tendrá una duración aproximada de 15 a 20 minutos).

Para finalizar el taller, se escribirán las siguientes preguntas disparadoras para impulsar un debate (con una duración estimada entre 20 y 25 minutos):

- La ESI, ¿es transversal a la alfabetización, la participación política y a la recreación?
- La perspectiva de género, ¿es una perspectiva política y disciplinariamente neutral?
- ¿Qué rol buscamos ejercer como educadores populares frente a las diversas problemáticas que surgen en los barrios?
- ¿Qué lugares podemos ofrecer, como espacios políticos, para que lxs jóvenes expresen su perspectiva política vinculada a sus diversas identidades sexuales?
- ¿Cuál es nuestra función pedagógica respecto a las familias que rechazan el derecho a la educación sexual integral?

Taller N°2

Duración: Entre 1 hora y 20 minutos y 1 hora y 50 minutos

Contará con la participación de dos educadorxs responsables para llevarlo a cabo.

Al comenzar el taller, lxs asistentes y lxs coordinadorxs se dividirán en dos grupos. Un grupo leerá colectivamente las páginas 11-15 (las cuales serán impresas con antelación por lx coordinadorx) del texto *Ideología de Género, mitos y verdades: Sencillas explicaciones científicas, psicológicas, sociológicas, políticas e históricas para entender y actuar* (Con mis hijos no, s/f). Después, se comentará brevemente y se realizará una crítica a los postulados establecidos en el texto a través de las siguientes preguntas disparadoras escritas en una pizarra a fibrón:

- ¿Cómo podemos sostener que la educación sexual integral no implica un adoctrinamiento?
- El texto en cuestión, ¿logra diferenciar entre sexo y género?
- Quienes asistieron al anterior taller, ¿pueden notar rasgos de la educación sexual tradicional en el discurso del texto?
- La educación sexual, ¿niega el derecho de las familias a la educación de sus hijxs?

Por último, se acordará en grupo quién se encargará de sintetizar su tema y expresar sus reflexiones (resumidas por escrito colectivamente) en la posterior puesta en común (duración estimada entre 25 y 35 minutos.)

Simultáneamente, el otro grupo se encargará de la lectura colectiva de los artículos *Pedagogía del Odio* de Dolores Curia (7 de abril de 2017); *Es una cuestión de Salud Pública* (24 de febrero de 2018); *Pastores a favor de la ESI*, de Ludmila Ferrer (24 de septiembre de 2018), y *Educación evangélica por la ESI: "No todo es lo mismo"* (20 de agosto de 2019). Estos textos serán llevados impresos por las personas responsables del taller.

Así, se suscitará un debate orientado por lx coordinadorx hacia el contraste entre las posturas de las instituciones educativo-religiosas católicas y evangelistas. Por último, se acordará en el grupo quién se encargará de recapitular brevemente su tema y expresar sus reflexio-

nes (resumidas por escrito colectivamente) en la posterior puesta en común (duración estimada entre 25 y 35 minutos).

Para finalizar el taller, se llevará a cabo una puesta en común en la cual cada grupo resumirá sus distintos temas abordados, para después transversalizarlos en un debate que tenga como objetivo evidenciar las problemáticas vinculadas a la religión en los distintos barrios, al tiempo que ahondará en la formulación de posibles soluciones políticas. Este debate contará con las siguientes preguntas disparadoras:

- ¿Conocemos las posturas respecto a la ESI que poseen las distintas instituciones religiosas que habitan los barrios en los que trabajamos?
- ¿Conocemos casos en los que "grupos reaccionarios" de padres y madres impidieron que en las escuelas del barrio se garantice el derecho a una ESI?, ¿actuaron de la misma forma frente a las salitas médicas/hospitales?
- En las salitas médicas/hospitales de nuestro barrio, ¿se garantiza el derecho a recibir anticonceptivos?, ¿existen folletos que informen adecuadamente sobre estos?
- En caso de que el Estado no garantice el derecho a recibir educación sexual y anticonceptivos, ¿de qué manera exigiríamos una respuesta?, ¿a qué mecanismos institucionales deberíamos acudir?
- ¿Podemos ver en los "grupos reaccionarios" de padres y madres una articulación explícita con la Iglesia católica o el evangelismo?, ¿son los imaginarios sociales fruto de la religión, o de los discursos que circulan en los distintos ámbitos de la sociedad? (duración estimada de 30 a 40 minutos).

Evaluación

Consideraremos que el primer taller habrá cumplido con nuestros propósitos y objetivos si en los debates se manifiesta un pensamiento crítico respecto a los modelos tradicionales de educación sexual, si se

adquiere conciencia práctica de los fundamentos legales y perspectivas políticas de la ESI y si se apela a lxs jóvenes como sujetos de derecho y sujetos políticos.

Consideraremos que el segundo taller habrá cumplido con nuestros propósitos y objetivos si en los debates se denota el diálogo multilateral y pedagógico con las familias y lxs jóvenes, si se demarca a la religión como un espacio multidiscursivo en el plano nacional, si se ejerce la crítica sustentada a los postulados políticos de las organizaciones en contra de la ESI, y si se entiende al Estado como un garante de derechos fundamentales que tiene la obligación de aplicar, al tiempo que la población posee el derecho a demandar su cumplimiento.

Referencias bibliográficas

Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Ediciones Nueva Visión.

Con mis hijos no. (s/f). Ideología de Género, mitos y verdades: Sencillas explicaciones científicas, psicológicas, sociológicas, políticas e históricas para entender y actuar.

Curia, D. (7 de abril de 2017). Pedagogía del odio. *Página 12*. https://www.pagina12.com.ar/30195-pedagogia-del-odio

Diario Digital Femenino (20 de agosto de 2019). *Educación evangélica por la ESI: "No todo es lo mismo"*. https://diariofemenino.com.ar/df/educacion-evangelica-por-la-esi/

Faur, E. (2007). La educación en sexualidad. *El Monitor de la Educación*, *11*(5), 26-29. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2007_n11.pdf

Ferrer, L. (24 de septiembre de 2018). Pastores a favor de la ESI. *Página 12*. https://www.pagina12.com.ar/144179-pastores-a-favor-de-la-esi

Flores, v. (2008). Entre secretos y silencios: La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. *Trabajo Social UNAM*, (18), 14-21. https://doi.org/10.22201/ents.20075987p.2008.18.19514

Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Página 12. (24 de febrero de 2018). *El padre Paco Olveira ante el debate sobre el aborto: Es una cuestión de salud pública*. https://www.pagina12.com.ar/97606-es-una-cuestion-de-salud-publica

República Argentina. (2006). *Ley* Nº26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto

Zemaitis, S., Alcoba, J. y Ronconi, F. (2019). *La educación sexual: Enfoques, tradicionales y la propuesta de la ESI* [Material de clase]. Curso La ESI y el derecho a la Educación Sexual: Herramientas para la intervención educativa. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

El derecho a ser nombrades[1]: Una propuesta pedagógica para el abordaje de identidades de género y lenguaje inclusivo en la escuela

Alonso Victoria, Sbariggi Lucrecia

Fundamentación

Se presenta aquí una propuesta de capacitación para docentes de todos los niveles educativos en el marco de una jornada institucional, espacio que consideramos permite garantizar el encuentro y la reflexión compartida.

Considerando la influencia social, histórica y cultural en la construcción de la sexualidad, es pertinente destacar la importancia de que las instituciones educativas —en particular las escuelas— reconozcan y apoyen las diversas expresiones identitarias. Específicamente, en esta propuesta de formación nos centraremos en la identidad de género, entendida como una vivencia interna e individual, así como una construcción dinámica y relacional, que se manifiesta desde la infancia en todos los ámbitos de nuestra vida, incluyendo el contexto escolar. Esta propuesta de encuentro y diálogo invitará a reflexionar sobre el lenguaje que utilizamos en el ámbito educativo, buscando evitar la exclusión y discriminación hacia cualquier identidad de gé-

[1] En este trabajo utilizaremos el lenguaje inclusivo, para dar cuenta de las diferentes identidades de género. Se utilizará la letra *e* para indicar que se habla tanto de femenino, masculino y no binario.

nero. Asimismo, invitará a examinar críticamente nuestras prácticas pedagógicas con el objetivo de crear ambientes escolares que sean acogedores y respetuosos de la diversidad, promoviendo una pedagogía de la sexualidad socialmente relevante (Britzman, 2002; Zemaitis y Pedersoli, 2018).

Partimos del reconocimiento de que "toda educación es sexual" (Morgade, 2011). Pensar una educación desde esta perspectiva implica entender que con frecuencia ha operado el silencio en relación con estas temáticas y que la educación sexual integral nos brinda una gran oportunidad para multiplicar conversaciones desde el interés genuino (Morgade, 2011). Se trata de que la escuela se convierta en una comunidad de indagación, lo que supone entender que es capaz de crear las condiciones de posibilidad para que emerjan y entren en juego las diversas formas de existir, las diferentes formas de búsqueda personal y social, para construir una comunidad educativa más inclusiva que expulsiva.

Buscaremos profundizar en la cuestión de la identidad de género, entendida en los términos que la Ley N°26.743 de Educación Sexual Integral indica, como una vivencia íntima e individual, como cada persona lo siente. Es en este sentido que como docentes debemos tener en claro esta cuestión y ser conscientes al momento de nombrar a les estudiantes, ya que podemos estar siendo reproductores de un sistema cis heteronormativo, que es aquel que impone como norma la relación directa y binaria entre sexo biológico e identidad de género y plantea la heterosexualidad como lo normal y esperable. Partimos de la idea de que resulta necesaria la construcción de espacios en las instituciones escolares que habiliten el ejercicio de la identidad de género, en los cuales se acompañen los procesos personales de les estudiantes; ya que, invisibilizando, negando y/o excluyendo a quienes están en transición o experimentando identidades que exceden el binario, estaríamos vulnerando derechos. El no nombrar o nombrar según nuestra percepción a priori acerca de la identidad de género a otres puede

implicar un acto discriminatorio, toda vez que obstaculiza e impide el pleno derecho al acceso a la educación en situaciones en las cuales nombramos equivocadamente.

La institución escolar legitima determinadas subjetividades tendiendo a la homogeneización y uniformización de los cuerpos junto con la distribución binaria, jerárquica y asimétrica de los modos de habitarlos. Con respecto al lugar de las instituciones escolares como espacios donde se construyen guiones y pedagogías normalizadoras del género y la sexualidad, son de referencia los aportes de Silvia Elizalde (2009). Trabajar como docentes por el derecho a la educación de absolutamente todes les jóvenes implica estar atentes a cómo se nombran a sí mismos, teniendo en cuenta también cómo esto se relaciona con la institución educativa. Con Vázquez y Lajud (2016), pensamos que atender a los significados que asumen las identidades es ayudar a la construcción permanente de las mismas, asumiéndolas como dinámicas y complejas, habilitando ámbitos de comprensión y acompañamiento.

Para elaborar esta propuesta, sumamos además los aportes de Minoldo y Balian (2018), quienes plantean que el lenguaje tiene un papel importante en la construcción social del género, y que el uso de un lenguaje sexista contribuye a perpetuar estereotipos y desigualdades de género. También destacan la influencia del lenguaje en el pensamiento y la percepción de la realidad.

Finalmente, en el marco teórico que fundamenta nuestra propuesta queremos rescatar los aportes de Zemaitis y Pedersoli (2018) para pensar el horizonte planteado respecto a la pedagogía de la sexualidad socialmente relevante. La lectura de les autores permite abordar la educación sexual desde una perspectiva crítica, respetando las diversidades y promoviendo la libertad, la imaginación y la curiosidad de les jóvenes.

Es importante destacar que la presente propuesta de capacitación docente de todos los niveles educativos se enmarca en la Ley N°26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral sancio-

nada en el año 2006 que establece la obligatoriedad de la educación sexual en las escuelas de todo el país. En el año 2008 se aprueban los lineamientos curriculares para llevar los contenidos de la ESI a las aulas. De esta manera se convierte en un derecho de les estudiantes "recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada" (Ley N°26.150/06, art. 1).

Es importante resaltar que el abordaje de la ESI implica comprender la sexualidad como la articulación de "aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos". A partir de su incorporación a la cotidianeidad escolar se busca "promover la comprensión y el acompañamiento en la maduración afectiva del niño, niña y adolescente ayudándolo a formar su sexualidad y preparándolo para entablar relaciones interpersonales positivas" (Ley N°26.150/06, art. 9 inciso b).

En los lineamientos curriculares se establecen dos modalidades de aplicación de los contenidos de la ESI, que no son excluyentes y dan cuenta de que la integralidad está dada por la transversalidad de sus contenidos a lo largo de las distintas materias y su inclusión en todos los niveles educativos. También se pueden proponer espacios específicos de abordaje. En ambos casos, se trata de una obligación para les docentes y a su vez un enorme desafío que tiene diferentes aristas, entre las cuales se encuentra la que trataremos en el presente encuentro.

La Ley de ESI cuenta con varios antecedentes legislativos, leyes que fueron dando respuesta a demandas históricas en materia de derechos sexuales, reproductivos y civiles. Podemos mencionar la Ley N°25.673/02 de Salud Sexual y Procreación Responsable, la Ley N°26.485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, la Ley N°26.364/08 de Prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas, la Ley N°26.618/10 de Matrimonio Civil entre parejas del mismo sexo y la Ley N°26.743/12 de Identidad de Género.

A su vez entendemos que, para la implementación de nuestra propuesta, es preciso incorporar la Ley N°23.592 que condena los actos

discriminatorios, entendidos como acciones de "quien arbitrariamente impida, obstruya, restrinja o de algún modo menoscabe el pleno ejercicio sobre las bases igualitarias de los derechos y garantías fundamentales reconocidos en la Constitución Nacional" (Ley N°23.592/88). Sostenidos por esta premisa, este taller incluye en su nominación la determinación de *todes tenemos derecho a ser nombrades.*

Si bien la Ley de ESI representa una oportunidad histórica para abordar de manera integral diversas temáticas, resulta esencial ser conscientes de que, en varios aspectos, tanto la ley como sus lineamientos tienen ciertas limitaciones que perpetúan el binarismo de género. Tal como argumentaba Alba Rueda,[2] existen vacíos y carencias en la legislación que requieren atención, en particular que "no genera una pedagogía para hablar de las disidencias sexuales, desde un reconocimiento profundo de nuestras identidades". Entendemos que esta realidad obedece a cuestiones propias del contexto histórico correspondiente al momento de su sanción y que con el devenir de los años y las transformaciones sociales se está revisando.

Contenidos

1. ¿Cómo nos referimos al estudiantado y cómo podemos hacerlo de manera inclusiva y respetuosa?
2. ¿Cuáles son las prácticas docentes que pueden limitar el libre desarrollo y ejercicio de las identidades de género en la escuela?
3. ¿De qué manera es posible modificar nuestras prácticas como docentes para promover la inclusión de todas las personas, respetando sus singularidades e identidades?

[2] Alba Rueda es actualmente representante especial sobre orientación sexual e identidad de género del Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto. Durante el curso de ESI de la Prosecretaría de Géneros y Políticas Feministas de la FaHCE brindó una clase magistral, de la cual fueron tomadas las notas que sirvieron para la construcción de esta propuesta pedagógica.

Objetivos

- Identificar las propias representaciones acerca de las identidades de género y conceptualizarlas.
- Analizar nuestras percepciones y actitudes como adultes hacia los grupos juveniles en relación con las identidades de género y cómo esto se refleja en la forma en que nos referimos a les estudiantes.
- Construir un recurso o herramienta para el abordaje de situaciones vinculadas al respeto de las diversidades de género en la escuela.

Propósitos

- Fomentar la utilización de un lenguaje que no asuma a priori la identidad de género de les interlocutores.
- Promover prácticas docentes tendientes a una pedagogía de la sexualidad socialmente relevante.

Desarrollo metodológico

Proponemos realizar un encuentro de capacitación institucional presencial para docentes de todos los niveles. La propuesta es construir capacitaciones por escuelas que nos permitan lograr acuerdos, los cuales posibiliten abordar de modo compartido la temática hacia el interior de la institución. Durante el encuentro vamos a proponer materiales que posibiliten el intercambio de ideas, posicionamientos y prácticas habituales respecto a la temática presentada. La modalidad de conversatorio tiene su fundamento en que lo que buscamos es generar conciencia acerca de la necesidad de revisar nuestras prácticas frente al curso, ya que —como planteamos en la fundamentación— un acto tan cotidiano como el de saludar presuponiendo las identidades de género puede ser la primera de múltiples discriminaciones y exclusiones que transitan en la escuela les jóvenes de identidades disidentes.

Actividad

Primer momento

Nos presentamos, hacemos hincapié en que nos digan cómo quieren ser nombrades. Comentamos los objetivos generales del encuentro.

Proponemos escribir en un papel una definición de identidad de género. Una vez escrito esto, se reúnen en grupos, y comparten su definición con la de sus compañeres, y a partir del debate y la charla deben buscar la manera de articular las definiciones para redactar una única definición grupal.

Luego, comenzamos con el desarrollo del conversatorio.

En esta jornada se van a plantear temáticas para visibilizar y comprender la sexualidad como articulación de "aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos" (Ley N°26.150/06). En este sentido, retomaremos en particular un aspecto de la sexualidad que es la identidad de género:

- La identidad de género refiere a la "vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo" (Ley N°26.743/12). Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido.
- Pero, ¿qué es en concreto la identidad de género? Todas las personas tenemos una identidad de género, la cual puede cambiar a lo largo de nuestra vida. Las identidades trans, travesti, transexuales, queer o no binarias, refieren a una vivencia de género que no se corresponde con el sexo asignado al nacer. Todas las personas, en cualquier momento de su vida, tienen la posibilidad de realizar una transición al género autopercibido. Estas experiencias se enmarcan en un proceso que puede incluir o no, el cambio registral, modificaciones corporales, ingesta de hormonas y cirugías de reasignación sexual.

- Compartimos estas definiciones por escrito en los grupos y les proponemos cotejar su definición grupal con las que les damos.

A modo de cierre del primer momento, proponemos un espacio de puesta en común de lo trabajado en los grupos.

Planteamos preguntas que van guiando la reflexión para saber y compartir cómo entendían la identidad de género: ¿alguna vez habían pensado en cómo se construye la identidad de género?, ¿les ha pasado en el aula el hecho de asumir que alguien es varón o mujer por su aspecto físico o por su vestimenta?, ¿alguna vez se plantearon al nombrar a alguien si lo estaban haciendo bien, si podía no ser "él" o "ella"?

Compartimos el *Protocolo para el abordaje de la identidad de género en las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires*.

¿Conocían el Protocolo?, ¿cómo lo relacionan con lo que venimos trabajando?, ¿han vivido alguna situación que requiera su aplicación?, ¿por qué creen que en el Protocolo (que está tomado sin modificaciones de la página del ABC) se escribe *lxs alumnxs*?, ¿qué les parece esa manera de nombrar?, ¿el lenguaje les parece que es neutral?, ¿cómo relacionan el concepto de identidad de género con los modos de nombrar que asumimos?, ¿la lengua es invariable?

Segundo momento

Luego de abordar las definiciones y las concepciones propias acerca de la identidad de género, planteamos el contexto normativo en el que se enmarca la Ley de Educación Sexual Integral. Entre las normas que consideramos más importantes, a los fines de este conversatorio, están la ley de identidad de género y la ley que condena los actos discriminatorios.

- La Ley de Identidad de Género establece la obligatoriedad de reconocimiento a "la identidad de género y el libre desarrollo de la persona en virtud de la misma". El derecho a que todas las personas sean tratadas "de acuerdo con su identidad

de género y, en particular, a ser identificadas de ese modo en los instrumentos que acreditan su identidad respecto de el/los nombre/s de pila, imagen y sexo con los que allí es registrada" (Ley N°26.743/12). Además, se garantiza el trato digno, ya que debe ser respetado el derecho a la identidad de género adoptada.

- La Ley de Actos Discriminatorios N°23.592/92, condena los actos discriminatorios de "quien arbitrariamente impida, obstruya, restrinja o de algún modo menoscabe el pleno ejercicio sobre bases igualitarias de los derechos y garantías fundamentales reconocidos en la Constitución Nacional".

Al finalizar la exposición de las leyes, les preguntamos: ¿para qué consideran que sirve la ESI?, ¿piensan que la ESI es una herramienta válida para trabajar los emergentes que hablamos en un primer momento?, ¿consideran que el lenguaje inclusivo puede ser una herramienta a utilizar para subsanar desigualdades e incorporar identidades que no concibe el lenguaje binario?

Siguiendo con esta línea, planteamos algunas cuestiones que permitan trazar estrategias de intervención y visibilizar la problemática que se encuentra implicada. El tema de la utilización del lenguaje inclusivo tanto en la consigna dada a la clase, como en la manera de referirnos al estudiantado, es una de estas cuestiones. En este sentido consideramos:

- El no nombrar o nombrar según nuestra percepción a priori de la identidad de género de les estudiantes puede implicar caer en un acto discriminatorio, toda vez que obstaculiza e impide el pleno derecho al acceso a la educación. "En el escenario educativo, el discurso pedagógico moderno realiza operaciones de clasificación, ordenamiento, normatización, regulación y produce un lenguaje escolar centrado en el silenciamiento de algunas voces y la habilitación de otras, produciendo operaciones de inclusión/exclusión desde el lenguaje escolar" (Vásquez y Lajud, 2016, p.65).

- Hay números que nos interpelan a asumir la parte de responsabilidad que nos toca como docentes, por ejemplo, los que nos dicen que, en Argentina, el 64% de mujeres trans no han terminado sus estudios primarios y el 84% no pudo culminar sus estudios secundarios, de acuerdo con el informe del Estado Argentino ante la CIDH sobre violencia contra personas LGBTI (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2015) .
- ¿Qué podemos hacer? Aunque parezca algo pequeño, el nombrar, el decir, permite lograr un abordaje integral del lenguaje inclusivo, reconociendo que las lenguas configuran también las relaciones sociales, en donde la significación es una actividad material práctica. Así, abonan a reforzar estereotipos de género y reproducen las relaciones asimétricas entre los sexos (Ronconi, 2014).

Tercer momento

A modo de cierre del conversatorio, proyectaremos el video *Campaña contra la deserción escolar: La carrera de sus vidas* (Presentes Latam, 2019). En el mismo se puede ver una persona trans que cuenta su experiencia en la escuela, y cómo una docente fue importante en su desarrollo tanto escolar como personal. Este video sirve para visualizar y sensibilizar respecto del propósito de la capacitación, que es trabajar para garantizar el pleno acceso a una educación de calidad y que incluya a todes.

Proponemos generar un insumo que sirva como herramienta y dé respuesta a las preguntas que nos planteamos en el segundo momento de la jornada. Para ello repartiremos cuadernillos armados por la Secretaría de Derechos Humanos y Diversidad. En este cuadernillo encontrarán un desarrollo más acabado de los temas que se fueron dando en el conversatorio; además, el marco normativo del que se habló anteriormente y estrategias para trabajar con la diversidad sexual en el aula. Asimismo, contiene un glosario con los conceptos clave para recurrir a ellos en momentos de duda o para nutrir la ESI.

Finalmente, dejamos constancia de que adherimos a la necesidad de una pedagogía de la sexualidad socialmente relevante (Britzman, 2002; Zemaitis y Pedersoli, 2018) como una forma de abordar la discriminación y las violencias desde el campo educativo.

Anexos

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. (2015). *Protocolo para el abordaje de la identidad de género en las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires.* https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-04/comunicacion_no_6_-_guia_para_el_abordaje_de_la_diversidad_sexual_e_identidad_degenero_en_las_instituciones_educativas_de_la_provincia_de_buenos_aires_0.pdf

Cuando se trata de un alumnx o estudiante.

- Llamar al alumnx por el nombre de pila elegido, relegando a segundo lugar si hay adecuación con el DNI (Art 12, Ley 26.743).
- Las planillas de inscripción y los estados administrativos en general deben dar cuenta de la diversidad de configuraciones familiares y de la identidad de género asumida por lxs integrantes de la misma como de lxs NNA que se inscriben en la institución escolar.
- Las entrevistas, estrategias comunicativas elegidas para interactuar o comunicarse con las familias o lxs niñxs y jóvenes, deben propiciar un clima de confianza, respeto y reconocimiento mutuo, evitando en las mismas procesos de victimización que violenten al sujeto o grupo familiar en el desarrollo de la misma. Es necesario planificar la entrevista: qué preguntó, para qué lo pregunto, cómo lo pregunto y además cómo protegemos la información recogida para evitar la circulación de la misma y favorecer el cuidado de cada unx de lxs niñxs y jóvenes. Es importante recordar que la confidencialidad de la información relativa a NNA está considerada en la Ley 26.061. A sabiendas de

las facetas ambiguas, problemáticas y complejas que presenta todo proceso comunicativo, se puede estar atentxs a anticipar, planificar y corregir habituales malentendidos generadores de conflictos en las relaciones entre escuela y familias.

- No se deben solicitar diagnósticos médicos, endocrinológicos, psicológicos o psiquiátricos dado que no constituyen un requisito para reconocer la identidad de género autopercibida. La solicitud de los mismos vulnera el proceso de construcción de identidad y atenta contra los derechos de la persona tal como lo dispone la Ley 26.743.
- Si no hay adecuación de DNI, recordar que el número de documento será lo de mayor validez para el registro de cada alumnx. En el caso del boletín, el mismo puede llevar el nombre de pila elegido por el alumnx o estudiante, igual que el registro de asistencia, el legajo único u otros documentos de uso interno de la institución escolar.
- Para el uso de los espacios institucionales delimitados por género, se acordará con todxs lxs actores institucionales a partir de las necesidades personales. Por ejemplo, nunca puede obligarse al NNA a ir a un baño al que no quiere ir, incluyendo la segregación en un baño para uso de lx docentes.
- Todo sujeto tiene derecho al libre desarrollo de su persona conforme a su identidad de género; lo que involucra la modificación de la apariencia siempre que sea libremente escogida. Esto incluye expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales que deberán ser respetados por la institución escolar para favorecer el proceso de subjetivación.
- Se debe abordar como experiencia pedagógica, con toda la comunidad educativa, el reconocimiento de los derechos de las personas en relación a la identidad de género.

(Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación DGCyE, 2015, pp. 27 y 28)

Red iberoamericana en educación LGBTI. (2019). *Campaña contra la deserción escolar "La Carrera de sus vidas"* [video]. Presentes Latam. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=OeVVmn3uKdY

República Argentina. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2017). *Hablar de diversidad sexual y derechos humanos: Guía informativa y práctica.* https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/guia_diversidad.pdf

Referencias bibliográficas

Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En R. Mérida Jiménez (Ed.), *Sexualidades transgresoras: Una antología de estudios* queer (pp. 229-257). Icaria.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos CIDH. (2015). *Violencia contra Personas Lesbianas, Gay, Bisexuales, Trans e Intersex en América.* OEA. https://www.oas.org/es/cidh/multimedia/2015/violencia-lgbti/violencia-lgbti.html#report

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

Minoldo, S. y Balian, J. C. (2018). La lengua degenerada. *El gato y la caja*, *4*(06). https://elgatoylacaja.com/la-lengua-degenerada

Morgade, G. (2011). *Género y sexualidad en la educación: Una mirada crítica.* Paidós.

República Argentina. (1992). *Ley N°23.592. Ley de Actos Discriminatorios*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-23592-20465/actualizacion

República Argentina. (2002). *Ley N°25.673. Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/79831/texto

República Argentina. (2006). *Ley Nº26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto

República Argentina. (2008). *Ley N°26.364. Ley de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Atención a sus víctimas*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26364-140100/actualizacion

República Argentina. (2009). *Ley N°26.485. Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley_26485_violencia_familiar.pdf

República Argentina. (2010). *Ley N°26.618. Ley de Matrimonio Civil*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26618-169608

República Argentina. (2012). *Ley N°26.743. Ley de Identidad de Género*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26743-197860

Ronconi, M. (2014). Mirando la lengua con binoculares violetas: Reflexiones desde una perspectiva de género. *El Toldo de Astier, 5*(9), 92-106. http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-9/MRonconi.pdf

Vásquez, E. y Lajud, C. (2016). Identidades y diversidades de género en la escuela: Desafíos en pos de la igualdad. En C. Kaplan (Comp.), *Género es más que una palabra: Educar sin etiquetas* (pp. 67-75). Miño y Dávila.

Zemaitis, S. y Pedersoli, C. (2018). Hacia una pedagogía de la sexualidad socialmente relevante: Mapeos sobre discriminación y orientaciones pedagógicas para educar en la diversidad de género. *Archivos de Ciencias de la Educación, 12*(14). https://doi.org/10.24215/23468866e054

Cuerpos, sexualidades y prácticas corporales: Un abordaje desde la ESI en las unidades penitenciarias bonaerenses

Antonella Bertolotto, Carolina Bongiorno, María Azul Citarelli

Breve fundamentación

La presente propuesta está orientada a las mujeres cis y no binarias adultes que se encuentran privadas de su libertad. Específicamente fue pensada para su implementación en la Unidad 52 del Servicio Penitenciario Bonaerense, ubicada en la ciudad de Azul. Sin embargo, puede usarse como una propuesta general para pensar la educación de derechos y sexualidades en otras instituciones carcelarias.

En primer lugar, para abordar el concepto de la vigilancia y el control sobre los cuerpos y las subjetividades en los contextos de privación de libertad retomamos las lecturas de *Cuerpos y subjetividades* (Alanís e Hidalgo, 2017) y de *Vigilar y castigar* (Foucault, 2002), que nos aportan una mirada sobre los inicios de la modernidad y cómo el cuerpo se convirtió en objeto y blanco de poder a la hora de normalizar formas de ser, pensar y actuar. Dentro de esta lógica discursiva planteada desde la biopolítica (Foucault, 2002) y de la mano del Estado tiene sus orígenes la educación física como disciplina escolar. Legitimada por prácticas discursivas científico positivistas, fisiológicas y médicas de la época, fue utilizada para educar el cuerpo individual y colectivo de la población.

En segundo lugar, con respecto al abordaje de la educación sexual integral recomendamos la lectura del artículo *La educación en sexualidad* (Faur, 2007). Si bien es un texto dirigido a docentes del nivel inicial, primario y secundario del sistema educativo, bien puede ser utilizado para otros espacios de intervención pedagógica, ya que nos permite comprender a la educación en sexualidad como un proceso de continuo aprendizaje y enseñanza, como una práctica integral que comprende las dimensiones psicológicas, biológicas, sociales, afectivas y éticas de los sujetos, que busca "transmitir herramientas de cuidado antes que modelar comportamientos" (p. 26).

Por otro lado, consideramos relevantes los aportes del *Cuadernillo ESI en Contextos de privación de la libertad* (Provincia de Neuquén. Ministerio de Educación, 2019) para ayudarnos a reflexionar sobre cómo emerge la escuela en el ámbito carcelario para ofrecer la oportunidad de realizar una trayectoria educativa a personas que, en su mayoría, tienen historias de vida atravesadas por la exclusión, marginación y violencia, con escaso o nulo recorrido escolar. En estos casos, la cárcel aparece como el último tramo de un largo camino de vulneración de derechos. Por lo tanto, la escuela en contextos de encierro representa una restitución de los mismos. De esta manera, la escuela se constituye en un campo de disputas, ya que supone la construcción de una institución en el terreno de acción de otra.

Rescatamos como insumo fundamental para pensar nuestra propuesta el aporte de la Comisión Provincial por la Memoria (2008), que permite advertir y tematizar los inconvenientes que presentan dichos contextos a la hora de garantizar derechos, principalmente el educativo. Este artículo nos invita a reflexionar sobre el lugar que la educación ocupa en la cárcel y cómo, lejos de ser un derecho, pasa a ser un beneficio. La educación en estos espacios se encuentra regulada por un sistema de premios y castigos dispuesto por los agentes penitenciarios, lo que impide el acceso al derecho a la educación para muches. Este inconveniente es la base de una pirámide de obstáculos

que existen en el contexto de encierro y que hacen que el derecho a la educación se vea muchas veces vulnerado.

Finalmente, señalamos que esta propuesta pedagógica se encuadra dentro de lo establecido por la Ley Nº26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral, la Ley Nº26.206 Nacional de Educación y la Ley Nacional Nº26.695 de la ejecución de la pena privativa de la libertad.

Contenidos

- Prácticas corporales y derechos: conocimiento de los derechos educativos y sexuales; conocimientos generales de las lógicas de las prácticas corporales; cooperación para el desarrollo de las prácticas como para la vida en sociedad.
- Violencias en las prácticas deportivas: prevención de los distintos tipos de violencia de género tanto dentro como por fuera de las prácticas deportivas; cuerpos e identidades hegemónicas en el deporte y en la sociedad.
- Gimnasias y expresión corporal: conocimiento, cuidado, conciencia, respeto, uso y deseo del propio cuerpo y del cuerpo del otre por medio de la improvisación, creación y composición de acciones expresivas individuales y con otres.
- El juego en la cárcel: significaciones atribuidas al juego; la lógica interna de los juegos; acuerdo, consenso y discursos sexogenéricos en las distintas prácticas lúdicas.

A partir de estos contenidos, algunas preguntas que podrán guiar la propuesta pedagógica serán las siguientes:

- ¿Qué saberes, discursos y sentidos se (re)producen dentro de la comunidad de mujeres cis y disidencias sexuales de la Unidad Penitenciaria Bonaerense N°52 de la ciudad de Azul sobre sus derechos educativos y sexuales?
- ¿De qué modo nos ayudan las prácticas gímnicas, lúdicas y deportivas a la hora de identificar prejuicios para prevenir violen-

cias por razones de género dentro de los contextos de privación de libertades?

- ¿Qué sensibilidades, emociones y afectos se expresan a partir del movimiento de forma individual y colectiva?

Objetivos

- Respetar la diversidad y rechazar todas las formas de discriminación, reflexionando sobre los discursos sexogenéricos circulantes en la sociedad que se manifiestan por medio de las prácticas corporales.
- Identificar y valorar la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos por motivos de género, ya sean físicas, psicológicas, sexuales, económicas y patrimoniales, y simbólicas.
- Conocer y valorar los aportes brindados por la Ley de Educación Sexual Integral para ejercer su derecho al libre deseo sexual, con responsabilidad, respeto y cuidado por une misme y por les demás.

Propósitos

- Brindar herramientas que faciliten la identificación de las distintas formas de discriminación y violencia que sufren las mujeres cis y los distintos grupos sociales disidentes en la sociedad en general y en la cárcel en particular.
- Fomentar el respeto por la diversidad a partir de la reflexión sobre los discursos sexo-genéricos hegemónicos en la sociedad que se manifiestan por medio de las prácticas corporales.
- Impulsar el conocimiento de la Ley de Educación Sexual Integral que les permita conocer su derecho al libre deseo sexual de cada une, aprendiendo a cuidar y disfrutar de elles mismes y de los demás.

Desarrollo metodológico

La programación se encuentra dividida en cuatro módulos y se presenta de manera flexible, de manera que las personas que participen puedan proponer otros contenidos.

Módulo 1. Prácticas corporales y derechos

- Conocimiento de sus derechos educativos y sexuales que tienen como ciudadanes.
- Conocimientos generales de las lógicas de los deportes, juegos y gimnasias.
- Cooperación y unión para desarrollar las prácticas corporales y para la vida en sociedad.

Módulo 2. Violencia, ¿solo en el deporte?

- Conocimiento para la prevención de los distintos tipos de violencia de género.
- Violencia en los deportes. Conocimiento, identificación y resolución.
- Cuerpos e identidades hegemónicas en el deporte.
- Reconocer a partir de la perspectiva de género y de derechos y los estereotipos de género dentro de nuestra sociedad.

Módulo 3. Gimnasia y expresión corporal

- Conocimiento, cuidado, conciencia, respeto, uso y deseo del propio cuerpo y del cuerpo del otre.
- La improvisación, creación y composición de acciones expresivas con otres en actividades tales como danza, teatro, otras.
- ¿Qué expreso cuando me muevo? Sentimientos, afectividad y emocionalidad.
- El ritmo, la música y su selección como soporte para la construcción grupal de actividades expresivas.
- La creación coreográfica, orientada al respeto por la diversidad de intereses y expresiones.

Módulo 4. ¿Se puede jugar en la cárcel?

- ¿Qué significa jugar? ¿Pueden jugar les adultes? Juegos sin edades.
- Lógica de los juegos, jugar por jugar y acuerdo y respeto de las reglas.

- Interpelar los roles de género en los distintos juegos.

Se propone la realización de un taller con una duración de cuatro meses, con tres encuentros mensuales por módulo (12 encuentros más uno de presentación y apertura: 13 en total) de una duración de cuatro horas. El taller será de carácter optativo, por lo que no se obligará a todes a participar del mismo. Cada encuentro abordará diferentes contenidos de la educación física y de la educación sexual integral. Cada módulo propondrá una instancia de evaluación.

Previo al inicio del taller se repartirán planillas de inscripción y folletos o panfletos para acercar información sobre la propuesta, y que cada interesade decida participar o no hacerlo. Sobre la base de la cantidad de inscriptes, se procederá a seleccionar el material didáctico para llevar adelante la propuesta. Se planea utilizar pelotas de fútbol, vóley, elementos de hockey, colchonetas, imágenes, recortes periodísticos, hojas, lapiceras, entre otros. En caso de que el establecimiento penitenciario no cuente con estos materiales, se pretende que les docentes los acerquen, o se haga una petición a quien corresponda para conseguirlos.

El primer encuentro será de dos horas y se realizará a modo de apertura, donde se hará una presentación del tema, contenidos, propósitos y algunas actividades que se llevarán a cabo en el taller. A su vez, este encuentro inicial servirá como primer contacto y acercamiento de les participantes y les talleristas, para conocernos un poco y aclarar dudas o consultas en torno al taller.

En el primer módulo, *Prácticas corporales y derechos*, se tratarán los contenidos relacionados con las prácticas corporales y los derechos, como manera de propiciar el conocimiento de los derechos educativos y sexuales de cada une. Se abordarán los conocimientos generales de las lógicas de los deportes, los juegos y las gimnasias y la importancia de la cooperación y unión no solo para desarrollar prácticas corporales, sino también para la vida en sociedad. Para lograrlo

se implementarán diversas actividades lúdicas, gímnicas y deportivas, grupos de diálogo, confección de afiches y lecturas de los principios generales de la Ley de Educación Sexual Integral y de la Ley Nacional de Educación.

En el segundo módulo, *Violencia ¿solo en el deporte?*, se abordarán contenidos relacionados con los distintos tipos de violencia para poder brindarles herramientas para prevenirlas. Se reflexionará sobre los cuerpos e identidades hegemónicas que se manifiestan dentro de los deportes para problematizar los estereotipos hegemónicos y no hegemónicos sexogenéricos dentro de nuestra sociedad. Se presentarán actividades tales como la práctica de distintos deportes (podrán elegir, dependiendo de espacios y materiales disponibles entre fútbol, vóley, hockey y gimnasia artística). Sumado a ello, en uno de los encuentros se presentarán dos videos (Anexos) para tematizar y reflexionar sobre qué tipo de cuerpos, géneros y sexualidades aparecen en las prácticas deportivas y cuáles no, y consecuentemente por qué. También se debatirá sobre los discursos en los medios de comunicación con la intención de reflexionar acerca de qué sentidos y discursos son legitimados y reproducidos a partir de ellos. Al finalizar este segundo módulo se les propondrá que confeccionen nuevas maneras de producir y transmitir discursos dentro de las prácticas deportivas con perspectiva de género.

El tercer módulo, *Gimnasia y expresión corporal*, abordará contenidos relacionados con la gimnasia y la expresión corporal, con el objeto de promover el conocimiento, cuidado, conciencia, respeto del propio cuerpo y del cuerpo de les otres. Así se buscará fomentar la improvisación, creación y composición de acciones expresivas con otres que permitan las reflexiones acerca de qué expresamos cuando nos movemos, a fin de trabajar con los sentimientos, la afectividad y la emocionalidad. Se utilizará el ritmo y la música como soportes para la construcción grupal de actividades expresivas y la creación coreográfica, orientada al respeto por las diversidades de intereses y

expresiones. Por ello, se propondrán actividades como la danza, el teatro y otras expresiones corporales, que estarán intervenidas/guiadas por preguntas tales como ¿qué significa cuidarse a sí mismo y cuidar también al otre?, ¿por qué es importante cuidar el propio cuerpo y el de les demás?, ¿qué expresamos cuando nos movemos?, ¿qué sentimos?, ¿qué siente el otre? Luego, las reflexiones surgidas podrán compartirse con dibujos, imágenes y/o frases, dependiendo de los intereses de cada une.

El cuarto módulo, ¿Se puede jugar en la cárcel?, estará dedicado a los contenidos relacionados con el juego y las prácticas lúdicas, con el objetivo de promover reflexiones sobre la promoción del jugar por jugar, de la construcción y respeto de acuerdos y reglas y la interpelación de los roles de género en los distintos juegos. Algunas de las preguntas que guiarán este módulo serán: ¿se puede jugar en la cárcel?, ¿pueden jugar les adultes?, ¿quiénes pueden jugar y a qué?, ¿qué significa jugar?, entre otras. Para el abordaje metodológico se propondrán diversas actividades lúdicas tales como juegos cooperativos, de oposición, de representación, tradicionales y de construcción con el propio cuerpo y/o con les otres, utilizando diversos materiales.

Anexos

Pensar el deporte desde una perspectiva de derechos. (2022). *Deportes* [video]. Iniciativa Spotlight Argentina. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=hwq3IzIj2uA

TyC Sports. (2018). *Desigualdad de género en el deporte. Informe 2018* [video]. Agustina Vidal. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=awSGdzuuPAg

Referencias bibliográficas

Alanís, M. H. e Hidalgo, B. (2017). Cuerpos y subjetividades: Disposiciones, prioridades y relaciones en mujeres detenidas. En *La vida en la cárcel. Intercambios, exclusión y control social*. SFVC. Secretaría de Extensión Universitaria.

Comisión Provincial por la Memoria. (2008). *Acceso a la educación en contextos de encierro en la Provincia de Buenos Aires*. http://198.199.81.162/phocadownload/userupload/acceso%20a%20la%20ed%20en%20contexto%20de%20encierro_bs_as.pdf

Faur, E. (2007). La educación en sexualidad. *El Monitor de la Educación*, *11*(5), 26-29. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2007_n11.pdf

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

Provincia de Neuquén. Ministerio de Educación. (2019). *Cuadernillo de ESI en Contextos de privación de la libertad.* https://bibliotecasabiertas2.wordpress.com/2019/05/09/cuadernillo-de-esi-en-contextos-de-privacion-de-libertad/

República Argentina. (1996). *Ley N°24.660 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24660-37872/actualizacion

República Argentina. (2006a). *Ley Nº26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto

República Argentina. (2006b). *Ley Nº26.206. Ley de Educación Nacional.* https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf

República Argentina. (2011). *Ley N°26.695 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26695-186022/texto

Parte III
La ESI en el currículum: Propuestas para la transversalidad de la perspectiva de género en el aula

Introducción

Agustina Peláez, Moira Severino

La construcción de propuestas de enseñanza desde la ESI y la consecuente transversalización de la perspectiva de género en el aula constituye un desafío de nuestras prácticas educativas actuales en tanto su progresiva inclusión fue objeto de luchas y resistencias. En el debate en torno a la sanción de la ESI en 2006, la perspectiva de género fue uno de los tópicos más resistidos por sectores religiosos conservadores, lo que produjo que finalmente sea una ley moderada en relación con dicho enfoque. La inclusión explícita de la perspectiva de género se da en los materiales educativos elaborados por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, que la construyó como uno de los cinco ejes que sustentan a la ESI. El encuentro entre la ESI y la perspectiva de género fue impulsado y adquirió profundidad por las batallas que, en simultáneo a su progresiva implementación, se sucedían en la esfera pública con el avance y expansión del feminismo y los movimientos sociosexuales, además de la traducción de dichas luchas en nuevos marcos legales que impactaron en la ESI potenciando —pero sobre todo ampliando— su discurso inicial. Acontecimientos como el "Ni una menos", ocurrido el 3 de junio de 2015, fueron una bisagra en el movimiento feminista contemporáneo, y atravesaron en profundidad a la ESI configurando un contexto social que encontró en ella su espacio de abordaje en las aulas, imprimiéndole nuevas demandas y desafíos asociados principalmente a su enseñanza desde una perspectiva de género.

En la actualidad, la perspectiva de género forma parte de la demanda social vinculada a la ESI y cada vez es más frecuente su reemplazo por la expresión "perspectiva feminista". Al mismo tiempo, movilizaciones "pro-vida" y "antigénero" reúnen a sectores conservadores de las Iglesias católica y evangélica en alianzas con partidos políticos y otros sectores de la sociedad englobados en las nuevas derechas en un rechazo a lo que denominan "ideología de género" y a la enseñanza de la ESI en las escuelas.

Como muchas de las propuestas de enseñanza que componen los capítulos de esta parte del libro lo explicitan, transversalizar la perspectiva de género en el currículum escolar involucra pensarlo como un *artefacto de género* que corporiza y produce relaciones de género. La manera en que se enuncian y estructuran los contenidos curriculares da cuenta de fenómenos de exclusión y omisión de otras identidades de género, así como el currículum es expresión de la estructura social androcéntrica, patriarcal y colonial en la que vivimos (Da Silva, 2001). Construir un currículum justo, comprometido con la producción histórica de mayor igualdad, en el sentido que lo piensa Raewyn Connell (1997), implica abogar por el reconocimiento de ciertas demandas históricas en una apuesta a los efectos sociales de la educación. También supone una crítica epistemológica de las ciencias —sus conceptos, paradigmas, metodologías— y de la construcción del conocimiento científico que posibilite una reconstrucción del currículum en clave feminista.

En nuestro país, las investigaciones coordinadas por Graciela Morgade (2009) en torno a la ESI retoman la importancia de realizar una crítica a los saberes de referencia del currículum escolar. Esto conlleva visibilizar el androcentrismo y el etnocentrismo presentes en ellos y cuestionar los modos de construcción y validación del conocimiento. Transversalizar la perspectiva de género supone revisar los marcos teóricos y saberes de referencia que sustentan nuestras prácticas docentes, entrelazando movimientos pedagógicos y feministas

que reparen en los procesos y formas de opresión y dominación involucrados en descolonizar y despatriarcalizar el currículum en vistas de construir una educación justa, no sexista y no racista (Seoane, 2021). También, asumir el desafío de interrogar al currículum en un sentido antinormativo que evite fijar la sexualidad a categorías estrechas y pensar la información que se brinda como algo cerrado y final (Britzman, 2001). En una línea similar, Lopes Louro (2012) invita a "extrañar el currículo", es decir, desarrollar un acto de desconfianza, un movimiento que permita poner en cuestión las condiciones en que se da el conocimiento y la idea de que existe un cuerpo de conocimiento seguro que debe ser enseñado.

Las propuestas de enseñanza que conforman este capítulo se inscriben en esta apuesta por transversalizar la ESI con perspectiva de géneros, derechos y diversidad en materias como Sociología, Historia, Filosofía, Literatura, Inglés y Educación Física del nivel secundario en diálogo con el diseño curricular bonaerense vigente para cada espacio curricular. Estas planificaciones recortan temáticas específicas que, si bien están ancladas en una materia en particular, bien pueden funcionar como insumo para pensar propuestas en otras disciplinas, y servir como disparador para ensayar otras entradas, focos y conceptualizaciones. En este sentido, son los cruces temáticos y entre perspectivas lo que resulta potente para llevar al aula y abordar pedagógicamente problemas que atraviesan la coyuntura sociopolítica actual en clave de género y sexualidad. Dichas propuestas pensadas, debatidas, escritas y revisadas resultan una buena ejercitación de la práctica docente y de revisión de la propia formación disciplinaria.

En diálogo con la propuesta de la ESI, estas secuencias didácticas o propuestas de clase apelan a la reconstrucción autobiográfica intelectual y personal necesarias para la enseñanza en un trabajo orientado a desnaturalizar la propia trayectoria, identificar roles de género establecidos y analizar las consecuencias de la violencia de género, micromachismos, masculinidad hegemónica, entre otras problemáti-

cas sociales. También se comparten lecturas teóricas valiosas en un recorrido por categorías que forman parte del arsenal teórico conceptual que atravesó a la ESI en los últimos años y que configuraron temas de la agenda pública, como binarismo de género, heteronorma, patriarcado, división sexual del trabajo, amor romántico, consentimiento, responsabilidad afectiva, entre otros. La transversalidad a la que apelan las propuestas favorece el entrecruzamiento de perspectivas que enriquecen el análisis y colaboran en la construcción de una mirada crítica respecto de epistemologías androcéntricas, patriarcales y capitalistas que actualizan la pregunta respecto de las formas de construcción y validación del conocimiento y las perspectivas de las cuales son deudores nuestros abordajes.

A continuación, compartimos algunas pinceladas de las propuestas que componen los diversos capítulos, que no intentan sintetizar lo que se propone en cada una de ellas para el aula sino más bien traer algunas preguntas o disparadores que las atraviesan y nos parecen potentes a modo de invitación a lxs lectorxs a adentrarse en ellas para pensar sus propias prácticas de enseñanza.

El capítulo, *Loud and clear: La voz de las mujeres qom en el aula de inglés* es una propuesta de clase elaborada por María Florencia Batisteza y Victoria Cadario. Esta secuencia didáctica busca visibilizar el rol de la mujer en la lucha por los derechos de la comunidad qom. Para ello, toman dos entrevistas realizadas a Amanda Asijak —referente de la comunidad qom— que fueron traducidas y adaptadas a la lengua para que fuese accesible para lxs estudiantes. A partir de ellas se plantean una serie de actividades relacionadas con las tareas cotidianas comparando rutinas, así como también a interrogarse por el rol tradicional de la mujer en la comunidad, siempre a partir de lo planteado por la entrevistada. La propuesta al mismo tiempo desarrolla una serie de contenidos específicos asociados a la apropiación de la lengua inglesa.

Por su parte, ¿Cómo construimos la(s) identidad(es) en la escuela secundaria? Una propuesta desde la Filosofía de Josefina Schneeber-

ger, Julieta Quirós y Daniela Ariadna Bertazzo, presenta una propuesta dirigida a estudiantes de 6to año de la secundaria, que trabaja sobre estereotipos de género a propósito de una reflexión más amplia sobre cómo se construyen las identidades y su conceptualización desde el campo de la filosofía.

Carolina Ale y Nora Fredes Pratto presentan una propuesta de secuencia didáctica titulada *La institución familiar y el rol de las mujeres desde una perspectiva histórica y de clase: Una secuencia didáctica desde la Sociología para el nivel de jóvenes y adultos del Plan FinEs*. Mediante distintos recursos didácticos atraviesan los siguientes interrogantes: ¿cómo se construye en la historia reciente la noción de familia nuclear hegemónica y cuáles son las lógicas heteronormativas que en esta se inscriben?; ¿cómo se han configurado las instituciones familiares de acuerdo con la división sexual del trabajo y la condición de clase?; ¿cómo se articulan los roles de género (varón/proveedor y mujer/cuidadora) con la inserción en el mercado de trabajo de las mujeres pobres?

El capítulo *Desigualdades basadas en roles de género y micromachismos en la vida cotidiana: Una propuesta didáctica de Sociología para alumnxs de 4to año del nivel secundario*, de Paula Valeria Ojeda, aborda el contenido curricular "desigualdades sociales" y dentro de este el tema de la masculinidad, específicamente los micromachismos y su relación con la violencia invisible en la pareja. Desde allí comparte interesantes preguntas disparadoras de reflexiones en clase como: ¿cuál es la relación entre los roles de género y la división sexual del trabajo?, ¿qué tipos de micromachismos podemos identificar en nuestra vida cotidiana?, ¿cuáles son las consecuencias de sostener y naturalizar este tipo de prácticas?, ¿qué sucede cuando nos corremos de estos roles de género impuestos? Y a partir del recurso *La guía de la buena esposa*, la autora propone cambiar los contenidos, el título, las imágenes, para construir y ensayar con lxs estudiantes guías de vínculos sanos que promuevan igualdad de género en contextos cotidianos.

Lucha y sanción del sufragio femenino en la Argentina desde una perspectiva de género de Florencia Pais, Angela Saffadi y Santiago Santecchia, es una propuesta de clase para un 4to año de la materia de Historia. Lxs autorxs abordan los roles y la participación política de mujeres y hombres en las décadas de 1940 y 1950 en Argentina y la lucha por el sufragio femenino desde una perspectiva de género.

También desde una mirada deconstructiva, en este caso del mundo de los afectos y las emociones, se encuentra la propuesta *El amor en las aulas: Entre el romanticismo y la afectividad. Taller para abordar los vínculos amorosos cuidados en escuelas secundarias* de Mercedes Gentile y Sofía Herrera. En este caso, las autoras aportan una programación de un taller para desarrollar con estudiantes del 6to año del nivel secundario, con el propósito de ofrecer miradas críticas sobre los patrones normativos que organizan los modos de comprender los cuerpos, los vínculos sexoafectivos como el deseo y el placer.

Seguidamente, el capítulo *La territorialidad de los movimientos feministas en las ciudades argentinas en la actualidad: Una propuesta desde la Geografía para el nivel secundario,* de María del Carmen Daiana Frettes Arrúa y Lautaro Corsiglia, busca reflexionar sobre los reclamos de los movimientos feministas en Argentina en la actualidad, analizar la dinámica territorial en la acción de los movimientos feministas en la Argentina reciente en un marco en el que también se proponen que lxs estudiantes aprendan a expresar sus ideas de forma ordenada y respetuosa.

Por otro lado, la propuesta de clase *En todos lados hay unx monstrux: Leer literatura para redescubrir las identidades* de Ailen D'amico, Lea Aurora Paz y Gabriel Ascaso, comparte interesantes interrogantes para una revisión del canon de la literatura, como ¿puede una relectura de clásicos de la literatura nacional abordar voces que representen diversas identidades sexogenéricas que fueron sistemática e históricamente soslayadas?, ¿qué experiencias encarna una voz?,

¿qué olvida/solapa/sofoca/mutila una lectura tradicional?, ¿qué nos dicen las voces contemporáneas de la literatura nacional sobre las diversas identidades?

La propuesta denominada ¿Qué hay detrás de las redes sociales? La ESI como herramienta transversal para el abordaje de contenidos curriculares de Sociología en la escuela secundaria: *Internet en la globalización de la vida* de Pamela Ferroni, Rodrigo González Arcumano y Emilse Insaurralde, está dirigida a estudiantes de 5to año del nivel secundario. Lxs autorxs invitan a reflexionar sobre la conectividad virtual como una característica del contexto cultural actual, la construcción de las identidades juveniles en el marco de la tensión entre los roles hegemónicamente normativos y los disidentes, la violencia simbólica y mediática. Introducen interesantes preguntas para orientar el trabajo con lxs estudiantes, entre ellas: ¿cómo influyen las redes sociales en el proceso de construcción de la subjetividad?, ¿cuál es el límite entre la intimidad y lo público?, ¿cómo se expresa la vulnerabilidad ante la aprobación ajena?, ¿cómo aporta esto a la construcción y reproducción de estereotipos de género y belleza?

Colonización, feminismo y resistencias: Una propuesta para su abordaje en el aula, de Lucrecia Odoguardi, Julián Scatolaro y David Mouzo Williams, es una propuesta pensada para la materia Historia del 2do año de la escuela secundaria. Lxs autorxs trabajan sobre el sistema de imposición y control ideológico que implicó el proyecto moderno colonial y, en particular, las formas en que se entrecruzan sobre el género con las categorías racistas y socioeconómicas del sistema de castas y las formas de resistencias en espacios interseccionales específicos (como mujeres, indígenas, negras, etc).

En el abordaje disciplinario en torno a la educación física hay dos propuestas: La que abre esta tercera parte del libro, *Cuerpos en movimiento, identidades en transformación: Las diversidades sexogenéricas en las clases de Educación Física*, de Mayra

de Kemmeter, y *Un patio para todes. Educación Física y deporte desde la perspectiva de género: Una propuesta pedagógica para desbinarizar la enseñanza*, de Evangelina de la Luz Cagni, Lucía Belén Padilla y Martina Scalise. Ambas intentan pensarse desde el desafío de construir clases de Educación Física más democráticas, plurales y respetuosas de las diferencias, lo que requiere de una puesta en cuestión del modelo tradicional de la enseñanza de esta disciplina. Si bien los estereotipos de género pueden ser recreados en todos los órdenes de la vida, en las clases de Educación Física históricamente se ha hecho explícita esa diferencia. En los orígenes de la disciplina, los varones realizaban ejercicios militares y las mujeres, gimnasia, danzas y actividades rítmicas vinculadas a la construcción de una feminidad asociada a la maternidad, la reproducción y el ámbito doméstico (Scharagrodsky, 2004). La reflexión desde ciertas actividades con estudiantes busca poner en palabras aquello que se actuó con el movimiento y el cuerpo; una forma de revisar y desnaturalizar ciertas representaciones que esencializan diferencias en función del género, y que se traducen en expectativas y exigencias distintas.

El capítulo *"Cerca de la revolución, el pueblo pide… sexo". Reflexiones acerca de la historia y la sexualidad en la escuela secundaria: El caso del Frente de Liberación Homosexual (FLH) en la década de 1970 en Argentina* de Camila Garate, Andrés Oroño Franquet y Sofía Zambosco Vaquero corresponde al espacio curricular de Historia de 5to año. Lxs autorxs proponen una entrada a la radicalización política en la década de 1970 y a la revolución sexual en Argentina e introducen interesantes preguntas para trabajar con lxs estudiantes sobre las relaciones entre sexualidad y política, familia heterosexual y sistema de dominación capitalista y los aportes del FLH a la idea de revolución a principios de los años setenta en Argentina, con la intención de poner en discusión la división tradicional establecida entre lo público y lo privado o personal.

El capítulo denominado *Gramática, semántica y reggaetón: ¿Es posible estudiar sintaxis con Maluma?*, de Laura Parada y Gabriela Verón, avanza en pensar categorías gramaticales, la semántica y la sintaxis desde una perspectiva de género. La propuesta de clase aborda los consumos culturales y los sentidos que dichos objetos construyen para colocar en el centro de la escena al lenguaje como estructurador de las prácticas sociales, históricas y comunicativas, así como constructor de subjetividades. Las autoras resaltan la importancia de hacer un análisis estructural del lenguaje y al mismo tiempo interrogar el sentido de dichas categorías, que articulan nuestro pensamiento no solo desde la forma sino también desde el contenido semántico.

Por otro lado, la *Propuesta de taller de educación sexual integral para el nivel secundario: Hacia una perspectiva de género y de derechos humanos* de Brenda Lefimán, propone, entre otras cuestiones, pensar junto con lxs estudiantes cuáles son las representaciones sociales que orientan las acciones personales y establecen valoraciones que habilitan o desaprueban comportamientos predefinidos en lo femenino y masculino. Para trabajar en torno a categorías orientadas a pensar, definir y diferenciar el sexo, el género y la orientación sexual y el colectivo trans-travesti y *queer* como movimiento que escapa a la norma del (cis)tema.

Rocío Giselle Galera y Maluén Pérez Estabio presentan en su capítulo una propuesta que titulan *Poniéndole el cuerpo a la ESI o cómo trabajar la desigualdad de género en una clase de Sociología en el nivel secundario*. A partir del concepto de desigualdad introducen nociones nuevas, como división social y sexual del trabajo, actividades reproductivas y de cuidado; trabajo no remunerado; brecha salarial y mercado de trabajo. La propuesta de clase gira en torno a problematizar y analizar estos conceptos a la luz de la propia experiencia de lxs estudiantes, que se despliegan a partir de interrogantes y del análisis de un film. Así, las autoras buscan

cuestionar los roles de género para el análisis del mundo del trabajo y las relaciones que allí se producen e interpelar a lxs alumnxs para que se repiensxn a sí mismxs y a su comunidad sobre las temáticas trabajadas en clase.

Detenernos en el diseño de nuestras propuestas de enseñanza como una declaración de intenciones en el marco de un proyecto público para la educación implica demorarse en los sentidos formativos de la experiencia escolar y en la reconstrucción permanente de nuestras prácticas, entendiendo que aquello que ofertamos para su recontextualización en el encuentro con lxs estudiantes es parte de una apuesta por la democratización de saberes.

Esperamos que la lectura de las propuestas que componen esta sección inspire apropiaciones y sentidos renovados, aporte perspectivas materiales, recursos, interrogantes, que resulten valiosos para aquellxs lectorxs comprometidxs con la construcción de un currículum que promueva mayores niveles de justicia e igualdad.

Referencias bibliográficas

Britzman, D. (trad. Herczeg, G.). (2001). Curiosidad, sexualidad y currículum. En G. Lopes Louro (Comp.), *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Ed. Autêntica.

Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Ediciones Morata.

Da Silva, T. (2001). Las relaciones de género y la pedagogía feminista. En *Espacios de Identidad: Una introducción a las teorías del curriculum*. Octaedro.

Lopes Louro, G. (2012). Extrañar el currículum. En M. Spadaro y M. Femenías (Comps.), *Enseñar filosofía, hoy*. Edulp.

Morgade, G. (2009). *Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género: Un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas en América Latina* [Ponencia]. Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, Río de Janeiro.

Scharagrodsky, P. (2004). Juntos pero no revueltos: La educación física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, *34*(121), 59-76. https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/489

Seoane, V. (2021). Los feminismos y la currícula universitaria: Su impacto en la dimensión político-pedagógica y epistémica. En V. Cruz, N. López y C. Luquet (Coords.), *Transversalizar la perspectiva de género: Aportes desde una experiencia colectiva en el ingreso universitario*. Edulp.

Cuerpos en movimiento, identidades en transformación: Las diversidades sexogenéricas en las clases de Educación Física

Mayra de Kemmeter

Fundamentación

Esta clase se propone trabajar con estudiantes que se encuentran transitando 1ero y 2do año de secundaria. Es un grupo de alrededor de 30 adolescentes y se trabajará en el patio de la escuela, ya que la propuesta está pensada a partir de las clases de Educación Física.

Decidimos abordar un tema que creemos pertinente para comenzar a indagar sobre la ESI y que se adapta de manera perfecta al tiempo, los materiales y el espacio disponibles.

Las temáticas de las diversidades de géneros y su relación con la educación se han transformado en un tema de gran relevancia en la sociedad contemporánea. A medida que se cuestionan y desafían las normas establecidas en torno a las identidades de género es esencial contar con fundamentos teóricos sólidos que respalden nuestra aproximación a este tema. Entendemos a las identidades de género como el derecho de cada individuo de expresar y vivir el género que siente en su interior, siendo esta una experiencia personal y subjetiva, sin importar su asignación al nacer.

En primer lugar, *Testo yonqui* de Preciado (2008) nos invita a reflexionar sobre las normas y convenciones establecidas en relación

con el sexo y las identidades de género. A través de un enfoque crítico, Preciado examina las complejas relaciones entre género, sexualidad y poder. Sus ideas nos invitan a cuestionar las normas binarias y la construcción social de las identidades de género, lo cual es fundamental para crear espacios inclusivos y respetuosos.

Por su parte, *El* género en disputa de Butler (1990) es una obra fundamental en los estudios de género y la teoría queer. Butler desafía la concepción tradicional del género como una categoría fija y natural, argumentando que es un constructo social y performativo. Sus planteos nos permiten reflexionar sobre las dinámicas de poder y las implicaciones políticas de las identidades de género, contribuyendo así a la deconstrucción de las normas de género.[1]

Asimismo, proponemos la lectura del artículo académico *Cuerpos diversos, cuerpos singulares: Perspectivas teóricas para pensar las identidades de género y la sexualidad*, de Martínez (2017). Allí se abordan las construcciones sociales de género y sexualidad desde una perspectiva enriquecedora. A través de sus puntos de vista, Martínez nos ayuda a comprender las complejidades de las identidades de género y a apreciar la singularidad de cada individuo. Estas perspectivas teóricas promueven el respeto y la inclusión, al tiempo que nos desafían a superar las limitaciones impuestas por las normas de género.

Por último, los *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral* (2008), elaborados por el Ministerio de Educación de la República Argentina, son una guía fundamental para la implementación de una educación sexual integral en el ámbito educativo. Estos lineamientos subrayan la importancia de abordar las diversidades de género y promover el respeto hacia las identidades diversas. Siguiendo estas directrices, podemos diseñar estrategias educativas inclusivas

[1] Entendidas como las expectativas y reglas sociales que dictan cómo se supone que las personas deben comportarse, expresarse y relacionarse en función de su género. Pueden incluir la idea de que los hombres deben ser fuertes y dominantes, mientras que las mujeres deben ser delicadas y sumisas.

que fomenten el respeto, la comprensión y la aceptación de las diversidades en las instituciones educativas.

Esta propuesta se encuadra y justifica a partir de dos normativas que consideramos valioso rescatar. Por un lado, la Ley N°26.743 de Identidad de Género, que prescribe el derecho de toda persona a ser reconocida y tratada de acuerdo con su identidad de género autopercibida. Establece los procedimientos legales para el cambio de nombre y género en documentos oficiales, así como el acceso a tratamientos médicos y quirúrgicos relacionados con la identidad de género. Esta ley respalda y promueve la inclusión de las identidades diversas en todos los ámbitos, incluida la educación. Por otro lado, nos encuadramos en la *Convención sobre los Derechos del Niño* (Naciones Unidas, 1989). Esta convención establece los derechos fundamentales de todes les niñes, incluyendo el derecho a la igualdad y la no discriminación. Reconoce la importancia de garantizar el pleno desarrollo de les niñes, y promueve su participación activa en la sociedad. En el contexto de la propuesta sociopedagógica, esta Convención respalda la necesidad de brindar una educación inclusiva y respetuosa de las identidades de género.

En la Educación Física es fundamental incluir contenidos relacionados con las diversidades de género ya que desde sus comienzos el ámbito deportivo y de actividad física ha estado históricamente atravesado por normas de género y discriminación; por ello, en esta propuesta de clase se busca desafiar y derribar estos estereotipos fomentando una educación inclusiva y respetuosa. Además, en el nivel secundario es especialmente relevante abordar esta temática debido al momento específico que se encuentran transitando les estudiantes. Durante la adolescencia, les jóvenes están explorando y construyendo su identidad, incluida la de género. Proporcionar un espacio seguro y acogedor en Educación Física les brinda la oportunidad de reflexionar sobre los estereotipos de género, cuestionarlos y comprenderlos.

Contenidos

- Desconstruir estereotipos de género en la Educación Física, cuestionando los roles tradicionales y promoviendo la igualdad de oportunidades para todas las identidades de género. Fomentar la diversidad de expresiones corporales y crear un ambiente inclusivo y respetuoso.
- Explorar y valorar las diversas corporalidades presentes en el aula, reconociendo y respetando la diversidad. Promover la aceptación de los propios cuerpos y de los demás, desarrollando una imagen corporal positiva y fortaleciendo la autoestima.
- Informar a les estudiantes sobre sus derechos en el contexto de la práctica deportiva, enfatizando la igualdad de oportunidades y la no discriminación por razones de género. Promover el acceso equitativo a las actividades físicas y deportivas, asegurando un ambiente seguro y libre de prejuicios.

Objetivos

- Fomentar el respeto y la aceptación de la diversidad de identidades de género, creando un espacio inclusivo donde les estudiantes se sientan segures para expresar y explorar su propia identidad.
- Promover la reflexión crítica sobre los estereotipos de género y los roles tradicionalmente asignados a los cuerpos, buscando que les estudiantes cuestionen y desafíen las normas sociales restrictivas.
- Brindar a les estudiantes conocimientos básicos sobre los derechos que les corresponden en relación con la vivencia de sus identidades de género, empoderándoles para defender sus derechos y proporcionándoles información sobre los recursos disponibles para el apoyo emocional y social.

Propósitos

- Crear un entorno inclusivo y seguro en las clases de Educación Física, donde cada estudiante se sienta valorade y respetade, independientemente de su identidad de género, promoviendo así un clima de aprendizaje positivo, libre de discriminación y estigmatizaciones.
- Facilitar el desarrollo de la autoaceptación y la confianza en sí mismes de les estudiantes, alentándoles a explorar y expresar libremente su identidad de género a través de actividades físicas y deportivas, contribuyendo a su bienestar integral.
- Fomentar la sensibilización y el conocimiento en la comunidad educativa sobre la diversidad de género y la importancia de abordarla de manera inclusiva en la Educación Física, con el propósito de generar un cambio cultural y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Desarrollo metodológico

Teniendo en cuenta que las clases de Educación Física se caracterizan por durar en promedio una hora, se propone la realización de tres juegos de manera que se pueda destinar el tiempo necesario a los debates que se generen a partir de los mismos.

Para esta primera actividad se destinarán 15 minutos y no será necesario material alguno. El juego propuesto es conocido en el ambiente de la Educación Física como *La familia de los pollitos*, y consiste en que une alumne representará a la gallina y otre alumne al lobo, mientras les demás serán pollitos. El juego comienza cuando la gallina dice: “pollitos, vengan a mí”, los pollitos deberán llegar hasta su familia sin que el lobo los atrape. El juego finaliza cuando ya no quedan más pollitos por atrapar. Como docentes nos encargaremos de cuestionar e indagar qué lugar en la familia ocupa la gallina, asegurando que aparezca la diversidad de roles en la misma (mamá, papá, abuelo/e/a, hermano/e/a, tío/e/a, tutores, etc.).

Al finalizar el tiempo acordado, nos sentaremos en rondas para charlar sobre la actividad y se propondrán preguntas disparadoras que den lugar a un debate sobre los roles que se les asignan a los géneros, la conformación de las familias, los distintos lugares que una persona puede ocupar, etc. Es fundamental dar lugar a todas las voces, generar un debate entre les alumnes.

A la segunda actividad también se le destinarán 15 minutos y se necesitará un cono y una soga larga de manera que todes les estudiantes puedan manipularla al mismo tiempo. Este juego consiste en separar a la clase en dos grupos y que cada uno se coloque a un extremo de la soga mirando hacia el centro. En hilera, todes deberán sujetar la soga con ambas manos dejando un espacio entre ambos grupos de varios metros. Cuando les docentes lo indiquen, les alumnes deberán empezar a tirar de manera que el otro grupo atraviese el cono, que estará justo a la mitad del largo de la soga. Esta actividad se podrá repetir las veces que les alumnes deseen jugar, y se deberá ir rotando a los integrantes de los grupos.

Una vez concluido el juego, nos sentaremos en ronda para comenzar con las preguntas disparadoras del debate. Buscaremos charlar sobre los estereotipos de género (hombre fuerte/mujer débil), sobre los sistemas binarios, la manera en que los estereotipos limitan, etc. Algunas preguntas podrían ser: ¿cómo se sintieron durante el juego?, ¿hubo alguna diferencia en la forma en que los grupos se enfrentaron?, ¿qué estereotipos de género podrían estar presentes en la actividad?, ¿cómo se reflejan en la forma en que los grupos se posicionaron o se comportaron?, ¿de qué manera los estereotipos de género pueden limitar nuestras habilidades y posibilidades en la educación física y en otros ámbitos de la vida?, ¿cómo podríamos desafiar y superar los estereotipos de género en la educación física?, ¿qué otros estereotipos de género podemos identificar en nuestra sociedad y cómo afectan nuestras vidas?, ¿qué cambios podemos promover en nuestra comunidad educativa para fomentar una educación física libre de es-

tereotipos de género y que valore la diversidad de género?

Ya en el último tramo de la clase, la actividad requerirá un tiempo mínimo de 20 minutos, pelotas de handball, conos y cintas de colores. Se armarán equipos: si nuestro grupo es de 30 alumnes se armarán dos equipos de siete y dos de ocho, de manera que ningún equipo esté sentado y mirando jugar a les demás. Para ello se dividirá el gimnasio en dos canchas, los cuatro equipos estarán jugando todo el tiempo. Cada grupo se colocará en una mitad de la cancha con una pelota: el objetivo es arrojar la pelota a un integrante contrario para eliminarlo del juego. A tres equipos se les darán unas cintas de colores y se les indicará que por poseer ese distintivo deberán jugar de determinada manera: sin hablar, sin correr, solo saltando, con una sola mano, etc. Las cintas irán rotando de equipos, para que todes en algún momento atraviesen la dificultad que la misma trae.

Al finalizar la actividad volveremos a sentarnos en ronda y discutiremos sobre lo sucedido. Trataremos de plantear temas como la desigualdad de oportunidades que padecen las personas disidentes; cómo eso afecta y dificulta el intentar tener éxito; el privilegio que cuenta solo para algunes, etc. Al asignar estas dificultades de manera arbitraria, se pone de manifiesto cómo algunas personas afrontan desafíos adicionales debido a su identidad de género. Esto refleja la realidad de las personas disidentes, que a menudo enfrentan barreras y discriminación en diversos ámbitos de la sociedad, incluyendo el acceso a oportunidades y la igualdad de condiciones en el juego. Se puede discutir sobre estas barreras que limitan las oportunidades de las personas disidentes, generando desigualdad y dificultades adicionales para alcanzar sus metas y participar plenamente en diferentes ámbitos, incluyendo el deporte y la educación física.

Hacia el cierre de la propuesta se espera que les alumnes hayan sido interpelades en sus maneras de pensar y vivir la cotidianeidad, que salgan contando con las herramientas necesarias para apoyarse si lo necesitasen en algún momento y conociendo los derechos que les

corresponden —como ser inscriptes en el DNI acorde con su identidad de género, acceder a servicios de salud integral, ser tratades de acuerdo a su identidad, etc.—. Con este objetivo se dedicarán los últimos 10 minutos para charlar sobre lo sucedido en el desarrollo de la clase, comentaremos el porqué del contenido escogido y escucharemos a quienes quieran aportar su opinión.

Referencias bibliográficas

Butler, J. (1990). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad.* Paidós.

Martínez, M. L. (2017). Cuerpos diversos, cuerpos singulares: Perspectivas teóricas para pensar las identidades de género y la sexualidad. *Revista Brasileira de Educação, 22*(68), 225-244.

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion

Preciado, P. (2008). *Testo yonqui.* Anagrama.

República Argentina. Ministerio de Educación. (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

República Argentina. (2012). *Ley N°26.743. Ley de Identidad de Género*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26743-197860

Loud and clear: La voz de las mujeres qom en el aula de inglés

María Florencia Batisteza, Victoria Cadario

Breve fundamentación

La clase que aquí se presenta está pensada para estudiantes de 3er año de la escuela secundaria con nivel principiante (Elementary A1), en el área de inglés.

Esta propuesta parte de una perspectiva decolonial que coincide con lo planteado por Mignolo (2005), quien propone la terminología de "un paradigma otro" en relación con los cambios paradigmáticos de Khun y a las rupturas epistémicas de Foucault. Así, un paradigma otro implicaría tanto "un cambio paradigmático como una ruptura epistémica espacial". Dicho paradigma busca la descolonialización epistémica que surge de las fronteras, de la exterioridad de las grandes narrativas de la modernidad.

A partir de este mismo autor y su idea de paradigma otro, Baum (2019) desarrolla el concepto de Inglés como Lengua Otra (ILO). La denominación ILO reconoce el rol del inglés como lengua moderna funcional a la colonialidad y la ubica en un lugar de disrupción con la occidentalización, masculinización y racialización impuestas por la modernidad/colonialidad.

Por otra parte, para abordar el aprendizaje basado en tareas en la didáctica especial en lengua inglesa, recomendamos la lectura de Ellis (2003). Este enfoque didáctico aloja una pedagogía decolonial, ya que

permite la selección y el abordaje de un contenido crítico, y se diferencia de enfoques más tradicionales por darle un papel preponderante a la voz de lxs estudiantes. Así, en estas perspectivas resulta fundamental el rol de lxs docentes no solo como facilitadorxs y mediadorxs de la lengua, sino como diseñadorxs de material didáctico crítico situado en el escenario latinoamericano actual.

Nuestra propuesta se encuadra en los Lineamientos curriculares para la educación sexual integral (República Argentina, 2008) tomados de las áreas de Ciencias Sociales (para abordar el contenido) y de Lengua y Literatura (por ser área de estudio afín en la enseñanza de la lengua), como también del Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires, vigente en 2019 (Provincia de Buenos Aires, 2006).

A partir del área curricular de Ciencias Sociales, la propuesta se enmarca en "la construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos, de los derechos humanos y de las relaciones entre varones y mujeres". Con respecto al área de Lengua y Literatura, creemos pertinente "el desarrollo de competencias comunicativas relacionadas con la expresión de necesidades y/o solicitud de ayuda ante situaciones de vulneración de derechos" y "la lectura compartida de textos (narraciones de experiencias personales, cuentos, descripciones, cartas personales, esquelas) donde aparezcan situaciones de diferencias de clase, género, etnias, generaciones y las maneras de aceptar, comprender o rechazar esas diferencias" (Provincia de Buenos Aires, 2006).

Estos lineamientos se entrelazan con la problemática de la mujer qom, abordada en la secuencia. Las lecturas y actividades se proponen traer la voz de la mujer qom desde los márgenes, como sujeto político atravesado por las lógicas modernas de Occidente y sus categorías de raza, género y clase. Así, Amanda Asijak narra en primera persona su experiencia como parte de un pueblo oprimido y su lucha por sus derechos, además de por ejercer una participación

activa en esta, incluso a pesar de los estereotipos de género dentro de su propia comunidad.

Contenidos

Contenido lingüístico.

Gramática: Presente simple.

Vocabulario: actividades cotidianas y lucha social.

Contenido estratégico

En esta clase, lxs estudiantes:

- Identificarán elementos paralingüísticos de un artículo de diario.
- Participarán en un debate para reflexionar sobre sus propios privilegios y la desigualdad social.
- Realizarán un resumen del artículo utilizando la estructura lingüística del presente simple.
- Expresarán su opinión respecto de esta lucha, trasladando el debate a su ámbito familiar.

Contenido educativo - ESI

La relevancia del rol de la mujer en la lucha de los pueblos originarios por sus derechos.

Las preguntas que articularán los distintos contenidos son:

- ¿De qué manera el género discursivo de la entrevista en primera persona trae la voz de la mujer qom al aula de clase?
- ¿Qué estructuras lingüísticas de la lengua inglesa pueden emplearse para hablar acerca de las realidades de los pueblos originarios?
- ¿Cuál es el rol de la mujer en la lucha de los pueblos originarios por sus derechos?

Objetivos

Al finalizar la secuencia, lxs estudiantes podrán:

- Utilizar el léxico relacionado con las luchas sociales y las actividades cotidianas de las mujeres qom en diversas situaciones comunicativas.
- Comprender e inferir los usos del presente simple en tercera persona del singular para poder hablar del contenido abordado.
- Participar en debates acerca del rol de la mujer qom en la lucha por sus derechos y los de su comunidad, estableciendo relaciones con estereotipos de género.

Propósitos

- Facilitar contextos discursivos y situaciones comunicativas en las cuales lxs estudiantes estén expuestos a la inflexión "-s" para la tercera persona singular del presente simple utilizado para rutinas, para que luego puedan usarlo de manera activa.
- Fomentar un ámbito de reflexión y debate para el fortalecimiento del pensamiento crítico en torno a la desigualdad y la opresión a la que los pueblos originarios han sido sometidos.
- Recuperar la voz de la mujer qom, poniendo especial énfasis en el rol que ha tenido en la lucha por sus derechos, quebrando estereotipos patriarcales y coloniales.

Desarrollo metodológico

Esta secuencia didáctica busca visibilizar el rol de la mujer en la lucha por los derechos de la comunidad qom. Para ello, tomamos como insumo central dos entrevistas realizadas por Luciana Peker a Amanda Asijak, una referente de la comunidad qom. Debido a que ambos artículos estaban redactados en español, debimos traducirlos y adaptar la complejidad de la lengua para que fuese accesible para lxs estudiantes. La secuencia se compone de dos clases, de dos módulos de 40 minutos cada una.

Primera clase

En el momento inicial de la clase, se propondrá a lxs estudiantes la confección de un PowerPoint para ser utilizado en una futura pre-

sentación grupal que dé cuenta del contenido a ser abordado en esta clase y en las posteriores. Para iniciar, se les preguntará si conocen a la comunidad qom, dónde viven y cuáles son los problemas que enfrentan en la actualidad.

Luego, se dará paso al momento de la tarea central. En la primera tarea, lxs estudiantes realizan una primera lectura de la parte inicial de la entrevista de Luciana Peker a Amanda Asijak, tomando la pregunta como parte de su proyecto: "¿Quién es Amanda?". Esta es la entrevista que leerán lxs estudiantes.

Loud and clear
Amanda Asijak is a qom woman, wife of the leader of the community "La Primavera" in Formosa. The community is accused of usurping national territories, but Amanda fights for qom rights. We interview Amanda to know more about her life.
Interviewer: What do you do every day?
Amanda: All the women in my community work very hard. We make baskets with leaves and we sell them to earn money. We don't have water in our homes, so we carry it from far away. In "La Primavera" there aren't any hospitals and many people get sick with chagas, dengue or tuberculosis. We, women, look after the ill. Sometimes, we carry our children 100 blocks to the hospital. When we want to eat, we carry wood to make a fire and we cook. Our fire is also an important ritual. It's part of our culture! Many people want to destroy our culture but we fight to preserve our identity.

Una vez socializadas las respuestas, se pasará a una tarea enfocada en la lengua, en la cual se elegirán las imágenes a ser utilizadas en el PowerPoint y se unirán con el léxico pertinente, relacionado con el campo semántico de las actividades cotidianas de las mujeres qom y las luchas sociales. Además de la utilización activa del vocabulario de la temática, lxs estudiantes comienzan aquí a estar expuestos de

manera pasiva a las formas gramaticales del presente simple en tercera persona del singular para hablar de rutinas. Esta exposición pasiva continúa en la tarea siguiente, que apunta además a activar ciertas lógicas que serán de utilidad para la reflexión crítica posterior. Aquí, lxs estudiantes unen los problemas de Amanda con posibles soluciones mencionadas en la entrevista.

Luego, en la tarea de cierre, harán una comparación entre su propia rutina y la de Amanda y encontrarán diferencias y similitudes. En la puesta en común, lx docente podrá ir guiando la discusión con diferentes preguntas que tengan como objetivo la reflexión crítica acerca de la desigualdad social, en particular en lo referido a la opresión vivida por la comunidad qom. Después de este debate, lxs estudiantes construirán en conjunto las conclusiones alcanzadas.

After reading the first part of the interview, you and your team decide to organize the information in this chart. Match Amanda's solutions to her problems.
She carries water from far away.
She looks after people with chagas, dengue and tuberculosis.
She carries wood to make a fire and she cooks.
She fights to preserve their identity.
She carries her children 100 blocks to the hospital.

PROBLEM	SOLUTION
a. She hasn't got water.	1.
b. People are ill.	2.
	3.
c. She wants to eat.	4.
d. Many people want to destroy her culture.	5.

Segunda clase

En el momento de preparación, lx docente hará preguntas para recapitular lo visto en la clase anterior, prestando especial atención a la rutina de Amanda y a las conclusiones a las que se arribó.

Para la tarea central, se les anticipará a lxs estudiantes que ahora leerán la segunda parte de la entrevista a Amanda. Primero, realizarán predicciones acerca del contenido de la entrevista, basándose en el texto leído anteriormente. A continuación, corroborarán si sus predicciones fueron correctas al leer el texto, y se pondrán sus respuestas en común.

I: How do you fight to preserve your identity?
A: Sometimes, we march to demand the state to fill its role. We are the owners of our territory. The state needs to respect that. Also, we fight to stop violence against our community. But we don't only fight for our territory or to stop violence. Our culture is very rich. We have our own language, our own clothes, our own religion. We want everyone to value it.
I: Do men in your community accept women's participation in this fight?
A: My husband is a good man. He wants me to participate more. However, some men want women to stay at home and look after their family. But having children does not stop us.
I: How did you start participating?
A: At first, I accompanied my husband to the meetings. Then, I started speaking and participating. Many people were surprised. Some men did not like it. But we are women. We raise men. We have the right to speak, loud and clear.

Se realizará entonces un análisis más detallado del texto, en el cual lxs estudiantes completarán un cuestionario de opción múltiple. Se les pedirá que justifiquen sus respuestas marcando la información pertinente en el texto. A la hora de poner las respuestas en común, se podrá llevar a cabo una reflexión oral en conjunto acerca del rol de

la mujer en esta lucha, y de los estereotipos de género presentes en la comunidad qom, intentando establecer paralelismos entre estos y el propio contexto de lxs estudiantes. Lx docente guiará el debate con las siguientes preguntas, a fin de que lxs estudiantes profundicen sus conclusiones e intercambien distintos puntos de vista: *Why does Amanda want to defend her culture? Why is it important to preserve cultural diversity? What should the state do? What is the traditional role of women in her community? Is it similar to yours? Why/ How does Amanda challenge this traditional role? Is it important for Amanda to participate in these meetings? Do you think she wants other qom women to participate? What about your community? What are women's demands there? How and where do women get together to make these demands?* Estas posibles preguntas apuntan a que lxs estudiantes desarrollen perspectiva de género y problematicen la desigualdad social y el rol de la mujer qom en la lucha por sus derechos. Se espera que lxs estudiantes hagan uso tanto del inglés como del español para responderlas.

After reading the second part, you made this quiz on Google Forms for your classmates. Choose the correct option.

QUIZ TIME

1. Amanda demands the state:

To respect their territory.
To stop violence.
All of the above.

2. Amanda participated in the meetings. Some men were surprised because:

She is very shy.
She is a woman.
All of the above.

3. Men don't like women to participate in their fight because:

They have to stay at home and look after their children.
They are too loud.
All of the above

4. Amanda says that she will continue participating because:

She is a woman and she raises men.
She has the right to speak.
All of the above.

Se continuará la tarea central con dos actividades enfocadas en la lengua, en particular el uso del presente simple para rutinas en tercera persona del singular. En la primera, se completará otra de las diapositivas del PowerPoint con los verbos ya conjugados para andamiar la tarea ulterior, en la cual completarán la siguiente diapositiva escribiendo las ideas por completo y conjugando el verbo de manera correcta.

You need to summarize Amanda's story to include it in your presentation. Complete the PowerPoint slide with the words in the box.
carries - fight**s** - look**s** after - carr**ies** - cook**s** - fight**s** - make**s**

AMANDA ASIJAK

Amanda Asijak is a qom woman. She _____ for qom rights.

In her community, she _____ baskets with leaves.
When people get sick, she _____ the ill and sometimes she _____ children to the hospital. Also, she _____ wood to make a fire and she _____ .
She _____ to preserve their identity

You want to know your family's opinion about qom's fight for their rights. Ask them the following questions and make some notes to share with your team.

Did you know about this fight?
Do you think it's important to know about it? Why?
Can you think of any similar fights, marches, etc. in our country? What is the role of women there?

En la tarea de cierre, lxs estudiantes establecen un lazo entre su propio contexto familiar y la comunidad educativa al realizar ciertas preguntas a sus familias acerca de sus conocimientos previos de la temática, su opinión respecto de estos reclamos, y el rol de la mujer en la lucha por sus derechos y los de su comunidad.

Anexos

Peker, L. (17 de mayo de 2013). Una voz fuerte y clara. *Página 12*. https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-8024-2013-05-17.html

Peker, L. (25 de febrero de 2010). Un tejido que hace redes para defender La Primavera. *Página 12*.
https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-5521-2010-02-19.html

Referencias bibliográficas

Baum, G. (2019). Un paradigma otro: Pedagogizar decolonial para la enseñanza situada del inglés como lengua otra. *En formación*, *97*(3), 47-57.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. OUP.

Mignolo, W. (2005). Un paradigma otro: Colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitanismo crítico. *Dispositio/n*, *25*(52), 127-146.

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). (2006). *Diseño Curricular para la educación secundaria*.

República Argentina. (2006). *Ley Nº26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto

República Argentina. Ministerio de Educación. (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

¿Cómo construimos la(s) identidad(es) en la escuela secundaria? Una propuesta desde la Filosofía

Josefina Schneeberger, Julieta Quirós, Daniela Ariadna Bertazzo

Introducción

La presente planificación[1] de una clase de Filosofía, destinada a estudiantes de 6to año de la escuela secundaria, se propone trabajar contenidos propios de la Educación Sexual Integral (ESI), en especial aquellos que abordan los estereotipos de género. La propuesta está enmarcada en el Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6o año: Filosofía (2011). Sin embargo, puede ser repensada y reutilizada por cualquier docente del área de Ciencias Sociales que esté interesade en abordar cuestiones de género en el marco de la Ley Nº26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral, sancionada en el año 2006, así como también la Ley N°14.744 de la provincia de Buenos Aires de Educación Sexual Integral, aprobada en el 2015 para cada jurisdicción.

La filosofía es una disciplina que tiene en su centro a la pregunta, desde la cual se cuestiona todo aquello que nos viene dado, lo que

[1] Esta clase se enmarca en la normativa de la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989), la Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (Naciones Unidas, 1979), la Ley Nº26.743/12 de Identidad de Género.

ha sido naturalizado e institucionalizado, involucrando así hasta la propia subjetividad o lo que consideramos como subjetivo. Tanto es así que puede concebírsela como un modo de vida fundamentado en el pensamiento crítico. En sintonía con esta idea tomamos los lineamientos de la ESI que establecen algunos de los siguientes propósitos formativos:

- Expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos.
- Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas.
- Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.

La filosofía fue históricamente considerada como una disciplina de hombres y para hombres bajo el argumento de que ellos serían los únicos seres racionales, mientras que las mujeres serían seres emocionales y carentes de "juicio". Para comenzar a problematizar el canon filosófico y, al mismo tiempo, la construcción de la otredad desde el género, la obra *El segundo sexo* (1987) de Simone de Beauvoir es una pieza fundamental. Allí la filósofa hace un recorrido interdisciplinario de la historia, poniendo de manifiesto la construcción patriarcal de lo que es "ser mujer" y de lo que hoy en día conocemos por el nombre de *estereotipos de género*. Por otra parte, Graciela Morgade (2011) conceptualiza la educación como sexual y política, lo cual permite poner de manifiesto que la sexualidad y el género están en juego en todo diálogo y/o práctica educativa. En este sentido, Silvia Elizalde (2009), en su artículo *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, hace un punteo de las prácticas que les profesores ejercen en las instituciones. Destaca que se impone a les alumnes que se identifiquen como "varones" o "mujeres", confundiendo su identidad sexual con su identidad de género, sin respetar sus identidades, lo que genera una práctica violenta que no responde a las normativas y leyes que promueven y garantizan la protección de les niñes, de la identidad de género, del acceso a la educación sexual integral, etc. Este es un aporte muy bueno para que le docente mismo problematice su subjetividad y su accionar.

Esta propuesta de clase tiene como objetivo la revisión crítica de los estereotipos sobre la masculinidad y la feminidad hegemónicas. Se busca problematizar las categorías *mujer* y *varón*, pero también otras como sexo asignado, identidad de género y orientación sexual, y así exponer y cuestionar la hetero-cis-norma. Se espera que les alumnes puedan repensar sus concepciones sobre el género para poder diferenciarlo del sexo, trayendo al diálogo a las identidades de género y sexuales que escapen de la norma. A partir de esto, esperamos problematizar y desnaturalizar los diversos tipos de violencia que se ejercen hacia las mujeres e identidades disidentes, promoviendo el respeto hacia elles, tanto desde les mismes alumnes como de les profesores hacia elles.

Contenidos

Noción de género. Noción de sexo. Heteronormatividad. Disidencia sexual. Binarismo. Roles de género. Identidades de género. Orientación sexual.

¿Cómo pensamos a les otres y a nosotres mismes? ¿Qué conceptos/ ideas/ tenemos naturalizados en relación con el género, el sexo y los roles sociales de las personas? ¿Cómo construimos la(s) identidad(es)? Desde la filosofía, ¿es la identidad algo inmutable, idéntico a sí mismo, o se trata de algo del orden del cambio y la variación?

Objetivos

- Identificar prejuicios en relación con el género, la sexualidad y la identidad.
- Problematizar las representaciones hegemónicas en torno a la "identidad femenina" y la "identidad masculina" reconociendo su naturaleza social.
- Identificar prácticas discriminatorias y/o abusivas hacia las personas, específicamente hacia las disidencias.

Propósitos

- Problematizar las categorías sexo asignado, identidad de género y orientación sexual a través de una diferenciación entre la noción de género y de sexo para exponer y cuestionar la estabilidad identitaria de la hetero-cis-norma.
- Promover una educación en valores y actitudes relacionados con el respeto a la intimidad propia y ajena, a la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.
- Configurar una modalidad de trabajo que permita y dé lugar a les estudiantes para apropiarse de los problemas planteados y reformularlos en función de sus experiencias y su contexto cultural.

Desarrollo metodológico

Duración: una clase de 2 horas

Primera parte

Duración: 35 minutos

Al comienzo de la clase se alentará a les alumnes a participar activamente de la clase por medio de una lluvia de ideas acerca de las nociones de género, sexo e identidad, logrando así registrar sus ideas previas. Luego de esta instancia de reflexión donde se comparten las preconcepciones que tienen les participantes acerca del tema, el/la docente proyectará dos videos cortos pertenecientes a dos publicidades

de Always: ¿Qué significa hacer algo #c*omoniña?* y *Sigue Jugando #comoniña de Always*. Estos videos versan sobre estereotipos de la identidad mujer cis. En el primero se muestran los estereotipos negativos que existen acerca de cómo hacen las cosas las niñas y que incluso "hacer algo como niña" es utilizado como un insulto. En el segundo se muestran los prejuicios que existen sobre que las niñas hagan deporte, lo que las lleva a abandonarlos. El objetivo de esta actividad es que los videos funcionen como disparadores para la reflexión y el debate sobre los prejuicios y estereotipos que existen sobre ser mujer, pero también sobre las demás identidades que se encuentran invisibilizadas.

Segunda parte

Duración: 50 minutos

Luego de la presentación de los videos, se entregarán fotocopias con algunos breves fragmentos seleccionados del libro *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir para continuar problematizando las nociones de género, sexo e identidad. Para realizar esta actividad se les va a proponer a les alumnes juntarse en grupos (de tres o cuatro integrantes) y escribir una breve reflexión a partir de los fragmentos, así como también de lo trabajado en los videos y la lluvia de ideas.

Tercera parte

Duración 35 minutos

Para finalizar la clase se estimulará a les alumnes a compartir oralmente lo reflexionado, generando un clima de debate respetuoso.

Evaluación

Al final de la clase se les pedirá a les estudiantes que se reúnan en grupos (de tres o cuatro integrantes) y que, a partir de lo trabajado a lo largo de la actividad, piensen y escriban una reflexión final. Luego cada grupo presentará la suya oralmente, generando un espacio de debate.

Entendemos a la evaluación como una instancia más de enseñanza y aprendizaje, por ello el objetivo de esta actividad es que les es-

tudiantes puedan elaborar sus propias conclusiones y que se genere un ambiente respetuoso de intercambio de ideas. Se espera que les estudiantes logren hacer una elaboración propia y puedan compartir sus ideas y escuchar con respeto las de sus compañeres. Puesto que consideramos a la enseñanza como un proceso activo de construcción de conocimiento, la profesora o el profesor también podrá evaluar su propio aprendizaje en torno a la cuestión.

Anexos

Publicidad de Always. ¿Qué significa hacer algo *#comoniña?* [video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=xH-9nWaqpws

Publicidad de Always. Sigue Jugando #comoniña [video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=de6LeoYiwMk

Referencias bibliográficas

Beauvoir, S. (1987). *El segundo sexo*. Siglo XX.

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/download/1475/1249/0

Morgade, G. (Comp.). (2011). *Toda educación es sexual: Hacia una educación sexuada justa.* La Crujía.

Naciones Unidas. (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (DGyC). (2011). Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6o año: Filosofía. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/

organismos/consejogeneral/diseniosc urriculares/secundaria/sexto/materias%20comunes/filosofia%206.pdf

Provincia de Buenos Aires. (2015). *Ley N°14.744. Ley de Educación Sexual Integral*. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-07/5-%20Ley%20N%C2%B0%2014.744%20ESI.pdf

República Argentina. (2006). *Ley Nº26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto

República Argentina. (2012). *Ley N°26.743. Ley de Identidad de Género*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26743-197860

La institución familiar y el rol de las mujeres desde una perspectiva histórica y de clase: Una secuencia didáctica desde la Sociología para el nivel de jóvenes y adultos del Plan FinEs

Carolina Ale, Nora Fredes Pratto

Fundamentación

Esta propuesta emerge del interés particular que nos generan las distintas transformaciones que se fueron dando en la categoría misma de *familia* y la importancia que esta tiene en la formación e integridad de las personas.

Los contenidos que se abordarán en una secuencia didáctica de dos clases se encuentran en el Diseño Curricular de la materia Sociología para el Bachiller de adultos con orientación en Ciencias Sociales (DGCyE, 2002). Específicamente *La Familia* en la *Unidad 5, Instituciones Sociales: Definición, funciones manifiestas y latentes de las instituciones*. En este caso, se propone problematizar, desde una perspectiva de género, las funciones de la familia como institución social de poder, objeto de transformaciones culturales, políticas y económicas a lo largo de la historia, y la inserción de las mujeres en el mercado laboral en el marco de la división sexual del trabajo, lo que permite reproducir las brechas de precarización, ingresos y desempleo respecto a los varones.

Desde una mirada hegemónica la familia es interpretada como una organización conformada por un padre, una madre y lxs hijxs. Pero este modelo de familia se ha transformado con el devenir histórico. Es por esto que se comienza a emplear la noción de "organizaciones familiares" para evitar caer en el uso de definiciones ahistóricas que conciben como "natural" a ese agrupamiento de familia "tipo", y donde las familias homoparentales o monoparentales aparecen como algo "atípico" o "anormal" según el paradigma heteronormativo.

Siguiendo a Zemaitis, Alcoba y Maidana (2021), consideramos importante reconocer que la escuela normaliza la sexualidad precisamente mediante preconceptos sexistas y el trato diferencial según las expectativas sexogenérica impuestas. Las lógicas heteronormativas se reproducen a través de modos de hablar y nombrar que estereotipan comportamientos femeninos y masculinos, fijan expresiones de género y orientaciones sexuales; y mediante los modos androcéntricos de construcción del conocimiento que permean nuestra formación y ejercicio docentes. Por lo tanto, el género debe ser una categoría de interpelación de nuestra propia práctica, así como también de vigilancia epistemológica a fin de identificar los sesgos sexistas en los diseños curriculares.

Esta propuesta se sustenta en lo determinado en la Ley Nº26.150/06 Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Este programa tiene diversos objetivos, entre los que se destacan procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres; promover la comprensión y el acompañamiento en la maduración afectiva del niño, niña y adolescente ayudándolo a formar su sexualidad y preparándolo para entablar relaciones interpersonales positivas, y vincular más estrechamente la escuela y la familia para el logro de los objetivos del programa. Por su parte, la Ley N°14.744 de la provincia de Buenos Aires, en su artículo 5, inciso e, propone "Fomentar la responsabilidad individual, familiar y social en el ejercicio de los derechos sexuales, reproductivos y el respeto mutuo e igualdad de trato entre géneros" (Provincia de Buenos Aires, Ley N°14. 744/15).

Siguiendo las normativas indicadas en la modalidad de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos mayores, se hace evidente que la ESI pone en escena la igualdad de género, tanto en la escuela como en la vida, de las personas jóvenes, adultas y adultas mayores. Irrumpe y madura en el interior de nuestras prácticas de enseñanza y aprendizaje, para provocar transformaciones y el ejercicio de derechos en el aula y en las familias de quienes enseñan y aprenden en la modalidad. La ESI visibiliza y cuestiona los comportamientos de género construidos históricamente, a través de estereotipos culturales que definen lo masculino y lo femenino en diálogo constante con las conquistas de las mujeres y el colectivo LGBTTI+ en este tiempo. Habilita reconfiguraciones de las identidades personales y colectivas que tensionan esos comportamientos patriarcales y heteronormativos que suelen ser asumidos por las instituciones, por la escolarización tradicional y por la sociedad en general.

Se asume aquí la necesidad de un abordaje en términos de perspectiva de género no solo a través de contenidos específicos en nuestras disciplinas, sino también problematizando los saberes y recuperando la dimensión de lo emocional y el cuidado en las relaciones sociales habilitadas con lxs alumnxs: la disposición a la circulación del diálogo, el señalamiento de relaciones de poder y estereotipos sexistas, la valoración de la afectividad en la práctica educativa cotidiana, etc.

En síntesis, es central para esta modalidad problematizar la mirada sobre las relaciones de género en el aula, desde nuestras prácticas cotidianas, el análisis de nuestros prejuicios y el sistema de representaciones sociales. Desde la perspectiva de género, proponemos analizar cómo nuestro trabajo pedagógico fortalece, tensiona o moviliza los estereotipos patriarcales de género que definen y regulan desde lo social las representaciones y los comportamientos femeninos, masculinos y los que quedan afuera de este binomio.

Los lineamientos de la ESI proponen tanto un abordaje transversal —es decir, un trabajo entre disciplinas— como uno específi-

co, a partir de la realización de proyectos institucionales puntuales o de jornadas pertinentes al nivel y al contexto en el que se esté trabajando. No obstante, los talleres específicos y el trabajo de la ESI en cada área no necesariamente son excluyentes. Las jornadas institucionales o talleres de algunas de las temáticas particulares planteadas por la ESI frente a situaciones de conflicto, violencia y/o vulneración de derechos en la comunidad educativa, deben ser programadas de forma complementaria, dirigidas a la capacitación del personal docente, al diálogo informativo para la construcción de confianza con las familias, al fortalecimiento de la transversalidad entre disciplinas o la realización de protocolos específicos para la prevención de la violencia, la promoción de la salud sexual, igual trato entre géneros, etc.

Los proyectos institucionales deben acompañar los abordajes en todos los niveles y a lo largo de todo el ciclo escolar, problematizando y coordinando acuerdos institucionales que garanticen la transversalidad. En este caso, se diseñarán estrategias didácticas para trabajar los contenidos de la ESI en articulación con los saberes de la disciplina que enseñamos, es decir, modos de tratamiento de los saberes específicos desde la perspectiva de género y sexualidades. De esta forma pretendemos proyectar la perspectiva de género tanto en los contenidos que deben ser enseñados como en las dinámicas de grupo, como desafío permanente.

Contenidos

Proponemos la programación de una secuencia didáctica planificada para abordar el contenido de *La familia desde la perspectiva de género*. Además, se tendrán en cuenta los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios establecidos para cada nivel educativo (CFE, Reso. 340/18), en nuestro caso para secundaria. Se incluye el reconocimiento de las distintas maneras de ser mujer y de ser varón, y el análisis crítico de la feminidad y la masculinidad en distintos contextos.

¿Cómo se construye en la historia reciente la noción de familia nuclear hegemónica y cuáles son las lógicas heteronormativas que en esta se inscriben? ¿Cómo se han configurado las instituciones familiares de acuerdo con la división sexual del trabajo y la condición de clase? Es decir, ¿cómo se articulan los roles de género (varón/proveedor y mujer/cuidadora) con la inserción en el mercado de trabajo de las mujeres pobres? Se propone debatir estas categorías y procesos sociohistóricos, dando un lugar privilegiado al rol de la mujer y sus logros a través de años de lucha de los movimientos de mujeres y colectivos de la diversidad.

Objetivos

- Desnaturalizar la noción de familia nuclear hegemónica y las relaciones de poder que en esta se inscriben.
- Reflexionar a partir de las propias trayectorias o experiencias: ¿cuáles son las nociones de familia que se presentan en el grupo?, ¿cuáles son las organizaciones familiares que ellxs mismxs integran?, ¿cuáles son las formas de cuidado que ejercen tanto en el interior como por fuera de la organización familiar?
- Problematizar los roles de género y las lógicas heteronormativas en las instituciones familiares, a fin de analizar su configuración de acuerdo con la división sexual del trabajo, la condición de clase y la orientación sexual.

Propósitos

- Aportar a la formación de alumnxs que ejerzan una ciudadanía crítica, participativa y comprometida con las cuestiones de género a través de medios audiovisuales y de nuevas tecnologías que nos permitan problematizar la historia.
- Poner en discusión el prototipo de la familia nuclear patriarcal.
- Problematizar las nociones sobre la familia como organización social desde una mirada crítica al paradigma heteronormativo.

- Debatir respecto a los roles de género, la división sexual del trabajo (proveedor/cuidadora) y cómo se configuran estos modelos con la condición de clase en las últimas décadas del siglo XX.

Desarrollo metodológico

En lo que sigue, se desarrollan las actividades previstas para dos clases de dos horas cada una con alumnxs que cursan el primer cuatrimestre del primer año del trayecto FinEs.

Primera clase. Familias de ayer y de hoy

A fines de la década de 1960 y principios de 1970 se fueron transformando los parámetros tradicionales de la familia convencional en cuanto a la división de género y de la organización familiar. Esto dio como resultado prácticas familiares con incorporación de la jefatura femenina en los hogares, el divorcio, y el surgimiento de nuevos ideales de género y estilos de relación con la valoración de la mujer como trabajadora y profesional.

1. a. Recursos didácticos

Para llevar adelante la propuesta se utilizarán escenas de la película *Sábado a la noche, cine* de Fernando Ayala, estrenada el 29 de septiembre de 1960, proyectadas oportunamente durante la clase. En este film se muestra la vinculación de los ideales de familia tradicional, heterosexuada, monoparental, y la subordinación de sus integrantes a las decisiones del hombre proveedor.

1. b. Secuencia didáctica

Primer momento de la clase

Se presentará el tema propuesto, el cual consistirá en la introducción general de la familia como institución histórica y social, sus formas tradicionales, haciendo alusión a los cambios que se fueron dando a lo largo del siglo XX y del XXI. Para introducir a lxs alumnxs en el tema, se realizará un intercambio de ideas en relación con sus conoci-

mientos sobre las familias, qué cambios pudieron observar a lo largo de sus vidas. Se anotarán puntos en común y aquellas excepciones.

Segundo momento de la clase

Se verán dos escenas de la película seleccionada que trascurren desde el minuto 56:29 al 1:02:10.

- Primera escena: En esta se problematiza el rol de la mujer y la institución familiar. El personaje femenino reflexiona sobre el rol doméstico y el sentimiento de opresión que este le generaba. La escena en el conjunto de la obra nos permite ver el quiebre en cuanto a lo que significa el rol de la mujer en la familia, la ruptura en el imaginario de la familia clásica. Es un momento en el que una ama de casa pone en cuestión su función en su grupo social como trabajadora, madre y esposa para poder hacer frente a sus deseos de ser una mujer independiente de su rol en la familia nuclear.
- Segunda escena: La protagonista se encuentra frente al televisor y observa atenta una publicidad dirigida hacia las mujeres amas de casa, que genera su enojo.

Tercer momento de la clase

Aquí se buscará un debate a través de preguntas que permitirán tensionar el sentido común, además de matizar las miradas peculiares que se encuentren implícitas o explícitas en el film. Se propone indagar sobre las nociones de familia y las organizaciones familiares de las que forman parte lxs alumnxs (¿cuáles son las semejanzas y diferencias con las secuencias proyectadas?, ¿qué conflictos y tensiones aparecen?). Las reflexiones tendrán en cuenta los determinados ejes. Se hará alusión a la familia patriarcal —descrita en el film—, aquella que contaba con un fuerte ordenador paternalista. Por un lado, el "hombre de la casa", el paterfamilias como un ser protector, proveedor y sostén económico de toda la familia, quien marcaba los valores a seguir. Por otro lado, hijos varones privilegiados respecto a las hijas mujeres, pre-

sionadas a cumplir el mandato social en cuanto al rol de los cuidados en el interior de las familias.

Segunda clase. El rol de las mujeres con perspectiva de clase

En la película utilizada anteriormente se visibilizan los roles de género y el prototipo de la familia nuclear patriarcal en donde la división del trabajo por género está muy arraigada: por un lado, el padre-marido-proveedor, y por otro, la esposa-madre-ama de casa como roles complementarios. Sin embargo, las mujeres de las clases trabajadoras argentinas no se ajustaron a este modelo y participaron en tareas productivas tales como actividades textiles o agrícolas en las últimas décadas del siglo XX (Jelin, 2012). En esta clase se propone discutir la dimensión laboral del género con perspectiva de clase.

2. a. Recursos didácticos

Se utilizarán recortes del artículo de Jelin (2012) *La familia en Argentina: Trayectorias históricas y realidades contemporáneas*, donde se aborda la posición social y cultural de las mujeres teniendo en cuenta la dimensión laboral y las relaciones de género que se disputan en la organización familiar desde una perspectiva histórica y de clase. Se utilizará una selección de páginas (pp. 50-53) en donde se abordan los cambios en el mercado de trabajo relacionados con el género. En este caso se propone reflexionar desde una mirada comparativa, histórica, con perspectiva de clase, sobre las mujeres trabajadoras y la ruptura del modelo familiar nuclear patriarcal en contextos de separaciones o divorcios, siendo únicos sostenes de familias, frente a la necesidad de sumar un salario más al hogar (Jelin, 2012, p. 52). No obstante esta incorporación al mercado laboral de las mujeres de la clase trabajadora, distante a la familia hegemónica burguesa basada en un único salario, no es acompañada por modificaciones significativas en la esfera doméstica, por lo que esto representa

una doble carga laboral para las mujeres que trabajamos tanto dentro del hogar como fuera de este.

2. b. Secuencia didáctica

Primer momento de la clase

Se retomará lo debatido en la clase anterior a partir de la noción de familia hegemónica burguesa desde la dimensión histórica. Se propondrá compartir las experiencias laborales de lxs estudiantes y sus familias.

Segundo momento de la clase

Los jóvenes serán agrupados y se entregarán fotocopias correspondientes al artículo de Jelin (2012) y una guía de preguntas para acompañar la lectura: ¿qué implica la noción de feminización de los trabajos y profesiones?, ¿cuáles son los contextos en los que se ha incrementado la oferta de mano de obra femenina?

Tercer momento de la clase

Puesta en común a partir de la lectura y los siguientes ejes: derechos de las mujeres, cambios en los patrones de trabajo relacionados con el género y la clase.

Hacia el cierre de la propuesta se valorará la responsabilidad y la participación respetuosa en los debates y trabajos grupales, además del interés demostrado en analizar ideas preconcebidas y la iniciativa para proponer nuevas reflexiones.

Referencias bibliográficas

Jelin, E. (2012). La familia en Argentina: Trayectorias históricas y realidades contemporáneas. En V. Esquivel, E. Faur y E. Jelin (Eds.), *Las lógicas del cuidado infantil: Entre las familias, el Estado y el mercado.* IDES.

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación DGCyE. (2002). Resolución N°1.121.

Provincia de Buenos Aires. (2015). *Ley N°14.744. Ley de Educación Sexual Integral*. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-07/5-%20Ley%20N%C2%B0%2014.744%20ESI.pdf

República Argentina. (2006). *Ley Nº26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto

República Argentina. Consejo Federal de Educación. (2018). *Resolución Nº340*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_resolucion_cfe_340_18_0.pdf

Zemaitis, S., Alcoba, J. y Maidana, C. (2021). *Cuerpos, sexualidades e identidades en la escuela: la ESI en su dimensión pedagógica, institucional y curricular* [Material de clase]. Curso La ESI y el derecho a la Educación Sexual: Herramientas para la intervención educativa. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Desigualdades basadas en roles de género y micromachismos en la vida cotidiana: Una propuesta didáctica de Sociología para alumnxs de 4to año

Paula Valeria Ojeda

Fundamentación

La presente propuesta pedagógica está basada en la implementación de la educación sexual integral pensándola de modo transversal a los contenidos curriculares de la materia Sociología de 4to año del nivel secundario. Fomentamos la idea de sacar a la ESI de un área disciplinaria o materia específica e incluirla transversalmente en todos los espacios de formación. En este sentido, seleccionamos la temática "masculinidades" ya que pensamos que es un tema central para abordar desde los primeros años dentro de las instituciones educativas. Consideramos que la ESI, "es un tipo de formación que busca transmitir herramientas de cuidado, antes que modelar comportamientos" (Faur, 2007, p. 26). Así, el objetivo de la propuesta es enmarcar el contenido curricular de la materia en "desigualdades sociales", relacionándolo con la propia vivencia de los alumnxs y su forma de habitar el mundo social, dando lugar a sentimientos y emociones que permitan construir subjetividades de manera integral a lo largo del trabajo pedagógico. De esta forma, intentamos abordar la ESI como una perspectiva de enseñanza para encarar prácticas edu-

cativas, y no solo como un taller o jornada de la temática (Santorno, 25 de agosto de 2019).

La presente propuesta retoma el concepto de micromachismos desarrollado en el texto de Luis Bonino (1998), ya que consideramos a estos como prácticas naturalizadas en nuestro cotidiano que constituyen los cimientos de las desigualdades de género que derivan en violencias.

Contenidos

- La comprensión de los cambios en las configuraciones familiares a lo largo de la historia, los roles tradicionales para mujeres y varones y sus transformaciones, fundamentalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, a nivel mundial y en la Argentina.
- El conocimiento de diferentes formas de división del trabajo y de la propiedad, así como de las distintas modalidades de producción, distribución, consumo y apropiación atendiendo a las diferencias y desigualdades que, a lo largo de la historia, se han establecido entre varones y mujeres en su participación en estos procesos sociales.

Algunas preguntas

¿Cuál es la relación entre los roles de género y la división sexual del trabajo?

¿Qué tipos de micromachismos podemos identificar en nuestra vida cotidiana?

¿Cuáles son las consecuencias de sostener y naturalizar esta clase de prácticas?

Propósitos

- Realizar un ejercicio de desnaturalización de prácticas cotidianas que permita visibilizar micromachismos en diversos ámbitos de la vida, haciendo énfasis en entornos cotidianos como el hogar.

- Transversalizar la ESI en contenidos del diseño curricular de la materia Sociología de 4to año.
- Vincular la temática de las desigualdades sociales con perspectiva de género.

Objetivos

- Revisar los roles de género establecidos que retroalimentan los micromachismos en entornos cotidianos como el hogar, vislumbrándolos como un fenómeno histórico-social y no individual.
- Identificar qué se entiende por "micromachismo", "masculinidades" y "masculinidad hegemónica", y cómo impactan en nuestro cotidiano, poniendo énfasis en nuestra propia vivencia de estas prácticas.
- Analizar las consecuencias de los micromachismos como la violencia de género y de esta forma, promover la igualdad de género y brindar herramientas a las cuales recurrir ante situaciones de violencia de género.

Desarrollo metodológico

Para el desarrollo de esta propuesta pedagógica se plantean dos encuentros de una hora y media cada uno. En ellos enmarcamos las actividades en la temática de desigualdades sociales retomando la perspectiva de género.

Primera clase

Primer momento de la clase

Los 30 minutos iniciales serán destinados a trabajar con los conceptos de patriarcado y división sexual del trabajo, para de esta forma comenzar a introducirnos en las dimensiones de la sociedad más estructurales que explican la desigualdad de género. Mencionaremos la existencia de muchos tipos de desigualdades sociales y pondremos el foco en la desigualdad de género.

Segundo momento de la clase

Duración: 30 minutos

Planteamos una pregunta disparadora para abordar las temáticas: ¿Quién los cuidaba de chicos? (ejemplo: madre, abuela, empleada doméstica, otrxs etc.). En sus propias casas, ¿cómo se distribuyen los trabajos domésticos?, ¿pudieron observar alguna diferencia en cuanto a la división de los quehaceres domésticos durante la cuarentena?

A continuación, presentamos diversas imágenes en el pizarrón, que pueden ser de objetos, situaciones cotidianas, personas, arte, etc. de diferentes momentos históricos, donde intentaremos ver nuestro "sentido común". Como consigna: si tuviéramos que clasificar estas imágenes dentro de las categorías de femenino, masculino u otro, ¿cómo las clasificaríamos y por qué?; ¿pueden identificar cambios a lo largo del tiempo con respecto a esta clasificación? A partir de esta clasificación y en relación con la vida cotidiana, sumamos las preguntas: ¿qué se espera de un varón y qué se espera de una mujer?, ¿pueden identificar "privilegios" de género? Estas intentarán visibilizar nuestros preconceptos y comenzar a desnaturalizar el binarismo en torno al género, así como la heteronorma.

Tercer momento de la clase

Duración: 30 minutos

Utilizaremos videos cortos como recurso didáctico para introducirnos con mayor profundidad en la temática de la división sexual del trabajo y los roles de género, y de esta forma, intentar vincularla con las preguntas disparadoras del comienzo de la clase.

El propósito de esta actividad es identificar si existen o no, cuestiones arraigadas del sentido común que hacen que vivenciemos roles de género desde un pensamiento binario. A partir de esto, retomamos la actividad inicial y nos cuestionamos: ¿por qué pensamos que atribuimos esas categorías a las imágenes? Enlazamos la actividad con los conceptos de patriarcado y roles de género, división sexual del trabajo.

Recuperando las desigualdades que traen implícitos los roles de género, trataremos de identificar dichos roles en nuestro entorno cotidiano (amistades, relaciones, familia, deporte, etc.). Para ello, se escribirán esos roles de manera grupal o individual.

Reflexionamos: ¿qué sucede cuando nos corremos de estos roles de género impuestos?

La primera clase se evaluará con una puesta en común de lo escrito por lxs alumnxs, haciendo énfasis en vislumbrar la relación que pudieron establecer entre lo visto en clase y propias vivencias.

Primera clase

En esta clase se pretende establecer una relación con lo planteado en la anterior —división sexual del trabajo y roles de género—, introduciendo los conceptos de "micromachismos" en ámbitos domésticos y el de "masculinidad hegemónica"; para ello retomaremos lo trabajado en la clase anterior partiendo de la siguiente pregunta abarcadora: ¿cómo repercuten las desigualdades sociales de género en nuestro cotidiano?

- Trabajamos con imágenes obtenidas de la *Guía de la buena esposa* (1953).
- Vinculamos esta temática refiriéndonos a masculinidades y micromachismos con los textos seleccionados.
- En relación con la clase anterior, analizamos el aumento de violencia de género durante la cuarentena a partir de datos estadísticos.

Para esta clase, los y las estudiantes se dividirán en grupos de tres o cuatro integrantes formados a libre elección. Cada grupo trabajará con una o dos de las imágenes de la *Guía de la buena esposa* (1953) y con uno de los dos textos seleccionados para esta actividad —*Micromachismos: La violencia invisible en la pareja* (Bonino, 1998) y el manual *Varones y Masculinidad(es): Herramientas pedagógicas para*

facilitar talleres con adolescentes y jóvenes (Chiodi, Fabbri y Sánchez, 2020) —.

Primer momento de la clase

Duración: 30 minutos

Una vez formados los grupos y distribuido el material de trabajo:

- Observar la imagen que les tocó de la *Guía de la buena esposa* y debatir en grupo qué opinan de ese material.
- Leer en grupo el texto que les tocó y marcar las partes que más les llamen la atención.
- Tratar de identificar palabras clave vinculadas a micromachismos o masculinidades según el material que trabajaron.
- Identificar si se puede establecer alguna relación entre el texto y la imagen.

Con el objetivo de vincular cómo pueden derivar estas prácticas de micromachismos en violencia de género, realizaremos una representación en el pizarrón del "iceberg de violencia" con lo marcado en los textos y debatido en cada grupo.

Segundo momento de la clase

Duración: 30 minutos

Trabajamos observando datos estadísticos del aumento de violencia de género en cuarentena y reflexionamos a partir de lo realizado en la clase.

La evaluación de esta actividad será intentar vincular los principales aspectos de los micromachismos y las masculinidades hegemónicas en ámbitos cotidianos, con los aumentos de violencia de género. Utilizaremos preguntas como: ¿pueden identificar algunos de los aspectos de los textos con su propia vivencia?, ¿cómo se vincularía la temática de masculinidades con la de micromachismos?, ¿cómo podríamos relacionar esto con la violencia de género?

Tercer momento de la clase

Duración: 30 minutos

Como actividad y evaluación final se propone, a partir de lo pensado y trabajado en grupo, la consigna: ¿cómo podríamos reformular la *Guía de la buena esposa*? (se propondrá cambiar los contenidos, el título, las imágenes, etc.). Ejemplos: "Guía de un vínculo sano", "Guía para promover igualdad de género en contextos cotidianos", etc. Por último, se cerrará la clase dando a conocer información sobre dónde acudir ante una situación de violencia de género (Líneas 144 y 911 frente a una emergencia).

Anexos

Bonino, L. (1998). *Micromachismo: La violencia invisible en la pareja*. Cecom.

Chiodi, A., Fabbri, L. y Sánchez, A. (2020). *Varones y masculinidad(es): Herramientas pedagógicas para facilitar talleres con adolescentes y jóvenes*. Instituto de Masculinidades y Cambio Social.

Guía de la buena esposa. (1953). http://www.maalla.es/Libros/Guia%20de%20la%20buena%20esposa.pdf

Referencias bibliográficas

Faur, E. (2007). La educación en sexualidad. *El Monitor de la Educación*, *11*(5), 26-29. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2007_n11.pdf

Santorno, S. (25 de agosto de 2019). ¿Para qué sirve la ESI? *Página/12*. https://www.pagina12.com.ar/214238-para-que-sirve-la-esi

Lucha y sanción del sufragio femenino en la Argentina desde una perspectiva de género[1]

Florencia Pais, Angela Saffadi, Santiago Santecchia

Breve fundamentación

La propuesta didáctica se enmarca dentro de la unidad tres del diseño curricular de 4to año de la escuela secundaria, en la materia Historia donde se analiza el período correspondiente al peronismo. Para dicho abordaje, nos posicionamos y hacemos uso de las herramientas que provee la Ley N°26.150/06 Programa Nacional de Educación Sexual Integral para visibilizar las opresiones de género normalizadas a lo largo de la historia y problematizar las desigualdades de género, las violencias heteropatriarcales y la discriminación sexual. En este sentido, retomamos la elaboración teórica de Fontana (2003), quien desarrolla la importancia de darle valor a las instancias educativas realizando una selección de ejes a trabajar teniendo presentes las demandas y necesidades de la sociedad que nos permiten comprender los mecanismos que engendran dichas desigualdades. Para este fin, asumimos como eje transversal de nuestra propuesta una enseñanza

[1] El siguiente trabajo es una reescritura del trabajo final elaborado por Angela Saffadi, Santiago Santecchia, Florencia Pais y Lucila Conde, en el marco del curso *La ESI como derecho: Herramientas para la intervención educativa* (2020) organizado por la Prosecretaría De Géneros y Políticas Feministas de la FaHCE-UNLP.

y un aprendizaje actualizados de las sexualidades y el reconocimiento de los derechos como seres sexuados, considerando las múltiples dimensiones biológicas, psicológicas, sociales, culturales, éticas y afectivas que asume la sexualidad. El análisis de Fontana (2003) también problematiza acerca de la enseñanza de los procesos y transformaciones sociales como un todo y no como diversos acontecimientos aislados y descontextualizados. Sobre estos pilares es que pensamos a la historia como una ciencia que debe abordar la enseñanza de una "historia desde abajo", pero sin olvidar la importancia decisiva de los actos de poder.

Para un acercamiento al marco bibliográfico específico de la perspectiva de género, se proponen las lecturas de Zemaitis, Alcoba y Maidana (2020), donde se encuentran definiciones generales de conceptos claves que nos permiten acercarnos a los lineamientos planteados por la ESI hacia una planificación en clave de género. Dichos conceptos —como heteronorma, modelo biologicista, sexualidad y moral religiosa, binarismo, entre otros temas— nos permitirán problematizar la distribución desigual del poder dentro de la sociedad. Por último, proponemos el trabajo de Valobra (2010) para un análisis del contexto sociohistórico que nos permita comprender las relaciones de género y el feminismo durante los gobiernos peronistas, los debates en las Cámaras de Diputados y Senadores, y la posición de los diferentes partidos políticos al respecto, así como también las transformaciones sociales dentro del ámbito familiar y político que se suscitaron a partir de los debates y la promulgación de la Ley del Sufragio Femenino en 1947.

Contenidos

- Roles y participación política de mujeres y hombres en las décadas de 1940 y 1950 en Argentina.
- Ley de Sufragio Femenino en Argentina.
- Análisis histórico desde una perspectiva de género. Lucha por el sufragio femenino.

Algunas preguntas

¿Cuáles son las concepciones sociales sobre el rol de las mujeres y los hombres y su participación política en las décadas de 1940 y 1950 en Argentina?

La Ley de Sufragio Femenino en Argentina ¿recupera la genealogía de lucha y el camino hacia su conquista?, ¿cuáles son los roles que le asigna Eva Perón y el peronismo a las mujeres en sus discursos políticos?

¿Cuáles son los nuevos debates que abre la perspectiva de género a la hora de analizar a la sociedad argentina en la primera mitad del siglo XX: la lucha por el sufragio femenino y su sanción?

Objetivos

- Formular hipótesis explicativas de los diversos procesos y transformaciones sociales respecto a cómo fueron modificados los roles de género y sus espacios asignados en la sociedad.
- Analizar los procesos históricos que dieron por resultado la Ley del Sufragio Femenino y distinguir el rol asignado a las mujeres en los discursos políticos.
- Interpretar fuentes históricas en clave de género haciendo foco en conceptos tales como binarismo, sistema sexo-género, identidad de género, desigualdad de género, roles de género, esferas sociales, espacio público-privado y derechos políticos.

Propósitos

- Presentar una genealogía de la lucha por los derechos y su continuidad histórica.
- Proponer herramientas que permitan analizar los procesos históricos desde una perspectiva de género.
- Favorecer el respeto ante las diferencias, generando una dinámica de trabajo fluida y de intercambio entre estudiantes y docentes, propiciando un ambiente relajado para todes

Desarrollo metodológico

Se presenta la siguiente propuesta didáctica para ser abordada en cuatro módulos divididos en dos bloques.

Primera clase

Duración: 2 horas

Materiales didácticos: Anexos 1 y 2

La clase comenzará con una exposición de las principales características del movimiento de mujeres sufragistas en Argentina y su lucha por el acceso al voto, para continuar con un intercambio que retome conceptos y nociones previas presentes en lxs estudiantes referidas al tema y conceptos de la ESI. En un tercer momento se llevará a cabo la lectura conjunta y la reflexión sobre la fuente uno, y se continuará con la lectura individual de la fuente dos, abordando los ejes claves que atraviesan la entrevista. Se finalizará con una actividad en parejas que permita reflejar la incorporación de los contenidos abordados.

Actividades

1. A partir de la lectura de las biografías de las sufragistas argentinas, reflexionar: ¿por qué la historiadora Adriana Valobra considera que este movimiento estuvo caracterizado por la heterogeneidad de sus integrantes?
2. Señale y justifique si las sufragistas mencionadas en las fuentes pertenecen a la esfera pública o privada de la sociedad. El paso de la mujer a la esfera pública con el acceso al voto, ¿permite su distanciamiento de la esfera privada?
3. ¿Cómo creen que repercutió la lucha de las sufragistas en la sociedad de la época?, ¿piensan que se rompió con los estereotipos de mujer que se tenían en la época?

Segunda clase

Duración: 2 horas

Materiales didácticos: Anexos 3 y 4

En un primer momento retomaremos lo abordado en la clase anterior y presentaremos el eje de la clase referido a la sanción de la Ley Nº13.010/1947 sobre los derechos políticos de las mujeres. Continuaremos analizando el discurso de Eva Perón y el fragmento audiovisual donde se expresa el debate entre políticos en torno a si la mujer podía o no votar. Este último, se trata de un fragmento de *Voto femenino* (1997), un documental de Roberto Mignogna en donde, en una de las escenas, se ficcionaliza el debate parlamentario de 1947 en donde se dirimen posiciones a favor y en contra de las supuestas capacidades de las mujeres para poder votar.

Actividades

1. Luego de ver el video, ¿qué posiciones podemos observar que quedan planteadas en el debate? Desarrolle algunas de sus ideas.
2. Luego de leer y analizar el discurso de Eva, responder:
   a. ¿Qué lugar ocupa Juan D. Perón en el discurso de Eva respecto a la sanción de la Ley de Sufragio Femenino? ¿Cuál es el lugar que le asigna Eva a las mujeres en la sociedad y a lo largo de la historia?
   b. ¿Cuáles son los roles de género que pueden evidenciarse en el Anexo 3?
   c. ¿Qué pensás que implicaba para el movimiento peronista el hecho de que las mujeres pudieran votar?

Anexos

Anexo 1

Los antecedentes

Si bien la ley se promulgó en 1947, recién en 1951 las mujeres acudieron masivamente a las urnas. La demanda histórica que el peronismo materializó tiene sus antecedentes en las persistentes batallas y conquistas que llevaron adelante, desde principio de siglo,

las mujeres organizadas en las agrupaciones feministas, socialistas y radicales.

En 1911, los requisitos para empadronarse contemplaban, entre otros, ser hombres, ciudadanos, mayores de edad, saber leer y escribir, ejercer alguna profesión y tener domicilio en la ciudad de votación.

De 1911 a 1939 se presentaron diversas iniciativas que buscaron garantizar el voto femenino, aunque muchas de ellas ni siquiera se debatieron en el recinto. Fue el representante del Partido Bloquista, Aldo Cantoni, quien al asumir la gobernación de San Juan modificó la Constitución provincial y habilitó a las mujeres sanjuaninas a votar y a presentar sus candidatas en las elecciones municipales de 1928.

Las sufragistas más conocidas son:

Julieta Lantieri, la primera mujer incorporada al padrón electoral en América Latina. Exigió empadronarse porque cumplía con los requisitos, convirtiéndose así en la primera mujer en la historia argentina en poder votar. Durante su carrera fundó, junto a Cecilia Grierson, la Asociación de Mujeres Argentinas, en 1904. Dos años más tarde se recibió de médica, siendo la quinta mujer en conseguirlo en nuestro país. Publicó artículos en revistas de divulgación científica, en congresos y en sus prácticas políticas. Impulsó varios congresos, entre ellos, el *Primer Congreso Femenino Internacional*, el *Primer Congreso del Niño* a nivel mundial, la *Liga Por los derechos de la Mujer* y la *Liga por los Derechos del Niño*, además de participar en la *Liga contra la trata de blancas*. En 1920, organizó un simulacro del voto femenino sobre el cual Alfonsina Storni escribió una crónica del que fue un hecho verdaderamente revolucionario para la época. Junto a Carolina Muzzilli, obrera y militante socialista, organizó en 1913 el *Primer Congreso del Niño*. Junto a Salvadora Medina Onrubia y Alfonsina Storni, con quienes tenía una relación de mutua admiración, fueron las primeras sufragistas de nuestro país.

Alfonsina Storni, escritora, periodista, dramaturga, anarquista y una de las voces más fuertes a favor de los derechos de las muje-

res, expresadas en sus columnas del diario *La Nación*. "Cuando se dice feminismo, para aquellas almas, se encarama por sobre la palabra una cara con dientes ásperos y voz chillona. Sin embargo, hoy, no hay una sola mujer que no sea feminista, podrá no querer participar en la lucha política, sin embargo desde el momento que piensa y discute en voz alta las ventajas y los errores del feminismo es ya una feminista, pues el feminismo es el ejercicio del pensamiento de la mujer".

Salvadora Medina Onrubia, maestra rural y madre soltera, periodista y dramaturga. Además, fue una de las primeras mujeres en el país en dar un discurso en un acto político multitudinario en 1914, por la liberación del militante anarquista Simón Radowitzky. Participó de los episodios en torno a la Semana Trágica. Fue encarcelada por el gobierno de Uriburu. Se casó con el fundador del diario *Crítica*, Natalio Botana; tras su muerte, decidió encargarse del periódico convirtiéndose en la primera mujer argentina en dirigir un medio de comunicación.

Carolina Muzzilli, obrera textil, militante socialista y periodista feminista. Con 18 años se afilió al Partido Socialista y participó del Centro Socialista Femenino. La militancia de Muzzilli incluyó el dictado de conferencias sobre la situación laboral femenina, la participación en congresos y la difusión de los problemas laborales de las mujeres. Publicó artículos en *La Vanguardia*, órgano de prensa del Partido Socialista, fue autora de "folletos militantes" y fundó y dirigió *Tribuna Femenina*, periódico que financió con su salario de modista. Muzzilli recorría las fábricas para conocer las condiciones laborales de las obreras y llegó a convertirse en inspectora de Higiene para poder seguir dichas condiciones más de cerca. Publicó tres libros: *El divorcio*, *El trabajo femenino* y *Por la salud de la raza*. Luchó además por los derechos políticos de las mujeres y la conquista del divorcio. Tuvo una destacada actuación en el *Primer Congreso Feminista* de 1910. Años más tarde, sus investigaciones académicas fueron reconocidas internacionalmente.

Anexo 2

Martínez Pardíes, A. (23 de septiembre de 2019). *Todas las voces, todas las mujeres por el voto femenino.* CONICET. https://www.conicet.gov.ar/todas-las-voces-todas-las-mujeres-por-el-voto-femenino/

Anexo 3

Perón, E. (23 de septiembre de 1947). *Discursos*. Compilación del Instituto Nacional de Investigaciones Históricas Eva Perón, Biblioteca del Congreso de la Nación, Buenos Aires. https://www.elhistoriador.com.ar/anuncio-de-la-ley-del-voto-femenino-evita/

Mujeres de mi Patria:

> Recibo en este instante, de manos del Gobierno de la Nación, la ley que consagra nuestros derechos cívicos. Y la recibo, ante vosotras, con la certeza de que lo hago, en nombre y representación de todas las mujeres argentinas. Sintiendo, jubilosamente, que me tiemblan las manos al contacto del laurel que proclama la victoria.
>
> Aquí está, hermanas mías, resumida en la letra apretada de pocos artículos una larga historia de lucha, tropiezos y esperanzas. ¡Por eso hay en ella crispaciones de indignación, sombras de ocasos amenazadores, pero también, alegre despertar de auroras triunfales!…Y esto último, que traduce la victoria de la mujer sobre las incomprensiones, las negaciones y los intereses creados de las castas repudiadas por nuestro despertar nacional, sólo ha sido posible en el ambiente de justicia, de recuperación y de saneamiento de la Patria, que estimula e inspira la obra de gobierno del general Perón, líder del pueblo argentino.

Mis queridas compañeras:

> Hemos llegado al objetivo que nos habíamos trazado, después de una lucha ardorosa. Debimos afrontar la calumnia, la injuria, la infamia. Nuestros eternos enemigos, los enemigos del pueblo y sus reivindicaciones, pusieron en juego todos los resortes de la

oligarquía para impedir el triunfo (...). Entonces, como en los albores de nuestra independencia política, la mujer Argentina tenía que jugar su papel en la lucha. Hemos roto los viejos prejuicios de la oligarquía en derrota (...).

La maniobra contra el pueblo, contra la mujer, aumentó nuestra fe. Era y es la fe puesta en Dios, en el porvenir de la Patria, en el general Perón y en nuestros derechos. Así se arrancó la máscara a los falsos apóstoles, para poner punto final a la comedia antidemocrática.

Pero… ¡bendita sea la lucha a que nos obligó la incomprensión y la mentira de los enemigos de la Patria!… ¡Benditos sean los obstáculos con que quisieron cerrarnos el camino, los dirigentes de esa falsa democracia de los privilegios oligárquicos y la negación nacional! (...). Y hoy, victoriosas, surgimos conscientes y emancipadas, fortalecidas y pletóricas de fe en nuestras propias fuerzas. Hoy, sumamos nuestras voluntades cívicas a la voluntad nacional de seguir las enseñanzas dignificadoras y recuperadoras de nuestro líder, el general Perón. Marchamos con las vanguardias del pueblo que labrará desde las urnas el porvenir de la Patria ansiando una Nación más grande, más próspera, más feliz, más justiciera y más efectivamente argentina y de los argentinos.

He recorrido los viejos países de Europa, algunos devastados por la guerra. Allí, en contacto directo con el pueblo, he aprendido una lección más en la vida. La lección ejemplarizadora de la mujer abnegada y de trabajo, que lucha junto al hombre por la recuperación y por la paz. Mujeres que suman el aporte de su voluntad, de su capacidad y de su tesón. Mujeres que forjaron armas para sus hermanos, que combatieron al lado de ellos, niveladas en el valor y el heroísmo.

Mis queridas compañeras: ¡Inspirémonos en su ejemplo! Este triunfo nuestro encarna un deber, como lo es el alto deber hacia el pueblo y hacia la Patria. El sufragio, que nos da participación en el porvenir nacional, lanza sobre nuestros hombros una pesada responsabilidad. Es la responsabilidad de elegir.

Mejor dicho, de saber elegir, para que nuestra cooperación empuje a la nacionalidad hacia las altas etapas que le reserva el destino, barriendo en su marcha los resabios de cuanto se oponga la felicidad del pueblo y al bienestar de la Nación.

En momentos de gravedad, los hombres argentinos supieron elegir al líder de su destino e identificaron en el general Perón todas sus ansias negadas, vilipendiadas y burladas por la oligarquía sirviente de intereses foráneos. ¿Podremos acaso las mujeres argentinas hacer otra cosa que no sea consolidar esa histórica conquista? ¡Yo digo que no! ¡Yo proclamo que no! Y yo les juro que no, a todas las compañeras de mi Patria.

El voto que hemos conquistado es una herramienta nueva en nuestras manos. Pero nuestras manos no son nuevas en las luchas, en el trabajo y en el milagro repetido de la creación.

¡Bordamos los colores de la Patria sobre las banderas libertadoras de medio continente! ¡Afilamos las puntas de las lanzas heroicas que impusieron a los invasores la soberanía nacional!

Fecundamos la tierra con el sudor de nuestras frentes y dignificamos con nuestro trabajo la fábrica y el taller. Y votaremos con la conciencia y la dignidad de nuestra condición de mujeres, llegadas a la mayoría de edad cívica bajo el gobierno recuperador de nuestro jefe y líder, el general Perón.

Somos las mujeres, misioneras de paz. Los sacrificios y las luchas sólo han logrado, hasta ahora, multiplicar nuestra fe.

Alcemos, todas juntas, esa fe, e iluminemos con ella el sendero de nuestro destino. Es un destino grande, apasionado y feliz. Tenemos para conquistarlo y merecerlo, tres bases insobornables, inconmovibles: una ilimitada confianza en Dios y en su infinita justicia; una Patria incomparable a quien amar con pasión y un líder que el destino moldeó para enfrentar victoriosamente los problemas de la época: el general Perón.

Con él y con el voto, contribuiremos a la perfección de la democracia argentina, mis queridas compañeras.

Anexo 4

Mignona, R. (1997). *Debate Voto femenino* [Dramatización]. Prácticas del Cortazar. Youtube. https://www.facebook.com/watch/?v=509171402773557

Referencias bibliográficas

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). (2011). *Diseño Curricular para la educación secundaria*.

Fontana, J. (2003). ¿Qué historia enseñar? *Clio & Asociados* (7), 15-26. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10297/pr.10297.pdf

República Argentina. (1947). *Ley Nº13.010. Ley del Voto Femenino*. https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/45000-49999/47353/norma.htm

República Argentina. (2006). *Ley Nº26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto

Valobra, A. (2010). *Del hogar a las urnas: Recorridos de la ciudadanía* política femenina. Argentina (*1946-1955)*. Prohistoria.

Zemaitis, S., Alcoba, J. y Maidana, C. (2020). *La educación sexual de ayer y de hoy: modelos tradicionales y la nueva propuesta de la ESI* [Material de clase]. Curso La ESI y el derecho a la Educación Sexual: Herramientas para la intervención educativa. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

El amor en las aulas: Entre el romanticismo y la afectividad. Taller para abordar los vínculos amorosos cuidados en escuelas secundarias

Mercedes Gentile, Sofía Herrera

Fundamentación

La presente propuesta está organizada para llevarse a cabo en los sextos años de una escuela secundaria pública de la ciudad de La Plata durante el "Mes de la ESI".[1] Consiste en un taller destinado a lxs estudiantes, con la temática específica *Amor: entre el romanticismo y la afectividad*.

Abordar la educación sexual integral (ESI) en los establecimientos educativos es un derecho de lxs estudiantes. Sabemos que, pese a existir la normativa legal, en la actualidad sigue habiendo dificultades para su implementación. Como docentes, apostamos al desafío de disputar el terreno de la educación sexual rompiendo con las concepciones biologicistas que tradicionalmente se han apropiado de la temática en cuestión, abordando la sexualidad desde la anatomía y la reproducción, ocultando

[1] Se trata de una jornada institucional llevada a cabo durante el mes de octubre, en la que se conmemora el aniversario de la promulgación de la Ley Nº26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral. El objetivo es realizar conversatorios y talleres destinados a estudiantxs, docentes y a la comunidad educativa en general. La propuesta puede variar según el año lectivo y la institución escolar.

el plano de las emociones o de las relaciones humanas que le dan sentido a la disposición del cuerpo biológico. Es por ello que, siguiendo los lineamientos de la ESI, resulta de fundamental importancia ofrecer a lxs estudiantes otras miradas que pongan en el centro de la escena al cuerpo, al deseo, al placer y al resto de las emocionalidades.

Consideramos que nuestro rol es brindar a lxs adolescentes conocimientos que se pretendan integrales, seguros y con perspectiva de género. Así, la propuesta busca focalizar en las experiencias que atraviesan lxs estudiantes durante su adolescencia, una etapa por demás movilizadora y transformadora. En este sentido, partimos de concebirlxs como sujetos plenos de derecho, capaces de recibir información pertinente sobre cuidados sexuales y reproductivos, como también de cuestionar y reflexionar acerca de las afectividades y los vínculos en general. Con el objetivo principal de indagar en este último punto es que se estructura el taller. Asimismo, consideramos que abordar la ESI promoverá un aprendizaje significativo en tanto que lxs estudiantes podrán vincular el conocimiento nuevo con su estructura cognitiva y sus conocimientos previos, permitiendo así su apropiación. Proponemos reconstruir colectivamente las distintas significaciones y sentidos que se tienen socialmente sobre los temas a tratar, tanto en la actualidad como en la tradición. Por último, consideramos un compromiso político y social ofrecerles a lxs estudiantes algunas herramientas para que se piensen a ellxs mismxs y sus relaciones con lxs demás, apostando a la construcción de una mirada desnaturalizadora y, por ende, desprejuiciada sobre las distintas temáticas que aborda la ESI.

En cuanto a lo normativo, la Ley Nº26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral, brinda el soporte legal e institucional que respalda la libertad de construcción del proyecto pedagógico y contempla el derecho de niñxs y adolescentes a recibir información. Como explicita en su artículo 1:

> Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión

> estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

Al mismo tiempo, contribuye a generar en la ciudadanía un marco común basado en los derechos humanos, constituyendo el encuadre mínimo de inclusión de todxs, promoviendo la consideración igualitaria de la diversidad y la construcción de relaciones afectivas enmarcadas en el respeto de unx mismx y de lxs demás. A su vez, ofrece herramientas que sirven para detectar las prácticas abusivas y condenables, remarcando que no pueden ni deben ser silenciadas.

Siguiendo a Morgade (2006), proponemos incorporar un enfoque de género concibiendo el trabajo desde el profesionalismo docente y no desde la propia óptica, aportando a construir un clima de confianza y respeto por las diferentes experiencias. Por añadidura, no se pretende meramente explorar las experiencias privadas de lxs alumnxs sino ofrecerles herramientas que les permitan repensarse a sí mismxs y sus vínculos con lxs demás, fomentando siempre el reconocimiento de las responsabilidades y la aceptación de los derechos propios y del resto. Comprender que el cuerpo humano, en cuanto sujetos sociales, está inscripto en una red de relaciones sociales. En este sentido, el disfrute y el cuidado están fuertemente condicionados por los contextos sociales, políticos, económicos y culturales; tener presente estas nociones nos otorga la posibilidad de repensarnos de una forma más abierta y libre.

A continuación, presentaremos los contenidos de la planificación extraídos de los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral* (2008).

Contenidos

- El respeto de sí mismxs, del otrx, y la valoración y reconocimiento de las emociones y afectos que se involucran en las relaciones humanas.

- La identificación de conductas de "imposición" sobre los derechos de otros/as y de situaciones de violencia en las relaciones interpersonales, a partir del análisis de narraciones de "casos" y/o "escenas".
- La valoración de las relaciones de amistad y de pareja. La reflexión en torno a las formas que asumen estas relaciones en los distintos momentos de la vida de las personas.

Algunas preguntas

¿Qué entendemos por amor? ¿Puede haber amor sin respeto hacia lx otrx?

¿A qué debemos prestarle más atención: a lo que sentimos o a lo que hacemos con lo que sentimos?

¿Qué importancia le damos a la comunicación de esos sentimientos o emociones que nos atraviesan?

Objetivos

- Reflexionar en torno a las nociones de amor, consentimiento y responsabilidad afectiva, teniendo en cuenta el contexto social de inequidad entre mujeres y varones.
- Identificar los distintos tipos de violencias, en particular aquellas que están naturalizadas en las relaciones de pareja, con el fin de detectarlas y brindar herramientas para gestionarlas.
- Construir vínculos interpersonales relacionados con la solidaridad, el afecto, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.

Propósitos

- Fomentar un rol activo y participativo de lxs estudiantes mediante la democratización del uso de la palabra.
- Incentivar la reflexión y el debate en torno a las afectividades y

los vínculos entre personas, principalmente los vínculos sexo-afectivos.

- Contribuir a la construcción de autonomía de lxs estudiantes, promoviendo el desarrollo de las singularidades y libertades en la construcción de la propia identidad, ejercitando las decisiones personales y el autocuidado.

Desarrollo metodológico

El taller *Amor: entre el romanticismo y la afectividad* está pensado para trabajar con cada curso en particular, ya que consideramos que al tratarse de temas que puedan tocar las subjetividades y experiencias personales, lxs estudiantes pueden sentirse más cómodxs trabajando con sus compañerxs, a quienes ya conocen.

Serán tres encuentros presenciales, a lo largo de dos semanas (coordinando previamente con la escuela). Tendrán una duración de dos horas y están pensados para realizar dos en una semana y el tercero en otra, o viceversa. Esto responde a la necesidad de brindar continuidad a los encuentros, permitiendo también un tiempo prudente para que lxs estudiantes puedan procesar los temas —lo que no sería posible en caso de realizar los tres encuentros en una misma semana—.

Las actividades están pensadas para trabajarlas de manera colectiva; no se evaluarán las respuestas en sí, sino la participación. El objetivo es dinamizar la clase y que lxs estudiantes se sientan protagonistas en la reconstrucción teórica.

Primer encuentro. Introducción

Este encuentro tiene carácter introductorio. Presentaremos y trabajaremos algunas nociones básicas e indagaremos sobre las expectativas que lxs estudiantes tienen respecto del taller.

1. Nos presentaremos como docentes a cargo del taller *Amor: entre el romanticismo y la afectividad* explicando que este está

enmarcado en el abordaje de la ESI. En caso de que surja, profundizaremos un poco sobre el derecho de la ley. Duración: 15 minutos.

2. Les pediremos a lxs estudiantes que en una hoja respondan de forma anónima las siguientes preguntas: ¿Qué es el amor para vos? ¿Qué características tiene? ¿Crees que hay algunas "reglas" que se deben cumplir como novixs?, ¿y como pareja sexual? Una vez contestadas, entregarán sus hojas a lxs docentes. Duración 15 minutos.
3. Leeremos en voz alta las respuestas y las iremos anotando en el pizarrón. Será importante que las leamos con total naturalidad y sin hacer mención a ningún juicio de valor. Así podremos estar más atentxs a sus reacciones y opiniones.[2] Duración: 20 minutos.
4. Entre todxs trataremos de reconstruir el concepto de amor que tienen, unificando los consensos y marcando las diferencias. Puede ser que en esta puesta en común surjan asociaciones y vinculaciones entre sexo y amor. La idea es poder reponerlo sin hacer ningún juicio de valor al respecto. Duración: 10 minutos.
5. En el marco de pensar "reglas" en el amor, como también en el sexo, proyectamos el video *El consentimiento es simple como el mate*. Luego, preguntamos a lxs estudiantes, mientras anotamos en el pizarrón lo que surja, repreguntando y moderando el debate para que intervengan la mayor cantidad de voces posible: ¿a qué se refiere el video?, ¿qué es el consentimiento?, ¿cuándo hay consentimiento y cuando no?, ¿por qué es importante que haya consentimiento?, ¿creen que el consentimiento se aplica solo a las relaciones de pa-

[2] Como sugerencia proponemos que si son más de unx docente quienes se desempeñarán como talleristas, unx de ellxs puede escribir en el pizarrón mientras lx otrx escucha y observa las reacciones de lxs estudiantes. La finalidad es poder detectar cómo lxs estudiantes reciben la actividad.

rejas sexuales?, ¿creen que está difundido y ejercido el consentimiento? ¿por qué? Duración: 30 minutos.

6. Luego del debate, lxs docentes haremos especial hincapié en el respeto hacia lxs demás e introduciremos el concepto de responsabilidad afectiva. Brevemente, les pediremos que puedan pensar ejemplos en los cuales una persona actúe de manera responsable afectivamente. Duración: 15 minutos.
7. Como cierre del encuentro haremos un resumen de los temas que hayan surgido en la clase, tratando de destacar las palabras e ideas claves que iremos retomando en los encuentros posteriores. Duración: 15 minutos.

Segundo encuentro. Amor romántico y sus violencias

En este encuentro profundizaremos sobre las creencias y acciones promulgadas por el "amor romántico" y abriremos la posibilidad de construir nuevas formas, contemplativas y empáticas, de cuidados y placeres, a las que llamamos "amor afectivo".

1. Haremos un repaso de lo conversado en el encuentro anterior. Retomaremos las ideas centrales, tanto aquellas nociones en las que hubo consenso como aquellas (en caso de haberlas) en las cuales hubo diferencias. Iremos anotando en el pizarrón las palabras claves. Duración: 10 minutos.
2. Les pediremos que se dividan en grupos de cuatro o cinco personas. Repartiremos en cada grupo una hoja con la actividad grupal y les pediremos que la resuelvan. Duración: 40 minutos.
3. Nos sentaremos en ronda para poder vernos mejor. Haremos una puesta en común sobre la actividad grupal. Iremos leyendo una frase y les pediremos a los distintos grupos que lean sus respuestas, y se responda si están de acuerdo y por qué. Duración: 15 minutos.
4. Cerraremos el debate presentando las conclusiones. Duración: 5 minutos.

5. A continuación, introduciremos los distintos tipos y ámbitos de violencias: física, psicológica, sexual, económica y patrimonial, simbólica, como también sus modalidades. La idea es anotar en un pizarrón/afiche estas clasificaciones y comentarlas siguiendo lo establecido por la Ley Nº26.485/09 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. Luego, les pediremos a lxs estudiantes que puedan dar ejemplos de los distintos tipos de violencia que fuimos abordando. Mencionaremos también la existencia de la línea 144, la Ley sobre violencia de género y las instituciones que reciben las denuncias de género. Duración: 15 minutos.
6. Volveremos a pedir que se reúnan en grupos y que en una hoja respondan: ¿qué conductas y actitudes, que pueden suceder en parejas adolescentes, son para ustedes formas de violencia y maltrato hacia lx otrx?, ¿qué soluciones podrían proponer para esos casos? Duración: 15 minutos.
7. Por último, solicitaremos que cada grupo vaya comentando sus respuestas y que, sobre la base de lo que surja, intentemos reconstruir una definición de violencia y reflexionar acerca de las posibles alternativas de acción frente a situaciones violentas. Duración: 20 minutos.

Tercer encuentro. Amor afectivo. Síntesis del taller

En este último encuentro profundizaremos sobre el amor afectivo, con la intención de pensar otras formas posibles de vincularnos que no sean violentas.

1. Comenzaremos haciendo un resumen sobre todo lo trabajado las clases anteriores. Iremos haciendo preguntas con el fin de que el grupo participe de manera activa en las explicaciones, anotando en el pizarrón las palabras e ideas claves. Duración: 10 minutos.

2. Miraremos el video *Amor Romántico*. La idea es que funcione a modo de síntesis de lo que se abordó en los dos encuentros anteriores, pero sobre todo como un disparador para pensar otros modelos de amor que, como dice el video, "no sean necesariamente monógamos, que sean más igualitarios y donde haya una primacía del diálogo" (minuto 2:56). Duración: 10 minutos.
3. En ronda o en grupos —dependiendo de dónde circule más la palabra— les propondremos pensar en aquellos otros modos de amor. Como disparador, preguntaremos qué diferencias pueden observar entre la relación que tienen con unx amigx o un novix. La idea es comenzar a desnaturalizar conceptos asociados al amor romántico tales como pertenencia, celos, etc. Poder reponer que los celos son una emoción que podemos sentir hacia un amigx o nuestra pareja y que "no está mal" sentirlos, sino que la clave está en pensar qué hacer con esa emoción. En este sentido, trataremos de guiar la discusión para que lxs mismxs estudiantes puedan dar cuenta de la comunicación y el diálogo como una alternativa para "gestionar" una emoción "negativa" como ser sentir celos. Duración: 30 minutos.
4. Lxs invitaremos a formar grupos y realizar alguna intervención artística que, a modo de cierre, retome algunos de los temas abordados. Las producciones pueden ser afiches, collages, carteles, creaciones literarias, etc.: la idea es que puedan exhibirse en los pasillos y/o galerías, con el objetivo de interpelar e invitar a la reflexión al resto de lxs estudiantes que transitan la escuela. Los materiales necesarios para estas producciones serán aportados por lxs docentes.

En simultáneo, lxs docentes repartirán una encuesta para que cada estudiante responda algunas preguntas sobre el taller: qué fue lo que más te gustó, qué fue lo que menos te gustó, qué sugerencias tenés para próximos talleres y si le recomendarías el taller a unx amigx (sí/no y por qué). Duración: 55 minutos.

5. Puesta en común. Les pediremos a los grupos que comenten lo producido. El objetivo es que se pueda generar un diálogo e intercambio entre los distintos grupos. Por último, preguntaremos si alguien quiere compartir alguna de las respuestas del cuestionario sobre el taller. Duración: 15 minutos.

Anexos

El consentimiento es simple como el mate. Adaptación argentina del video original inglés: Blue Seat Studio. (2015). *Tea and consent*. Hablemos de todo. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=ODkvBuSKzPI&ab_channel=Hablemosdetodo

Actividad grupal. 1) Lean en grupos las siguientes frases:

"Quien te quiere, te hace llorar".

"Si doy amor, la otra persona cambiará".

"El amor verdadero lo perdona y aguanta todo".

"Existe un único amor verdadero, tu media naranja".

"Tu existencia solo tendrá sentido cuando tengas pareja" "¿Para cuándo el/la novix?".

"Yo soy la única persona que puede hacerte feliz".

"Amar a una persona significa que esa persona te cuente todo y que vos le cuentes todo".

"Los celos son pruebas de amor: me cela porque me quiere/ te celo porque te quiero".

"Me controla porque se preocupa por mí".

"Si entre una pareja heterosexual se pegan/agreden físicamente está mal, pero si es entre parejas homosexuales no pasa nada/no es tan grave porque son del mismo sexo, están en igualdad".

"Si tu novix te obliga a tener sexo cuando no querés, no es violación porque es tu novix".

1. ¿Están de acuerdo con lo que dicen? ¿Por qué sí y por qué no?

Debatan entre ustedes.

2. Al lado de cada frase, escriban los argumentos a favor y/o en contra. Recolecten todas ideas de todxs lxs compañerxs.

E. 7. Amor Romántico. CONICET Documental. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=vsQYNnYQcY0&ab_channel=CONICETDocumental

Referencias bibliográficas

Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde un enfoque de género: Una antigua deuda en la escuela. *Novedades Educativas*, (184). https://drive.google.com/open?id=1vjwxqaRgpB7web1iSY7HfIQpfFHsDVp5

República Argentina. (2006). *Ley* Nº26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto

República Argentina. (2009). Ley N°26.485. *Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley_26485_violencia_familiar.pdf

República Argentina. Consejo Federal de Educación (CFE). (2008). *Lineamientos Curriculares de la Educación Sexual Integral*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

República Argentina. Ministerio de Educación. (2010). *Educación Sexual Integral para la educación secundaria: Contenidos y propuestas para el aula*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cuadernillo_esi_secundaria_i.pdf

República Argentina. Ministerio de Educación. (2012). *Educación Sexual Integral para la educación secundaria II: Contenidos y propuestas para el aula*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cuadernillo_esi_para_educacion_secundaria_ii.pdf

La territorialidad de los movimientos feministas en las ciudades argentinas en la actualidad: Una propuesta desde la Geografía para el nivel secundario

María del Carmen Daiana Frettes Arrúa,
Lautaro Corsiglia

Breve fundamentación

La presente es una propuesta de clase de dos horas reloj para la materia Geografía de 5to año de secundaria. Adecuados a lo que establece el Diseño curricular (DGCyE, 2010), los contenidos seleccionados para dicha clase refieren al rol de las mujeres en los movimientos sociales. Desde este contenido y a partir de los ejes de la educación sexual integral (ESI) abordaremos la territorialidad de los movimientos feministas en las ciudades argentinas. Los ejes que tomamos de la ESI son: reconocer la perspectiva de género, entendiendo que es fundamental tener en cuenta las desigualdades existentes en las relaciones entre varones y mujeres, que devienen en una vulneración de derechos de estas últimas; es por esto que también abordamos el eje de los derechos, dado que las infancias y adolescencias son sujetos de estos y que desde la Geografía podemos aportar conciencia y formas de luchar por ellos en el territorio.

Para poder abordar la territorialidad que logran los movimientos feministas en las ciudades argentinas en la actualidad, retomamos el

concepto de *territorio* desde una perspectiva geográfica a partir de lo que expone Jorge Blanco (2007), que significa para esta ciencia "un ámbito terrestre delimitado de ejercicio excluyente del poder" (p. 54). Este concepto implica una apropiación del espacio por parte de los actores sociales que lo construyen, que resulta en una lucha de poder por los diferentes intereses que tiene cada uno de ellos, en este caso de los movimientos feministas en las ciudades argentinas. En este contexto de la territorialidad que logran, se observa que hay un "proceso de dominio (político-económico) o de apropiación (simbólico-cultural) del espacio por los grupos humanos, en un complejo y variado ejercicio de poder(es)" (Haesbaert, 2007, p. 1). Aquí se torna fundamental el concepto de poder para comprender la territorialidad de estos movimientos, ya que por esa lógica se construye de manera constante y significativa su territorio, propia de las características de los actores sociales involucrados.

En cuanto a la incorporación de una perspectiva de género, creemos que es sumamente importante para lograr una transformación en la matriz social del rol que tiene la escuela en la formación educativa y personal de la sociedad, de carácter trascendental. Por ello, estos debates no se pueden evitar en el ámbito escolar. En este sentido, acordamos con Re, Bianco y Mariño (2008), quienes proponen incorporar la perspectiva de género "como herramienta para reflexionar, problematizar y deconstruir los mandatos socialmente adjudicados y estereotipos del ser varones y mujeres, promoviendo cambios tendientes a garantizar la igualdad de derechos y responsabilidades entre los sexos" (p. 7). En esta línea, también es interesante retomar la transversalización que se propone desde el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad (República Argentina, 2020) para comprender que los asuntos de género deben ser parte de la agenda educativa:

> Transitar el camino hacia la igualdad entre los géneros y hacia una vida libre de violencias por motivos de género supone accionar en múltiples áreas, niveles y escalas. Esto implica transversalizar la

> perspectiva de género y diversidad que, en otras palabras, significa trabajar para que las agendas que promueven el ejercicio de derechos por parte de las mujeres y LGBTI+ sean recogidas por todos los organismos públicos e incorporadas a todas las políticas públicas, en todos los temas.

En el año 2006 con la Ley Nº26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral, se reglamentó que la educación sexual integral debe ser obligatoria en todas las instituciones educativas del país y en todos los niveles. Una educación sexual integral debe contemplar no solo la mirada biologicista o médica (normalmente binaria) sino todos sus aspectos: "entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos" (Ley Nº26.150/06, p. 1). Es por ello que retomamos en Geografía, con un enfoque desde la ESI, las luchas feministas en el territorio.

Por otro lado, visualizar las expresiones de territorialidad de los movimientos feministas en nuestro país es también dar cuenta de las desigualdades que sufren en el sistema patriarcal en el que están inmersos. Retomamos la Ley N°26.485/09 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, que expresa la búsqueda por eliminar toda diferencia entre hombres y mujeres y afirma el derecho de la mujer a vivir sin violencia. Consideramos que abordar, en una clase de Geografía, las luchas feministas desde la perspectiva de la ESI, será enriquecedor para el conocimiento y la reflexión en torno a esta problemática histórica y global.

Contenidos

La territorialidad de los movimientos feministas en las ciudades argentinas en la actualidad.

¿Cómo se puede visualizar la territorialidad de los movimientos feministas en las ciudades argentinas?

¿Cómo se puede relacionar la Ley de Educación Sexual Integral con los conceptos geográficos de *territorio* y *territorialidad?*

¿Por qué es importante la utilización de diversas fuentes de información para el abordaje escolar de la territorialización de los movimientos feministas en ciudades argentinas?

Objetivos

- Reflexionar sobre los reclamos de los movimientos feministas en Argentina en la actualidad.
- Analizar la dinámica territorial en la acción de los movimientos feministas en la Argentina reciente.
- Expresar sus ideas de forma ordenada y respetuosa.

Propósitos

- Promover el respeto a las luchas de los movimientos feministas en nuestro país con el manejo de información estadística.
- Propiciar la visibilización de los cambios territoriales a partir de las intervenciones que surgen de los movimientos feministas.
- Alentar las participaciones individuales y grupales sobre la temática trabajada.

Desarrollo metodológico

Primer momento

Aquí indagaremos las ideas previas de lxs estudiantes sobre la temática. Lo realizaremos a partir de preguntas disparadoras:

¿Han escuchado sobre alguna marcha o manifestación social de los movimientos feministas?

¿Han visto alguna intervención artística en un espacio público, como afiches, pintadas o murales?

¿Sobre qué derechos estos grupos reclaman?

A partir de las respuestas de lxs estudiantes (se espera que conoz-

can los grupos feministas y sus manifestaciones), se realiza un breve repaso sobre el concepto de *territorialidad* en Geografía para la resolución de la clase.

Segundo momento

Se dividirá la clase en grupos mixtos de un máximo cuatro personas. A cada grupo se le entregarán unas hojas diferentes que tendrán imágenes de marchas feministas, de intervenciones en el territorio (como murales, grafitis, pinturas) y estadísticas oficiales del INDEC sobre los derechos vulnerados por los que luchan estos grupos. Habrá tres hojas diferentes, una para cada grupo, con imágenes de distintos puntos del país.

Todxs lxs estudiantes de cada grupo deberán responder en sus carpetas las siguientes consignas y elegir unx representante para hablar en el debate posterior:

1. Observa las imágenes presentadas y comenta qué ven con tus compañerxs.
2. Analiza la fuente estadística. ¿Qué información nos brinda?
3. ¿Cómo relacionas la información tratada en los cuadros estadísticos con las imágenes de las intervenciones y las marchas?
4. ¿Cuáles son sus opiniones acerca de las intervenciones en el territorio de los grupos feministas para exigir sus derechos?

Transcurrido el tiempo se abre la instancia de conversar todxs juntxs sobre lo visto en las imágenes. Para ello, lxs representantes de cada grupo serán lxs encargadxs de presentar las reflexiones grupales de manera general, acorde a las preguntas formuladas por la docente. Para un desarrollo más ordenado, se pedirá que hablen de forma sucesiva a fin de reflexionar sobre la problemática.

Tercer momento

Se pedirá a lxs estudiantes que realicen un breve párrafo que englobe los siguientes conceptos: derechos - movimientos feministas -

ciudades - territorialidad. Una vez entregado este párrafo, como cierre de la clase, se proyectará el video de la canción *Paren de matarnos* de Miss Bolivia, para lograr una reflexión personal de cada unx.

Evaluación

Con el cierre final de la clase, donde se les pide a lxs estudiantes un párrafo crítico con los conceptos ya mencionados, evaluaremos la aprehensión del concepto de territorialidad a partir del estudio de caso de los movimientos feministas en la Argentina durante el siglo XXI. Se evaluará también el trabajo ordenado y la dinámica grupal de las actividades, el trabajo con las estadísticas y el respeto por lxs demás.

La nota será conceptual, con una escala: MAL - REGULAR - BIEN - MUY BIEN - EXCELENTE

Anexos

Hoja 1 del segundo momento

Imagen 1. Camila Vollenwieder. Ciudad de Buenos Aires. https://www.celag.org/movimiento-mujeres-agenda-politica-argentina/



Imagen 2. REDAAS, ELA y CEDES. (2020). Las cifras del aborto en Argentina



Imagen 3. 8M en La Plata. https://diariohoy.net/interes-general/este-lunes-habra-marchas-y-actividades-por-el-ni-una-menos-230606



Imagen 4. Rocío Zabalza y Pablo Presto



Hoja 2 del segundo momento

Imagen 1. Agencia de Noticias Entre Ríos, Paraná.



Imagen 2. 8M Buenos Aires.



Imagen 3. Violencia en mujeres mayores de 14 años



Nota: el total de casos acumulados entre 2013 y 2018 es de 576.360.
Fuente: INDEC, Dirección de Estadísticas Sectoriales. RUCVM.

Hoja 3 del segundo momento

Imagen 1. La casa del encuentro. Femicidios en Argentina



Imagen 2. 8M en Córdoba. https://lobosuelto.com/cinzia-arruzza-intelectual-feminista-el-feminismo-del-99-es%20https:/lobosuelto.com/cinzia-arruzza-intelectual-feminista-el-feminismo-del-99-es-la-alternativa-anticapitalista-al-feminismo-liberal-josefina-l-martinez/



Imagen 3. Las paredes hablan. https://www.lanueva.com/nota/2018-3-8-6-55-0-en-bahia-las-paredes-hablan-10-murales-contra-la-violencia-de-genero



Canción del tercer momento. *Paren de matarnos* de Miss Bolivia
https://www.letras.com/miss-bolivia/paren-de-matarnos/

Paren, paren
Paren de matar
Salí para el trabajo y no fui
Salí para la escuela y no llegué
Salí del baile y me perdí
De pronto me desdibujé
Mis amigos me buscan por ahí
Los vecinos pegaron un cartel en los postes de luz del barrio
En la calle, en el subte, en el tren
Me busca mi hermano, me busca mi madre
Perdí contacto ayer a la tarde

Vino la tele, habló mi padre
La red explota, el Twitter arde
Si tocan a una, nos tocan a todas
El femicidio se puso de moda
El juez de turno se fue a una boda, la policía participa en la joda
Y así va la historia de la humanidad
Que es la historia de la enfermedad
Ay, carajo, qué mal que estamos los humanos, loco
Paren de matarnos
Paren, paren de matarnos
Paren, paren
Paren de matar
Dicen que desaparecí porque andaba sola por ahí
Porque usaba la falda muy corta, se la pasan culpándome a mí
Me dijeron que diga que sí, me mataron desde que nací
Me obligaron a ser una esclava: lava y lava, y a parir
De sol a sol, de noche y de mañana
Me matan y mueren todas mis hermanas
Me duele el cuerpo y las entrañas
No quiero que me toques, chabón, no tengo ganas
Me matan y se infecta la raza humana
Le temen al poder que de mi boca emana
Soy esta herida que pudre y no sana
Me matan y conmigo se muere mi mamá
Y es la historia de la humanidad
Que es la historia de la enfermedad
Ay, carajo, qué mal que estamos los humanos, loco
Paren de matarnos

Paren, paren de matarnos
Paren, paren
Paren de matar
Ovarios, garra, corazón
Mujer alerta, luchadora, organizada
Puño en alto y ni una menos
Vivas nos queremos
Paren, paren de matarnos
Paren, paren
Paren de matar

Referencias bibliográficas

Blanco, J. (2007). Espacio y territorio: Elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico. En M. Fernández Caso y R. Gurevich (Ed.), *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas: Un temario para su enseñanza* (pp. 37-64). Biblos.

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, Geografía, 5to año*. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Geograf%C3%ADa.pdf

Haesbaert, R. (2007). *El mito de la desterritorialización: Del "fin de los territorios" a la multiterritorialidad.* Bertrand Brasil.

República Argentina. (2006). *Ley Nº26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto

República Argentina. (2009). Ley N°26.485. *Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley_26485_violencia_familiar.pdf

República Argentina. Ministerio de las Mujeres, Géneros y

Diversidades (2020). *(Re)nombrar: Guía para una comunicación con perspectiva de género.*

Re, M.; Bianco, M. y Mariño, A. (2008). *Docentes y educación sexual integral: Un papel en constante construcción.* Fundación para estudio e investigación de la mujer.

En todos lados hay unx monstrux: Leer literatura para redescubrir las identidades

Ailen D'amico, Lea Aurora Paz, Gabriel Ascaso

Breve fundamentación

Partimos del interrogante sobre la posibilidad de transformar los hábitos culturales que nos permitan tener una sociedad equitativa, no solo en cuanto al acceso a derechos, sino también a la posibilidad de vivir una vida sin ser juzgadxs por el resto de la sociedad. Nosotrxs creemos que la literatura puede ser una herramienta que ayude a trazar ese horizonte de posibilidad.

Por otro lado, leer en comunidad permite encontrarnos con identidades plurales que son capaces de devolvernos otras versiones posibles para un mismo texto. Pensar la literatura con otrxs nos habilita a sumergirnos en otras formas de percibir el mundo.

Consideramos que una producción de lectura y escritura tiene la capacidad de mostrar formas de ser de una sociedad, al enfrentarnos a lo que somos y hacemos; es desde este ejercicio activo que podemos observar-nos y reflexionar-nos. La literatura nos da la posibilidad de tomar conciencia sobre nuestro accionar para poder modificar aquellas cosas que nos dañan y dañan a lxs demás.

Por otro lado, creemos que la lectura no es un acto pasivo. Lxs alumnxs interpelan los textos, los cuestionan, analizan y desarman, marcando así el rumbo de análisis, fortaleciendo la idea de que el texto literario posee múltiples sentidos que solo pueden construirse con unx lectxr/produc-

txr activx que se interrelacione con este. Se establece así la posibilidad de no solamente interpretar los distintos significados explícitos e implícitos en el texto, sino, además, de poder producir escritos que den cuenta de la propia historia y contexto; es decir, que den cuenta de nuestra identidad.

Partiendo de la premisa de que lo literario, en cuanto herramienta de exploración reflexiva, nos posibilita la configuración de dinámicas interrogativas, pues interpela íntimamente a lxs lectorxs, consideramos fundamental su enseñanza en conjunto con un pensamiento filosófico-conceptual para apropiarse de herramientas reflexivas, al estar relacionados de forma tan íntima lenguaje y pensamiento: la lengua, en función de su propia reestructuración. A la vez, la reflexión-deconstrucción de las subjetividades que se formulan como práctica incesante, como potenciador de formulaciones reflexivas que implican la habitabilidad de la propia subjetividad, su recreación y la consideración con lxs otrxs, más allá del género.

La literatura como intercambio semántico y potenciador de perspectivas de mundo atraviesa mentes-cuerpos, como toda expresión sensible; por lo tanto, no se consolida como un campo determinado para un género en particular.

Este taller está enmarcado en la Ley Nº26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral que establece el derecho de niñas, niños y adolescentes a recibir educación sexual integral, que garantiza el acceso al derecho en las escuelas de todo el país. Creemos que las instituciones escolares deben hacerse cargo de que la educación sexual no solo es necesaria, sino que es un derecho. Negarse a incluir la ESI en las escuelas es negarse a brindar un derecho a lxs alumnxs. Si bien este taller aborda la literatura y la ESI, creemos también que esta última puede y debe atravesar todas las áreas curriculares.

Para indagar sobre las vivencias subalternas partimos del texto *Los anormales* de Michel Foucault (2007), el cual nos aporta la categoría de *abyección* para problematizar el concepto de "normalidad" en torno a la idea de identidad.

Por otro lado, para pensar los conceptos de sexo y género partimos del prólogo de *El género en disputa* de Judith Butler (2007), que nos permite debatir sobre la noción de *género/sexo-género*, y respecto de la construcción de lo *natural* de las identidades.

Para situar en el contexto latinoamericano a la teoría *queer* nos basamos en el libro de Facundo Saxe *Disidencias Sexuales* (2021), al recuperar las coordenadas presentes en nuestro agenciamiento como lectorxs y productorxs de teoría literaria, de saberes situados en un ahora y acá: toda producción de lectura y escritura no puede darse sin la presencia de la trayectoria vital de quien la produce.

Finalmente, indicamos que la propuesta está pensada para el nivel secundario, desde 3ero año a 6to, así como también para la formación docente. Para esto, consideramos algunos contenidos en relación con la literatura planteados en los *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral* (2009), tales como:

> lectura de obras literarias (...) de autor para descubrir y explorar una diversidad de "mundos" afectivos, de relaciones y vínculos interpersonales complejos, que den lugar a la expresión de emociones y sentimientos (...) lectura compartida de textos (narraciones de experiencias personales, cuentos, descripciones, cartas personales, esquelas) donde aparezcan situaciones de diferencias de clase, género, etnias, generaciones y las maneras de aceptar, comprender o rechazar esas diferencias (p. 37).

Contenidos

Pensamos los contenidos de este proyecto de acuerdo a lo establecido en el documento de la serie *Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria II* (2012, p. 87):

- La reflexión e indagación sobre la expresión de los sentimientos a lo largo de la vida (Ciclo Orientado).
- La indagación y la reflexión en torno al lugar de la mirada de los otros (Ciclo Orientado).

- El reconocimiento de la discriminación como expresión de maltrato (Ciclo Orientado).

En función de estos lineamientos, para adentrarnos en la especificidad de las lecturas, consideramos los siguientes interrogantes:

- ¿Puede una relectura de clásicos de la literatura nacional abordar voces que representen diversas identidades sexogenéricas que fueron sistemática e históricamente soslayadas?
- ¿Qué experiencias encarna una voz? ¿Qué olvida/solapa/sofoca/mutila una lectura tradicional?
- ¿Qué nos dicen las voces contemporáneas de la literatura nacional sobre las diversas identidades?

Objetivos

- Construir un pensamiento crítico individual y colectivo a partir de la reflexión sobre las voces narrativas presentes en textos, para reconocer las estrategias dogmáticas y moralizantes del discurso.
- Identificar y comprender conceptos elementales de ESI como los vínculos interpersonales; la perspectiva de género; el respeto por la diversidad y el ejercicio de los derechos concernientes a la sexualidad, tópicos que se encuentran presentes en las lecturas, comprendiendo cómo desde la lectura se puede dar un abordaje empático y sensible sobre mundos que lx estudiante desconoce.
- Expresar la propia elaboración crítica de forma oral y escrita.

Propósitos

- Impulsar la reflexión sobre la posición que se les da a las identidades sexogenéricas en la sociedad y a las relaciones sexoafectivas, identificando prejuicios y sus componentes valorativos y emocionales relativos a la sexualidad.
- Alentar a la lectura de obras literarias de diferentes autorxs para descubrir y explorar una diversidad de mundos afectivos, de

relaciones y vínculos interpersonales complejos, que den lugar a la expresión de emociones y sentimientos.
- Configurar un espacio de trabajo que permita y dé lugar a lxs estudiantes a pensar problemáticas propias y externas de los textos y reformularlas en función de sus experiencias y su contexto sociocultural.

Desarrollo metodológico

En esta propuesta se propone analizar textos de tres escritorxs muy distintxs. Uno de ellos es Jorge L. Borges (1948). Realizaremos una lectura desde el presente del cuento *Emma Zunz*, para pensar la identidad de su personaje, cuáles son las posibles derivas emergentes.

Por otra parte, la lectura del cuento *El amor* de Martín Kohan (4 de febrero de2011), que es en sí mismo una reescritura y relectura del *Martín Fierro*, texto canónico de la literatura argentina. Este cuento nos permite pensar que las identidades disidentes están presentes a lo largo y ancho de toda la literatura. No solo hay que aprender a leerlas e interpretarlas, sino que hay que atreverse a evidenciarlas.

Los otros textos que veremos son una selección de libro *Crianzas* de Susy Shock (2016), escritora, artista trans sudaca, como ella se define. Sus textos nos aportan una voz que por mucho tiempo estuvo vedada en la literatura; su manera de relacionarse con el mundo y su palabra nos permiten pensar en otros modos de habitar nuestras identidades. Nos pone frente a un universo que existe pero que muchas veces es relegado al plano de lo privado.

A lxs alumnxs se les entregarán copias de los textos literarios.

El desarrollo del taller se dividirá en tres momentos:

Primera parte

Duración aproximada: 45 minutos

Se desarrollarán algunas nociones centrales como marco orientador para abordar los textos literarios de manera crítica. Para esto, inauguramos un debate a partir de las siguientes preguntas de manera

oral: ¿cómo pensamos la idea de género?, ¿cómo y desde qué lugar pensamos la idea de normalidad?, ¿qué es un monstruo?

Mientras van apareciendo respuestas, es pertinente anotar en un soporte (pizarrón o papel) las palabras claves emergentes. Esto funcionará para analizar en el transcurso del taller las derivas reflexivas que surjan del debate.

Se repartirán los textos literarios (un recorte de los mismos) por grupos para que sean leídos y comentados, ofreciendo las siguientes preguntas que podrán ser anotadas para poder volver con facilidad sobre ellas:

> ¿Cómo aparecen los cuerpos en los textos?, ¿cómo se narran las historias de esos cuerpos?, ¿cómo aparece la identidad en los textos?
>
> ¿Cómo aparece la idea de *género* en lxs personajes presentes en los textos?
>
> ¿Qué relación podemos hacer entre lo *normal* y lo monstruoso?, ¿qué características, adjetivos o acciones señalan lo monstruoso?, ¿qué relación podemos pensar entre lo monstruoso y el castigo?
>
> ¿Cómo aparece el afecto y el dolor, desde quién/quiénes, y en qué contexto?
>
> ¿Desde dónde se narra o se construyen lxs personajes en los textos?

Luego del momento de lectura, se dispondrá un debate con estas preguntas que funcionarán para realizar una "lluvia de ideas" a modo de rescates y rastreos conceptuales en relación con lo leído, para lo que se les pedirá a lxs participantes del taller que anoten las palabras/frases que surgieran.

Segunda parte

Duración aproximada: 25 minutos

Se abrirá una charla-debate para dialogar sobre lo analizado y poner a circular perspectivas, argumentos y conceptos elementales.

Tercera parte

Duración aproximada: 50 minutos

Se les pedirá a lxs integrantes una producción textual, que puede ser un relato breve o un poema de no más de dos carillas, que contemple las ideas anotadas durante el debate. Se les indicará, a modo de eje estructurante de la consigna, que construyan, teniendo en cuenta las palabras emergidas durante el debate, un personaje, una emoción y un contexto.

Finalmente se compartirán las producciones de manera grupal.

Anexos

Kohan, M. (4 de febrero de 2011). El amor. *Página 12*. https://www.pagina12.com.ar/diario/verano12/23-161693-2011-02-04.html

Borges, J. L. (1949). Emma Zunz. En *El aleph*. Losada.

Shock, S. (2016). *Crianzas: Historias para crecer en toda la diversidad.* Muchas Nueces.

Referencias bibliográficas

Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad.* Paidós.

Foucault, M. (2007). *Los anormales. Curso en el Collége de France* (1974-1975). Fondo de Cultura Económica.

Kohan, M. (2017). *Cuerpo a tierra: El amor.* Eterna Cadencia.

República Argentina. (2006). *Ley Nº26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto

República Argentina. Ministerio de Educación. (2009). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

República Argentina. Ministerio de Educación. (2012). *Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria II. Contenidos y propuestas para el aula*. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005009.pdf

Saxe, F. (2021). *Disidencias Sexuales.* Ediciones UNGS.

¿Qué hay detrás de las redes sociales? La ESI como herramienta transversal para el abordaje de contenidos curriculares de Sociología en la escuela secundaria

Pamela Ferroni, Rodrigo González Arcumano, Emilse Insaurralde

Breve fundamentación

Esta planificación es una propuesta que consta de tres clases sucesivas a partir de las cuales se pretende reflexionar críticamente sobre el lugar que ocupa Internet —en particular, las redes sociales— en la vida cotidiana de les jóvenes. La construcción de subjetividades, la naturalización y reproducción de estereotipos y violencias —en cuanto usuarios y consumidores en ese entorno— serán temas a problematizar aquí. Para esto, se retoma el concepto de *globalización* como fenómeno multifacético, en donde el uso de Internet ocupa un lugar central para pensar las nuevas formas de vincularse de les sujetos. En este marco, se trabajará además desde una perspectiva de género que permita problematizar y complejizar la lectura que les jóvenes hacen de sus prácticas en este ámbito. Esto último implica reflexionar sobre la conectividad virtual como una característica del contexto cultural actual donde se construyen las identidades juveniles, atravesadas por la tensión entre los roles hegemónicamente normativos y los disidentes.

Para pensar una propuesta en la cual la ESI represente una herramienta transversal a los espacios curriculares de la educación media, tomamos como referencia a Elizalde, Felitti y Queirolo (2009), quienes plantean desafiar los límites de algunas disciplinas para abordar el género, las sexualidades y los derechos humanos como perspectivas transversales y políticamente emancipadoras de las prácticas y los saberes tradicionalmente constituidos.

Partimos de la definición de sexualidad que las autoras mencionadas desarrollan en el libro *Género y sexualidades en las tramas del saber*, desde una dimensión integral, que reconoce al/la otro/a como sujeto complejo, con sentimientos, valores y derechos. A partir de esta perspectiva, se aborda el cuerpo como una dimensión clave que no puede reducirse al funcionamiento fisiológico sino que está investido de significados sociales, culturales, y hasta económicos y políticos, históricamente situados.

Para abordar la temática específica de la propuesta pedagógica y reflexionar acerca del lugar que Internet y las redes sociales ocupan en la actualidad, se retoman los aportes de Sibilia (entrevistada por Montanaro, 29 de julio de 2019) y Reguillo (1 de septiembre de 2013), quienes conceptualizan y reflexionan sobre el corrimiento del eje de la intimidad y lo público en torno al cual se construye la identidad, sobre todo de les jóvenes.

La propuesta se enmarca en la Unidad 4 del *Diseño Curricular para la materia Sociología perteneciente al 5to año del Nivel Secundario* (Provincia de Buenos Aires. DGCyE, 2008). Específicamente abordará las siguientes temáticas de dicho documento curricular: “El impacto de la globalización en la vida cotidiana”; “El auge del individualismo”; “El impacto de Internet en las relaciones sociales”. Asimismo, en articulación con algunos lineamientos curriculares para la educación sexual integral, planteará una aproximación a los siguientes temas: “La indagación y análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de la belleza y del cuerpo para varones y mujeres”;

"La reflexión en torno a la pubertad, adolescencia y juventud como hecho subjetivo y cultural, las distintas formas de ser joven según los distintos contextos y las experiencias de vida".

Interesa además destacar que esta propuesta se sostiene en diversas normativas que permiten justificar la necesidad de incorporar la perspectiva de género de modo transversal en las disciplinas, a saber: Ley Nº26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2006) y Ley N°26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (2009).

Contenidos

- La globalización: El impacto de la globalización en la vida cotidiana. El auge del individualismo. El impacto de Internet en las relaciones sociales. ¿Cómo influyen las redes sociales en el proceso de construcción de la subjetividad?
- La indagación y análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de la belleza y del cuerpo para varones y mujeres. ¿Cuál es el límite entre la intimidad y lo público?, ¿cómo se expresa la vulnerabilidad ante la aprobación ajena?, ¿cómo aporta esto a la construcción y reproducción de estereotipos de género y belleza?
- La reflexión en torno a la pubertad, adolescencia y juventud como hechos subjetivos y culturales, las distintas formas de ser joven según los distintos contextos y las experiencias de vida. ¿Qué prácticas, en cuanto consumidores y usuarios en el entorno virtual, naturalizan y fomentan la violencia hacia mujeres y disidencias?

Objetivos

Les estudiantes serán capaces de:

- Reconocer los cambios tecnológicos que trajo el proceso de globalización, identificando especialmente a las redes sociales como uno de sus productos.

- Reflexionar sobre la invisibilización del impacto real de acciones originadas en el mundo virtual, motivadas muchas veces por conductas individualistas.
- Elaborar argumentos que sostengan una perspectiva propia sobre las discusiones trabajadas en pos de reconocer sus propias prácticas como usuaries y consumidores en el ámbito de las redes sociales.

Propósitos

- Propiciar el análisis crítico frente al acceso a Internet en general y al uso de las redes sociales en particular.
- Incorporar conceptos centrales de una perspectiva de género para problematizar las condiciones que las redes sociales ofrecen para vincularnos con les otres.
- Propiciar momentos para la participación grupal e individual, escrita y oral.

Desarrollo metodológico

El trabajo en el aula se organizará alrededor de tres clases sucesivas a partir de las cuales se pretende reflexionar críticamente sobre los temas seleccionados del Diseño Curricular para Sociología de 5to año y de los Lineamientos de la ESI detallados anteriormente.

Primera clase

Duración: 2 horas

Durante la primera clase se trabajará con un material bibliográfico construido por les docentes a partir de entrevistas realizadas a Paula Sibilia y Rossana Reguillo (Material A y Material B de Anexos) que ofrecerá herramientas conceptuales para reflexionar acerca del lugar que Internet y las redes sociales ocupan en la vida actual, particularmente de les jóvenes. Algunos de los temas a desarrollar serán: límite entre la intimidad y lo público; vulnerabilidad ante la

aprobación ajena; la construcción de estereotipos de belleza en las redes sociales (estereotipos de género, de etnia, etc.); cyberbullying; lo potencial de las redes (visibilizar denuncias, propiciar encuentros colectivos).

La dinámica del aula requerirá del trabajo grupal para la lectura del material bibliográfico y la resolución de las siguientes consignas:

Trabajo práctico 1

1. Escribir la idea central del texto en un breve escrito (no más de tres renglones).
2. Identificar los conceptos que consideren más importantes.

Al momento de la puesta en común, se recuperarán y anotarán en el pizarrón los principales conceptos: identidad, identidad juvenil, subculturas juveniles, otredad, extimidad, lo íntimo, lo público, sexualidad, globalización, mundialización, medios de comunicación, estereotipos, diversidad, espíritu de época, cyberbullying, consentimiento.

Las intervenciones del/la/le docente estarán dirigidas hacia la interpelación intersubjetiva, propiciando situaciones imaginarias donde les estudiantes puedan desarrollar la empatía, la responsabilidad y el respeto hacia le otre.

Segunda clase

Duración: una hora

La segunda clase propone trabajar desde la discusión colectiva a partir de un material audiovisual que aborda casos concretos sobre género/roles de género/violencia de género/tipos de violencia.

El material propuesto permitirá también incorporar al debate algunos lineamientos sugeridos de la ESI en relación con la Ley Nº26.485/09 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.

En un primer momento se proyectará el material audiovisual para todo el grupo.

En un segundo momento, se presentará un afiche preparado por les docentes, donde estarán expuestos algunos comentarios extraídos del video proyectado (Anexos). A partir de este material se propone a cada estudiante interactuar con la siguiente consigna:

1. Te llega por Whatsapp el video de la discusión entre Sol Pérez y Javier Milei. Sin dudarlo, entrás a verlo. Cuando ves los comentarios, te dan ganas de dejar tu opinión.
2. Marcá con un "Me gusta/No me gusta" los comentarios con los que estás de acuerdo, y escribí una respuesta a ellos (apoyando el comentario, o criticándolo).

En un tercer momento se escribirán las siguientes preguntas en el pizarrón para dar lugar a un debate colectivo:

- ¿Qué tipo de argumento utiliza Milei para desacreditar a Sol Pérez?
- Milei se defiende diciendo que él retuiteó algo dicho por otra persona y no lo escribió él: ¿creen que esa defensa es válida? Suponiendo que les llega algún contenido privado de algune compañere y lo comparten, ¿es también aplicable a esta situación?
- ¿Piensan que el hecho de que Sol Pérez sea mujer puede influir en la manera de considerar o no sus argumentos?, ¿han vivido alguna situación en la que la opinión de una mujer no haya sido tenida en cuenta y la de un hombre sí?

El cuarto momento de la clase invita a la lectura colectiva de los puntos de la Ley N°26.485 que refieren especialmente a los tipos de violencia simbólica y mediática. Les docentes a cargo buscarán vincular estos conceptos con lo discutido a lo largo de la clase.

Tercera clase

Duración: dos horas

A modo de cierre de la secuencia didáctica sobre Internet y el uso de redes sociales, la tercera clase propone la proyección de un capítulo de la serie *Black Mirror* que permitirá retomar principalmente el par de conceptos opuestos 'lo público' y 'lo privado' trabajados anteriormente. Este material audiovisual muestra un tipo de sociedad futurista en donde las relaciones sociales están mediadas por la necesidad de calificación virtual de les sujetos y sus acciones, las cuales deben responder a conductas estereotipadas si quieren obtener el mayor puntaje. Esta premisa dará lugar a la reflexión acerca de la complejidad de las relaciones mediadas por las redes sociales y las expectativas de género ligadas a las nuevas tecnologías.

Esta clase se organizará en dos momentos; primero, se proyectará el material audiovisual seleccionado (Anexos) para resolver en grupos las siguientes consignas:

Trabajo práctico 2

1. Describan el tipo de sociedad en que transcurre la historia. Tengan en cuenta las formas de relacionarse, el lugar que ocupa la tecnología y las redes sociales, los espacios de ocio y de trabajo, etc. ¿Qué similitudes y/o diferencias encuentran con la vida real?
2. ¿Consideran que el capítulo refleja la forma en que las redes sociales sostienen algunas expectativas de género? Justifiquen su respuesta.
3. ¿Alguna vez subieron una foto a una red social y luego la bajaron? Si es así, ¿por qué?
4. ¿Cómo interpretan el final del capítulo? Desarrollen.

El segundo momento consiste en la puesta en común de los trabajos prácticos realizados grupalmente. A modo de cierre, se espera recuperar los conceptos trabajados en las clases anteriores y vincularlos con la normativa vigente.

Anexos

Clase 1. Material elaborado por les docentes: Selección de fragmentos

Material A

Fragmentos de la entrevista a Paula Sibilia. *En las redes, el otro decide quién soy y cuánto valgo*. https://www.lmneuquen.com/paula-sibilia-en-las-redes-el-otro-decide-quien-soy-y-cuanto-valgo-n643562

Vida *online*. La antropóloga afirma que la sociedad vive en la "extimidad", término para nombrar lo que parece una contradicción: la exhibición de la intimidad.

- *¿Cómo analiza hoy el fenómeno de mostrarse en el espacio público a través de redes sociales como Instagram, once años después de la publicación de su libro* La intimidad como espectáculo*?*

Puedo asegurar que el fenómeno se ha intensificado enormemente. Eso que estaba esbozado como una transformación de lo íntimo, de lo que tenía que ser cerrado por paredes, la intimidad se ha transformando en algo que tiene que ser visto y además tener una repercusión positiva. No solo se ha intensificado enormemente por Facebook, Instagram, Tinder, sino también por la popularización de los celulares inteligentes. Llevamos a todas partes una computadora, a la que todavía llamamos teléfono, que en realidad es una pantalla con cámara y acceso a las redes informáticas en todo momento y en todo lugar. Es un dispositivo de visibilidad y conexión.

- Las redes sociales también se convirtieron en pantallas para mostrar la sexualidad.

La sexualidad es uno de los aspectos más importantes de la intimidad. Que ahora aparezcan la sexualidad y la desnudez como uno de los grandes tópicos que se exhiben en las redes sociales me parece que es muy significativo. La sexualidad y la desnudez probablemente no forman parte de ese núcleo duro de la intimidad y de la privacidad, sino que se ha trans-

formado en algo que hay que mostrarlo con los códigos de la publicidad porque si no es como si no hubiera sucedido. Si nadie tiene acceso, su valor para juzgarme quién soy y consideren que soy una persona valiosa se perdería. También ocurre con otros aspectos de la intimidad, como la familia, las mascotas, las vacaciones. Todo pasa a ser exhibido y compartido con los demás porque se espera una repercusión positiva.

- ¿Las redes construyen hoy nuestra identidad?

El hecho de mostrar no es un mostrar ingenuo, es un mostrar con códigos de la publicidad y del espectáculo. Lo muestro de la forma que me parece que va a tener efectos positivos entre el público que me está mirando.

- ¿Existe un espectador que pone un valor a eso que se le está mostrando?

Es la mirada de los espectadores que ven mi vida o esta versión de mi vida que muestro y que ganó una importancia fundamental. Son los otros, que ven lo que yo muestro de mí, los que pondrán una nota, me evaluarán y decidirán si valgo y cuánto valgo; si existo o no. Cuanta más gente me valore positivamente o mi repercusión sea más rica, más variada, más enfática, se supone que mi vida tiene más valor. Esto sería una evidencia de que hubo un desplazamiento del lugar de la verdad, la verdad está en la mirada ajena. El otro tiene la capacidad de decir quién soy yo y cuánto valgo. En la época moderna, la intimidad estaba preservada de la mirada ajena. La verdad estaba en otro lado. No era la mirada ajena la que iba a decir cuánto vale mi vida, sino que era una especie de verdad íntima e interior, relacionada con frases como “lo esencial es invisible a los ojos”. Cada vez es más importante lo que se ve para juzgar quién soy y cuánto valgo.

Fragmentos de la entrevista a Rossana Reguillo. *J*óvenes, sociedad digital y política. https://hipermediaciones.com/2013/09/01/entrevista-a-rossana-reguillo-jovenes-sociedad-digital-y-politica/

- *¿Hasta dónde no están globalizadas estas identidades? Ciertas subculturas juveniles –a menudo construidas alrededor de una música, como los rastas, raperos o góticos– tienen alcance planetario. ¿Hasta dónde ser joven en* México es diferente a serlo en Corea o Italia?

Claro que las identidades y no sólo de ahora, no son nunca ni de manera exclusiva "nacionales", referidas a un grupo "etario", "étnico", las combinaciones y articulaciones son muchas, diversas y en distintos planos. Pero indudablemente la globalización, a la que prefiero llamar mundialización, para depurar un poquito las connotaciones económicas y de mercado del término "globalización", ha jugado un papel absolutamente relevante en el modo en el que las y los jóvenes encaran los procesos de asunción subjetiva y objetiva de sus adscripciones identitarias. El papel de las industrias culturales y los medios de comunicación, son fundamentales en este proceso; pero hoy de manera ineludible el papel de la web y las redes acelera y aumenta la posibilidad de intercambios culturales.

Ya desde finales del Siglo XX era posible detectar y analizar el modo en que las y los actores sociales –rompiendo las costuras a lo programado–, conectaban con imaginarios, con estilos, con modos de entender el mundo que trastocaban la cotidianidad. En el caso que nos ocupa, colectivos de jóvenes grafiteros que compartían consignas, letras, estilos con otros colectivos ubicados en distintas latitudes del planeta. Pero no sólo eso, con la mundialización (tecnopolítica), se hizo posible compartir utopías, revueltas de la imaginación y toda una larga lista de modos de sentir, pensar y actuar frente a los problemas que afectan a todos. Entre las y los jóvenes, esto ha sido especialmente importante: su conciencia planetaria se ha expandido de maneras insospechadas y su interés y habilidades (impresionantes) para la conversación colectiva no tienen comparación con otros momentos de nuestra historia contemporánea.

Sin embargo, me parece, quizás aquí habla mi "antropóloga profunda", me parece que la condición local, la cultura, la historia, las formaciones históricas y socioculturales específicas, son un asunto clave que no debemos desestimar. No, no es lo mismo ser joven en Corea que en España, ser joven en el campo que en la ciudad, la etnicidad sigue jugando (pese a que no lo queramos ver), un papel relevante en la configuración de la experiencia cotidiana. El tema es muy complejo y admite en ese sentido múltiples respuestas; sí, identidades "globalizadas" y muchos túneles visibles e invisibles de comunicación y contagio, pero al mismo tiempo, especificidad histórica y contextual. Tienes ahora Turquía y Brasil, ambos movimientos comparten redes, sufren el mismo acoso y brutalidad policiaca, pero las experiencias y capitales locales, siguen haciendo una diferencia. Sigo creyendo que el "locus" es una dimensión constitutiva de la experiencia política y comunicativa, al igual que la experiencia del tiempo propio. En otras palabras, pueden escuchar la misma música, usar la misma ropa, tener el mismo dispositivo electrónico, pero la configuración subjetiva de las identidades tiene un importante anclaje en las culturas locales.

- *En tus reflexiones estás muy atenta a las nuevas formas de hacer política; al mismo tiempo, tienes una presencia muy activa en algunas redes sociales como Facebook y Twitter: ¿Cómo ves la relación entre estos dos fenómenos?, ¿hasta dónde las redes sociales digitalizadas son la base de movimientos como los indignados españoles o el #YoSoy132 en México?* ¿No networks, no party*?*

Con los análisis que tengo hasta este momento, puedo ya afirmar que esos movimientos han sabido articular lenguajes, estrategias, tonos, frecuencias y sentidos en el uso de estas plataformas (como los blogs y las páginas o sitios que van creando). Me resulta fascinante la facilidad, destrezas y agilidad con la que se desplazan por las distintas plataformas y la capacidad que tienen para potenciar cada uno de estos medios, haciendo combinaciones variables, por ejemplo, un "tuit",

para hacer circular un enlace en un sitio web; o un sitio web donde es posible ir siguiendo en tiempo real, los "tuits" que van apareciendo sobre un tema; o la creación de un "evento" en Facebook, para encontrarse en determinada plaza y lanzar desde ahí un enlace directo a un ustream o livestream. Todas estas combinaciones los vuelven muy fuertes y muy rápidos, están usando la red como un sistema de paso, con trayectorias abiertas que se intersectan en algún punto. Es importante sin embargo, considerar que la potencia de estos movimientos ha sido, es, la mezcla de la calle y la red. Los cuerpos en la plaza dan forma al movimiento, es fundamental, pero como he sostenido a lo largo de mis investigaciones sobre estos temas, sostener la adrenalina que exige mantenerse en el espacio público es muy costoso, hay tiempos de repliegues estratégicos; la diferencia hoy, la marca la red, salir de la calle no significa dejar de discutir, de pensar, de hablar con otras y con otros, de construir utopías colectivas.

Material B

Fragmentos de la entrevista a Paula Sibilia. *Las redes sociales no tienen paredes y subvierten la lógica escolar*. https://www.clarin.com/hijos/paula_sibilia-antropologa-jornadas-tecnopolis-forumin-fancias-tecnologia-subjetividad-ninez-escuela-redes_sociales_0_rytYVYw7g.html

- *Las redes sociales, ¿refuerzan los estereotipos? ¿Construyen ideales? O todo lo contrario, exponen la diversidad…*

A partir de la perspectiva en que yo examino este fenómeno, las redes son una herramienta muy adecuada para ayudarnos a construir modos de ser "visibles y conectados", es decir, adaptados a las formas de vida que el mundo contemporáneo nos solicita. Esto no siempre fue así y, además, no se trata de una cuestión meramente tecnológica. Construirse como un perfil atractivo en las pantallas interconectadas es algo que, en más de un sentido, habría resultado extraño para nues-

tros antepasados del siglo XIX y buena parte del XX. Ellos usaban otro instrumental técnico para elaborar su subjetividad, como los lápices y los cuadernos, los diarios íntimos, las cartas y los libros impresos. También ponían en juego otros mecanismos psíquicos y sociales, como la introspección y la confesión intimista; es decir, una serie de prácticas que demandaban silencio, concentración y soledad. Todo eso porque sus prioridades no eran lograr visibilidad y conexión, tanto a nivel individual como colectivo, sino erigirse a la luz de otros valores más sintonizados con ese universo que ya va quedando en el pasado. Considerando ese cambio de escenario sociocultural, podría responderte que si bien hay una enorme diversidad en las redes sociales, también está presente ese "espíritu de época" como un denominador común a todos los perfiles, comentarios e interacciones que en ellas se desarrollan.

- Los continuos estímulos tecnológicos y los juegos virtuales "conectan" a los niños entre sí, también las redes sociales, pero a la vez sigue habiendo dificultades para una verdadera integración de las diferencias o para una relación más profunda, pienso en el cyberbullying como práctica común. ¿Qué opinás de esto?

Pienso que construirse en las pantallas, buscando siempre ampliar la propia visibilidad y los contactos es algo que tiene sus riesgos. La mirada del otro adquiere una importancia desmesurada en esos juegos, ya que nuestra propia legitimidad pasa a depender de su conquista y aprobación. Los otros tienen la capacidad de definir quiénes somos y cuánto valemos, de un modo que parece incontestable: con sus comentarios, visualizaciones y clics en el botón "Me gusta", por ejemplo. Eso puede volvernos muy vulnerables, particularmente a los más chicos (porque a menudo ellos carecen de otras armas), ya que todo el peso de la "verdad" parece emanar de esos ojos que nos observan y nos juzgan constantemente. Aunque es obvio que la mirada ajena siempre fue importante para la definición de quién se es, ese rol tan

enfático es algo muy reciente. Entre otras cosas, porque se trata de algo altamente compatible con una sociedad como la nuestra, tan inmersa en la lógica del espectáculo y del mercado. Eso no habría sido tan evidente (ni excluyente) algunas décadas atrás. El hecho de que el ciberbullying se haya convertido en un fenómeno tan preocupante hoy en día tiene que ver, en mi opinión, con esos cambios históricos y culturales.

- La identidad que se vuelca hacia afuera, ¿pierde su eje?

Yo lo veo como un complejo cambio histórico: un desplazamiento del eje en torno al cual construimos lo que somos. Si en el siglo XIX y XX, la sociedad moderna pensó ese centro de la subjetividad como siendo algo interno, oculto y enigmático, pero más valioso y verdadero que las vanas apariencias, todo eso empezó a cambiar en las últimas décadas. Las tecnologías digitales de comunicación e información son fruto de esas transformaciones históricas y, en los años más recientes, han contribuido a acentuar ese desplazamiento, además de ponerlo en evidencia. Cada vez es más lejana, para nosotros, esa idea de que nuestra verdad más profunda y valiosa está alojada "adentro" de cada uno. Por eso yo hablo de un desplazamiento hacia lo que se ve: la superficie del cuerpo, los comportamientos que los demás pueden observar, los gestos, las imágenes, etc. De modo que la verdad sobre quiénes somos y cuánto valemos, ahora, parece emanar de modo prioritario de la mirada de los otros, no más de aquella anticuada interioridad enigmática. Y esa mirada ajena sólo juzga lo que se ve. Creo importante resaltar que estos cambios históricos no implican necesariamente una catástrofe, pienso que hasta podrían ser muy satisfactorios si se los sabe aprovechar bien, pero hay que tener armas para lograr eso. Muchos lo sufren como una mayor vulnerabilidad, ya que la disminución de peso de aquella ancla interiorizada puede sentirse como una falta, como un vacío; y la subjetividad que se construye en función de la mirada ajena se siente mucho más volátil y expuesta.

Clase 2

Material audiovisual. *Sol Pérez se retira del programa tras cruzarse con Milei*. https://www.youtube.com/watch?v=0fL12UxlyCE

Comentarios extraídos del material audiovisual:

[Comentario 1] *The Mateo-TS* (editado). El mensaje de milei es claro y estuvo q llegar al ejemplo de de la pistola a cabeza porq una persona tan hueca improlija y tan izquierda y IGNORANTE y que no ve lo que le dice milei porq no esta FORMADA

[Comentario 2] *Isidoro Laverde.* Sol tiene razón: hay que compartir la mesa con gente capacitada, no con gente como ella. Pobre Javier Milley.

[Comentario 3] *Damián Gustavo Repetto.* El otro día invité a un cirujano a mi casa para explicarle cómo operar, soy panelista.

[Comentario 4] *beto ruiz.* Lo unico bueno de Sol perez fue cuando se levanto de la mesa y de le vio el culo q tiene.

[Comentario 5] *gra Pini.* Insensibilidad...sabrá mucho de teoría pero es un autoritario

- Ley Nº26.485/09 de *Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley_26485_violencia_familiar.pdf

Clase 3

- Material audiovisual: *Black Mirror* (Temporada 3, Episodio 1). Nosedive. Disponible en plataforma HBO.
- Trabajo práctico.

Referencias bibliográficas

Elizalde, S., Felitti, K. y Queirolo, G. (2009). *Género y sexualidades en las tramas del saber.* Libros del Zorzal.

Montanaro, P. (29 de julio de 2019). Entrevista a Paula Sibilia: En las redes, el otro decide quién soy y cuánto valgo. *La Mañana Neuquén*. https://www.lmneuquen.com/paula-sibilia-en-las-redes-el-otro-decide-quien-soy-y-cuanto-valgo-n643562

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación DGCyE. (2008). *Diseño Curricular de Sociología. 5to Año Nivel Secundario*. La Plata.

Reguillo, R. (1 de septiembre de 2013). Entrevista. Jóvenes, sociedad digital y política. *Hipermediaciones*. https://hipermediaciones.com/2013/09/01/entrevista-a-rossana-reguillo-jovenes-sociedad-digital-y-politica/

República Argentina. (2006). *Ley Nº26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto

República Argentina. (2009). *Ley* N°2*6.485. Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley_26485_violencia_familiar.pdf

Sibilia, P. (18 de agosto de 2015). Entrevista. Las redes sociales no tienen paredes y subvierten la lógica escolar. *Clarín*. Segmento Entremujeres. https://www.clarin.com/hijos/paula_sibilia-antropologa-jornadas-tecnopolis-foruminfancias-tecnologia-subjetividad-ninez-escuela-redes_sociales_0_rytYVYw7g.html

Colonización, feminismo y resistencias: Una propuesta para su abordaje en el aula

Lucrecia Odoguardi, Julián Scatolaro, David Mouzo Williams

Breve fundamentación

Los contenidos que se abordan en esta propuesta corresponden a la asignatura Historia y encuentran su asidero institucional en los núcleos educativos prescriptos por el *Diseño Curricular del Segundo Año de la Escuela Secundaria Básica* (ESB), específicamente la Unidad de Contenidos II: La formación del Mundo Americano colonial, y dentro de ella, los contenidos "Empresa material, organización del sistema de imposición y control ideológico" (Zysman y Paulozzo, 2007). En términos curriculares, habiendo antes ya transitado la primera unidad en relación con "América y Europa: Vínculos coloniales a partir del siglo XV", e introducido la constitución de las administraciones coloniales virreinales y una aproximación a los intereses económicos, geopolíticos y político-religiosos que están implicados en la conquista y colonización, la presente propuesta de clase propone lecturas, charlas-debates y actividades para analizar las estructuras de poder generizadas, relacionadas con lo socioproductivo, que pretenden imponer las metrópolis ibéricas en nuestro continente, y las resistencias subalternas a ello.

En dicha propuesta de clase adoptamos un posicionamiento crítico respecto a la producción del conocimiento en ámbitos educativos, y

para ello destacamos los aportes de la "heterosexualización del saber" (flores, 2008). Con este concepto nos referimos a las formas en que se invisibiliza la existencia no heterosexual en el conocimiento pedagógico; en tanto si bien hay una visión subjetiva y sexuada de la realidad, los contenidos escolares se pretenden desde su visión normativizada como género-neutrales, universales y apolíticos. Siguiendo esta línea, se toma el concepto de interseccionalidad del género, raza, etnia, clase y sexualidad, en cuanto herramienta epistemológica para la lectura crítica de los procesos históricos y que, como bien destaca Curiel Pichardo (2011), es un aporte proveniente del activismo de las mujeres lesbianas negras ya en la década de 1980.

Por otra parte, siguiendo a Burke (2011), se defiende integralmente el carácter de la imagen como documento tanto para la investigación histórica como para la enseñanza en la Historia. Particularmente de Bustamante (2017) destacamos su síntesis de la imagen como formadora de subjetividades durante la colonia y el reconocimiento de ciertos arquetipos pictóricos como los tropos en los que se quisieron encajar a los pueblos originarios, como puede verse en el trabajo *Alegoría de América* (Stradanus, 1575) en el primer momento, y del aporte de Pratt (2010) enfatizamos la aplicación de esta misma metodología de análisis de la imagen para hablar de su rol en el estudio de la autoafirmación criolla, como puede verse en el Cuadro de Castas (siglo XVIII) en el cuarto momento.

Los objetivos y propósitos que orientan los recortes en el contenido de esta propuesta parten de una perspectiva de derechos humanos y una concepción integral de la educación sexual. Así, nos enmarcamos en la Ley Nº26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral, ya que siguiendo sus lineamientos:

> Las ciencias sociales aportan particularmente conceptos e información relevantes para la construcción de una visión integral de los modos en que las diferentes sociedades en los diversos contextos y tiempos han ido definiendo las posibilidades y limitaciones de la

> sexualidad humana, tanto en el ámbito de las relaciones humanas como en relación a los roles en el mundo público (*Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*, 2009, p. 33).

En este sentido, nuestra propuesta didáctica pretende garantizar la efectiva enseñanza y aprendizaje de la educación sexual integral a través de conocimientos científicos pertinentes, precisos, confiables y actualizados desde la perspectiva de género, promoviendo el respeto a la diversidad y la no discriminación (Provincia de Buenos Aires. Ley N°14.744/15 de Educación Sexual Integral).

Contenidos

- Colonización. Relaciones jerárquicas de género. Resistencias. Respeto a la diversidad y la no discriminación.
- ¿Qué consecuencias tuvo la colonización para las relaciones de género en los sujetos coloniales?
- ¿Cómo se entrecruzan estas formas de dominación sobre el género con las categorías racistas y socioeconómicas del sistema de castas?
- ¿Cuáles fueron las formas de resistencia en estos espacios interseccionales específicos (como mujeres, indígenas, negras, etc.)?

Objetivos

- Promover en lxs alumnxs[1] la construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos, de los derechos humanos y de las relaciones entre los distintos géneros.
- Identificar los procesos de construcción de identidades socioculturales basados en procesos de discriminación, racismo y exclusión.

[1] En el presente trabajo se utilizará un lenguaje inclusivo (no binarie y empleando la letra "x") para las indicaciones al alumnado y docencia, pero se ha mantenido el lenguaje binario para el caso de las adaptaciones de fuentes históricas (Anexos 3, 4 y 5), en función de acotarse a la cosmovisión del momento histórico estudiado.

- Trazar similitudes con el presente para detectar continuidades y/o diferencias con el período colonial.

Propósitos

- Aproximar a lxs estudiantes hacia la contingencia histórica de las relaciones de género y raza en las sociedades coloniales de Nuestra América.
- Fomentar una mirada crítica respecto a las configuraciones sociales dentro del marco de la colonización americana, como también de los roles tradicionales para mujeres y varones, y las transformaciones de dichas identidades.
- Recuperar las voces de resistencia contra la colonización desde los territorios americanos a partir de análisis de fuentes del siglo XVIII.

Desarrollo metodológico

La propuesta de clase, que comprende 120 minutos, está estructurada en una interrelación de lecturas, cuestionarios y charlas-debates. Los recursos para la clase serán: pizarra blanca o pizarrón, fibrón para pizarra o tiza, fotocopias de textos adaptados, borrador, proyector (en su defecto, televisor con cable HDMI), computadora para organizar las proyecciones, y los recursos visuales y audiovisuales seleccionados y especificados en la propuesta didáctica.

Primer momento

Duración: 30 minutos aproximadamente

Como introducción a la clase se hará una charla-debate a partir del análisis de una imagen que ya se habría introducido previamente al principio de la primera unidad, pero que tendrá una relectura en este encuentro. La imagen en cuestión es *Alegoría de América* (1575), obra pictórica del artista belga Stradanus (Anexo 1). Se proyectará la imagen en el aula para su discusión grupal. Se escribirían y repetirían una serie de preguntas. La presentación de la actividad seguiría algo similar a lo siguiente:

Se presentará la imagen (Anexo 1) en proyección o televisión, si es posible, o se repartirán copias individuales o en grupos de dos personas, dependiendo de los recursos. A continuación, se plantearán las siguientes preguntas como guía para una reflexión escrita en sus apuntes.

- ¿Cómo son las posiciones de los cuerpos?, ¿cuáles son las vestimentas (o falta de ellas)?, ¿cuáles son las tecnologías, herramientas y/o símbolos expuestos? Tener en cuenta la comparación entre las dos figuras. ¿Cuál es la relación de los sujetos con la naturaleza?, ¿qué tipos de violencia hay en el cuadro?, ¿quién (o quiénes) la perpetra(n)?

La discusión oral del debate y reflexiones que se apunten seguiría la dinámica propia del grupo, pero se espera que lxs estudiantes visibilicen ciertas cuestiones que explicitamos a continuación: sobre las posiciones de los cuerpos, puede verse que el conquistador está erguido, en una posición solemne y seguro de sí mismo, mientras que la nativa está en una posición ambivalente, semidormida y vulnerable. Por otra parte, con respecto a las vestimentas, la mujer nativa está desprovista de ropas, excepto un tocado en su cabeza y unas plumas que recubren su pubis, mientras que el hombre está vestido completamente y provisto de símbolos, tecnología y armadura. Hay una clara armonía con la naturaleza respecto a la mujer, pero no así con el conquistador. Por último, habría una violencia latente en la armadura y espada del conquistador, y una violencia explícita y recurrente en la escena de canibalismo que se detalla en el fondo.

Segundo momento

Duración: 30 minutos aproximadamente

Retomando conocimientos de las clases previas, se hará una introducción al contenido “sistema de castas”. Se repartirá una copia del texto del Anexo 2 y uno de los fragmentos seleccionados para el tercer momento, a fin de trabajarlos en grupos de cinco personas. Se ofre-

cerá a quien lo desee comenzar la lectura en voz alta del texto sobre el sistema de castas, y se alentará al resto a que continúen siguiendo el escrito, cambiando eventualmente de lector. Luego, se preguntará en voz alta qué categorías establece el sistema de castas en América, y las intervenciones se anotarán en la pizarra o pizarrón. Se espera que se aproximen a lo que sigue: *indios/indígenas/pueblos originarios - mestizos/mulatos - negros/africanos/afrodescendientes - criollos/españoles/blancos.*

Tercer momento

Duración: 40 minutos aproximadamente

Se dividirá la clase en seis grupos. Cada dos grupos se entregará un texto adaptado diferente (Anexos 3, 4 y 5), de modo que cada grupo trabajará con un texto sobre las resistencias de las mujeres en la colonia según su casta (afrodescendiente/indígena/criolla-española). Se pedirá a cada grupo que identifique y responda una serie de elementos usando la guía de preguntas que será dictada en voz alta y/o escrita en la pizarra:

¿Qué forma de resistencia implementaron?, ¿fue una resistencia organizada o espontánea?, ¿fue una resistencia grupal o fueron resistencias individuales?, ¿contra quiénes estaba dirigida dicha resistencia?, ¿piensan que pudieron existir acciones en conjunto entre mujeres de distintas castas?, ¿por qué?

Se espera que lxs alumnxs puedan diferenciar entre el carácter de las resistencias (por su espontaneidad, organicidad, etc.), en tanto que, por ejemplo, en el caso de las mujeres indígenas hubo una tendencia a la organización en colectividades que recuperaban conocimientos ancestrales y organizaban resistencia desde la comunidad, pero no era así en el caso de muchas mujeres criollas y afrodescendientes (debido a una falta de cohesión social al no haber una concientización de clase, etnicidad o raza, como habrá posteriormente). Asimismo, se proyecta que el alumnado capte en su comprensión lectora y conocimientos

previos las formas de solidaridad desde la interseccionalidad, como puede verse en las instancias de mujeres criollas que acuden a mestizas, indígenas o afrodescendientes por sus conocimientos intergeneracionales, así como las formas en que mujeres indígenas de distintas etnicidades se aliaron ante el dominio colonial, o las complejas relaciones de compartición de espacio que se daban entre mujeres negras esclavizadas y las familias criollas.

Cuarto momento

Duración: 15 minutos aproximadamente

Se expondrá la imagen del sistema de castas de Nueva España (Anexo 6), y se formulará una pregunta disparadora que lleve al debate, pero que no necesariamente termine allí la discusión:

- Según lo que leyeron en el texto que les tocó: ¿verdaderamente esta imagen representa las relaciones de fuerza entre mujeres y hombres, y entre mujeres de distintas castas?

Se espera poder estimular una reflexión individual y grupal en torno a las relaciones sociales y sexuales violentas que se dieron entre estos sujetos en términos de raza, clase y género. Asimismo, cada grupo expondrá brevemente sobre su caso específico de resistencia, con el objetivo de visibilizar las diferencias y particularidades de las acciones llevadas a cabo por las mujeres de cada casta presentada, e informar de ello a sus compañerxs de las situaciones de otras mujeres en otros estratos de casta.

Quinto momento

Duración: 5 minutos aproximadamente

En este breve momento se solicitará a lxs estudiantes que busquen para la siguiente clase problemáticas contemporáneas sobre el grupo específico que les fue asignado en el tercer momento (afrodescendientes/indígenas/criollas-españolas). Se hará la aclaración al último grupo que, dadas las transformaciones sociales-históricas-jurídicas de

la noción de "criollas/españolas", podrán investigar sobre mujeres de clase alta en la actualidad. El objetivo será retomar la temática del sistema de castas y el racismo en la próxima clase, proponiendo una nueva instancia de reflexión grupal.

Anexos

1. Alegoría de América (1575), Johannes van der Straet o "Stradanus"



2. Texto elaborado por el cuerpo docente para la clase

La asociación de raza con la pureza de la sangre se fue adaptando para ajustarse a las circunstancias específicas de la conquista. Los españoles reconocieron la existencia de una jerarquía social y política entre los Pueblos Originarios, y privilegiaron a los nobles y curacas como sujetos de derechos civiles y sociales. Siguiendo esta lógica, los españoles creían que la sangre originaria no se había manchado con la sangre infiel y, por lo tanto, era esencialmente una sangre pura. Al mismo tiempo, sostenía que las uniones entre

hombres españoles y mujeres originarias producían descendencia mestiza con sangre contaminada diluida que se podía limpiar a lo largo de tres generaciones. Decían también que la sangre africana —a diferencia de la sangre originaria— adulteraba de forma permanente la pureza de sangre española.

Establecieron así que, la única sangre pura, era la propia: la del español. A partir de este prejuicio se construyó un conjunto de rasgos negativos y —tanto los Pueblos Originarios como los africanos— fueron catalogados como los de sangre impura/mixta.

(Adaptación de Caviglia, S. E., Álvarez, I. M., Villamea, M. L. (Eds.). (2016). *Pueblos Originarios e Independencia: 13.000 a.p.-1816.* Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut).

3. Resistencias indígenas

La brujería del siglo XVIII fue un recurso extremo de las nativas contra los colonizadores, quienes buscaban dominar las diversas esferas de la vida cotidiana en la América española. Las brujas, hechiceras (también llamadas *mohanas*) hicieron sufrir a sus víctimas con venenos que actuaban sobre los enemigos de la cultura indígena: los españoles o los indios cristianizados. Según ellas, sus venenos formaban “lagartos en el estómago”, aunque también incluían culebras y sapos. No es casualidad que usaran esos animales: eran símbolos de la naturaleza y la religión nativas que, como castigo, se reproducían en el vientre de sus víctimas y así hacían “renacer” las costumbres perdidas por la Conquista. Algo que llamó mucho la atención a los Conquistadores al llegar fue la posición de poder de las mujeres. Antes de la conquista, las mujeres americanas tenían sus propias organizaciones, actividades reconocidas socialmente y, si bien no eran iguales a los hombres, se las consideraba complementarias por su contribución a la sociedad. Eran agricultoras, amas de casa, tejedoras y productoras de coloridas prendas, alfareras, herboristas, curanderas y sacerdotisas al servicio de sus

dioses. Pero con la llegada de los españoles, llegaron también sus creencias misóginas, y reestructuraron la economía y el poder político en favor de los hombres. Los jefes, a fin de mantener su poder, comenzaron a maltratar y quitar a las mujeres el uso de la tierra y sus derechos sobre el agua; entregaban a sus parientes mujeres a los sacerdotes católicos o encomenderos a cambio de alguna recompensa o un cargo público. Las indígenas fueron reducidas a la condición de sirvientas o de tejedoras en los obrajes. Por todo esto, las mujeres se convirtieron en las principales enemigas del dominio colonial, negándose a ir a misa, o a cualquier tipo de colaboración con las autoridades coloniales. En los Andes, ante la traición de sus jefes, organizaron sus comunidades y se volvieron sacerdotisas, líderes y guardianas de las huacas, asumiendo tareas que nunca antes habían ejercido. En el sur de México, lideraron las tropas rebeldes. Al perseguir a todas las mujeres como brujas, los españoles apresaron a las practicantes de las antiguas religiones y a las instigadoras de las revueltas anticoloniales, que muchas veces eran las mismas personas. Las mujeres confesaron adorar a las piedras, las montañas y los manantiales, alimentar a las huacas, haber hechizado a las autoridades o a hombres poderosos y haberles causado la muerte. Si bien la brujería no alcanzó para derrotar al mundo colonial, las brujas representaron en la América española el último rincón de defensa de los valores nativos frente a un mundo cada vez más mestizo y menos indígena. Aunque tuvieron que modificar sus prácticas (por ejemplo, el culto fue llevado a la clandestinidad), los lazos con las montañas y otros lugares sagrados no fueron destruidos. Gracias a su resistencia, su religión pudo ser preservada.

(Adaptación de Pinzón, H. T. (2005). Resistencia y vida cotidiana en la sociedad colonial (1500-1810). En N. Böttcher, I. Galaor, y B. Hausberger (Eds.), *Los buenos, los malos y los feos: Poder y resistencia en América Latina* (pp. 391–415) y Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Traficantes de sueños).

4. Criollas, españolas y conductas sociales fuera de la norma en la sociedad colonial

Las mujeres de clase alta, entre las que encontramos criollas y españolas, no estaban exentas de ser violentadas por sus maridos, por sus padres, e incluso por parientas mujeres que las castigan por no cumplir las normas exigidas. En las fuentes judiciales de la época colonial hay disputas relacionadas con el género —las peleas entre esposa y esposo, o entre amantes, por celos o sostén económico— y estos eran probablemente el justificativo de gran parte de la violencia contra las mujeres. Los miembros de la familia y los vecinos normalizaron cierto grado de violencia en las relaciones entre géneros y, por lo general, hacían caso omiso de los incidentes cotidianos de golpizas hacia la esposa o la amante. Además, las esposas víctimas de abuso tenían pocas alternativas, ya que no se podía terminar con una unión matrimonial de manera legal y abandonar al marido era mal visto socialmente (sólo en casos de abuso físico extraordinario e innegable, véase un intento de femicidio, se otorgaba una separación jurídica). Los delitos sexuales constituían la segunda gran fuente de contra las mujeres, incluyendo a aquellas de extracción criolla y clase alta. Esta violencia sexual era típicamente perpetrada en el mismo hogar y por hombres emparentados a la mujer o cercanos al marido, bajo la falacia del acceso carnal por ser pareja o como una forma de atacar "el honor" de la familia, respectivamente.

Siempre había mujeres que transgredían esos códigos impuestos por cuestiones sociales y de moral, pero la respuesta a ello variaba de manera rotunda según la clase social. Los grupos de estatus social más alto vigilaban más de cerca a sus mujeres para evitar que estas se involucraran en vínculos "pecaminosos", por esta misma justificación del honor, a la vez que la esposa transgresora era enviada a alguna casa local de retiro religioso o al orfanato de jóvenes (en vez de asesinada). Muchas de estas mujeres recurrieron a la brujería, dispensada por mujeres indígenas, negras o mestizas,

con el objetivo de seducir o conquistar a sus pretendientes varones, tal vez porque ellos eran cruciales al momento de protegerse contra la pobreza y la marginación social; por su parte, lo que más temían los hombres era la supuesta capacidad de las brujas de causar impotencia masculina. Que las mujeres criollas o españolas se convirtieran en clientas de mujeres de clase baja, generaba una extensa red de solidaridad femenina, donde pese a las diferencias de castas, hacían circular información, conspiraciones y prácticas para resistir a las violencias patriarcales que las atravesaba a todas, de distinta manera. Si bien estas solidaridades no desaparecen las desigualdades propias de una sociedad de castas, contribuyen a que paralelamente a esta, se configuren relaciones medianamente horizontales entre pares de un mismo género, las mujeres, para enfrentar a las prácticas patriarcales de los hombres.

(Adaptación de Socolow, S. (2016). La mujer y las conductas sociales anómalas: Delito, brujería y rebelión. En *Las mujeres en la América Latina colonial* (pp. 183-202). Prometeo).

5. Mujeres negras/africanas/afrodescendientes en la América colonial.

El caso de Andrea y de Carmela

Según las normas coloniales que se impusieron en la América de los siglos XVI-XIX, las personas africanas y afrodescendientes eran esclavizadas, es decir, transformadas en mercancía, donde podían comprar y venderse para el trabajo forzoso. Muchas de ellas habían sido traídas por la fuerza desde África, y su descendencia igualmente esclavizada. A las mujeres “negras” se las excluyó de ciertos mandatos que se imponían a las mujeres blancas (y en parte de las mestizas), como cuidar de su castidad y de sus niños/as. Por el contrario, eran los amos quienes ejercían el dominio sobre el trabajo, el cuerpo y la descendencia de estas mujeres, lo que impedía que las relaciones familiares entre esclavizados fueran totalmente recono-

cidas y respetadas por las instituciones coloniales. Por otra parte, en sus trabajos, las mujeres esclavizadas compartían con sus amas, con las esposas, las madres y las hijas de sus amos espacios domésticos importantes, en donde desarrollaban relaciones complejas con esas otras mujeres; muchas veces eran violentadas por esas otras, así como abusadas por los hombres blancos que le eran propietarios.

Las resistencias de las mujeres negras eran múltiples, y podían desarrollarse en el cotidiano o utilizando para su provecho el aparato jurídico colonial. En este último caso encontramos dos de esas historias. La de Andrea en Antioquia, Nueva Granada, en 1782. Andrea era esclava de Doña Ana Gertrudis del Pino y por acción testamental, debía el pago de un dinero para la realización de unas misas, Andrea debía estar en "libertad", y lo mismo su hija. Sin embargo, por la intervención de un familiar de la fallecida, su libertad fue interrumpida. Andrea no desiste y recurre a la burocracia colonial para demandar su liberación. Apeló a sus distintas identidades, como madre, como mujer y como persona. Recién en 1801 Andrea logra obtener su libertad, así como la de su hija.

El otro caso es de 1796, y concierne a una mujer negra libre, Carmela Vera, acompañada por su esposo, Juan de Ospina, que se presentan ante la autoridad colonial ofreciendo esclavizarla a ella. Lo que ellos buscaban era la libertad definitiva para ella y su cónyuge a través de la esclavización temporal. Ella acude a las "leyes" que regulan el comercio de personas esclavizadas: al ser una mujer de color y considerarse según la ley colonial una mercancía, se empeña provisoriamente. Entonces el dinero que recibe por su esclavitud lo usa para pagar por la libertad de su esposo. No obstante, la pareja no logra pagar la deuda de ella y el dueño provisorio de Carmela exige su traslado y efectiva esclavización. Lejos de aceptar esto, Carmela vuelve a "venderse" con alguien que estaba en conflicto con la empresa, entendiendo que la rivalidad entre los dos particulares le garantizaría un "mejor-estar" a ella. Tal negociación tiene sentido, primero porque la cantidad ofrecida por su

esclavitud corresponde al pago de la deuda adquirida con anterioridad; y segundo, porque siendo una cantidad menor, es más alta la probabilidad de pagarla en un determinado periodo de tiempo.

(Adaptación de Figueroa, A. V. y Puntiel, C. L. C. (Eds.). (2018). *Demando mi libertad: Mujeres negras y sus estrategias de resistencia en la Nueva Granada, Venezuela y Cuba (1700-1800)*. Universidad Cesi).

6. Cuadro de castas (S. XVIII), autor desconocido



Referencias bibliográficas

Böttcher, I. Galaor y Hausberger, B. (Eds.) *Los buenos, los malos y los feos: Poder y resistencia en América Latina.* Iberoamericana-Vervuert.

Burke, P. (2011). *Visto y no visto: El uso de la imagen como documento histórico*. Crítica.

Bustamante, J. (2017). La invención del indio americano y su imagen: Cuatro arquetipos entre la percepción y la acción política. *Débats*. https://doi.org/10.4000/nuevomundo.71834

Caviglia, S. E., Álvarez, I. M. y Villamea, M. L. (Eds.). (2016). *Pueblos Originarios e Independencia: 13.000 a.P.-1816*. Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut.

Curiel Pichardo, O. (2011). *Género, Raza y Sexualidad: Debates Contemporáneos* [Conferencia]. Especialización Maestría de Estudios de La Mujer. https://bffrepositorio.unal.edu.co/server/api/core/bitstreams/0e31d0cb-4e0e-45b9-ab9c-a6ec672e981a/content

Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Traficantes de sueños.

Figueroa, A. V. y Puntiel, C. L. C. (Eds.). (2018). *Demando mi libertad: Mujeres negras y sus estrategias de resistencia en la Nueva Granada, Venezuela y Cuba (1700-1800)*. Editorial Universidad Cesi.

Flores, v. (2008). Entre secretos y silencios: La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización, *Revista Trabajo Social*, (18). https://doi.org/10.22201/ents.20075987p.2008.18.19514

Pinzón, H. T. (2005). Resistencia y vida cotidiana en la sociedad colonial (1500-1810). En I. Galaor (Comp.), *Los buenos, los malos y los feos: Poder y resistencia en América Latina*. Iberoamericana-Vervuert.

Pratt, M. L. (2010). *Ojos imperiales: Literatura de viajes y transculturación*. Fondo de Cultura Económica.

Provincia de Buenos Aires. (2015). *Ley N°14.744. Ley de Educación Sexual Integral*. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-07/5-%20Ley%20N%C2%B0%2014.744%20ESI.pdf

República Argentina. Ministerio de Educación. (2009). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

Socolow, S. (2016). La mujer y las conductas sociales anómalas: Delito, brujería y rebelión. En S. Socolow, *Las mujeres en la América Latina colonial* (pp. 183-202). Prometeo Libros.

Van der Straet, J. (ca. 1587-89). *Alegoría de América*. https://www.metmuseum.org/art/collection/search/343845

Zysman, A., y Paulozzo, M. (2007). *Diseño curricular para la Educación Secundaria*. Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación DGCyE.

Un patio para todes. Educación Física y deporte desde la perspectiva de género: Una propuesta pedagógica para desbinarizar la enseñanza

Evangelina de la Luz Cagni, Lucía Belén Padilla, Martina Scalise

Breve fundamentación

Desde el año 2006, en todo el territorio argentino contamos con la Ley Nº26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral que estableció que todes les educandes tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, municipal y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En el caso del nivel secundario, los contenidos curriculares se adecuan de acuerdo a las edades de adolescentes y jóvenes, desde una perspectiva integral para "promover aprendizajes desde el punto de vista cognitivo, en el plano afectivo y en las prácticas concretas vinculadas al vivir en sociedad" (República Argentina. Ministerio de Educación, 2012, p. 12).

La propuesta que desarrollamos se orienta a generar aprendizajes en términos de derechos, visibilizando y cuestionando los prejuicios y las creencias que por mucho tiempo embistieron a tantes estudiantes y docentes en nuestros patios, y que siguen sosteniendo actitudes discriminatorias, reproduciendo estereotipos de género, binarización, entre otras.

Nos parece importante partir de la premisa que aporta Graciela Morgade (2011) respecto a que toda educación es sexual, y del reconocimiento de que todo el tiempo se tramitan y disputan sentidos en torno a aquello considerado "lo femenino" (delicadeza, pasividad, emocionalidad, etc.) o "lo masculino" (rudeza, actividad, racionalidad). Si bien en la escuela en sí estos sentidos están más que instalados, a la hora de transitar las clases de Educación Física los mismos suelen reforzarse y marcarse explícitamente. Por esto, consideramos que es urgente abordar los contenidos de la ESI en las clases de Educación Física de todos los niveles y poder deconstruir estas prácticas discriminatorias y sexistas que vienen operando desde el nacimiento mismo de la disciplina y aún perduran.

La siguiente propuesta, pensada para 2do año de secundaria, está enmarcada en la unidad didáctica *Desarmando y armando deportes para todes*, la cual se desarrollará durante un mes calendario. La clase que se presenta a continuación será la primera.

Entendemos a la Educación Física desde una perspectiva integral y feminista, y, a partir del *Diseño Curricular de Secundaria de la Provincia de la Buenos Aires* (2006) y los *Lineamientos curriculares de la Educación Sexual Integral* (2009), la pensamos no solo como una educación corporal que se compromete en la construcción y conquista de la disponibilidad corporal, sino que también supone que les estudiantes aprendan a relacionarse con el propio cuerpo, el propio movimiento y el de les demás de manera respetuosa, siendo estas dimensiones significativas en la construcción de la identidad personal.

Con el cuerpo y el movimiento, las personas se comunican, expresan y relacionan, conocen y se conocen, aprenden a hacer y a ser. Cuerpo y movimiento son componentes esenciales en la adquisición del saber del mundo, de la sociedad, de sí mismo y de la propia capacidad de acción y resolución de problemas.

Desde una perspectiva de derechos, la Educación Física enseña configuraciones de movimientos cultural y socialmente significados

como los juegos motores y deportes, la gimnasia, las actividades en la naturaleza y al aire libre, buscando propiciar la igualdad de oportunidades, la inclusión y el respeto entre pares. De esa forma se apunta a que les estudiantes puedan aprender a negociar, modificar, acordar y respetar las reglas que posibilitan la participación de todes en condiciones de respeto e igualdad.

Concebir a la Educación Física desde una perspectiva de derechos implica pensar en clave feminista, donde la transversalidad de la ESI dentro de la misma juega un papel fundamental. Retomando la premisa de "toda educación es sexual" (Morgade, 2011) sostenemos que les docentes tenemos la responsabilidad política de garantizar y defender la ESI en nuestras prácticas; para eso hay que trabajarla de manera respetuosa brindando información factible, científica, no biologicista, no binaria y con perspectiva de género, abordando la sexualidad de manera integral en sus dimensiones biológica, psicosocial, afectiva y ética (Zemaitis, Alcoba y Maidana, 2020).

Se parte principalmente del reconocimiento de los sujetos, sus cuerpos y sentimientos como base del proyecto pedagógico, y se rompe con el silencio y el modelo biomédico imperante en la escuela que ha reproducido y sigue reproduciendo lógicas patriarcales, sexistas heteronormadas y discriminatorias.

El fuerte carácter biologicista, binario y heteronormado que impera hoy en la educación física es el principal punto a deconstruir. Se sigue concibiendo al cuerpo biológico como algo dado, obviando todo el entramado histórico, social y cultural que lo atraviesa. Tenemos un desafío enorme en cambiar estas lógicas que siempre redujeron lo corporal a lo anatomofisiológico y comenzar a pensar los cuerpos que habitan nuestras clases como cuerpos situados, que están atravesados por una red sociocultural, histórica que los marca y construye constantemente, donde las categorías binarias de varón-mujer y las formas de ser varón y ser mujer deben dejarse atrás.

Retomando la importancia de concebir a les estudiantes como sujetos de derecho y la importancia, aun mayor, de reforzar el compromiso político como docentes, entendemos que

> Si la educación es un derecho que da derecho, entonces la vulneración del acceso a una educación sexual desde la perspectiva de género y los derechos humanos implicaría romper con un eslabón de esa cadena de garantías que hoy son esenciales en las sociedades democráticas (Zemaitis, Alcoba y Maidana, 2020, p. 20).

Por todo esto, nuestra propuesta de clase busca hacer un aporte para desmitificar que existen ciertas prácticas corporales y deportes para mujeres y otras para varones. Hay infinidad de prácticas corporales y deportes, y todes tienen el derecho de acceder a estas en igualdad de oportunidades y condiciones, de vivenciar diversas experiencias motrices donde se procure construir espacios seguros, libres de violencia y discriminación.

Contenidos

- Identificación de los estereotipos de género en los deportes. ¿Qué prácticas organizan determinados tipos de masculinidades y feminidades en el ámbito educativo?, ¿qué estereotipos de género reproducimos en nuestras clases y, en consecuencia, en nuestras prácticas corporales?
- Problematización de la división sexual de los deportes: la histórica división de los deportes en relación con lo femenino y lo masculino, así como también del uso de los espacios, los materiales y las relaciones vinculares entre pares. ¿Cómo se plantean los deportes en las clases de Educación Física en relación con el binarismo de género?

Objetivos

- Problematizar y reflexionar acerca de la división de los deportes en función de las representaciones hegemónicas de los cuerpos “femeninos” y “masculinos”.

- Indagar sobre los deportes hegemónicos, los infrarrepresentados y los subrepresentados.
- Desmitificar la división sexual de los deportes y cuestionar las situaciones de desigualdad que genera.
- Fomentar la participación y la vivencia motriz en diversas prácticas y deportes para todes.
- Reflexionar sobre las capacidades condicionales y su división sexual —fuerza y velocidad mayormente fomentada en varones, flexibilidad y resistencia asignada a las mujeres—, y cómo esto influye en la disponibilidad corporal.

Propósitos

- Visibilizar la desigualdad en la distribución de los deportes por las categorías hegemónicas femenino-masculino.
- Promover la reflexión de cómo cada une habita los espacios y las prácticas corporales.
- Generar prácticas deportivas o de iniciación deportiva más justas e igualitarias con perspectiva de género.

Desarrollo metodológico

Unidad didáctica: Deportes para todes

Clase 1

Curso: 2do año, Secundaria Básica

Duración: 1 hora

Lugar: patio de la institución.

Materiales: pelotas de vóley, telas, sogas/red de vóley, conos.

Se buscará la participación activa de todes les estudiantes tanto en la clase como en las intervenciones y reflexiones finales, invitándolos a interpelar y problematizar las acciones que tienen lugar en la clase.

Parte inicial

Duración: 15 minutos

Todes les estudiantes se organizan en parejas con una pelota. Desplazándose por todo el patio haciendo pases, a la orden del silbato deberán cambiar de pareja y continuar haciendo pases. Así sucesivamente, sin repetir compañere.

Parte central

Duración: 30 minutos

Actividad 1. Vóley Telas

Cada equipo (de a dos por cancha) deberá pasar la pelota a la otra cancha con una tela que mantienen extendida entre todes. La lógica del juego es similar a la del voley: la pelota debe pasar por encima de la red y para convertir el punto debe caer en el terreno contrario, pero con la particularidad de que les estudiantes no realizan acciones individuales, sino que, mediante el uso de la tela, tendrán que coordinar las acciones para poder enviar la pelota al terreno contrario y recibirla en el propio. El objetivo es la participación de todes les estudiantes en igualdad de condiciones, buscando que puedan ayudarse entre elles y proponer nuevas y variadas reglas de juego que posibiliten el juego de todes.

Actividad 2. Vóley reducido (tres vs. tres) triangulación

Se arman equipos de tres jugadores cada uno. Tras un repaso de las reglas básicas del vóley, se invita a les estudiantes a ponerlas en práctica en una cancha reducida, prestando especial atención en realizar los tres pases de la triangulación (recepción, armado y ataque [pase al otro lado de la red]) y en el desempeño de los roles que les competen a cada une en función de la realización de dichos pases.

Se detiene el juego y les jugadores de cada equipo conversan entre elles sobre la siguiente pregunta: ¿pudieron jugar manteniendo los roles de cada puesto: receptore, armadore y atacante?

En caso de contestar negativamente, es interesante que intenten posibles respuestas de las causas (por ejemplo: la recepción no

llegaba a le armadore; une jugadore monopolizaba las acciones del juego, etc.).

A continuación, deberán proponer qué tratarán de modificar. Volver a jugar intentando poner en práctica lo analizado. Detener el juego nuevamente y pedirles que conversen sobre las siguientes preguntas:

- ¿Se pudieron plantear en el juego las modificaciones previstas?
- Si no pudieron, ¿por qué?
- ¿Qué cuestiones técnicas y tácticas habría que mejorar para jugar mejor en equipo y que todes participen?
- ¿Pueden jerarquizarlas? Elegir una y buscar posibles soluciones.

Volver al juego y poner en práctica lo conversado. Para terminar, conversar entre todes en relación con:

- La modalidad de trabajo no binaria.
- La posibilidad de pensar juntes las maneras de mejorar la dinámica de las actividades planteadas.
- Los aportes realizados por cada une y como equipo, el significado de jugar juntes.
- ¿Mujeres, varones e identidades disidentes participan y se desenvuelven de la misma forma?, ¿por qué?

El juego reducido posibilita una necesaria y mayor participación de todes les integrantes del equipo, un recorte de la situación táctica deseada y la utilización del gesto técnico en el contexto real de juego. Pero, además, nos permite poder identificar fácilmente cuando une estudiante monopoliza el juego y no deja que les demás participen, indagando porqué esto sucede e identificando situaciones de conflicto para intervenir y trabajar posteriormente.

Parte final

Duración: 15 minutos

Entre todes juntamos los materiales y en ronda, reflexionamos sobre lo que pasó durante la clase:

- En la entrada en calor, ¿nos daba igual estar con cualquier compañere realizando la actividad?, ¿por qué?
- ¿Cómo nos sentimos jugando al vóley?, ¿todes conocían el deporte?, ¿prefieren otro?, ¿por qué?
- ¿Cómo resultó la dinámica de que todes participen durante el juego?, ¿qué era más importante, jugar entre todes o convertir el punto?, ¿por qué?
- ¿Creemos que todes tienen la misma posibilidad de jugar al vóley? ¿Y en otros deportes qué sucede? ¿Conocemos algún deporte que alguien no pueda practicar por su género? ¿Qué nos parece que eso suceda?

Evaluación

En esta oportunidad la evaluación estará centrada en cómo les estudiantes pudieron transitar los diferentes momentos de la clase; si atendían a las consignas y se animaban a debatir y poner en tensión lo que pasaba en las situaciones de juego. Si lograron identificar las dificultades de forma crítica y si proponen resoluciones positivas que abonen a la participación de todes.

La evaluación será diaria, y partirá de la evaluación diagnóstica para identificar el piso de saberes con los que les estudiantes cuentan, pero, además —y fundamentalmente—, la problematización crítica de las prácticas corporales y la participación activa en cada una de las instancias.

Algunos interrogantes que servirán de indicadores a la hora de evaluar:

- ¿Desarrolla prácticas deportivas, lúdicas y motrices en igualdad de condiciones con les demás, sin prejuicios que provocan diferencias de género?

- ¿Desarrolla las actividades compartidas poniendo énfasis en el respeto, el cuidado de sí misme y de les demás, aceptando la diversidad?
- ¿Construye prácticas de juegos cooperativos y/o de oposición en sentido colaborativo e inclusivo?
- ¿Presenta actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto en actividades motrices?, ¿resuelve situaciones cotidianas de manera democrática?
- ¿Reflexiona acerca de los modelos corporales presentes en los medios de comunicación, publicidades y en los deportes de espectáculo que producen desigualdades de género?

Referencias bibliográficas

Morgade, G. (Coord.). (2011). *Toda educación es sexual.* Buenos Aires: La Crujía.

Provincia de Buenos Aires. Dirección General y de Cultura y Educación DGCyE. (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*.

República Argentina. (2006). *Ley Nº26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto

República Argentina. Ministerio de Educación. (2009). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

República Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (2012). *Educación sexual integral para la educación secundaria II: Contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires.

Zemaitis, S., Alcoba, J. y Maidana, C. (2020). *La Educación Sexual Integral como derecho: Herramientas para la intervención educativa* [Curso]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

“Cerca de la revolución, el pueblo pide… sexo”. Reflexiones acerca de la historia y la sexualidad en la escuela secundaria: El caso del Frente de Liberación Homosexual (FLH) en la década de 1970 en Argentina

Camila Garate, Andrés Oroño Franquet, Sofía Zambosco Vaquero

Breve fundamentación

La presente propuesta de clase se enmarca en el espacio curricular de Historia de 5to año, atendiendo al diseño curricular vigente en la provincia de Buenos Aires, el cual propone devolver el protagonismo “a los sujetos visibles, a los que les sucede algo, que tienen ideas; a los que se enfrentan a las restricciones y los límites de su propio tiempo” (DGCyE, 2011, p. 10). El contenido específico de la propuesta forma parte del abordaje de la tercera unidad de contenidos de dicho diseño curricular: “Las crisis del petróleo en los 70: el final del Estado de bienestar, la radicalización política y los estados burocráticos autoritarios”, y más puntualmente, del recorte: “La dictadura de Onganía y sus sucesores (1966-1973): el fracaso de un modelo de modernización económica y el auge de las tendencias radicalizadas de la política” (DGCyE, 2011, p. 18).

La búsqueda de esta propuesta es poder generar diálogos y debates junto a les estudiantes en torno a las ideas del Frente de Liberación Homosexual (FLH) en Argentina —a cuyos miembros consideramos parte de esos sujetos que se enfrentaron a las restricciones de su propio tiempo— porque creemos que son disparadores potentes para pensar sus presentes desde los aportes de la educación sexual integral (ESI). Pretendemos, de este modo, abordar las relaciones entre el sistema de producción y algunas de sus articulaciones culturales y sociales en el marco de las clases de Historia, intentando poner en discusión la división tradicional establecida entre lo público —entendido como todo aquello relacionado con el poder— y lo privado o personal.

Siguiendo los aportes de Faur (2007), sostenemos que la ESI no trata de modelar comportamientos, de hacer a les jóvenes de tal o cual forma, como si fueran objetos a influenciar o a adoctrinar, sino de transmitir, generar y construir entre todes herramientas de cuidado propias y para con les otres que nos permitan vivir de una forma más placentera, autónoma, respetuosa y en armonía con nuestros cuerpos y con nuestres compañeres. Para ello, creemos central poder hablar de las dimensiones políticas de la sexualidad. Apostamos a que las historias y trayectorias del pasado, como las del FLH, se vuelvan un puente concreto para reflexionar sobre los presentes de les estudiantes en torno a lo que fue durante tantos años encasillado como una "cuestión personal", como un tema tabú y misterioso, que no tenía lugar para ser abordado en la escuela.

El FLH fue una organización surgida en 1971, pero que tuvo antecedentes en el Grupo Nuestro Mundo de 1967, entre otros (Perlongher, 1985; Simonetto, 2017). En el contexto político de fines de los años sesenta y principios de los setenta, signado por la ilegitimidad de gobiernos dictatoriales que formaban parte de la autodenominada "Revolución Argentina" y la proscripción del peronismo, comenzaron a definirse prácticas sociales de acción directa por parte de sectores que se percibían como marginados del sistema (Gordillo, 2003). La

revolución pasó a ser un tópico de conversación común entre distintos grupos que apostaban a la transformación social radical, se convirtió en una posibilidad real y un tema de debate urgente para responder a un gobierno dictatorial que sostenía que se inauguraba un período donde la política se encontraba "en suspenso" (De Riz, 2000). El régimen castrense que sustituyó a Arturo Illia en 1966 desplegó políticas de represión y control del territorio frente a sus opositores e hizo hincapié en la defensa de la "moral" que suponía la utilización del poder policial para realizar *razzias* y perseguir a prostitutas, homosexuales y marginados sociales (Simonetto, 2017). Es decir, que el FLH aparece en un contexto en donde el Estado estaba afirmando un modelo conservador de existencia heterosexual, capitalista, católico, blanco y de elite, frente a grandes grupos de la sociedad dispuestos a combatir por fuera de las vías institucionales por otro modelo de sociedad.

Sin embargo, además de discutir las ideas de la revolución social como modelo alternativo al sistema de dominación imperante en términos económicos, la trayectoria del FLH expresa sus vaivenes vinculares y políticos con los partidos de izquierda tradicional y el peronismo, con los que no encontraban acuerdos al momento de pensar la revolución, y de los cuales algunos integrantes habían sido expulsados por ser homosexuales. En este sentido, consideramos que las ideas de la revolución sexual del FLH, que apostaban a incorporar propuestas en este campo de discusión y prácticas particulares, pueden ser insumos potentes para pensar los deseos, inquietudes y trayectorias de les estudiantes en la actualidad desde una perspectiva que les invite a reflexionar sobre la politicidad de las sexualidades en diferentes momentos históricos y sobre la construcción de la dominación social a partir de las relaciones sexogénéricas, esto es, los entramados entre "amor y poder".

Respecto a esto, retomamos el concepto de *heterosexualidad obligatoria* de flores (2008) porque nos permite problematizar aquello no dicho, silenciado, en una institución social como la escuela, que repro-

duce una forma de sexualidad definida y sostenida como obligatoria, y también acercarnos a los silencios de un conocimiento hegemónico que se despliega en las disciplinas de la institución. Partiendo de ello, creemos que incorporar la historia del FLH, sus ideas y sus discusiones con otros actores sociales contemporáneos, al currículo de Historia y de la escuela en general, nos puede permitir abrir discusiones, opciones, preferencias reales, resquicios, dudas, preguntas, en torno a las sexualidades de les estudiantes y de aquellos sujetos y deseos invisibilizados, silenciados e ignorados por un conocimiento hegemónico sobre el pasado y en el presente.

Esta propuesta es, en palabras de flores (2008), "una invitación a pensar aquello que rehusamos o consideramos imposible, creando un espacio donde puedan desarmarse las verdades hegemónicas del discurso escolar" (p. 15). Estas verdades han omitido e ignorado a los sujetos e ideas no heterosexuales y han establecido una línea divisoria entre la sexualidad, pensada como un asunto personal, y lo público, entendido como el espacio de construcción de poder, limitando las posibilidades de les estudiantes de reflexionar sobre sus existencias y prácticas afectivas y sexuales.

Siguiendo este lineamiento político pedagógico, debemos explicitar también que la presente propuesta se enmarca en la Ley Nº26.206. Ley de Educación Nacional, que tiene por objetivo, entre otros, "brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad", y amplía sus horizontes atendiendo a la Ley Nº26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Asimismo, se encuadra en las resoluciones del Consejo Federal de Educación traducidas en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para: a) el área de Ciencias Sociales en el Ciclo Orientado; b) el espacio curricular de Historia en particular, abordando

> El análisis de la violencia política de comienzos de la década de 1970 desde distintas interpretaciones, enfatizando en los procesos

políticos que comienzan con el derrocamiento y proscripción del peronismo, en el autoritarismo de las dictaduras cívico-militares, en el contexto de la radicalización de las luchas populares en Latinoamérica y el mundo.

y c) para la transversalización de la ESI, recuperando varios de sus ejes, en particular, el reconocimiento y respeto a las distintas maneras de ser mujer y de ser varón, el análisis crítico de la femineidad y la masculinidad en distintos contextos, el derecho de las personas a vivir su sexualidad de acuerdo con sus convicciones y preferencias en el marco del respeto por los/as otros/as, y la vulneración de derechos sexuales por prácticas de discriminación, la violencia, el acoso, el maltrato, entre otras.

Contenidos

La radicalización política en la década de 1970 y la revolución sexual en Argentina.

Preguntas que encuadran la temática

¿Tienen algo que ver la sexualidad y la política?, ¿qué vinculaciones establece el FLH entre la familia heterosexual y el sistema de dominación capitalista?, ¿qué aporta a la idea de revolución a principios de los años setenta en Argentina?

Objetivos

- Reconocer la participación del Frente de Liberación Homosexual dentro del contexto de radicalización política de comienzos de los años setenta en Argentina y la impronta sexogenérica que promovieron en su activismo revolucionario.
- Problematizar la imagen de la familia, su constitución y su funcionalidad para la reproducción del sistema capitalista según el FLH, reconociendo a la desviación de la heterosexualidad normada como una forma de resistencia a la dominación patriarcal y capitalista.

- Reflexionar acerca de las significaciones de la consigna feminista “Lo personal es político”.

Propósitos

- Propiciar un ambiente ameno de participación activa y escucha por parte de les estudiantes, mediando en los intercambios áulicos.
- Dar cuenta de la problematización y vinculación que establece el FLH entre el sistema de opresión sexogenérico y el capitalismo como ejes para pensar la revolución social y política.
- Propiciar la transversalización de la ESI en el espacio curricular de Historia mediante la reflexión en torno a las trayectorias y deseos de les jóvenes a lo largo del tiempo, y en particular en relación con el contexto de revolución social y política en los años setenta.

Desarrollo metodológico

La siguiente propuesta de clase está pensada para ser llevada a cabo por una pareja pedagógica, en dos módulos consecutivos de sesenta minutos cada uno. Presupone el abordaje general en clases previas del contexto social, político y económico de la Argentina de la década de 1960 y comienzos de 1970. Con ayuda del contenido abordado con anterioridad y los saberes que cada sujeto ya ha construido, se espera que les estudiantes reconozcan y apliquen conceptos tales como capitalismo, explotación, trabajadores y burguesía, en tanto serán recuperados en el presente encuentro.

Primer momento

Duración: aproximadamente 20 minutos

En este momento inicial de apertura les docentes escribirán en el pizarrón la consigna “Lo personal es político” y a partir de ella habilitarán un momento de reflexión en torno a esa frase junto a lxs estudiantes, teniendo como guía las siguientes preguntas disparadoras: ¿escucharon esa frase alguna vez?, ¿en dónde?, ¿qué piensan de la misma?, ¿a qué creen

que se está refiriendo?, ¿consideran que las cosas personales que les pasan todos los días tienen algo que ver con la política?, ¿qué sería la política entonces? En esta instancia, se abrirá el espacio para el debate desde las experiencias y posicionamientos personales de les estudiantes, sin dar por cerrada ninguna conclusión, invitando a sumergirnos en el contexto de producción de dicho enunciado a lo largo del presente encuentro.

Segundo momento

Duración: aproximadamente 20 minutos

En un segundo momento de presentación oral expositiva les docentes procederán contextualizar al FLH de Argentina y su participación política entre 1971 y 1976, que en este período de radicalización política llegó a actuar de forma clandestina. Se pondrá en relación el accionar del FLH y sus ideas sobre la revolución, con los contenidos trabajados en clases anteriores acerca de las organizaciones que buscaban hacer una revolución socialista —armada, en muchos casos— en pos de terminar con la opresión imperialista y la desigualdad generada por la estructura del sistema capitalista y el fracaso de la modernización económica.

Se prevé hacer hincapié en ciertos aspectos de la constitución del FLH y su desarrollo histórico, caracterizándolo como un espacio político heterogéneo, que nucleó a diferentes grupos militantes de gays y lesbianas, muches excluides anteriormente de organizaciones políticas más "tradicionales" por su orientación sexual. En este sentido, se presentará a Nestor Perlongher, fundador y referente del FLH, anteriormente expulsado del Partido Comunista por ser considerado "débil" frente a posibles interrogaciones del gobierno dictatorial de Onganía. Con este caso, se habilitarán las primeras reflexiones acerca de las limitaciones del concepto de revolución que tenían las organizaciones tradicionales de izquierda.

Tercer momento

Duración: aproximadamente 30 minutos

Para dar inicio al tercer momento se conformarán cinco grupos de manera azarosa utilizándose para tal fin una bolsa de la que les

estudiantes extraerán imágenes de diferentes referentes de los derechos LGBTTI+ junto con sus nombres (Anexo 1). Se formarán los grupos a partir de encontrarse con aquellas personas que tengan idéntica imagen las mismas. Si bien no está planeado un momento para profundizar en la historia de cada une de les referentes, es intención de esta pequeña actividad trazar un puente entre los reclamos de las disidencias a lo largo del tiempo e invitar a les estudiantes a buscar luego información sobre la referencia que extrajeron.

Seguidamente, se le entregará a cada grupo, un recorte del documento *Sexo y Revolución* del FLH 1973 con los correspondientes disparadores interrogativos (Anexo 2), a fin de que identifiquen ideas principales y realicen anotaciones sobre cada bloque de preguntas, las cuales luego serán compartidas y discutidas con el resto. Se realizará un acompañamiento de les docentes para la resolución de les interrogantes y la evacuación de dudas de les alumnes.

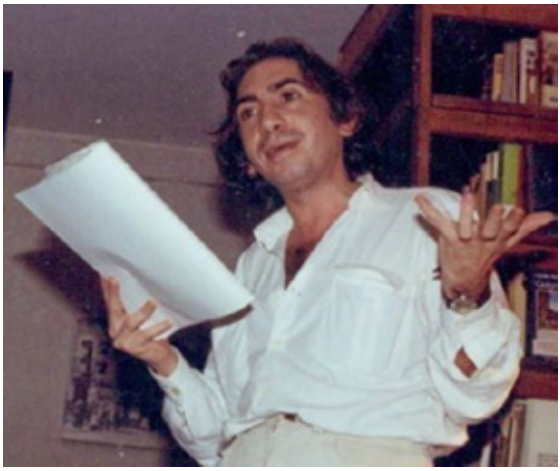
Posteriormente, se hará una puesta en común de aproximadamente 15 minutos, fomentando la plena participación de todes les estudiantes, siendo esperable la existencia de sensaciones de desconcierto o incomodidad ante los interrogantes planteados y el texto abordado.

Para concluir el encuentro, se retomará la consigna “Lo personal es político”, puntapié inicial de la clase y la base misma de la idea de la revolución sexual. Se proyectarán fragmentos de la conferencia *Lo personal es político: Amor y poder de Maffía y Sztajnszrajber* (Anexo 3) y se invitará a les estudiantes a realizar de manera escrita e individual una reflexión en la que entren en juego los saberes propios y los adquiridos luego del trabajo sobre los materiales propuestos, para que repiensen la consigna presentada al inicio de la clase desde una nueva perspectiva crítica que permita sentar sus propios posicionamientos.

Anexos

Fotografías de referentes de las luchas por los derechos de las personas de la comunidad LGBTTI+

Nestor Perlongher



Fuente: República Argentina. Secretaría de Cultura https://www.cultura.gob.ar/nestor-perlogher-poeta-activista-8646/

Lohana Berkins



Fuente: Página 12. https://www.pagina12.com.ar/272415-lohana-berkins-travesti-orgullosa/

Claudina Marek



Fuente: Página 12. https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-4388-2016-02-05.html

Ilse Fuskova



Fuente: Feminacida. https://www.feminacida.com.ar/ilse-fuskova/

Carlos Jáuregui



Fuente: Wikipedia. https://es.wikipedia.org/wiki/Carlos_J%C3%A1uregui

2. Fragmentos de Sexo y Revolución. *Panfleto de difusión del Frente de Liberación Homosexual publicado en 1973*

Siendo la característica del sistema de producción capitalista la producción para el beneficio de una clase dominante, es interés de esa clase el establecimiento de la dominación sobre el resto de los seres humanos. De este modo, los individuos son moldeados para ser dominados y/o para dominar, y esto se realiza a través de específicos y poderosos mecanismos psicológicos, mecanismos que en último término acaban sosteniendo y perpetuando ese orden de la dominación.

Ningún área del comportamiento individual puede escapar, pues entonces el individuo quedaría libre para poner en tela de juicio

el sistema de dominación. (…) la familia es una fábrica de seres humanos sociales. En la familia standard hay un detentar el poder, el macho, que en la medida en que maneja el poder económico en la familia y el poder político en la sociedad, maneja por derecho propio el sistema de relaciones familiares y su extensión, las relaciones sociales. El objeto de dominación es, en primer lugar, la mujer; y en segundo lugar, los hijos, que son el producto-mercancía de la fábrica familiar. Esta dominación no es sólo una cuestión teórica abstracta, sino, como dijimos, preside todos los actos cotidianos. (…) El coito deviene una institución estructurada culturalmente para la satisfacción del varón, que detenta toda la iniciativa, y que posee el derecho legítimo a gozar.

Esta dominación en el coito es en última instancia, en el terreno ideológico, la manifestación objetiva de la dominación de la mujer por el varón en la vida cotidiana. (…) El núcleo de la opresión de la mujer, sigue, pues, intacto. Esta pareja de dominación se reproduce, tiene hijos, y se forma para ello. Los hijos son un objeto de posesión de sus padres, situación sancionada por el concepto jurídico de patria potestad. La sexualidad infantil está negada explícitamente por la ideología del sistema. (…) ¿Cómo es realmente la sexualidad infantil? La sexualidad infantil muestra la variedad de impulsos de todo tipo y objeto que conforman la libido humana, y en este sentido, es el rostro más auténtico de la vida (…).

La castración de la sexualidad tiene como objetivo introducir la dominación característica del sistema en la mente misma. Un ser humano que hace objeto de dominación a sus impulsos sexuales, no se extrañará de encontrar reprimidos y dominados en el mundo social (…).

La dominación de la libido (la sexualidad) culmina con su reducción a determinadas partes del cuerpo, los genitales. En realidad, todo el cuerpo es capaz de aportar al goce sexual, pero la sociedad de dominación necesita de la mayor cantidad de zonas del cuerpo posibles para adscribirlas al trabajo. La genitalización está desti-

nada a quitar el cuerpo su función de reproductor de placer para convertirlo en instrumento de producción alienada, dejando a la sexualidad sólo lo indispensable para la reproducción. Es por eso que el sistema condena con especial severidad todas las formas de actividad sexual que no sean la introducción del pene en la vagina, llamándolas "perversiones", desviaciones patológicas, etc. (…).

Pero esta no es la totalidad del sistema de opresión machista. Aquellos individuos que no cumplen con el rol sexual establecido, los homosexuales, son vividos como un máximo peligro por este sistema, en tanto que no sólo desafían, sino que desmienten sus pretensiones de identificarse con el orden de la naturaleza. La desexualización del cuerpo humano es obra de la cultura. En el caso del varón, ella mutila el coito anal pasivo, la utilización del ano como zona sexual a pesar de que éste está rodeado de terminaciones nerviosas eróticas. También están fuertemente censuradas las tetillas masculinas, a pesar de ser áreas erógenas, por su semejanza a la anatomía femenina. (…) Esta desigual repartición del poder sexual a favor de los varones heterosexuales se refleja en una poderosa ideología (internalizada compulsivamente por los miembros de nuestra sociedad) (…).

El Frente de Liberación Homosexual considera llegado el momento histórico de proponer y comenzar a realizar una revolución que, simultáneamente con las bases económicas y políticas del sistema, liquide sus bases ideológicas sexistas, teniendo en cuenta que, de lo contrario, el sistema de opresión se reproducirá automáticamente después de un proceso revolucionario que sólo altere las esferas política y económica. Nuestro Movimiento surge como una organización de homosexuales de ambos sexos que no están dispuestos a seguir soportando una situación de marginación y persecución, por el solo hecho de ejercer una de las formas de la sexualidad. Como hemos pretendido demostrar, esta persecución tiene una raíz netamente política. El sexo mismo es una cuestión política (…). Es un movimiento anticapitalista, antiimperialista y

anti autoritario, cuya contribución pretende ser el rescate para la liberación de una de las áreas a través de la cual se posibilita y sostiene la dominación.

Bloques de preguntas para reflexionar

a. ¿Quiénes son les integrantes de la familia en la que está pensando?, ¿podemos pensar otras conformaciones familiares?
b. ¿Cuál es el modelo de actividad sexual tradicional del que habla el texto?, ¿cuáles son los sujetos que intervienen en ese modelo y qué roles tienen establecidos?, ¿por qué el FLH sostiene que en los vínculos sexuales hay formas de dominación?
c. ¿Quiénes son los sujetos que no siguen los roles sexuales establecidos?, ¿qué consecuencias tiene no hacerlo?, ¿consideras que esas personas son un desafío para el sistema de opresión/dominación?, ¿Ccuál es la alternativa que propone el Frente para modificar esa situación?

3. Selección de Maffia, D. y Sztajnszrajber, D. (Coords.). (12 de marzo de 2017). *Lo personal es político: amor y poder*. Centro Cultural Tierra Violeta. Youtube.

1/6 https://www.youtube.com/watch?v=oaJ1LSpgc2U

3/6 https://www.youtube.com/watch?v=xJ19hqmBoiY

4/6 https://www.youtube.com/watch?v=-at_ltBTIOc

Referencias bibliográficas

De Riz, L. (2000). *La política en suspenso* (*1966-1976*). Editorial Paidós.

Faur, E. (2007). La educación en sexualidad. *El Monitor de la Educación*, *11*(5), 26-29. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2007_n11.pdf

Flores, v. (2008). Entre secretos y silencios: La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización.

Revista Trabajo Social, (18), 14-29. http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19514

Gordillo, M. (2003). Protesta, rebelión y civilización: De la resistencia a la lucha armada (1955-1973). En D. James (Dir.), *Nueva Historia Argentina. Vol. IX: Violencia, proscripción y autoritarismo* (1955-1976) (pp. 329-380). Sudamericana.

Perlongher, N. (1985). Historia del frente de liberación Homosexual de la Argentina. En Z. Acevedo Díaz (Comp.), *Homosexualidad: hacia la destrucción de los mitos* (pp. 77-84). Ediciones del Ser.

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación DGCyE. (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*. 5° año. Historia. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Historia%20%281%29.pdf

República Argentina. (2006). *Ley Nº26.206. Ley de Educación Nacional. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf*

República Argentina. (2006). *Ley Nº26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto

Simonetto, P. (2017). *Entre la injuria y la revolución: El Frente de Liberación Homosexual, Argentina (1967-1976)*. Universidad Nacional de Quilmes. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/110437/CONICET_Digital_Nro.ea8492c0-8e76-498b-947a-d81ee5e019ad_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Gramática, semántica y reggaetón: ¿Es posible estudiar sintaxis con Maluma?

Laura Parada, Gabriela Verón

Breve fundamentación

Esta propuesta de clase corresponde al área de Lengua y Literatura, actualmente Prácticas del Lenguaje y Literatura, de 2do año de secundaria. Propone abordar el estudio de las categorías gramaticales, la semántica y la sintaxis desde una perspectiva de género, utilizando al reggaetón y al meme como consumos culturales de lxs jóvenes y tomándolos como disparadores para analizar los estereotipos de roles sociales asignados a las mujeres en estos soportes.

La Ley Nº26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral tiene el propósito de garantizar el acceso de niñxs y adolescentes a este derecho en las escuelas de todo el país. Nuestra propuesta se apuntala especialmente en el artículo 3 de dicho programa, cuyos incisos "c" y "e" establecen, respectivamente: "promover actitudes responsables ante la sexualidad" y "procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres"; así como en el artículo 8, cuyo inciso "b" establece: "El diseño de las propuestas de enseñanza, con secuencias y pautas de abordaje pedagógico, en función de la diversidad sociocultural local y de las necesidades de los grupos etarios"; con el objetivo principal de abordar la problemática de roles asignados a hombres y mujeres a partir de incluir consumos culturales de lxs jóvenes en la planificación de clase, desde una perspectiva crítica respecto de los estereotipos de género.

Pensamos al docente en calidad de "artesano", es decir, aquel que crea dispositivos didácticos para intervenir en prácticas situadas y contextualizadas. Para el abordaje de esta concepción recomendamos la lectura del texto de Valeria Sardi *De artesanos y artesanías en la enseñanza de la literatura* (2012).

Entendemos que la transversalidad de la perspectiva de género es fundamental para abordar los contenidos específicos tanto del área en cuestión como también del resto de las materias.[1] En este sentido, recomendamos la lectura del texto de Eleonor Faur *La educación en sexualidad* (2007), donde la autora sostiene que toda educación es sexual y debe constituirse como una práctica constante dentro de las instituciones educativas, siendo responsabilidad del Estado "igualar las oportunidades de acceso a información de calidad y a recursos efectivos a los niños, niñas y adolescentes de todo el país" (p. 28).

Por otro lado, para reflexionar acerca de la influencia que ejercen los espacios educativos en el acceso a contenidos relacionados con la sexualidad, la visibilidad e invisibilidad con que se manejan diversos contenidos en las instituciones escolares, sugerimos la lectura del texto de val flores *Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización* (2008).

Nos parece interesante resaltar la importancia del lenguaje como estructurador de las prácticas sociales, históricas y comunicativas, así como constructor de subjetividades; por este motivo es que decidimos diseñar una clase que aborde los consumos culturales y los sentidos

[1] Siguiendo los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*, tanto del Ciclo Básico como del Ciclo Orientado, retomamos el abordaje que se propone en los mismos, entendiendo al lenguaje como "un medio privilegiado de comunicación, ya que posibilita los intercambios y la interacción social y, a través de ellos, regula la conducta propia y ajena"; y es mediante el lenguaje que "las personas se apropian de las imágenes del mundo compartidas y de los saberes social e históricamente acumulados" (República Argentina. Ministerio de Educación, 2008, pp. 37-38 y 45-46).

que dichos objetos construyen.[2] Es en esta línea que nos proponemos pensar qué imágenes y sentidos se cristalizan en las canciones de consumo cultural contemporáneo; en este caso en especial nos enfocaremos en el reggaetón *Cuatro babys* así como en el meme *Cómo construir tu propio reggaetón*, a partir del análisis sintáctico-gramatical desde una perspectiva de género que muestre y problematice los mensajes, los roles estereotipados y la carga simbólica que se le asigna a la mujer en estos recursos. Para finalizar, propondremos una reelaboración o intervención de esta letra con el objetivo de preguntarnos cómo cambia el sentido de una frase al sustituir un verbo por otro, un sustantivo por otro, etc.

Decidimos abordar el estudio de las categorías gramaticales desde el reggaetón con el fin de mostrar que por medio del lenguaje se crean y reproducen estereotipos y roles sociales impuestos por una hegemonía, de modo tal que dichos roles y estereotipos no son ahistóricos, objetivos ni universales y deben ser cuestionados. Si bien entendemos que resulta importante hacer un análisis estructural del lenguaje para conocer los usos de una lengua legitimada u oficial y así desarrollar competencias para la comunicación social dentro de un contexto específico, creemos que es fundamental preguntarnos por el sentido de dichas categorías que articulan nuestro pensamiento no solo desde la forma —por ejemplo: debe coincidir el género y el número de los artículos determinados o indeterminados con los sustantivos

[2] Teniendo en cuenta lo expuesto en el primer punto de los *Lineamientos Curriculares*… (República Argentina. Ministerio de Educación, 2008), donde se sostiene que la escuela deberá desarrollar contenidos que promuevan en los alumnos y alumnas: "la exploración crítica de los estereotipos acerca de los roles sociales de mujeres y varones; la indagación y análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de la belleza y del cuerpo para varones y mujeres; la reflexión y análisis crítico en torno a la valoración de patrones hegemónicos de belleza y la relación con el consumo; la indagación y reflexión en torno al lugar de la mirada de los/las otros/as; la reflexión crítica en torno a los mensajes de los medios de comunicación social referidos a la sexualidad" (pp. 30, 37-38).

a los que acompañan—, sino también desde el contenido semántico —¿es lo mismo poner zorra que zorro al componer una canción?; ¿es una canción y nada más?; ¿qué estereotipos se reproducen en *Cuatro Babys*?—.

Pensamos una clase de un segundo año de secundaria, donde la mayoría de lxs alumnxs tiene entre 14 y 16 años, lo que nos permite presumir que tendrán contacto con el reggaetón, ya que es un género musical en auge; y estarán completamente familiarizados con el objeto meme.

Contenidos

El *Diseño Curricular para la Educación Secundaria* (2008) propone un cambio fundamental en la concepción de la lengua estableciendo que el área de Prácticas del Lenguaje conlleva, como su nombre lo indica, poner en práctica la lengua, entendiendo que el saber se va construyendo en una reflexión constante sobre aquello que se dice, lee, escribe y escucha. Esto supone hacer énfasis en los contextos reales en los que se generan e inscriben los discursos, sin fragmentar el estudio en unidades menores descontextualizadas, sino viendo la construcción de sentido que se produce en dichas prácticas.

Por otro lado, dentro de los *Lineamientos Curriculares para la ESI* (República Argentina. Ministerio de Educación, 2008) se propone que el lenguaje es indispensable en la conformación de comunidades, dado que posibilita los intercambios y la interacción social y, a través de ellos, regula la conducta propia y ajena. Por lo tanto, desde nuestra propuesta nos interesa desarrollar los siguientes contenidos que permitan a lxs alumnxs:

- La exploración crítica de los estereotipos acerca de los roles sociales de mujeres y varones y los sentimientos o sensaciones que genera la discriminación.
- La producción y valoración de diversos textos que expresen sentimientos de soledad, angustia, alegría y disfrute respecto de los vínculos con otras personas, en la propia cultura y en otras.

- La disposición de las mujeres y los varones para defender sus propios puntos de vista, considerar ideas y opiniones de otros, debatirlas y elaborar conclusiones".

Teniendo en cuenta lo propuesto en dichos documentos curriculares, nos preguntamos:

- ¿Cómo el lenguaje es constructor de realidad?
- ¿Cómo podemos priorizar / problematizar los consumos culturales de lxs adolescentes en relación con los contenidos curriculares?
- ¿Cuál es la relación que existe entre los elementos gramaticales y los contextos enunciativos donde estos cobran sentido?

Propósitos

- Analizar cómo el lenguaje evidencia relaciones de poder y reproduce estereotipos y roles asignados a hombres y mujeres.
- Pensar qué imágenes y sentidos se cristalizan tanto en las canciones de consumo cultural contemporáneo como en el meme.
- Promover la reflexión en torno al rol estereotipado de las mujeres en la letra de reggaetón a partir del análisis de las categorías gramaticales.

Objetivos

- Analizar las categorías gramaticales, a saber: sustantivos, adjetivos, verbos y pronombres en su contexto de uso.
- Reflexionar en torno a cómo cambia el sentido de una frase al sustituir un verbo por otro, un sustantivo por otro, etcétera.
- Analizar sintácticamente discursos que circulan en la sociedad referidos a la sexualidad y al género.

Desarrollo metodológico

Para llevar a cabo la actividad propuesta utilizaremos los siguientes recursos:

- Letra de *Cuatro Babys* de Maluma.
- Meme *Cómo componer reggaetón*.

Considerando que una clase en secundaria tiene una duración de dos horas reloj, pensamos, a grandes rasgos, desarrollar la actividad de la siguiente manera:

- Indagar acerca del conocimiento o desconocimiento de lxs alumnxs del género musical reggaetón.
- Repartir una copia de ambos recursos a cada alumnx.
- Realizar una lectura en voz alta de los materiales.
- Preguntar qué impresión les causa la letra y el meme.
- Hacer un análisis sintáctico/gramatical de las palabras y frases subrayadas en la canción.
- Reflexionar sobre qué clases de palabras aparecen en cada columna del meme.
- Actividad de cierre: reversionar el meme en clave feminista, utilizando palabras y frases como: "con tu consentimiento", "solo si tú quieres", "no es no".

Actividades

Inicio

Duración: aproximadamente 10 minutos

Dedicaremos los primeros minutos para indagar, preguntar, conversar acerca del reggaetón en términos generales, planteando preguntas como: ¿qué les parece el género?; ¿les gusta?; ¿suelen escuchar reggaetón?; ¿qué tienen en común la mayoría de las canciones de este estilo?; ¿sobre qué tratan?

Primera parte

Duración: aproximadamente 30 minutos

Luego repartiremos las fotocopias con ambos recursos (meme y letra de la canción) y propondremos que algunx lea en voz alta la

letra de la canción. Mientras tanto transcribiremos las palabras y frases subrayadas en el pizarrón ("hacer", "no sé con cuál quedarme", "chingan cuando yo les digo", "casadas", "soltera", "psycho", "San Valentín", "más caras que"; tomadas de la canción). Seleccionamos estas palabras y frases porque no solo son significativas para abordar las categorías morfológicas, sino también el contenido semántico que encarnan. En esta instancia comenzaremos a indagar qué imagen de mujer se construye en esta letra y preguntaremos qué otras canciones construyen similares estereotipos de mujer. Partiremos de sus saberes previos para de allí saltar a la teoría; es decir, recién en esta instancia daremos un concepto más teórico de lo que son los estereotipos de género, entendiéndolos como categorías históricas, sociales y culturales, retomando el concepto de género de Eleonor Faur (2016).

Segunda parte

La siguiente media hora la dedicaremos por completo a explicar las categorías gramaticales y las clases de palabras que aparecen subrayadas (sustantivos, adjetivos, verbos, verboides, pronombres, preposiciones) acompañando con otros ejemplos en caso de ser necesario: al decir que "soltera" es un adjetivo, podríamos escribir al lado otros adjetivos (flaca/o, ambiciosa/o, feliz, elegante, inteligente, terrible).

A continuación, la siguiente media hora la dedicaremos al análisis sintáctico de los tres enunciados: "No sé con cuál quedarme"; "Chingan cuando yo les digo" y "más caras que" pensando en la relación con el contexto de enunciación: una voz masculina que se presenta como única deseante, subordinando a las mujeres a satisfacer su deseo, considerándolas como objetos, carentes de voluntad y deseo propio. Por ejemplo, al analizar "chingan cuando yo les digo" preguntaremos: ¿quién es el sujeto en este enunciado?; ¿quiénes chingan?; ¿cuándo lo hacen?; ¿responden a su deseo o a la orden de alguien más? (Iremos analizando cada frase de manera conjunta con lxs estudiantes en el pizarrón).

La última media hora, en grupos de dos o tres personas, luego de comentar en voz alta qué categorías gramaticales aparecen en cada columna del meme, deberán proponer dos ejemplos de enunciados en clave feminista y que respeten la siguiente estructura: **Chica** *(sustantivo)* **yo quiero** *(pronombre personal + verbo)* **besarte** *(infinitivo + pronombre)* **con tu consentimiento** *(circunstancial de modo)* **un ratito** *(circunstancial de tiempo)* **sin acoso** *(circunstancial de modo)*.

Cierre de la clase

Para finalizar la clase reflexionaremos en conjunto con lxs alumnxs si habían reparado en los roles y estereotipos que aparecen enunciados en el reggaetón. Intentaremos mostrar que al analizar las palabras en contexto podemos ver que estas no son ahistóricas, objetivas ni universales y que no da lo mismo un término que otro, sino que engloban sentidos. No se trata de pensar a la lengua y al lenguaje como categorías vacías a modo de casilleros en blanco que completamos con cualquier sustantivo, adjetivo, verbo, sino que siempre el lenguaje en uso depende de un determinado contexto cultural, de enunciación, político, histórico, etcétera.

Anexos

1. Letra de *Cuatro Babys* de Maluma

Hernández Quiles, J. y Santos, N. (2016). *Cuatro Babys* [Grabada por Maluma feat. Noriel, Bryant Myers, Juhn]. En *Trap capos: Season 1*, Sony Music Latin.

Ya no sé qué hacer
No sé con cuál quedarme
Todas saben en la cama maltratarme
Me tienen bien, de sexo me tienen bien

Estoy enamorado de cuatro babies

Siempre me dan lo que quiero
Chingan cuando yo les digo
Ninguna me pone pero

Dos *son casadas*
Hay una *soltera*
La otra medio *psycho* y si no la llamo se desespera
(...)
Me tienen en un patín
Comprando en *San Valentín*
Ya me salieron *más caras que* un reloj de *Ulysses Nardin*

2. Meme *Cómo componer reggaetón*



Referencias bibliográficas

Faur, E. (2007). La educación en sexualidad. *El Monitor de la Educación*, *11*(5), 26-29. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2007_n11.pdf

Faur, E. (2016). *¿De qué hablamos cuando hablamos de género?* Campus Virtual PJRN. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=GadHopmqJhI&t=11s

Flores, v. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. *Revista Trabajo Social*, (18). http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19514

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación DGCyE. (2008). *Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires*. 2° año. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria2.pdf

República Argentina. (2006). *Ley Nº26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto

República Argentina. Ministerio de Educación. (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

Sardi, V. (2012). De artesanos y artesanías en la enseñanza de la literatura. *Texturas. Estudios interdisciplinarios sobre el discurso*, (12), 217-228. https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9505/pr.9505.pdf

Propuesta de Taller de Educación Sexual Integral para el nivel secundario: Hacia una perspectiva de género y de derechos humanos

Brenda Lefimán

Breve fundamentación

La siguiente propuesta tiene el formato de un taller y está destinada a alumnxs del nivel secundario. La planificación está incluida dentro de una propuesta aún más amplia que comprende tres encuentros áulicos, dado el carácter e importancia de las temáticas a abordar, las cuales requieren de más tiempo y recursos que los de una clase. El que aquí se presenta correspondería al segundo de dichos encuentros.

Los contenidos de estos tres espacios están relacionados entre sí, por lo que es imprescindible comprender que no se trata de talleres aislados, sino que en ellos encontramos un posible camino a recorrer hacia la conquista de saberes que la ESI nos propone trabajar de manera transversal con otros contenidos que no necesariamente sean los establecidos en el currículum prescripto.

Esta propuesta retoma los aportes teóricos de val flores (2008) para pensar las violencias en relación con el derecho al acceso a la ESI. Se trata de la influencia que ejercen los espacios escolares en la información sexual que adquieren lxs jóvenes y la visibilidad e invisibilidad con que se presentan diversos contenidos. Al respecto, pode-

mos encontrar una estrecha relación de sus planteos con los que realiza Graciela Morgade (2011), cuyos aportes derivan de la premisa *toda educación es sexual*; es decir que todo aquello que circula dentro de las instituciones educativas contiene una carga sexual, por negación u omisión, que interpela a la construcción de las subjetividades, los sentidos y significados sobre la realidad que nos rodea.

Por otra parte, se retoman los aportes de Michael Foucault (1998) para reflexionar sobre el cuerpo y su construcción desde un campo político que lo atraviesa y modifica acorde a las relaciones de poder que allí se ponen en juego. Asimismo, fueron de gran valor los aportes de Luciano Fabbri (2009) para la confección de esta propuesta educativa, dado que la construcción de las masculinidades (en plural) es otro de los tantos contenidos que urge atender en cuestiones de género. Fabbri nos invita a profundizar sobre la homofobia como problemática social que se refleja dentro de las escuelas como una de las tantas formas de manifestación de las violencias.

Para abordar las nociones de integralidad y transversalidad de la ESI en las escuelas, se retomó además a Lucía Schiariti (en Santoro, 25 de agosto de 2019) a fin de destacar la importancia de considerar a la ESI como una mirada/perspectiva con la que se trabaja en todo momento sin importar la disciplina o área curricular.

Contenidos

Derechos de los niños, niñas y adolescentes; violencias por motivos de género, diversidad de género, estereotipos de belleza, construcción de masculinidades.

Algunos interrogantes

¿Por qué es importante que lxs adolescentes reconozcan sus derechos?

¿De qué manera se promueve la identificación y la prevención de diversas formas de vulneración de los mismos?

¿Cuáles son algunas de las formas de manifestación de las violencias por motivos de género?

¿Cómo influyen las relaciones de poder en la constitución y existencia de nuestros cuerpos?

¿Qué lugar ocupan los medios de comunicación y redes sociales en la construcción de lo que percibimos relacionado con la belleza?

¿Cuáles son las representaciones sociales que orientan las acciones personales y establecen valoraciones que habilitan o desaprueban comportamientos predefinidos en lo femenino y masculino?

¿Cómo influye el patriarcado en la construcción de masculinidades y en el reconocimiento de la diversidad de género por fuera de la norma binaria hombre-mujer?

Objetivos

- Reconocer la multiplicidad de formas de manifestación de lo corporal que condicionan lo concebido como "bello" y desnaturalizar lo percibido como "normal" en relación con el género, rompiendo con el binarismo hombre-mujer como los únicos posibles.
- Identificar y reflexionar sobre las relaciones de poder que perpetúan las violencias por motivos de género, visibilizando la construcción de las masculinidades como proceso violento en la formación de género de los varones.
- Reconocer y analizar los derechos de lxs niñxs y adolescentes, conquistados a lo largo de la historia como producto de la lucha social, resaltando la importancia del derecho al acceso a la educación sexual integral que se debe garantizar en todos los ámbitos educativos.

Propósitos

- Promover el ejercicio de la lectura crítica del rol que juegan los medios de comunicación y las redes sociales en la construcción de los diversos discursos sobre los cuerpos y la belleza, que se presentan, a simple vista, como dados y naturalizados.

- Ofrecer herramientas que contribuyan a formar una mirada crítica y de respeto hacia la diversidad de géneros existente, desnaturalizando a su vez la idea de que el patriarcado no afecta a los varones en su propia construcción como sujetos de género.
- Propiciar el acercamiento a los derechos de lxs niñxs y adolescentes para la construcción de argumentos que sustenten las múltiples opiniones, profundizando en el reconocimiento del acceso a la ESI como uno de los tantos derechos que habilitaron la conquista de muchos otros.

Desarrollo metodológico

La propuesta de taller está estructurada en cinco momentos. Una primera instancia para presentar las diversas temáticas que trabajaremos a lo largo de la clase; luego tres momentos en los que se reflexionará con distintos materiales de lectura y, por último, el cierre de la propuesta, cuando se espera sintetizar lo abordado, para dar lugar a nuevas reflexiones y preguntas a fin de continuar construyendo conocimientos.

Primer momento

Duración: 10 minutos

Se llevará a cabo, en primera instancia, la presentación del taller y de las diversas temáticas que trabajaremos a lo largo de la clase, para luego dar lugar a las preguntas, inquietudes, dudas o comentarios que lxs alumnxs quieran realizar sobre los saberes que vamos a abordar en conjunto.

Segundo momento

Duración: 20 minutos

Se organizarán grupos utilizando la siguiente dinámica: se dividirá a lxs alumnxs en cinco grupos asignando un número al azar del 1 al 5, unx alumnx por número. Se entregará a cada grupo una copia de un fragmento de *Los chicos, las chicas y los adolescentes tenemos*

derechos (Anexo 1). Se propondrá luego que cada grupo lea, analice y elija dos derechos para dibujarlos. Entendemos que de esta manera se logrará que lxs estudiantes dialoguen y reconozcan por ellxs mismxs sus derechos. Una vez que se armen los dibujos con los derechos, se plasmarán en un afiche que se retomará en los otros encuentros, siendo transversales en todo el taller.

Tercer momento

Duración: 15 minutos

Se les pedirá a lxs alumnxs que se sienten formando un círculo a fin de que el momento de la lectura sea más significativo y podamos romper con la disposición clásica de los cuerpos que habitan las aulas. Se leerán dos fragmentos del libro *Yo nena, yo princesa* de Gabriela Mansilla (Anexo 2), relato que nos permitirá dialogar sobre los derechos que allí emergen en relación con la diversidad de género y las distintas violencias que pueden ejercerse cuando una persona se identifica con un género que no ha sido el asignado al nacer.

En el libro, Gabriela Mansilla —mamá de Luana, la primera niña trans en conseguir el reconocimiento por parte del Estado al otorgarle su Documento Nacional de Identidad (DNI)— relata cómo vivió la transición de su hija, cuya identidad autopercibida se manifestó desde sus dos años de vida; tuvo que luchar contra estigmas y violencias que Luana cargaba por no pertenecer a la norma, aún más por su corta edad. En relación con ello, interesa poner en debate algunas cuestiones como ¿qué derecho(s) se vulnera en este relato?, ¿qué tipos de violencia se evidencian?, ¿existe una edad "adecuada" para autopercibirse, en este caso, como persona trans?

Se parte de la experiencia de Luana y su mamá Gabriela para dar inicio al momento expositivo con preguntas disparadoras: ¿qué les surgió?, ¿tuvieron vivencias de este estilo?, ¿se evidencia algún tipo de violencia en el accionar de las personas que aparecen en el relato?, ¿ustedes cómo habrían actuado de haber sido la mamá de Luana?,

¿y si hubieran sido Luana? Cabe preguntar ¿qué es lo "normal"?, ¿hay una única forma de ser?, ¿quién dice que tenemos que ser así? Estos interrogantes nos servirán como puerta de entrada para el próximo momento.

Cuarto momento

Duración: 30 minutos

Se les solicitará a lxs alumnxs que con sus celulares busquen en Google la palabra "belleza" y que recuperen las imágenes que aparecen asociadas con esa palabra. Preguntas disparadoras: ¿qué les llama la atención del resultado que arroja Google?, ¿qué se muestra con más énfasis?, ¿cómo es la vestimenta de las personas que se ven en las publicidades?, ¿aparecen hombres en esta búsqueda?, ¿y el colectivo disidente?, ¿qué piensan de esto?

Partiremos del análisis de las vestimentas como una de las tantas formas en que se manifiesta la representación de lo binario hombre-mujer. La intención es empezar a desandar las construcciones sociales respecto de aquello que han evidenciado en las publicidades, abordándolo siempre desde una perspectiva de género.

Para profundizar el tema mostraremos una serie de imágenes que corresponden a una sesión de fotos que realizó el artista Bad Bunny tras ser rechazado en un centro de manicuría por ser varón, negándole el acceso al servicio de belleza de manos, lo que generó que el artista hiciera una serie de fotografías que invitan a pensar los estereotipos binarios y los discursos hegemónicos sobre la constitución de nuestros cuerpos, en este caso, en relación con la vestimenta y los accesorios. Elegimos a este artista por su popularidad entre lxs jóvenes de esa generación y, al mismo tiempo, por ser muy cuestionado en los medios masivos de comunicación, donde se reprodujeron discursos discriminatorios, de odio y homofóbicos por su forma de vestir y sus expresiones.

Esto nos permitirá recuperar los aportes de Luciano Fabbri (2009) en el momento de cierre para adentrarnos en la temática del colectivo

trans-travesti, apoyándonos teóricamente en textos que abordan estos conceptos. La finalidad es retomar la lectura inicial de Gabriela Mansilla para dar un cierre significativo de lo visto en la clase.

Momento de cierre

Duración: 15 minutos

Retomando la lectura de Gabriela Mansilla en el fragmento del libro *Yo nena, yo princesa*… preguntaremos: ¿querer ser una princesa se corresponde con ser nena?, ¿qué piensan sobre la edad que tenía Luana cuando decidió transicionar?, ¿hay un mínimo de edad para decidir esta transición?, ¿qué derechos se pueden visualizar luego de la lectura y puesta en común?, ¿cuáles son vulnerados y cuáles conquistados? ¿Luana hubiera podido acceder a su DNI en otro momento, cuando el contexto social era diferente al actual?, ¿por qué?

A partir de los aportes que emerjan de las preguntas y con la ayuda de un cuadro explicativo que plasmaremos en el pizarrón, pasaremos a contextualizar la Ley N°26.743. Ley de Identidad de Género con la finalidad de poner en juego el escenario social y político en el que los derechos fueron conquistados y que hoy en día pueden ser vistos como "algo dado" naturalmente. Se tratará de exponer a grandes rasgos las luchas y tensiones que debieron darse para obtener ciertos derechos que hoy gozamos y que tenemos que defender.

A su vez, recuperaremos los aportes del curso *La Educación Sexual Integral como derecho: Herramientas para la intervención educativa* (Zemaitis, Alcoba y Maidana, 2020) para pensar, definir y diferenciar el sexo, el género y la orientación sexual, haciendo alusión al colectivo trans-travesti y queer como aquello que escapa a la norma del *(CIS)tema*, mencionando cómo el patriarcado es un sistema de opresión del cual tampoco los varones escapan. Es decir, el lugar que ocupan las violencias machistas y el sistema patriarcal en la construcción de las masculinidades en esta "única forma de ser varón"; por eso retomaremos las imágenes de Bad Bunny que, si bien apuntan al

colectivo de personas drag queen, ayudan a problematizar y tener un acercamiento a la diversidad que existe mucho más allá de lo conocido y normalizado como varón-mujer.

Recursos materiales

- Afiches
- Fibrones
- Proyector
- Computadora
- Fotocopias de los fragmentos
- Fotocopias de los derechos

Anexos

1. Fragmentos de República Argentina. Ministerio de Educación. (2014). *Los chicos, las chicas y los adolescentes tenemos derechos.* (2014). Desplegable publicado en el marco del Plan Nacional de Lectura, Mafalda Homenaje 50 años

- A tener nuestra propia cultura, idioma y religión.
- A tener a quién recurrir en caso de que nos maltraten y nos hagan daño.
- A tener nombre y una nacionalidad que construya nuestra identidad.
- A crecer sanos, física, mental y espiritualmente.
- A tener una vida digna y plena más aún si tenemos capacidades diferentes, tanto físicas como mentales.
- A participar activamente en la vida cultural de nuestra comunidad, a través de la música, la pintura, el teatro, el cine o cualquier otro medio de expresión.
- A aprender todo aquello que desarrolle al máximo nuestra personalidad y nuestras capacidades intelectuales, físicas y sociales.

- A que nuestros intereses sean lo primero a tener en cuenta en todos los temas que nos afecten, sea en la familia, la escuela, los hospitales, ante los jueces, legisladores y otras autoridades.
- A no trabajar y a tener educación de calidad.
- A vivir en un medio sano y limpio y a disfrutar del contacto con la naturaleza.

2. Fragmentos de Mansilla, G. (2014). *Yo nena, yo princesa: Luana, la niña que eligió su propio nombre*. Ediciones UNGS

Fragmento I

"Ya no podía verte tan mal, tan angustiado, la vida se nos hacía insoportable, y no tenía una solución. Lo único que te calmaba era que te dejara jugar con mi remera puesta. Repetías todo el tiempo y a quien quisiera escucharte:

- Yo nena.

Contrariarte era peor.

Lógicamente te respondíamos:

- No sos una nena, sos un nene.

Y tu reacción tan violenta, autodestructiva, nos dejaba desconcertados a todos. ¿Qué podía pasar por tu cabecita, mi cielo, que llegabas a lastimarte si te decíamos que no lo eras?"

Fragmento II

"ser una nena e imponiéndote que eras un nene, qué horror viviste, mi cielo.

Pasaron los meses y seguíamos firmes; empezaste a mentir, a disimular.

Te encontraba con la funda de la almohada puesta en tu falda y te preguntaba:

- ¿Estás jugando como una nena?
- No, mamá, estoy bailando, yo soy un nene.

Aprendiste a decir lo que queríamos escuchar y te encerraste en tu mundo, donde eras la nena que querías ser. Te aislaste de todos. El único que te acompañaba en el juego era tu hermanito. El único que te entendía y jugaba con vos, con la misma inocencia".

3. Selección de fotos de Bad Bunny

Jackson, J. y Kley, R. J. Bad Bunny Just Hits Different. *Revista digital Paper Magazine*. https://www.papermag.com/bad-bunny

Referencias bibliográficas

Fabbri, L. (2009). ¿Y el primer sexo qué? Des-haciéndonos Hombres*: La educación popular como camino a la autodesignación* [Ponencia]. I Jornadas CInIG de Estudios de Género y Feminismos. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3927/ev.3927.pdf

Flores, v. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. *Revista Trabajo Social*, (18). http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19514

Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

Morgade, G. (Coord.). (2011). *Toda educación es sexual.* Buenos Aires: La Crujía.

República Argentina. (2012). *Ley N°26.743. Ley de Identidad de Género*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26743-197860

Santoro, S. (25 de agosto de 2019). ¿Para qué sirve la ESI? *Página/12.* https://www.pagina12.com.ar/214238-para-que-sirve-la-esi/

Zemaitis, S., Alcoba, J. y Maidana, C. (2020). *La Educación Sexual Integral como derecho: Herramientas para la intervención educativa* [Curso]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Poniéndole el cuerpo a la ESI o cómo trabajar la desigualdad de género en una clase de Sociología en el nivel secundario

Rocío Giselle Galera, Maluén Perez Estabio

Fundamentación

Partiendo de la concepción de que toda educación es sexual, entendemos que la educación sexual integral (ESI)[1] no es un contenido específico de una materia ni se reduce a meros aspectos biológicos o de salud reproductiva. Por el contrario, el carácter de integralidad de la ley y su aspecto más transversal, la perspectiva de género, ofrece un potencial para repensar y cuestionar las lógicas binarias de normatividad sexogenérica que la institución escolar contribuye a reproducir. Las escuelas son uno de los principales ámbitos donde se produce el disciplinamiento de los cuerpos sobre el que teorizaba Foucault (2002), que reproduce las asimetrías, estereotipos y roles de género de la sociedad en la que se enmarca.[2] Consideramos que estas asimetrías y desigualdades, así como la violencia patriarcal, no son naturales ni eternas, sino que son producto de procesos históricos-culturales y, como tales, pueden ser cuestionadas y transformadas —y en alguna

[1] Nos referimos a la Ley Nº26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

[2] Para un mayor desarrollo sobre este punto recomendamos el texto de Lopes Louro (2019).

medida lo están siendo al calor de la lucha de los colectivos feministas, de mujeres, la comunidad LGBTTI+ y, aunque de manera más incipiente, los espacios de nuevas masculinidades—.

Desde esta conciencia y asumiendo el desafío de abogar por una sociedad más justa e igualitaria en nuestro rol de educadores, sostenemos que es urgente la implementación efectiva de la ESI como parte del derecho a la educación.

Partiendo de nuestro lugar de docentes de Sociología en el nivel secundario, encontramos en nuestra disciplina varias herramientas que pueden ayudar a desnaturalizar y deconstruir múltiples dimensiones del mundo social en sintonía con la perspectiva de género propuesta por la ESI. Asimismo, desde una lectura crítica del contenido del *Diseño curricular para educación secundaria* para Sociología (DGCyE, 2008) vemos como falencia que en ningún momento se realice una conceptualización o se mencione siquiera el concepto de *patriarcado*, siendo una dimensión estructural que consideramos ineludible para emprender cualquier análisis acerca de la sociedad. Creemos que este olvido no es casual, sino que responde a que la producción epistemológica de las disciplinas proviene de matrices normativas y sexistas (Zemaitis, Alcoba y Maidana, 2021). Consideramos entonces esta ausencia como una deuda pendiente de un diseño curricular que se piense coherente con la perspectiva de derechos en la que están enmarcadas las leyes.[3]

Para la presente propuesta elegimos ceñirnos al espacio de una clase en la cual la temática sea abordada desde una perspectiva de género, reafirmando el principio de transversalidad que puntualizamos más arriba. En esta oportunidad tomamos la categoría sociológica de *desigualdad*,[4] y más específicamente, la desigualdad en el mundo del

[3] A las normativas ya mencionadas podemos agregar la Resolución N°340/18 del Consejo Federal de Educación.

[4] Esta categoría es transversal a varios contenidos en el diseño curricular que citamos anteriormente. Sin embargo, en el mapa curricular se la relaciona directamente

trabajo por razones sexogenéricas; para generar una reflexión crítica junto a les estudiantes acerca de su entorno y sus prácticas cotidianas, sus representaciones y su participación en las actividades de cuidado. Para trabajar sobre este tipo de desigualdad nos inspiramos en los trabajos de Faur (2017), quien realizó estudios cuantitativos acerca de la relación de hombres y mujeres con el mundo del trabajo en Argentina; también en Flores Garrido (2015), quien visibilizó el sesgo androcéntrico en las categorías propuestas por la teoría económica clásica y neoclásica; y en Rodríguez Enríquez (2015), quien conceptualizó y puso en valor la *economía del cuidado.*

Planteamos esta propuesta didáctico-pedagógica para un curso de 5to año de una escuela secundaria pública ubicada dentro del casco urbano de la ciudad de La Plata. Nos encontramos trabajando con el concepto de *desigualdad* en el marco de la unidad 3 del diseño curricular de la materia. Para el desarrollo de esta clase se precisa haber abordado previamente conceptos como *sistema capitalista*; *clases sociales*; género y *patriarcado*. El objetivo fundamental de la clase será realizar un entrecruzamiento entre dichas nociones e introducir nuevas como *división social y sexual del trabajo, actividades reproductivas y de cuidado*; *trabajo no remunerado*; *brecha salarial* y *mercado de trabajo.* Este recorrido conceptual será profundizado en encuentros posteriores al que nos convoca, que tiene un carácter introductorio.

Partimos de una perspectiva orientada a la búsqueda del aprendizaje significativo para el desarrollo de un *pensamiento social* (Pipkin, 2009), por lo que priorizamos principalmente el aspecto experiencial y subjetivo de les estudiantes, antes que la incorporación memorística de saberes técnicos a la hora de trabajar los contenidos, dado que lo consideramos más propicio para el propósito de contribuir a la formación de sujetos políticos críticos y con la expectativa de generar un

con el concepto *género*, lo que nos da la pauta de que no nos estamos alejando de los lineamientos propuestos por la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.

mayor involucramiento con las temáticas abordadas. Por esta razón, en las actividades a desarrollar intercalamos la dimensión lúdica entre los conceptos teóricos, apostando a tender puentes entre nociones abstractas y la vida cotidiana de les estudiantes habitando de manera disruptiva el dispositivo áulico. En otras palabras, una invitación a *poner el cuerpo*.[5]

Además, nos apoyamos en un material audiovisual llamado *Los ayudadores* que se enmarca en la campaña #YoMeOcupo de la Iniciativa Spotlight, que se describe como "una alianza de la Unión Europea y las Naciones Unidas para contribuir a poner fin a las violencias de género". Elegimos este material por considerarlo accesible y entretenido, ya que aborda de forma breve e irónica la problemática de la inequidad en la distribución de las tareas del hogar.

Contenidos

- Desigualdad, mundo del trabajo y género.
- ¿Existen los roles de género? Estereotipos, trayectorias diferenciadas e igualdad de oportunidades.
- ¿El mundo del trabajo es el mismo para todes? Acceso al mercado laboral, brecha salarial y trabajo no remunerado.
- ¿Cómo se establece la frontera entre "mundo del trabajo" y las actividades de cuidado? Desigualdad, división social/sexual del trabajo, esfera pública y esfera privada.

Propósitos

- Problematizar los imaginarios sociales acerca de lo que se considera trabajo.

[5] No nos parece menor la importancia de poner en juego la propia corporalidad en un contexto de revinculación con la dinámica presencial de las clases después de más de dos años de modalidad virtual impuesta por la pandemia.

- Cuestionar los roles de género para el análisis del mundo del trabajo y las relaciones que allí se producen.
- Interpelar a les alumnes para que se repiensen a sí mismes y a su comunidad en torno a las temáticas trabajadas en clase.

Objetivos

- Reflexionar y visibilizar sus situaciones de privilegio/no privilegio en el mundo laboral a partir del intercambio en clase.
- Dar a conocer nociones básicas como "actividades reproductivas y de cuidado", "trabajo no remunerado", "brecha salarial", "mercado de trabajo".
- Visibilizar la relación de las nociones aprendidas en las clases anteriores.

Desarrollo metodológico

Duración: 120 minutos

Secuencia didáctica

Primer momento

Duración: entre 5 y 10 minutos

Presentación de la clase: En este primer momento retomamos los conceptos que trabajamos en las clases de capitalismo, género, etc. Anunciamos que los temas de trabajo serán desigualdad, trabajo y género.

Segundo momento

Duración: 20 minutos

Juego de posiciones: Indicamos a les alumnes que se pongan de pie y nos ayuden a acomodar espacialmente el aula para dividirla en dos sectores que van a ser "sí" o "no".

Vamos a formular preguntas que tengan que ver con las actividades que realizan fuera del colegio y les estudiantes deberán posicionarse en un lado u otro del salón, de acuerdo a su propia práctica.

Las preguntas que orientarán el juego serán las siguientes:

1. ¿Hacés alguna actividad recreativa?
2. ¿Pasás mucho tiempo fuera de tu casa?
    - ¿Trabajando?
    - ¿Con amigues?
    - ¿Llegás a tu casa y te ponés a cocinar?
3. ¿Cuidás a tus hermanos o a algún otro miembro de tu familia?
4. ¿Lavás tu propia ropa?
5. ¿Hacés las compras?
6. En un asado:
    - ¿Prendés el fuego?
    - ¿Hacés la ensalada?
    - ¿Juntás la mesa cuando terminan de comer?
7. ¿Trabajás dentro de tu casa?

Tercer momento

Duración: 5 minutos

Volvemos a los lugares del aula y la disponemos para proyectar el video *Los ayudadores* (Anexo).

Cuarto momento

Duración: 25minutos

Una vez proyectado el video iniciamos un debate a partir de preguntas disparadoras: ¿a qué actividades las llamarían *trabajo*? ¿A qué actividades las llamarían *ayuda*? En su casa, ¿ustedes ayudan o trabajan? Damos varios minutos para que intervengan. Recuperamos las intervenciones y ejemplos del juego anterior en el pizarrón.

Quinto momento

Duración: entre 25 y 30 minutos

Introducimos y conceptualizamos las ideas de "brecha salarial", "división social/sexual del trabajo"; "trabajo reproductivo y actividades de cuidado"; "trabajo no remunerado"

Sexto momento

Duración: entre 15 y 20 minutos

Proponemos hacer una división en grupos para trabajar con una consigna. A cada grupo le asignamos uno de los conceptos recién analizados y les pedimos que piensen al menos dos ejemplos de su vida cotidiana que puedan enmarcarse dentro de dicho concepto, debiendo escribir también el por qué los eligieron. Les dejamos tiempo para trabajar y nos disponemos a atender las consultas que surjan.

Momento de cierre

Duración: 10 minutos

Como última actividad invitamos a hacer una puesta en común de lo planteado en los grupos y cerramos la clase dedicando los últimos minutos a conversar sobre lo que fue surgiendo. Anticipamos que en los próximos encuentros seguiremos trabajando con estos conceptos y vamos a leer textos de sociólogues que estudiaron estos temas.

Recursos

- Proyector
- Equipo de audio
- Pizarrón
- Fotocopias

Evaluación

Evaluaremos la interpretación de los conceptos y la creatividad para pensar situaciones y ejemplos en relación con las consignas propuestas. Tomaremos como criterio la participación en clase, así como también la entrega de los trabajos realizados a partir de la última consigna.

Anexo

Los ayudadores. *Campaña #YoMeOcupo*. Youtube. Iniciativa Spotlight Argentina. https://www.youtube.com/watch?v=N4IWoGT0txU

Referencias bibliográficas

Faur, E. (2017). *Mujeres y varones en la Argentina de hoy:* Géneros en movimiento. Siglo XXI.

Flores Garrido, N. (2015). Androcentrismo y teoría económica: ¿Qué tienen que decir las mujeres al respecto? *Cuadernos de Economía Crítica*, *2*(3), 49-70. https://sociedadeconomiacritica.org/ojs/index.php/cec/article/view/24

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

Lopes Louro, G. (2019). Currículo, género y sexualidad: Lo "normal", lo "diferente" y lo "excéntrico". *Descentrada*, *3*(1). https://doi.org/10.24215/25457284e065

Pipkin, D. (2009). El pensamiento social como propósito de la enseñanza de las ciencias sociales. En D. Pipkin (Coord.), *Pensar lo social*. La Crujía.

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación DGCyE. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*. 5° año. Sociología.

República Argentina. (2006). *Ley* Nº26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto

República Argentina. Consejo Federal de Educación. (2018). *Resolución N°340*. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_340-18.pdf

Rodríguez Enríquez, C. (2015). Economía feminista y economía del cuidado. *Nueva Sociedad*, (*256*), 30-45. Recuperado de https://library.fes.de/pdf-files/nuso/nuso-256.pdf

Zemaitis, S., Alcoba, J. y Maidana, C. (2021) La educación sexual de ayer y de hoy: modelos tradiciones y la nueva propuesta de la ESI [Material de clase]. *Curso La Educación Sexual Integral como derecho: herramientas para la intervención educativa*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Quienes escriben

Julieta Alcoba

Es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata y Magíster en Educación por la misma universidad. Ayudante Diplomada en la cátedra de Pedagogía de la FaHCE. Sus líneas de investigación se enmarcan en el campo de la educación superior y exploran las experiencias de estudiantes en los tramos iniciales de estudios universitarios. Becaria doctoral de CONICET en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-UNLP/CONICET). Participa en la actualidad en proyectos de investigación acreditados de la UNLP. Se desempeñó como prosecretaria de Géneros y Políticas Feministas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP (2018-2022).

Carolina Ale

Es Profesora y Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata. Diplomada en Feminismos comunitarios, campesinos y populares en Abya Yala (Universidad Nacional de Jujuy). Ha realizado cursos docentes orientados a la educación ambiental, latinoamericana y feminista (Capacitaciones Nuestra Escuela). Ejerce la docencia en los niveles secundario, técnico profesional, adultxs y jóvenes (CENS y FinEs), y terciario (Taller de ESI en el Profesorado de Química). Realiza talleres de formación política. Se desempeñó en 2023 como capacitadora de la Dirección de Educación Sexual Integral (DESI) en la Región Educativa N°24.

Victoria Alonso

Es Profesora de Sociología por la Universidad Nacional de La Plata. Referente institucional de Educación Sexual Integral. Especialista de nivel superior en Escuelas y Cultura Digital, y en Enseñanza con Imágenes. Profesora de nivel secundario, superior y educación permanente de personas jóvenes y adultas. Educadora popular y miembro del equipo técnico del Programa Envión (Provincia de Buenos Aires).

Gabriel Ascaso

Estudió el Profesorado de Filosofía en la Universidad Nacional de La Plata. Estudiante del Profesorado en Teatro (ETLP).

María Agustina Ayala

Es Estudiante de la Universidad Nacional de La Plata.

María Florencia Batisteza

Es Profesora de Lengua y Literatura Inglesas por la Universidad Nacional de La Plata. Se encuentra cursando la Especialización en Educación, Géneros y Sexualidades de la FaHCE. Se desempeña como docente de nivel primario y secundario en la provincia de Buenos Aires

Daniela Ariadna Bertazzo

Es Estudiante avanzada del Profesorado en Filosofía de la Universidad Nacional de La Plata.

Antonella Bertolotto

Es Profesora de Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata y Doctoranda en Ciencias de la Educación (FaHCE), con beca interna doctoral del CONICET (2022-2027). Integrante del grupo de estudios *Colectivo de Estudios sobre Política, Educación y Cuerpo* (IdIHCS-UNLP/CONICET), y de los proyectos de Investigación y desarrollo (PI+D) *Procesos de democratización en la formación de los cuerpos y las sensibilidades en la educación estética de la Argentina*

de la segunda mitad del siglo XX (UNLP) y *Formación superior y Educación Física: Prácticas, saberes y discursos* (UNIPE).

Carolina Bongiorno

Es Profesora de Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata. Estudiante de la Licenciatura en Educación Física y de la Especialización en Programación y Evaluación del Ejercicio (FaHCE). Docente de nivel primario y secundario (DGCyE/Provincia de Buenos Aires). Integrante del proyecto de investigación *Prácticas corporales y educación del cuerpo: el discurso neurocientífico como imposible para la enseñanza* (IdIHCS-UNLP/CONICET).

Victoria Cadario

Es Profesora de Lengua y Literatura Inglesas por la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña como docente de nivel primario y secundario en la provincia de Buenos Aires. Recibió el reconocimiento de Egresada Distinguida en la promoción 2021 del Profesorado en Inglés.

Evangelina Cagni

Es Profesora de Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente se desempeña como docente en escuelas de educación primaria de la provincia de Buenos Aires y centros acuáticos en el distrito de La Plata. Trabajó en escuelas de educación primaria y secundaria en Ensenada. Fue partícipe del proyecto de investigación *Prácticas y discurso sobre discapacidad, cuerpo y sociedad* (IdIHCS-UNLP/CONICET).

Sol Calandria

Es Profesora y Doctora en Historia por la Universidad Nacional de La Plata, donde ejerce como docente e investigadora del Departamento de Historia de la FaHCE. Integrante del Centro Interdisciplinario de Investigaciones de Género (IdIHCS-UNLP/CONICET). Miembro

de la Comisión Directiva de la Asociación Argentina para la Investigación en Historia de las Mujeres y Estudios de Género. Autora del libro *Matar a la madre: Infanticidios, honor y género en la provincia de Buenos Aires (1886-1921*). Prosecretaria de Géneros y Políticas Feministas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

María Azul Citarelli

Es Profesora de Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata. Estudiante de la Licenciatura en Educación Física (FaHCE) y de la Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría (Universidad Nacional Arturo Jauretche).

Carolina Contreras Romero

Es Estudiante avanzada de la Licenciatura en Antropología de la Universidad Nacional de La Plata. Posee estudios universitarios en Filosofía. Tiene formación en el ámbito académico de arqueología y de antropología social por medio de pasantías en el Museo de Ciencias Naturales de La Plata y en otros laboratorios, además de cursos, actividades complementarias de grado y talleres de la UNLP, entre otras. Ha participado y participa en experiencias de extensión universitaria en temáticas de parasitología, étnicas, educación popular y artísticas.

Lautaro Corsiglia

Es Profesor de Geografía por la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente se desempeña como docente de Geografía y materias afines en escuelas del nivel secundario en la provincia de Buenos Aires.

Ailen D'amico

Es Estudiante del Profesorado y la Licenciatura en Letras en la Universidad Nacional de La Plata.

Alejo Sebastian De Dominicis

Es Licenciado en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata. Se encuentra finalizando el Profesorado en Sociología en la mis-

ma casa de estudios. Integrante del PI+D H1005 *La construcción social de bienestar(es) en y contextos de desigualdad/diferenciación social* (IdIHCS-UNLP/CONICET). A través de su beca de estímulo a las vocaciones científicas (EVC-CIN) y la realización de su tesis de grado, se especializó en la temática de procesos de atención de personas en situación de consumo problemático de sustancias psicoactivas. Es adscripto en la cátedra de Sociología de las Organizaciones (UNLP). Integra el grupo extensionista *Derechos de la Niñez y Universidad* (FaHCE). En la actualidad es asesor en el Instituto de la Obra Médico Asistencial (IOMA-PBA), asistiendo en el diseño, implementación y evaluación de programas de política en salud.

Mayra Ruth de Kemmeter

Es Estudiante del Profesorado y Licenciatura en Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata. Adscripta a la cátedra Educación Física 1, Juego y Recreación 1 y colaboradora en el proyecto de extensión *La enseñanza del deporte desde una perspectiva de género y diversidad* (FaHCE).

Penélope Zoe De las Heras

Es Profesora de Sociología por la Universidad Nacional de La Plata. Docente en escuelas secundarias y talleres de ESI en hogares convivenciales de adolescentes. Investiga sobre la identidad de las mujeres de la economía popular. Trabaja en la Prosecretaría de Géneros y Políticas Feministas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación desde el año 2024.

Celia Emilia Dominguez

Es Profesora de Bibliotecología y Ciencia de la Información por la Universidad Nacional de La Plata. Bibliotecaria en la Dirección de Circulación de la Biblioteca Pública de la UNLP. Participa del proyecto de extensión *Niñxs, adolescentes y derechos. Profundizando inter-*

venciones para la promoción de Derechos Humanos y Ambientales, desde una perspectiva de género (FaHCE).

Rafael Ennis

Es Profesor y estudiante avanzado de la Licenciatura en Sociología por la Universidad Nacional de la Plata. Adscripto a la cátedra Geografía Económica Argentina. Becario EVC-CIN período 2021-2023. Coordinador del proyecto de extensión *AulaVereda: Las infancias protagonistas, educación popular para transformar la realidad* (FaHCE). Representante del claustro estudiantil en la Junta Asesora Departamental del Departamento de Sociología (FaHCE) (2021-2023).

Pamela Ferroni

Es Licenciada y Profesora de Sociología por la Universidad Nacional de La Plata. Docente en escuelas de nivel secundario de la ciudad de La Plata. Actualmente se desempeña como secretaria en el equipo administrativo y de gestión del Departamento de Sociología de la FaHCE. Sus últimos trabajos publicados en coautoría guardan relación con el ámbito educativo.

María del Carmen Daiana Frettes Arrúa

Es Profesora de Geografía por la Universidad Nacional de La Plata y estudiante avanzada de la Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades (FaHCE). Adscripta a la cátedra Geografía Cultural. Docente en escuelas secundarias en la ciudad de La Plata. Integrante de la Unidad de Políticas de Género y Diversidad de la Facultad Regional La Plata de la Universidad Tecnológica Nacional.

Rocío Giselle Galera

Es Estudiante de la Licenciatura en Sociología y estudiante avanzada de la Tecnicatura en Gestión Comunitaria del Riego en la Universidad Nacional de La Plata. Desempeñó tareas como técnica en

el RENABAP (Relevamiento Nacional de Barrios Populares) y en el programa *Mi Pieza* a cargo de la Secretaría de Integración Sociourbana, donde dictó talleres sobre género y economía popular. Participó en La Hoguera, consejería feminista, donde se realiza acompañamiento pre y posinterrupción voluntaria de embarazos.

Camila Garate

Es Profesora de Historia por la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente ejerce la docencia en el nivel secundario, tanto para adolescentes en escuelas de provincia como para adultos en el programa FinES. Es maestra alfabetizadora en un centro socioeducativo y comunitario. Participó del proyecto de extensión *Aprender encontrándonos*, en el Centro Comunitario de Extensión Universitaria Nº5, Abasto, La Plata, dependiente de la FaHCE y se desempeñó como columnista de historia latinoamericana en el programa radial *Al Sur del Río Bravo* (107.5, Radio Universidad de La Plata).

Bianca Agustina García

Es Estudiante avanzada de la Licenciatura y del Profesorado de Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata. Sus temas de interés son las prácticas corporales, el cuerpo, el odio gordo, géneros y sexualidades. Integrante del grupo de estudios *Colectivo de Estudios sobre Política, Educación y Cuerpo* (IdIHCS-UNLP/CONICET), y colaboradora del proyecto de investigación *Procesos de democratización en la formación de los cuerpos y las sensibilidades en la educación estética de la Argentina de la segunda mitad del siglo XX* (UNLP).

Mercedes Gentile

Es Licenciada y Profesora de Sociología por la Universidad Nacional de La Plata. En la actualidad es docente del bachillerato de Bellas Artes de la UNLP. Hasta el año 2023 se desempeñó como preceptora en instituciones educativas.

Rodrigo González Arcumano

Es Profesor de Sociología por la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente se desempeña como gestor comunitario en la Dirección General de Mejoramiento de Vivienda, Urbanización del Barrio Padre Carlos Mugica (Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat, GCBA). Forma parte del proyecto de investigación *Movimientos socioespaciales y socioterritoriales en perspectiva crítica y comparada* (FaHCE).

Sofía Herrera

Es Profesora de Sociología y estudiante avanzada de la Licenciatura en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente ejerce como docente en educación secundaria para adultxs y jóvenes (Programa FinEs y Bachillerato Popular) en la ciudad de La Plata. Entre las materias que dicta se destacan dos especializadas en perspectiva de género.

Emilse Insaurralde

Es Licenciada y Profesora de Sociología por la Universidad Nacional de La Plata. Especialización en Violencia(s) de género: Estado, políticas públicas y movimientos sociales (Comunicación por la Igualdad CIM-OEA). Hasta inicios de 2023 se desempeñó como referente regional y agente de intervención en el Espacio de Atención de Violencia Laboral y de Género dentro del CCT-CONICET La Plata, y como docente en el nivel secundario. También ha participado de proyectos de extensión (FaHCE) con eje en salud y género en el Gran La Plata. Actualmente forma parte del Observatorio Municipal de Violencia contra las Mujeres de la ciudad de Neuquén.

Brenda Lefimán

Es Profesora de Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata, en formación continua en las temáticas de ESI. Cursa la Diplomatura en Sociología de la Educación. Actualmente se desempeña como docente generalista en el espacio de Prácticas Pro-

fesionales Docentes del ISFD N°803 de la ciudad de Puerto Madryn, Chubut. Posee formación e intervención comunitaria en alfabetización inicial en los barrios populares de dicha ciudad.

Débora López Poblete

Es Estudiante de Licenciatura y Profesorado de Historia en la Universidad Nacional de La Plata. Continúa su formación académica en investigación de derechos humanos, historia y memoria, y en Bibliotecología y archivología de la UNT-ILADES. Participa en experiencias en proyectos de extensión de pedagogía y género y educación popular.

Clara Maidana

Es Profesora de Letras por la Universidad Nacional de La Plata y estudiante de la Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades (FaHCE). Participa en el proyecto de investigación *Memoria de migración, experiencia bélica y exilio. España y Argentina: Representaciones literarias de y sobre mujeres en contextos de guerra, dictadura y destierro durante el siglo XX* (FaHCE). Trabaja en la Prosecretaría de Géneros y Políticas Feministas de la FaHCE. Asimismo, es parte del equipo de trabajo de la Dirección de Investigación, Planificación y Gestión de Políticas Públicas Contra las Violencias por Razones de Género (Ministerio de Mujeres y Diversidad de la Provincia de Buenos Aires).

Gisela Manzoni

Es Doctora en Historia por la Universidad Nacional de La Plata, Especialista Superior en ESI (Instituto del Profesorado Dr. Joaquín V. González), Diplomada superior en ESI (FLACSO). Trabaja formando y capacitando docentes en diferentes niveles educativos, y realiza materiales para la implementación de la educación sexual integral. Investiga sobre el movimiento antimilitarista, el pacifismo y los feminismos en los inicios del siglo XX. Integrante del Comité Académico de la Especialización en ESI de la Universidad Nacional de Rosario.

Es miembro de la comisión directiva de la Asociación Argentina para la Investigación en Historia de las Mujeres y Estudios de Género. Integra el comité editorial de la revista *Descentrada*. Ganó el concurso de becas de investigación "José Martí" de la Biblioteca Nacional Mariano Moreno en 2020 y el concurso de investigación en la Biblioteca Joaquín V. González de la UNLP en 2023.

Carolina Mastromauro

Es Profesora de Sociología por la Universidad Nacional de La Plata, Especialista en políticas de cuidado con perspectiva de género (CLACSO). Miembro del Servicio de Área Programática y Redes en Salud del HIGA San Roque. Integrante del equipo de gestión de la Prosecretaría de Géneros y Políticas Feministas (FaHCE). Forma parte del Instituto Bonaerense para el Desarrollo y la Igualdad (IBDI).

David Mouzo Williams

Es Profesor de Historia por la Universidad Nacional de La Plata. Maestro de Estudios de Asia y África (Especialidad África) del Centro de Estudios de Asia y África de El Colegio de México (CEAA-Colmex). En la actualidad está realizando estudios de maestría en Servicios Culturales (Universidad de Santiago de Compostela) y de doctorado en Humanidades en la Universidad Autónoma de México-Xochimilco. Ejerció como adscripto de la cátedra de Historia de Asia y África (FaHCE) y como docente de Ciencias Sociales en el CENS-451 (Berazategui). Ha participado en ponencias y publicado en revistas latinoamericanas sobre los conflictos y economía de guerra en la República Democrática del Congo, así como análisis críticos a representaciones audiovisuales sobre África.

Nora Fredes Pratto

Es Estudiante avanzada del Profesorado de Historia en la Universidad Nacional de La Plata. En el año 2021 cursó el taller *La Educación Sexual Integral como derecho. Herramientas para la interven-*

ción educativa organizado por la Prosecretaría de Géneros y Políticas Feministas de la FaHCE.

Lucrecia Odoguardi

Es Profesora de Historia y estudiante de la Licenciatura en Geografía por la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña como docente en escuelas de nivel secundario en la ciudad de La Plata.

Paula Valeria Ojeda

Es Profesora de Sociología por la Universidad Nacional de La Plata. Ha realizado capacitación y formación en diversos cursos y seminarios vinculados a género y ESI. Se desempeñó como adscripta en la cátedra de Sociología General de la FaHCE. Realizó pasantías en el área de investigación en el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidades (PBA). Participó del equipo interdisciplinario del Centro de Atención a Víctimas de Violencia de Género (CAV) de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Realizó trabajo en territorio en el proyecto de extensión *Niñez y universidad* (UNLP).

Andrés Oroño Franquet

Es Profesor de Historia por la Universidad Nacional de La Plata. Maestrando en Historia y Memoria (FaHCE). Se desempeña como adscripto en la cátedra de Prehistoria General y Americana de la misma institución. Ejerce la docencia en el nivel secundario. Formó parte del equipo docente del curso de ingreso a las carreras de Historia y participó en proyectos de extensión universitaria referidos a la inserción de estudiantes del nivel secundario en la educación superior (FaHCE) y al abordaje de la Educación Sexual Integral a través del arte (Facultad de Artes-UNLP).

Lucía Belén Padilla

Es Estudiante del Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata.

Florencia Belén Pais

Es Profesora de Historia por la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente se desempeña como docente de nivel secundario en el ámbito público y privado de la provincia de Buenos Aires en las áreas de Historia y Proyectos de investigación en ciencias sociales.

Laura Parada

Es Profesora de Letras por la Universidad Nacional de La Plata. Participó como educadora popular en diferentes proyectos de extensión de la FaHCE, y en otras experiencias sociocomunitarias. Actualmente se encuentra cursando la Especialización en Literatura Hispanoamericana de los siglos XX y XXI en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue. Se desempeña como docente de Literatura en distintas escuelas de la provincia de Neuquén, tanto en el nivel medio como en educación de jóvenes y adultxs.

Lea Aurora Paz

Es Estudiante del Profesorado y la Licenciatura en Letras en la Universidad Nacional de La Plata.

Agustina Peláez

Es Magíster en Escritura y Alfabetización y Profesora de Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeñó como Ayudante Diplomada en la cátedra Evaluación educativa de la carrera de Ciencias de la Educación (FaHCE). Actualmente es docente de la cátedra de Didáctica de la lectura y la escritura en la misma casa de estudios, y de seminarios de posgrado. Es directora de Formación docente de la Prosecretaría de Pregrado. Fue directora de Inclusión educativa y prosecretaria de Asuntos Académicos de la UNLP en vinculación con los colegios de la universidad. Publicó dos libros en calidad de co-coordinadora: *F(r)icciones pedagógicas: Escrituras sexualidades y educación* y *Escribir la ESI: Saberes, debates y desafíos desde experiencias docentes*. Integra distintos equipos de

formación docente regionales y a través de organismos internacionales en temas de alfabetización y formación literaria para el nivel inicial y primario. Participa en proyectos de extensión y de investigación vinculados a esta última temática.

Maluén Pérez Estabio

Es Profesore de Sociología por la Universidad Nacional de La Plata. Estudiante del Profesorado en Música Popular (UNLP). Actualmente se desempeña como docente de Sociología en el nivel secundario y en el Plan FinEs 2 en la ciudad de La Plata.

Julieta Quirós

Es Estudiante avanzada del Profesorado de Filosofía de la Universidad Nacional de La Plata.

Fernanda Ronconi

Es Profesora de Letras por la Universidad Nacional de La Plata y estudiante de la Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades de la misma universidad. Se desempeña como docente de la materia Géneros, sexualidades y derechos humanos y de talleres de ESI en el Colegio Nacional Rafael Hernández (UNLP). También es docente en talleres sobre temáticas de género en el nivel secundario, terciario y universitario.

Trabajó en la Prosecretaría de Géneros y Políticas Feministas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Es parte del equipo de la Dirección de Formación, Investigación y Políticas Culturales del Ministerio de Mujeres y Diversidad de la Provincia de Buenos Aires, a cargo de la implementación de la Ley Micaela Bonaerense. Participó en el libro *ESI en la secundaria: Hacia una educación sexualmente justa y placentera*. Integró el equipo de docentes de la formación de formadoras/es en la Ley Micaela para la Dirección de Políticas Feministas de la UNLP, y de la publicación de la cartilla que sistematiza esa experiencia: *Formación de forma-*

dorxs en género: Una experiencia para la implementación de la Ley Micaela en la UNLP.

Angela Magalí Saffadi

Es Estudiante avanzada del Profesorado de Historia de la Universidad Nacional de La Plata.

Santiago Santecchia

Es Profesor de Historia por la Universidad Nacional de La Plata. Adscripto a la cátedra Historia Rural Argentina en la FaHCE. Se desempeña en la docencia de nivel secundario en el ámbito público y privado en escuelas del partido de La Plata. Es referente-coordinador en una escuela popular perteneciente al Plan FinEs.

María Cecilia Savino

Es Profesora de Educación Inicial graduada del ISFDyT Nº212. Estudiante del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña como docente en un Centro de Desarrollo Infantil municipal conveniado por la SENAF en la ciudad de Ranchos (PBA); también como profesora de nivel superior en el ISFDyT Nº212 de la misma localidad.

Lucrecia Sbariggi

Es Profesora y Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata. Estudiante de la Diplomatura en Pedagogía y Memoria (CPM/FaHCE) y la Maestría en Ciencias Sociales (FaHCE). Se desempeñó como adscripta en la materia Sociología de las Organizaciones y también como adscripta de la materia/taller Sociología de las Organizaciones, Territorio y Derechos Humanos (FaHCE). Actualmente realiza tareas de gestión dentro del Programa de Salud Laboral del Instituto Médico Asistencial (IOMA-PBA) articulando trabajos en territorio en conjunto con sindicatos, el Ministerio de Salud y la obra social.

Martina Scalise

Es Profesora de Educación Física y estudiante de la Licenciatura en Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata. Docente de nivel primario y secundario (DGCyE/Provincia de Buenos Aires). Integrante del grupo de estudios *Colectivo de Estudios sobre Política, Educación y Cuerpo* (IdIHCS-UNLP/CONICET), y del proyecto de investigación y desarrollo (PI+D) *Procesos de democratización en la formación de los cuerpos y las sensibilidades en la educación estética de la Argentina de la segunda mitad del siglo XX* (UNLP).

Julián Scatolaro

Es Profesor de Historia por la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente se desempeña como docente de nivel secundario en la ciudad de Chajarí, provincia de Entre Ríos. Desde 2017 dicta talleres de escritura creativa para jóvenes y adultxs.

Josefina Schneeberger

Es Profesora de Filosofía por la Universidad Nacional de La Plata. Estudiante avanzada del Profesorado y la Licenciatura en Psicología (UNLP). Ayudante diplomada en la cátedra de Lógica y adscripta graduada a la materia Ética, ambas pertenecientes al Departamento de Filosofía (FaHCE). Se desempeña como docente de Filosofía con niñes en el nivel primario. Integrante del proyecto PI+D *La relación entre emociones y razones, desde una perspectiva naturalista metodológica: aspectos fisiológicos, psicológicos y sociales*.

Moira Severino

Es Profesora de Ciencias de la Educación, especialista en Educación en Géneros y Sexualidades y Magíster en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de La Plata. Docente de grado en la FaHCE e integrante de proyectos de investigación radicados en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (IdIHCS-UNLP/CONICET).

Magalí Tobio

Es Psicopedagoga graduada en el ISFDyT N°49. Estudiante del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña como psicopedagoga en el Centro de rehabilitación para personas con discapacidad "El Trébol", de la localidad de Brandsen, y como docente de nivel superior en el ISFDyT N°49 de Brandsen y el ISFDyT N°9 de La Plata.

Camila Trenco

Es Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente se desempeña como docente de nivel secundario en el Plan FinEs. Fue adscripta de las materias de Economía II y del Taller Derecho a la Ciudad, dictadas en la carrera de Sociología en la FaHCE. Integra el proyecto *Movimientos socioterritoriales en perspectiva comparativa* (IdIHCS-UNLP/CONICET). Fue becaria EVC-CIN y realizó su tesina de grado en el área de la ecología política y la geografía crítica. Ha publicado los artículos *La costa como zona de sacrificio. Significaciones y valoraciones mercantiles en torno al ecosistema costero: Una propuesta metodológica con Atlas.ti* y *La conflictividad urbana leída desde la tensión mercantilización-desmercantilización: Relevamiento de acciones socioespaciales y socioterritoriales en espacios urbanos. Argentina, 2021*. Es activista por la defensa del patrimonio costero-dunícola en la costa atlántica.

Gabriela Verón

Es Profesora de Letras por la Universidad Nacional de La Plata. Se encuentra cursando la Especialización en Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera en la Universidad de Buenos Aires. Trabajó como docente tanto en nivel secundario como en FinEs en la ciudad de La Plata. Se desempeñó como profesora de Español como Lengua Extranjera en diferentes escuelas de Praga.

Sofía Zambosco Vaquero

Es Profesora de Historia por la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente es docente de trabajos prácticos de Introducción a la Problemática Contemporánea del Profesorado y la Licenciatura en Historia (FaHCE). Es educadora universitaria en contextos de encierro. Trabaja como docente en escuelas de enseñanza media en los distritos de La Plata, Berisso y Ensenada, así como también en el Colegio preuniversitario Liceo Víctor Mercante, y en el Plan FinEs. Fue tallerista en distintos espacios, entre ellos los Talleres de Género del ingreso a las carreras de la FaHCE.

Santiago Zemaitis

Es Doctor en Ciencias de la Educación, Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes, Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Ayudante Diplomado Ordinario en la cátedra de Problemática Educativa Contemporánea de la FaHCE. Becario posdoctoral del CONICET en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-UNLP/CONICET) dentro del programa *Escolarización. Perspectivas históricas, pedagógicas y políticas de la educación*. Sus líneas de investigación exploran las experiencias pedagógicas y los discursos sociales dentro del campo de la educación sexual en la Argentina y América Latina (siglos XX y XXI). Formó parte de equipos técnicos y curriculares de educación sexual integral en las direcciones de Educación Inicial, Secundaria y Especial de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Su tesis de doctorado obtuvo una mención especial en el premio a la mejor tesis presentada entre 2019 y 2021, otorgado por la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación.

Esta publicación comparte un conjunto de escritos producidos en el marco de una propuesta pedagógica desplegada a partir del año 2019 y de forma consecutiva hasta el 2021, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Se trata de la compilación de una serie de trabajos finales planificados y escritos por estudiantes de diversas carreras de la FaHCE, elaborados en el marco del curso La Educación Sexual Integral (ESI) como derecho: Herramientas para la intervención educativa, un trayecto formativo ofrecido por la Prosecretaría de Géneros y Políticas Feministas de la FaHCE. Además, el libro incorpora dos clases teóricas elaboradas por les docentes a cargo del espacio y suma un texto que indaga en las particularidades del contexto en el que el curso se desarrolló, ahondando en los problemas y desafíos —de entonces y actuales— que este implicó para la formación docente universitaria, recuperando la experiencia desde una perspectiva reflexiva y analítica. Con la centralidad puesta en la ESI y en la formación docente, el libro divulga producciones de relevancia que establecen diálogos interdisciplinarios para la intervención pedagógica en diversos ámbitos educativos. La compilación de estos trabajos busca poner en valor la formación, la creatividad y el compromiso político de les docentes en formación con la educación sexual integral desde una perspectiva de derechos.



ISBN 978-950-34-2678-4

