

ESI

En-tramando reflexiones y andares

POR UNA EDUCACIÓN EMANCIPATORIA

Alan Baichman
Micaela Flores
Julia Morena Guido
M. Josefina Padrós
Gabriela A. Ramos
(Coords.)





ESI **En-tramando reflexiones y andares**
POR UNA EDUCACIÓN EMANCIPATORIA

Título: **ESI: En-tramando reflexiones y andares. Por una educación emancipatoria**
Coords.: **Alan Baichman, Micaela Flores, Julia Morena Guido, M. Josefina Padrós y Gabriela A. Ramos**

Primera edición

© De lxs autorxs

© Ediciones del CCC - Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini
Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos C.L.

Avda. Corrientes 1543 (C1042AAB) Tel: (54 - 011) 5077-8080

Buenos Aires - Argentina

www.centrocultural.coop

Director del CCC: **Juan Carlos Junio**

Secretario de Publicaciones: **Javier Marín**

Diseño: **Clara Batista**

Imagen de tapa: **Julieta Grande**

Hecho el depósito Ley 11.723

Libro de edición argentina

ESI : en-tramando reflexiones y andares por una educación emancipatoria /
Alan Baichman ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :
Ediciones del CCC Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, 2023.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-3920-77-6

1. Educación Sexual Integral. I. Baichman, Alan.
CDD 371.714

ÍNDICE

Palabras iniciales. Alan Baichman	5
La ESI se cuenta, se mira y se saborea. La ESI se disfruta. Micaela Flores, M. Josefina Padrós y Gabriela A. Ramos	7
Prefacio. Dora Barrancos	15

MÓDULO 1 GÉNEROS

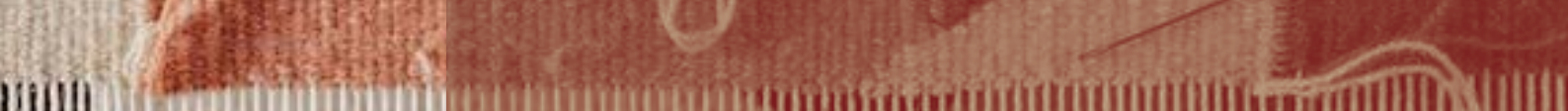
17

Perspectivas de géneros en la escuela	18
¿Los colores no tienen género? El problema con los estereotipos.	19
Repensando cómo aprendemos a ser varones.	25
Jornada ESI: semana “educar en igualdad”. Tema: violencia de género.	31
ESI: desobediencia de la “normalidad escolar”.	38
Entre la imagen y la palabra de los antepasados.	46
La gran pregunta. El desafío de educar en igualdad. Un proyecto que traspasó las paredes de la escuela.	54
La necesaria diversidad	61
Ceguera de género e injusticia epistémica en la enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias económicas.	62
Una mirada a los libros de textos en inglés desde la perspectiva de la ESI.	71
Nos enamoramos de la A. Pase al frente la A. El uso del lenguaje no sexista es un acto político, que nos interpela.	79
Bioética y diversidad. Violencias invisibilizadas por discursos hegemónicos.	89
Encontrar un cuerpo alado. Crónica de una experiencia de transformación colectiva.	97

MÓDULO 2 DERECHOS

103

Caminos transitados, conquista de derechos	104
La experiencia de la red RUDA. En busca de la ESI y el derecho al aborto en las universidades públicas nacionales.	105
Caminando la ESI. Avances y porvenires.	114
ESI en la Formación Docente en contexto de pandemia. Una oportunidad para el trabajo docente colaborativo.	122
Yo quiero ser Julieta- dijo Pedro. Una experiencia de inclusión que interpela los estereotipos de género en la escuela.	131
Desconstruyendo: Educación Sexual Integral, fortaleciendo vínculos en el territorio entre los CAPS y las Escuelas.	139
La escuela como garante de derechos	146
Tiempos de conexión. Aportes desde la escuela para la prevención de Grooming de niños, niñas y adolescentes en las redes y medios informáticos.	147



La Educación Sexual Integral en la escuela primaria.	155
Para pensar la ESI en la escuela. Un abordaje posible desde la Literatura.	163
Aquello que llamamos tóxico.	170
La intimidad y la ESI: contenido y contención. Una mirada desde la complejidad escolar.	178
La lógica de la sospecha en el nivel inicial. Un problema que la Educación Sexual Integral debe abordar.	188

MÓDULO 3 VALORAR LA AFECTIVIDAD 196

Lxs cuerpxs y los afectos en la ESI	197
Cuando la escuela hace ESI. Cuerpos afectados en y por la escuela.	198
La corpólitica o cuánto pesa la ESI.	206
La ESI en danza. Una experiencia en equipo.	212
¿Qué es lo que puede un cuerpo? Educación Sexual Integral a través del cuerpo y el arte.	221
ESI y arte: una alianza exquisita	228
Potenciaciones entre la Educación Sexual Integral y las Artes. Un campo de experiencias posibles.	229
Partituras - emociones y cavilaciones en un mundo silente.	238
ESI y cine desde una perspectiva decolonial.	246

Colofón. Gabriela Rivadeneira	255
--	-----



INICIALES

Palabras iniciales

Desde el Departamento de Educación del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini nos da mucha alegría poder presentar *ESI: En-tramando reflexiones y andares. Por una educación emancipatoria*, ya que lo consideramos muy significativo para el debate pedagógico-político actual.

La elaboración del mismo es el resultado de un gran trabajo colectivo, de mucho tiempo de sembrado. Tuvo distintas etapas de elaboración, personas y grupos que han participado y dejado sus huellas, compartido sus experiencias y saberes con profundas convicciones políticas. Se trata tanto de un “punto de llegada”, como uno “de partida”, habilitando nuevos debates y senderos que seguramente aún no sabemos ni imaginamos del todo.

Dentro de las personas claves para que esta producción sea posible cabe resaltar, en primer lugar, a quienes integran el grupo de “ESI y Educación” del Departamento de Educación: Gabi A. Ramos, Jose Padros y Mica Flores. Quienes con compromiso y alegría hace años trabajan sobre –y militan por– una ESI cada vez más integral para todes, construyendo una Red de Docentes por la ESI, y en este caso, mediante el hilvanado de debates, textos y producciones con distintos lenguajes de colegas de diversas latitudes y experiencias.

Además, destacar a quienes participan en este número como autorxs, que con generosidad aportaron sus producciones. Los artículos son elaboraciones individuales o colectivas, relatos y análisis de experiencias sobre la implementación de la ESI en diversos niveles, modalidades e instituciones del sistema educativo y reflexiones críticas sobre diversas dimensiones de la ESI. Muchos de los autores han participado en eventos previos organizados desde el CCC, en especial, nuestros Encuentros hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América¹. Allí, con cientos de docentes, militantes, estudiantes e investigadores nos encontramos a lo largo

¹ Para leer los objetivos de los Encuentros, los trabajos presentados, así como las relatorías de las mesas dirigirse a <https://pedagogiaemancipatoria.wordpress.com/>

del tiempo a discutir, pensar y actualizar los desafíos de y por una educación emancipatoria. En ellos, el eje de “Educación Sexual Integral” ha crecido en las últimas ediciones, siendo uno de los más nutridos, y se sigue tramando como eje transversal a toda la actividad.

En tercer lugar, señalar el aporte de Dora Barrancos y Gabriela Rivadeneira a la publicación, ambas comprometidas intelectual y políticamente con las luchas más nobles de nuestro continente, abonando a la construcción de una patria grande unida, libre, igualitaria, diversa y feminista. Sus textos le proporcionan aún más trascendencia y potencia a la publicación.

La ESI ha estado en el centro de debates políticos-pedagógicos los últimos tiempos. Posiciones ultraconservadoras en Argentina, y en la región, erigen como bandera el “con mis hijos no te metas”, emanan discursos de odio con posiciones antifeministas y antidiversidades; denuncian e intentan barrer los avances de lo que denominan como “ideologías de género”; asimismo, estas posturas se producen y amplifican desde algunos medios de comunicación, y desde los partidos políticos de derecha.

Frente a eso, tenemos un deber ético y político impostergable: construir más y mejor Educación Sexual Integral, y tenemos la convicción de que *ESI: En-tramando reflexiones y andares. Por una educación emancipatoria* es un aporte en ese sentido. La tarea por delante es ardua: no sólo se trata de que los estados y sus gobiernos garanticen los derechos actualmente existentes –frente a los peligros de retroceso que demuestran las disputas políticas actuales–, sino de ir por más: por los derechos que todavía faltan, por construir más tramas colectivas y solidarias, en fin, por una educación emancipatoria y una sociedad más justa e igualitaria para y con todes. Para el Centro Cultural de la Cooperación es una alegría realizar esta publicación y que desde ahora comience a circular, ya que somos parte de un movimiento social que levanta las banderas de los feminismos, pues entendemos que el cooperativismo transformador pregona los valores de la igualdad y la justicia social y, en ese sentido, se hace eco –no sin tensiones– de la reivindicaciones que apuntan a democratizar aún más la vida.

ALAN BAICHMAN

Coordinador

Departamento de Educación

Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini

DISFRUTA

La ESI se cuenta, se mira y se saborea. La ESI se disfruta.

Aquí, nuevamente nosotras, les saludamos. Nosotras, que en la cotidianeidad del trabajo institucional nos llamamos las **ChikESIs**, somos un equipo de tres docentes, de diferentes áreas: lengua castellana, idioma extranjero y pedagogía que nos desempeñamos en diferentes niveles educativos (inicial, primaria, media y superior) comprometidas con la implementación de la Ley Nacional N°26150/06, la Ley de Educación Sexual Integral.

Hace ya tres años, nos re-une el **Departamento de Educación del Centro Cultural de la Cooperación “Floreal Gorini”**. Durante el ASPO¹ nuestras posibilidades de encuentro y conexión se realizaban de manera frecuente pero siempre atravesadas por la virtualidad. Las pantallas no impidieron que jugáramos, que estampáramos colores, recuperáramos fotos, hiciéramos poesía, leyéramos obras literarias, participáramos de talleres de eutonía y dancaterapia, compartiéramos músicas y mates, festejáramos nuestros cumpleaños con regalos sorpresa. Llegó el momento del abrazo, el día que reconocimos nuestros cuerpos de manera integral, fue una fiesta, una fiesta popular, una fiesta callejera. Seguíamos preguntándonos qué significa poner en juego la afectividad a la hora de educar, haciendo cursos sobre filosofía para conocer autorxs que trajeran nuevas llaves, que sostuvieran la inquietud de hacernos pensar quiénes somos, qué sentimos, cómo educamos seres sentí-pensantes. Y ahí llegó el momento en que reconocimos la necesidad de sentipensarnos en la grupalidad, sentipensarnos en y para el hacer colectivo. Nos consolidamos como “grupa”, con roles, con modos propios de comunicarnos, con un objetivo común, construyendo nuestra pertenencia a una institución que nos acompaña en nuestro crecimiento personal y profesional y con las exigencias propias de pertenecer a ella. Aquí, nuestro primer agradecimiento a Alan y a Julia, coordinadorxs del

¹ ASPO, aislamiento social preventivo y obligatorio decretado por el gobierno nacional como medida de cuidado frente a la pandemia de la COVID 19 en el año 2020.

Departamento de Educación que, como buenos aladeltistas se subieron con entusiasmo, a cada vuelo que les propusimos. Desarrollamos la cooperación, la sororidad y los abrazos hicieron lugar a las ansiedades básicas, como diría Pichon Riviere que surgen en todo proceso de aprendizaje. Y así fuimos creciendo, en deseo, en compromiso, en producción.

Nuestra investigación se centra en torno a “**Valorar la afectividad**” como eje de la ESI. En una primera etapa desarrollamos una profunda búsqueda bibliográfica para reconocer el lugar de los afectos en la escuela, luego un buceo para conocer qué se propone en el nivel primario para abordar estos contenidos. Allí descubrimos, sin asombro, pero con preocupación la lenta pero sostenida instalación de la “educación emocional”. Ante esto, juntamos los retazos que diferentes autorxs nos regalaban para empezar a hilar un marco teórico propio que nos permita pensar las sensaciones, las emociones y los pensamientos como parte de los afectos. Tejimos propuestas con el eje de la ESI “**reconocer las diferencias**”, porque se nos hizo cuerpo la perspectiva social de los afectos, se nos iluminó la ruta que la formación ética y ciudadana tiene consolidada en la escuela. Reconozco lo que siento pero ¿qué hago con lo que siento? ¿Cómo actúo desde mi sentir para alojar, incluir, cuidar? ¿Qué hago con los sentimientos excluyentes, discriminadores, odiantes? Nos hacemos estos cuestionamientos como resultado de la apertura de la primera puerta de entrada de la ESI: la reflexión sobre nosotrxs mismxs. Debemos reconocer que la Ley 26150/06, todo el marco legal que la antecede² y lo que vino después³, fue posible porque estamos celebrando los 40 años de gobiernos democráticos en Argentina. Es en este marco de un Estado que garantiza derechos en el que lxs docentes desarrollamos nuestra tarea, política, revolucionaria, transformadora.

Como equipo, propusimos una Mesa de ESI para el “V Encuentro Hacia una pedagogía emancipatoria en Nuestra América”⁴ organizado por el Departamento de Educación del CCC en el año 2021 y fue emocionante encontrar la misma pasión desbordada de compañerxs que se ofrecían

² Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), Convención sobre los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, Ley Nacional de SIDA, Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de niños, niñas y adolescentes, Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, Ley Nacional de Educación.

³ Ley de ligadura tubaria y vasectomía, Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad, Ley de parto respetado, Ley de Matrimonio igualitario, Ley de identidad de género, Ley de fertilización asistida, Ley de Talles, Ley de Protección Integral de violencia hacia las mujeres con la incorporación de la Ley de Acoso Callejero, Ley para “Educar en Igualdad: Prevención y erradicación de la violencia de género”, Código civil y comercial actualizado, Ley de cupo laboral travesti- trans, Ley Piazza sobre A.S.I., Ley de IVE-ILE, Ley Micaela, Decreto sobre el derecho a la identidad de personas no binarias, Ley de muerte digna, Ley de salud mental, anteproyecto de ley Lucio, entre otras.

⁴ Para más información ver: <https://pedagogiaemancipatoria.wordpress.com/2021/06/07/segunda-circular-v-encuentro-hacia-una-pedagogia-emancipadora/>

a compartir sus experiencias. Recibimos más de 30 trabajos⁵ y ahí reconocimos la importancia de visibilizar los proyectos que venimos realizando cotidianamente para dar cumplimiento a la ESI. Docentes de diferentes niveles educativos, de distintas localidades del país y de países hermanos se disponían a compartir sus andares, sus preguntas, sus reflexiones. Ese año, celebrábamos los 15 años de sanción de la Ley y en medio de los festejos, organizamos una mesa con especialistas para destacar los logros y las deudas y soñar el por-venir. Uno de los logros más importantes que trae la Ley es consolidar a les estudiantes como sujetos de derecho que reclaman su derecho a la ESI. Así lo pudimos escuchar en la mesa de estudiantes,⁶ donde adolescentes y jóvenes tomaron la palabra para valorar lo conseguido y reclamar por lo que aún falta.

En medio de las ponencias, de la alegría por los encuentros o los re-encuentros con docentes con quienes venimos acompañándonos en el escarpado camino de la educación emancipatoria en nuestras escuelas, del placer que nos produjo la Mesa de Juegos por la ESI que organizamos, resonaba un lamento de soledad, la necesidad de armado de redes, de reconocimiento del sostén de la grupalidad, de la importancia del trabajo colectivo. Nos sentamos a imaginar modos de tejer, recuperamos la historia personal en cuestiones de hilados, agujas, nudos, tramas. Quisimos armar un telar, tan grande que extendiera sus límites por fuera de nuestro país. Soñamos con una red latinoamericana de docentxs trabajadorxs por la libertad de los cuerpos sexuados, docentxs comprometidxs con la política del deseo, del propio deseo... Y del deseo de lxs aprendientes... las luchas del deseo que promueven la resingularización subjetiva como diría Guattari.

Esta **Revista digital de ESI** es un intento de mostrar nuestros tejidos, volvimos a convocar experiencias pedagógicas, reflexiones, avances de trabajos de investigación que visibilicen el camino que estamos tramando, que nos aporten voz a quienes venimos construyendo la ESI, que nos ayuden a conectarnos entre nosotrxs para armar comunidad. Hoy presentamos este material con la firme convicción de estar contribuyendo al armado de una Red de Docentes comprometidxs con la ESI. Nos propusimos elaborar un material que ponga en valor diferentes recursos para transmitir saberes, las palabras, tan sobrevaluadas en nuestro mundo académico, hacen lugar a las imágenes y conforman la argamasa sobre la cual queremos edificar nuestra propuesta. El arte, en todas sus formas, es el horizonte hacia el cual caminamos para construir una ESI interdisciplinaria.

Decidimos agrupar los aportes recibidos de acuerdo a los 5 ejes de la ESI: **cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercer los derechos**. Por este motivo quienes se dispongan a visitar la Revista “ESI:

⁵ Los mismos se encuentran disponibles en: <https://pedagogiaemancipatoria.wordpress.com/4-a-15-anos-de-la-sancion-de-la-ley-de-esi-avances-y-porvenires/>

⁶ Disponible en: <https://www.facebook.com/DepartamentoEducacionCCC/videos/161164056177793>

En-tramando reflexiones y andares. Por una educación emancipatoria” podrán reconocer con facilidad tres grandes módulos que en diferentes colores nos invitan a transitarlos. Ellos corresponden a “**géneros**” en tonos violeta, “**derechos**” en color verde y “**valorar la afectividad**” en naranja. Cada módulo contiene dos secciones. El módulo de “géneros” incluye relatos relacionados con “**perspectivas de géneros en la escuela**” y “**la necesaria diversidad**”. En el módulo sobre “derechos” encontrarán un apartado denominado “**camino transitado, conquista de derechos**” y “**la escuela como garante de derechos**”. El módulo de “valorar la afectividad” recopila experiencias sobre “**lxs cuerpxs y los afectos en la ESI**” y “**ESI y arte: una alianza exquisita**”. Si bien entendemos que estos criterios de agrupabilidad son arbitrarios, y que muchos trabajos podrían ser incorporados bajo más de un título, lo hicimos a los fines de facilitar la lectura e incentivar el interés por recorrer esta presentación.

Podrán apreciar la ausencia del eje relacionado con “**cuidar el cuerpo y la salud**”. Quedaron vacantes trabajos que desarrollen específicamente este eje, si bien varios de los publicados rozan el concepto de salud integral. Nos preguntamos por la multicausalidad de esta inexistencia. ¿Cómo estará nuestra salud y nuestros cuerpos que fueron atravesados por la pandemia del COVID 19? ¿Cuánto tiempo dedicamos a cuidar otros cuerpos? ¿Qué resonancias corporales quedan de esos dos años? ¿Qué llevamos al aula para trabajar con la comunidad sobre la salud y los cuidados? ¿Se modificaron los criterios de bienestar-malestar durante ese período? Y antes de la pandemia, ¿las propuestas pedagógicas habrán dejado capturada la ESI en géneros y derechos? Si retomamos los primeros relevamientos que hicimos con el equipo de investigación que coordinaba Graciela Morgade⁷ descubrimos que los históricos enfoques moralista y biomédico abren paso (en esta selección de artículos) a los nuevos enfoques garantistas. Por supuesto, no pretendemos afirmar que están erradicados de todas las escuelas del país, sabemos, como bien dice Dora Barrancos que hay sectores conservadores en disputa por los sentidos de la ESI. Sin embargo, nos quedamos preguntando ¿será que las propuestas pedagógicas abordadas desde biología, ciencias de la salud, salud y adolescencia no se sienten convocadas a ser parte de esta publicación? ¿Será que el cuerpo biológico como sustrato de la materialidad del sujeto ya no cuenta como contenido de la ESI? ¿Habremos logrado ofrecer suficientes espacios de revisión de los enfoques para repensar la biología, la salud y los cuidados desde una perspectiva que incluya los géneros y los derechos? Nos seguimos preguntando....

Esta producción polifónica como bien refiere Dora en su prefacio, no podría estar al alcance de ustedes sin el valioso y comprometido aporte de cada una de quienes se sentaron a sistematizar los escritos para enviarnoslo en tiempo y forma, a quienes aceptaron amablemente

⁷ Disponible en: <https://pepm-sal.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/ESI-CLASE-1.pdf>

las sugerencias de reescritura; fue un interesante proceso de intercambio y acompañamiento. Gracias a cada una de quienes compartieron las imágenes que conforman esta Revista, en especial a Julián Kronn. Gracias a Julieta Grande⁸, una colaboradora incondicional del equipo de las chikESIs por habernos regalado el tesoro de su creatividad plasmado en el diseño del collage de la tapa. Gracias por su trabajo, por su amistad, por su escucha atenta.

Gracias a quienes consideramos nuestras maestrxs, porque son quienes nos abrieron las puertas de nuevos aprendizajes: **Majo Vexenat**⁹ y **Malva Roldán**, compañeras investigadoras del CCC que nos permitieron liberar nuestras cuerpos para ponerlas en movimiento creativo. A **Susana Kesselman**¹⁰ por compartir años de investigación en el desarrollo de la conciencia corporal, por enseñarnos a descubrir los sostenes personales más profundos y los apoyos que se generan en la grupalidad, por regalarnos el concepto de pensamiento corporal. A **Mariano Pacheco**¹¹ por acercarnos a autores siempre vigentes: Deleuze, Spinoza, Marx y Fraser entre otros para ponerlos al servicio de la transformación social.

GABRIELA A. RAMOS
Coordinadora Equipo ESI-CCC

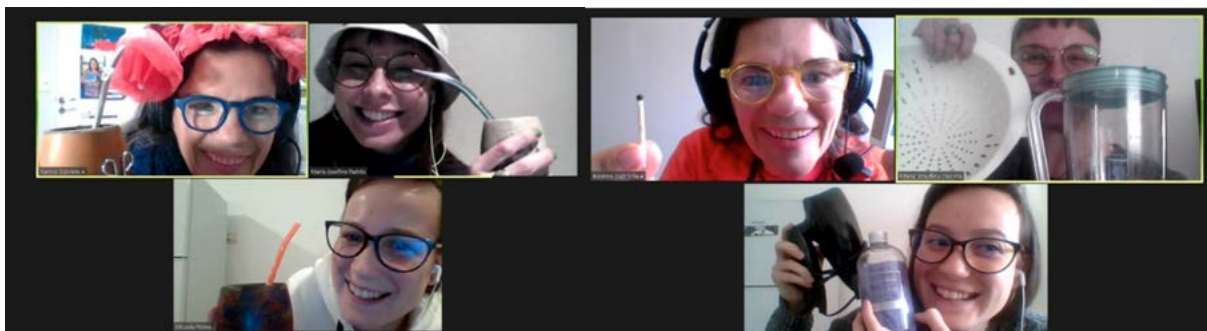
⁸ Julieta Grande - <https://www.behance.net/jgrande>

⁹ Majo Vexenat y Malva Roldán- @majovexenat

¹⁰ Susana Kesselman- <https://www.facebook.com/susana.kalnikerkesselman>

¹¹ Mariano Pacheco- www.profanaspalabras.blogspot.com

Mica Flores y Jo Padrós nos presentan en sociedad a través de lo que Susana Kesselman denomina la “**novela corporal grupal**”. Registro de los comienzos de la tribu, concepto de Deleuze y Guattari, que refiere a un grupo minoritario con capacidad de sustraerse de la norma para proponer diferencias al orden establecido.



”Las palabras: la lengua menor. Las palabras están envueltas en el cuerpo del que las dice”.

RAYMOND MURCIA

Nuestro primer abrazo de cuerpo entero, porque **tacto y contacto** no es lo mismo.



Jugando con las PISPI¹²

“... alguien me preguntó “¿**qué es la ternura?**”. ¡Rocé su rostro con una pluma!

M. Fux

¹² PISPI es el nombre del equipo de investigación del Departamento de Educación del CCC que lleva por título Proyecto de Investigación sobre Primeras Infancias.

Nuestros caminos hacia la **desterritorialización**



“La sensación es una pregunta aunque el silencio responda”

G. DELEUZE

“BRAVAAAASS” diría Majo Vexenat



“...la afección implica un afecto... Toda afección implica, envuelve... toda afección implica aumento o disminución de mi potencia...”

DELEUZE SOBRE SPINOZA



“...El saber es otro hilo que se teje en las vivencias. La utilidad: narrar para disponer todo eso escuchado y leído y deglutido a disposición de otros, como se pone una biblioteca en una clase o un archivo en una institución. Poner en las cercanías de otras vidas, en otros territorios, en otras generaciones, una multitud de palabras que quizás resuenen para ellxs. Y quizás no. Narrar como parte de un esfuerzo colectivo de sostener unas palabras en el aire, pero también como construcción de un silencio que nos permita escucharnos y escuchar a quienes tardan más en empezar a hablar porque su decir está amenazado por una condena social, un sin sentido, un abandono. Narrar para hacer un tajo en los relatos dominantes, en la planicie estúpida de la repetición mediática, en la sonoridad de la orden o en la autoridad que dictamina. Narrar para que de vez en cuando aparezca una voz desconocida, que nos asalte y desvele. Narrar porque nuestras palabras son parte de un compost: no para que se preserven para la posteridad, marmóreas e incólumes, sino para que descompongan y alimenten un yuyo cualquiera o una flor exótica...”

MARIA PÍA LÓPEZ

en *Quipu: nudos para una escritura feminista*. (pág 55)

PREFACIO

Prefacio

DORA BARRANCOS

La Educación Sexual Integral (ESI) – Ley 26150 – fue sancionada en 2006 en el marco de las notables transformaciones de derechos sociales e individuales que se vivía en el país. Había sido precedida por una larga demanda de diversos organismos de la sociedad civil, de especialistas y de públicos interesados en ampliar los derechos de los niños y adolescentes, atendiendo a esta dimensión tan crucial de la vida, que las fuerzas conservadoras se empeñaban en obstaculizar. De ahí que su implantación haya sido difícil, una carrera contra las oposiciones que provienen sobre todo de las cuencas confesionales que han condicionado a padres y docentes con advertencias notablemente distorsionadas acerca de sus objetivos y falsedades sobre sus contenidos. Durante los años 2016-2019, como consecuencia de la regresión general de prerrogativas vivida en el país, la ESI quedó completamente relegada en los programas educativos. Se asistió a un desmantelamiento de la estructura funcional con que se contaba en el Ministerio de Educación- con excelentes profesionales -, y la obligación de cumplir con la Ley se tornó una cuestión arbitrada por las convicciones y la voluntad de la masa docente y por la demanda del estudiantado. Siempre he sostenido que si la ESI sobrevivió a la disolución impuesta por el neoliberalismo fue gracias a la tozuda resistencia de la docencia en todo el territorio y por la solicitud de los jóvenes que no se resignaron a abdicar del derecho fundamental de conocer acerca de sí.

Este texto que tengo el gusto de presentar revela múltiples cuestiones que están siendo desafiadas en la retomada de la ESI en este cambio de época. Se reúnen aquí muy diversas percepciones y voces dentro de distintos estilos comunicacionales, y esta poliglosia constituye una contribución de enorme significado para quienes tienen responsabilidades en el efectivo cumplimiento de los programas que le conciernen. Sin duda los años transcurridos desde la sanción de la ley nos demandan readecuaciones, y basta señalar que entonces no contábamos con la Ley Micaela (2018) que obliga a todo el Estado a actuar con perspectiva de género. Este

precepto debe integrarse plenamente toda vez que se prodigan saberes relacionados con la sexualidad, pues es inimaginable que puedan soslayarse las consideraciones relacionadas con las construcciones históricas de géneros – sí, dicho en plural – porque las relaciones generizadas son la argamasa vincular de la condición humana que desde el fondo de los tiempos ha venido experimentando formas de diferenciación jerarquizadas y modos argumentativos que han hecho prevalentes la condición masculina, la norma heterosexual, y el mandato procreativo para las mujeres.

Muchos textos de los aquí reunidos revelan investigaciones promisorias y otros tanto ofrecen reflexiones, hábilmente labradas, para producir profundas alteraciones de las prácticas pedagógicas con eje ESI. Debería decirse que tales prácticas no pueden constituirse en apartados que actúan como separadores del flujo enseñanza/aprendizaje. Cuando la ESI indica que toda materia de conocimiento debería representar la oportunidad de desarrollar contenidos educativos inherentes a la sexualidad, en realidad quiere decir que hay que evitar los compartimentos estancos del tipo “TALLER ESI”. Todos los establecimientos educacionales, en cualquier oportunidad de su funcionamiento, deberían significar una fragua para conocer, interpelar y liberar el derecho a la sexualidad, a la identidad sexo-genérica, como cimiento del cometido mayor de asegurar dignidad.

He dicho que estamos atravesando una época de cambio, y que así como hay expectativas liberadoras, también se ciernen oscuros nubarrones reaccionarios que falsifican la idea de libertad - constitutiva de los derechos humano-, por la libertad de algunos pocos de poder subordinar a otros. Pero apostemos, como lo hacen en gran medida estos textos, al escenario emancipatorio que abre el cauce de la ESI entre las jóvenes generaciones, a la prodigalidad de vínculos paritarios, al desarmado de las violencias, en suma, a la capitulación de los valores patriarcales en las aulas para garantizar que todo esto ocurra fuera de ellas.

Módulo

1

GÉNEROS



centro cultural
de la cooperación
FLOREAL GORINI

Perspectivas de géneros en la escuela



¿Los colores no tienen género?


El problema con los estereotipos



Rosi Damin
Samanta Moll

rosidamin@gmail.com
samantamoll@gmail.com

ISP "Dr. Joaquín V. González"



La literatura es un vehículo preferencial para trabajar temas de educación sexual integral ya que permite por un lado, como hecho artístico, la posibilidad de identificación con ese mundo ficcional creado, pero a la vez la suficiente distancia para poder analizarlo; y por otro lado, la literatura como práctica, propone temas que habilitan el diálogo, convocan emociones, sentimientos y vivencias plurales, sobre nuestra propia realidad.

Consideramos a la Literatura, una herramienta fundamental de enseñanza, generadora de sentimientos y sensaciones que promueve el pensamiento crítico y reflexivo. Entonces, como se plantea en el cuadernillo “Educación sexual y literatura” pensar la sexualidad desde la literatura es transitar la intersección entre dos espacios diferentes que se potencian en un encuentro que permite a lxs estudiantes resignificar el mundo social y ampliar su propia visión del mismo.

Los textos literarios comprometen las emociones de lxs alumnx. Su lectura genera un encuentro intenso que permite a quienes leen el cuestionamiento social e ideológico, el compromiso con su época que muchas veces lxs lleva a transformar su mundo. Y también, y, por sobre todo, a transformarse a sí mismxs. Es posible pensar y dialogar acerca de los más diversos temas cuando un texto literario nos abre sus puertas a través de la potencia de lo que narra.

La ley nacional 26.150 de Educación Sexual Integral plantea entre sus propósitos formativos “propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por toda forma de discriminación”, por lo tanto, es necesario que lxs estudiantes reconozcan los estereotipos de género, para evidenciar que estos llevan a prácticas discriminatorias.

Para esta experiencia, los objetivos que nos planteamos son que lxs estudiantes descubran a través de la literatura los estereotipos de género, que se familiaricen con el concepto, que puedan cuestionarlo para que no se perpetúe y desarmar las ideas preconcebidas de la masculinidad hegemónica que se construye a través de estos. A su vez, esta actividad busca poder realizar una lectura interseccional de la situación que se narra en el cuento, ya que entendemos que existen dentro de las identidades múltiples ejes de opresión.



Marlene Wayar en su libro *Una teoría lo suficientemente buena* habla acerca de la importancia de trabajar con las infancias para poder lograr una sociedad que respete y abrace la diversidad: “La infancia es el momento y el espacio adecuados y oportunos para la indagación, la transformación y la identificación. No es ya simplemente un espacio de construcción de una subjetividad en contraposición a una otredad (...) sino un espacio potente para la construcción de una NOSTREDAD...” En este sentido, nos parece esencial el trabajo desde la ESI para construir esa nostredad y aunque Wayar hable de infancias, específicamente, con lxs adolescentes también es necesario trabajar ya que es el momento en el que forman su subjetividad.

Esta experiencia fue llevada adelante con estudiantes de los primeros tres años del nivel medio de tres colegios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (ENS 11 “Dr Ricardo Levene”; ET N° 19 “Alejandro Volta”; Instituto técnico “Nuestra Señora de Fátima”), alumnos dentro de una franja etaria de 12 a 15 años.

Con todos los grupos, veníamos leyendo en nuestras clases textos literarios que nos permitieron abordar distintas temáticas sobre Educación Sexual Integral. Elegimos presentar esta propuesta ya que fue pensada para una clase de dos horas cátedra aproximadamente y, a la vez, los temas que propone tienen potencial para seguir trabajando.

En esta oportunidad, se planteó la lectura grupal, en voz alta y conjunta, del cuento “Raúl” del autor argentino Juan Solá. El texto está narrado por unx pasajex que estando en un colectivo ve subir a un hombre con una mochila rosa que al transportarla hace ruido de herramientas. El hombre se sienta frente a una señora con su hija y esta última realiza un comentario sobre el color de la mochila indicando que “es una mochila de nena”.

Esta lectura la realizamos en dos partes, haciendo una interrupción para indagar apreciaciones antes del desenlace. Primero se lee hasta que el protagonista le contesta “no es una mochila de nena” y todxs en el colectivo hacen silencio. Entonces, les preguntamos a lxs estudiantes: ¿Por qué a Lu le llama la atención la mochila? ¿Cómo se imaginan que va a actuar y qué va a decir Raúl a continuación? ¿Por qué esta no sería una mochila de nena? ¿Cómo sería una mochila de nene?

Luego de este primer intercambio, se lee el final del cuento y se retoman las respuestas anteriores sobre la actuación del personaje: ¿actuó como imaginaban?

Se busca que surja entre lxs estudiantes la palabra “estereotipo”. Y socializamos una definición que queda visible por el resto de la clase.

Posteriormente, se proyecta un video realizado por la organización perteneciente a la ONU “He for She” que problematiza los estereotipos de género. En YouTube está titulado “El video de la ONU que quiere acabar con los estereotipos de género”. Y se pregunta a lxs estudiantes ¿por qué estarían mal los estereotipos? ¿por qué habría que acabar con ellos?



Luego del intercambio, se proponen dos consignas para que lxs estudiantes reflexionen sobre su propia experiencia y se lxs deja elegir una de ellas para que puedan decidir con cuál se sienten más cómodxs. También, se permite el anonimato para reforzar esta posibilidad. Una opción es pensar si alguna vez dejaron de hacer algo que querían porque no coincidía con los estereotipos preautados para su género, que escriban brevemente con sus palabras esa situación y qué sintieron en ese momento. La otra opción es imaginar, siguiendo la idea de roles de género y estereotipos, qué piensan lxs otrxs cuando lxs ven.

Llevando a cabo esta experiencia, pudimos ver que en todos los cursos, luego del primer corte del relato, surge como respuesta general que no hay colores de nenas ni de nenes. Sin embargo, ante la pregunta sobre cuántos de los varones tenían cosas rosas como ropa o mochilas, algunos pocos contestaron que tienen remeras, que les fueron regaladas y ninguno tiene una mochila. Cuando seguimos indagando en los que no tenían nada, la respuesta general fue “no me gusta el rosa” sin margen de problematizar acerca de la construcción del gusto. Por otro lado, las chicas reconocen que pueden usar ropa azul y mochilas oscuras, aunque comentan que, en algún momento, fueron juzgadas por sus familias por no vestirse “femeninas”. A raíz de estos comentarios percibimos que circula entre lxs estudiantes un decir “políticamente correcto” sobre el uso de los colores en relación con el género.

Sobre estos “decires permitidos”, encontramos un reconocimiento entre lxs estudiantes al comentar que la acusación en la voz de la niña estaba más habilitada que si la pronunciara una persona adulta y, en función de esto, ante la pregunta “cómo creen que va a actuar Raúl” ningunx creyó que fuera a enojarse. Vemos que tienen un registro de que existen expresiones socialmente aprobadas y otras que no, en base al contexto de la enunciación.

Una estudiante afirma “a la nena le desconcertó el color porque es algo nuevo” y, enseguida, agrega “mi hermano también tiene esa mentalidad, porque mi mamá lo crió así”. Aparecen muchos relatos de estereotipos de género basados en los colores que pueden vestirse, pero todos estos tienen en común que le pasan a hermanos o a gente mayor. Es decir, lxs estudiantes aseguran que para ellxs “los colores no tienen género”. Podemos observar entonces una diferenciación entre ellxs y sus xadres que tienen “otra mentalidad”.

En muchos cursos surgen, en esta primera etapa de la actividad, las palabras “estereotipo” y “género”. Luego del final del relato y de la visualización del video, las respuestas de lxs estudiantes adquieren distintas profundidades de análisis. Encontramos que en los primeros y segundos años, el discurso es “los estereotipos están mal”, “deberíamos poder usar la ropa que queramos”, “no hay mochilas de nenes o de nenas”. Mientras que en los



terceros años, reconocen que muchas veces los estereotipos de género no les permitieron hacer determinadas cosas, como practicar algún deporte o usar alguna prenda, pero sobre todo lo que lxs limitaba era la mirada de lxs demás y esto lxs hacía no poder decidir en libertad, por el miedo a ser juzgadxs, estigmatizadxs y quedar fuera de los grupos de pertenencia.

Siguiendo esta línea, algunas respuestas fueron: “Cuando era chica quería ir a boxeo, mi amiga me dijo que eso era de hombres entonces me dio vergüenza y no fui”; “Yo solía tener la costumbre de dar saltitos al caminar y mis amigos me dijeron que eso no era de hombre y de un día para el otro lo dejé de hacer”; “solo juego al fútbol si juego con amigos porque en realidad no me gusta el fútbol”; “Cuando iba a empezar el secundario yo quería estudiar en una técnica orientada en mecánica y mi mamá me dijo que no, que eso era solo para hombres”.

Otro grupo de respuestas que aparece, aunque en menor medida, es el de la resistencia. Dentro del trabajo con la ESI siempre aparecen barreras al problematizar y reflexionar sobre estos temas: “No, nunca dejé de hacer nada por los gustos de los demás, nunca me importaron las opiniones externas”; “La verdad no sé y tampoco me importa pero las personas que conozco me dijeron que soy re buena onda y gracioso”; “Seguramente piensen que tengo tremenda melena”. Estas afirmaciones surgieron, tanto en la consigna de escritura como en el intercambio oral, en la voz de masculinidades normadas. Nos parece pertinente hacer esta distinción en tanto suelen ser identidades a las que les cuesta especialmente reconocer sus privilegios y pensar críticamente en estos temas.

Durante la reflexión y el intercambio, lxs estudiantes no realizaron comentarios por fuera del binarismo de género, permanentemente categorizaban en “varones y mujeres”. Tampoco surgieron análisis interseccionales sobre los personajes que evidencien que sobre ellxs pesan, no solo estereotipos de género, sino también de clase. Estas cuestiones fueron explicitadas por nosotras pero no llegaron a ser retomadas en esta dinámica. Habíamos adelantado que tanto el cuento como la secuencia tienen algunas líneas que nosotras no profundizamos, pero que no queremos dejar de mencionar. Por ejemplo, el personaje de la madre de Lu calla a su hija, silencia su voz por “maleducada” y para que el señor “no se enoje”, sin buscar una respuesta reparadora a la inocencia de la niña. Aquí hay una llave para explorar el adultocentrismo. Otro punto para charlar es la voz narradora que no presenta marca de género y que como testigx del episodio narra poéticamente lo que puede ver.

Esta experiencia permite observar que el reconocimiento de los estereotipos es un paso que se ha dado en las escuelas como gran parte del trabajo de la ESI estos últimos años. Hemos visto que la mayoría de nuestrxs estudiantes logran identificarlos, pero esto



queda en una operación discursiva y en la práctica no les habilita nuevas posibilidades. Si bien pueden poner en evidencia los grandes estereotipos, al estar tan grabados en nuestras matrices de aprendizajes, el proceso de desnaturalización debe ser más profundo.

El reconocimiento y categorización de los estereotipos se presenta con claridad en el intercambio escolar pero lxs estudiantes no reconocen cómo estos les coartan libertades a ellxs mismxs. Hay un distanciamiento, en tanto pueden afirmar que “están mal”, pero frente a la mirada de unx otrx los cumplen o se excusan, limitándose. A su vez, este reconocimiento no les impide realizar prácticas discriminatorias. Creemos que es necesario seguir trabajando en esta línea para poder llevar a cabo otras acciones que permitan entender la profundidad del conflicto de los estereotipos y cómo estos alimentan los prejuicios que derivan en discriminaciones y aumentan la desigualdad de género.

En el final del cuento, la voz narradora menciona un “cuaderno gordo” en el que estas cosas nunca se escriben; nosotras apostamos por una escuela que sí hable, escriba y deconstruya estas cosas.

Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (1980). Dos modalidades de pensamiento. En *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa, 1980.
- Fabbri, L. (2021). La masculinidad como proyecto político extractivista. Una propuesta de reconceptualización. En *La masculinidad incomodada*. Rosario, Santa Fe. UNR editora – Homo Sapiens
- Heredia, R., Rosales, C. y Tovorovsky, V. (2007). *Educación sexual y literatura: propuestas de trabajo*. Ministerio de Educación del Gobierno de Buenos Aires.
- Quiroga, A. (1991). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso del conocimiento* (pp. 33-40) Buenos Aires, Argentina:Ediciones Cinco.
- Ramos, G. (2017). La educación de la sexualidad en la escuela: ¿se acomoda o incomoda?. En *La escuela y sus escenas (in)cómodas : abriendo calidoscopios / Silvia Satulovsky*. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Lugar Editorial, 2017
- Wayard, M. (2018). *Travesti: una teoría lo suficientemente buena*. CABA: Muchas nueces.

Repensando cómo aprendemos a ser varones



Ignacio Prieto Belzunce,
Luis Riquelme,
Emmanuel Alejandro Yapur

prietonb@gmail.com

gudpikcher@gmail.com

luis.riquelme@bue.edu.ar

Centro Tantosha

tantoshamasculindades@gmail.com

PALABRAS CLAVE

varones - educación - sociedad - instituciones - masculinidad

Introducción

Somos docentes e investigadores que nos desempeñamos en diferentes áreas y niveles del sistema educativo, pertenecemos al equipo de masculinidades del Centro Tantosha¹. Allí venimos realizando investigación-acción sobre diferentes temáticas relacionadas con la ESI. Hace varios años percibimos la necesidad de plantear las masculinidades como tema específico de la ESI. A partir de la demanda de diferentes instituciones: educativas, deportivas y sindicales que pedían abordar esta temática decidimos organizar reuniones exclusivas para varones. Comenzamos a re-conocernos, a estudiar, a compartir inquietudes. Las necesidades de las instituciones se centraban en abordar temas tan variados como: estereotipos de géneros, masculinidad hegemónica, violencia de género, los varones en los ámbitos deportivos, “otras-nuevas” masculinidades: masculinidades disidentes, ser varón y las tareas de crianza, ser varón y homosexual-bisexual –asexual, en definitiva, estaba en juego la pregunta por el deseo.

Ese fue el inicio de la planificación del proyecto pedagógico que ya venimos realizando en escuelas y que compartimos en anteriores publicaciones.² Es una propuesta pensada para varones adolescentes, escolarizados, a partir de los 13 años de edad de distintas instituciones tanto educativas como deportivas. Las actividades planificadas se adecuan a los contenidos de la ESI de cada etapa del nivel secundario. El objetivo general es poder cuestionar el modelo hegemónico del ser varón, comenzando por tratar de comprender junto a los participantes cuáles son los mandatos que nos producen como personas sexuadas y seguimos sosteniendo. Comenzamos pensando acerca de nuestros privilegios para develar cuánto daño nos causan. Así, un aspecto más de la perspectiva

¹ Centro Tantosha es una institución que hace más de 10 años viene realizando tareas para implementar la ESI en todo el país a través de diferentes dispositivos: ciclos de cine debate, elaboración de juegos, talleres y formación docente, investigaciones, participación en Jornadas y Congresos y publicación de libros.

² Para más información consultar: <https://www.youtube.com/watch?v=zD-NsIA-7t0>



de género se puede incluir en la ESI: el trabajo con varones, “identificamos a los varones como cuerpos sostenidos por los privilegios de un sistema social añejo, histórico; cuerpos que es necesario disputar”³

Pensarnos en forma situada en la historia, en la cultura, en la sociedad a la que pertenecemos, nos permite observar poco a poco a qué “patrones” estamos sujetos, evitando caer en esencialismos reduccionistas. Hacemos el difícil trabajo de visibilizar cómo nos transformamos en sujetos sujetos a pautas que no sabemos si estamos de acuerdo, que obedecemos acríticamente, por hábito, por costumbre, por tradición. Y una vez que estamos comprendiendo algo del mundo en que estamos inmersos, nos toca decidir qué hacer con ello. Es por eso que empezamos a realizar talleres en escuelas secundarias de educación mixta, especialmente pensados con-para varones.

Desarrollo

Desde una perspectiva coeducativa, consideramos que es imprescindible ofrecer espacios mixtos para abordar contenidos comunes de ESI, la información que todxs debemos conocer para el ejercicio libre y placentero de la sexualidad. Temáticas a abordar de manera conjunta: cuidados, anticoncepción, consentimientos, respeto, mandatos sobre los cuerpos, identidad de género, derechos y todo aquello relacionado con la información para la toma de decisiones responsables en torno al propio cuerpo.

Estos espacios pedagógicos serán complementados con espacios específicos separados por sexos para trabajar otros aspectos que hacen a la ESI: cuestiones relacionadas con las emociones, mandatos, creencias, mitos que suelen ser difíciles de compartir entre todxs. El objetivo de estos espacios es el desarrollo de habilidades sociales para usar la información que tenemos acerca de la sexualidad en el momento adecuado. Hacemos mucho énfasis en pautas de comunicación, poder decir SI, poder decir NO y desarrollo de la autoestima. El trabajo intra-géneros tiene el objetivo de facilitar la expresión de temores, ansiedades, preguntas, dudas, ignorancias que sólo en un vínculo de confianza nos animamos a expresar. Pero también nos proponemos “fragilizar el pacto de machos, agrietar el poder del régimen cisheteropatriarcal”.

Creemos que realizar estas actividades nos ayuda a mirar mejor lo que nos rodea. Para un docente siempre es interesante cuestionarse sobre qué es la educación y para qué edu-

³ Fabbri, L. (2021). La masculinidad incomodada. Santa Fé. Argentina.



camos para descubrir cómo esta práctica puede educarnos mientras educamos. Esta praxis está sostenida y perpetuada por personas, seres sexuados, que siempre algo sabemos sobre sexualidad y algo tenemos para aprender. Y educar es siempre una relación con unx otrx y a su vez un acto político, transformador, revolucionario, emancipatorio al decir de Paulo Freire. Las instituciones están habitadas por personas que las constituyen y las acciones en las que se perpetúa la organización de esas instituciones son las normas que reproducen y regulan el sistema; la idea es cuestionar el sistema y el cis-tema. Porque así, en relación dialéctica con lo instituido, lo instituyente construye algo nuevo que es necesario analizar.

En el contexto social actual, muchos de nosotros que nos sentimos varones nos vemos interpelados por los movimientos de mujeres y sexo-genéricos y comenzamos a preguntarnos dónde nos ubicamos, qué podemos hacer para contribuir a este movimiento, poder transformar nuestras conductas proponiendo vínculos más saludables en relación con las demás personas y con nosotros mismos. En estos tiempos, los varones nos cuestionamos qué hacer, cómo intervenir, qué posición tomar, qué lugar adoptar, si participar o no hacerlo, cuándo y cómo, nos empezamos a preguntar por nuestro nivel de responsabilidad en la violencia social, en los femicidios.

Sostenemos que la conducta violenta de los varones es aprendida y que también trae costos a quienes la ejercen. Aprendemos a ser varones, se nos enseña socialmente a través de modelos violentos que legitiman la violencia como modo de relacionarse con el mundo: con las mujeres, con otras identidades, con las infancias, con la naturaleza. Incorporamos mandatos, roles y estereotipos de género en el proceso de aprendizaje; es decir, vamos aprendiendo a medida que vamos creciendo. Sin embargo, así como es una conducta que aprendemos, creemos que se puede desaprender para reaprender. Es fundamental desandar estos aprendizajes para construir relaciones vinculares más equitativas.

Hablar de masculinidad implica necesariamente hacerse miles de preguntas que no dejan de conmocionarnos, que nos ligan con nuestros ancestros, allí aparecen las imágenes familiares, los iconos sagrados: abuelo, padre, hermanos, el médico familiar, el sacerdote. Esto es, precisamente, lo extraordinario de aventurarse en el tema. Ineludiblemente nos conduce a atravesar un mar de inquietudes y cuestionamientos que nos generan de manera inevitable más interrogantes, algunas respuestas quizás; pero sobre todo el objetivo final es generar un espacio colectivo para la reflexión. No es frecuente que varones se junten a pensar, mucho menos que se junten para re-pensar-se, siendo sujetos y objetos de su propio proceso de estudio.

Trabajar este tema con las personas que comparten un espacio común, una institución, requiere de particularidades metodológicas. No alcanza con transmitir nueva información o simplemente reproducir un nuevo discurso. Se trata de decodificar los esquemas



de pensamientos machistas (ideas y creencias que dirigen posteriormente nuestro modo de accionar) para desarmarlos. Apuntamos a reconocer las formas como nos relacionamos los varones con nosotros mismos, por ejemplo, con nuestro cuerpo, el cuidado de nuestra propia salud. Cómo nos relacionamos con otros varones, por ejemplo, en vínculos de amistad, compañerismo, camaradería, competencia, liderazgo, amor. Cómo nos relacionamos con los otros, históricamente, subordinados: las mujeres y las infancias, lxs migrantes, las personas con diversidad funcional, la naturaleza. Poder poner palabras a la manera en que los varones manejamos nuestros sentimientos. La idea es ponernos continuamente en un proceso de revisión desde lo personal, porque, para los varones también “lo personal es político”.

Por eso surge la idea de re-unirnos, favoreciendo el encuentro de trabajo, sabiendo que el trabajo con y entre varones es una tarea compleja, necesaria y reconfortante. Es compleja porque los varones como género no estamos acostumbrados a cuestionarnos acerca de cómo somos y cómo nos comportamos, es un asunto que no se limita a incorporar nuevos conocimientos de forma enciclopédica o hablar de forma inclusiva. El trabajo que proponemos desde la perspectiva de género debe atravesar lo personal, para mover y remover formas de pensar, sentimientos, recuerdos, experiencias, o sea, re-construir nuestra autobiografía. Y todo ello tiene consecuencias en la vida diaria, mediante el cambio de actitudes y conductas. Estos llevan a revisar y reformular la manera como se establecen los vínculos, qué características tienen y sobre todo reconocer los costos emocionales y personales que implica reproducir ese modelo sexista aprendido. Es una tarea urgente y necesaria, porque a esta altura de la historia de la humanidad, la equidad de género, la construcción de relaciones basadas en el respeto, la inclusión, la hospitalidad, la ternura, la no discriminación y la resolución pacífica de los conflictos interpersonales es un compromiso de todas las personas. Los varones tenemos que asumir la responsabilidad que nos corresponde, como grupo social, mucho más si tenemos la responsabilidad de educar. Dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que propone Naciones Unidas para el 2030 se encuentran:

1. Erradicar la pobreza en todas sus formas en todo el mundo.
2. Poner fin al hambre, conseguir la seguridad alimentaria y una mejor nutrición, y promover la agricultura sostenible.
3. Garantizar una vida saludable y promover el bienestar para todos y todas en todas las edades.
4. Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
5. Alcanzar la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas.



Es una tarea reconfortante porque implica un reto, un desafío, un compromiso que supone cambios personales y políticos. No se trata, solamente, de que los varones modifiquemos nuestras maneras de pensar, el modo cómo manejamos nuestros sentimientos y nuestras formas de interacción. Además, buscamos que estos cambios tengan incidencia social y política, que se exprese en las políticas de género a nivel institucional y en general, en cambios en la forma de socializar con las nuevas generaciones y en la construcción de una sociedad menos violenta. También nos proponemos que estos nuevos esquemas de interacción se vean plasmados al interior de las familias, en la construcción de los vínculos primarios. Nos seguimos cuestionando junto a Daniel Jones y Rafael Blanco “¿cuáles son nuestras formas de participación en las acciones y agendas que los feminismos promueven en el presente?”. Abrimos el debate con ustedes...

Referencias bibliográficas

- Boolsen, A. (2018). *Masculinidad hegemónica pensada desde la ESI en dos escuelas medias de C.A.B.A. Argentina*.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Paris. Francia.
- Córdoba, M. (2020). *Ser varón en tiempos feministas*. Buenos Aires. Argentina.
- El grito del sur. 2020. *Entre hombres no aparece la vulnerabilidad porque no hay un lugar donde mostrarse frágil*. Argentina.
- Fabbri, L. (2021). *La masculinidad incomodada*. Santa Fé. Argentina.
- Laqueur, T. (1994). *La construcción del sexo*. Madrid. España.
- Sanchez Lam, C. (2013). *Lo que significa ser hombre*. Tegucigalpa. Honduras.
- Segato, R. (2017). *La guerra contra las mujeres*. Argentina.
- Segato, R. (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Buenos Aires. Argentina.
- Valdes, T. Olavarría, J. (1997). *Masculinidad/es Poder y Crisis*. Chile.

Jornada ESI: Semana “Educar en igualdad”

Tema: Violencia de género



Matías Cunci
Ariel Gallardo
Karina Requejo
Cecilia Tomé

matias.cunci@bue.edu.ar

ariel.gallardo@bue.edu.ar

karina.requejo@bue.edu.ar

cecilia.tome@bue.edu.ar

Escuela Técnica N°9 D.E. 7°
'Ing. Luis A. Huergo'

PALABRAS CLAVE

género – violencia – concientización – dramatización - reflexión

Resumen

Para trabajar la temática de violencia de género en la jornada ESI de finales del mes de octubre, se realizaron actividades previas para poder llevar a cabo dicha jornada. En principio, se trabajó con los cursos del Ciclo Básico durante el mes de octubre en las horas de tutoría. Luego, lxs docentes del equipo armaron el material que lxs estudiantes de todos los años trabajarían durante la jornada. Por último, y particularmente para sexto año, se trabajó junto al Ministerio de Educación sobre la temática de vínculos saludables e ITS.


Desarrollo

Primera Parte: Armado del biombo de la ESI

En los espacios de tutoría, durante el transcurso de las últimas semanas del mes de Octubre, los 1ros. y 2dos. años trabajaron con sus docentes realizando afiches y folletos sobre la temática violencia de género. Luego, se procedió al armado de un biombo de 3 metros x 2, colocado en la puerta de entrada del establecimiento. El mismo fue confeccionado con el material, con el objetivo de visibilizar y socializar las producciones a la comunidad educativa Cabe destacar que el biombo tiene dos caras, de un lado, se exponen producciones realizadas por lxs estudiantes a lo largo del año, relacionadas con todos los ejes de la ESI, y del otro lado, sólo afiches y folletos sobre violencia de género. El biombo se va rotando.

Segunda parte: Dramatización y expresión de sentimientos

Durante la Jornada propiamente dicha, el 1 de noviembre, se trabaja sobre el concepto de violencia de género con todxs lxs estudiantes. Luego, se realizan actividades diferenciadas según el curso. Los 1ros. y 2dos. Escriben una situación donde se describa un episodio de violencia de género y luego, la representan.



Al finalizar, se analiza qué tipo de violencia fue representada y cuáles se omitieron. Se conversa sobre cómo se sintieron viendo y representando esas situaciones y cómo actuarían ante algo similar.

Tercera parte: Análisis de videos y reflexión

Luego de trabajar en el curso sobre el concepto de violencia de género, los cursos superiores, de 3ro. a 5to. año, analizarán videos de forma grupal seleccionados por el equipo de referentes ESI, en los que se visibilizan diversas situaciones de violencia de género. Deberán identificar tipos de violencia y comentar el video con sus compañerxs. La idea es realizar un análisis crítico y una reflexión al respecto.

Cuarta parte: Información y recomendaciones

Se difunde material a todxs lxs estudiantes sobre teléfonos y direcciones a donde acudir ante casos de violencia de género.

Quinta parte: Realización de penes con impresoras 3D

Lxs estudiantes de 6to. año trabajarán en la construcción de penes con impresoras 3D con el objetivo de brindar charlas y talleres a fin de concientizar sobre vínculos saludables, ITS, consentimiento, métodos anticonceptivos, entre otras temáticas. Al finalizar, en trabajo conjunto con Coordinación VIH Sida se donarán los materiales realizados a centros de salud e instituciones educativas.

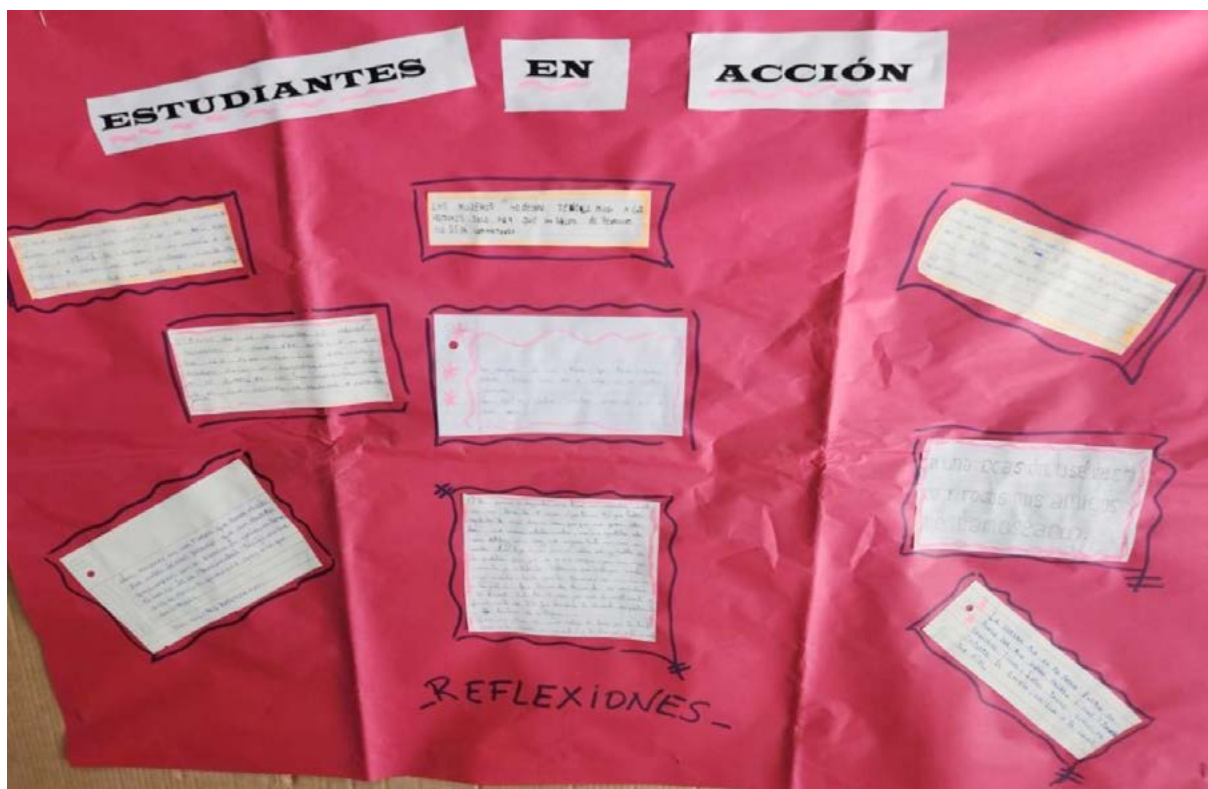
Anexo

Adjuntamos dos links a videos de YouTube que muestran el biombo que está en la puerta del colegio con lo trabajado en la jornada.

<https://youtu.be/JWkIBOf4SsE>

<https://youtu.be/yzKVNdBf1Es>

También adjuntamos algunas imágenes de las producciones de los estudiantes, tanto durante el mes de octubre en las horas de tutoría, como en la jornada ESI.





ESI

VIOLENCIA DE GÉNERO

¿QUIÉN ES MARCELO GUZMÁN, EL PODEROSO FUNCIONARIO JUDICIAL POR VIOLENCIA DE GÉNERO?

¿QUIÉN ES?

Rebeca del Superior Tribunal fue su esposa, docente universitaria y secretaria del Juzgado Electoral de la provincia. Guzmán deberá denunciar el 27 de septiembre tras ser denunciado por su esposa, quien compartió un video en el mostró su cuerpo y su momento de...

Carla Kirstein nació en Villa Ángela, pero hace 11 años vivió en Tierra del Fuego (Ushuaia). Tiene 40 años, es profesora de pláticas sobre el hijo...

Marcelo Guzmán es el director del Área de Asesoría Jurídica del Tribunal Electoral de la zona sur de Tierra del Fuego, que le asignaron desde la zona sur...

Guzmán conoce a Kirstein hace 15 años y están casados hace 12. Juntos crearon a una hija de un anterior matrimonio de ella, pero con el inicio de la convivencia, la mujer comenzó a ser víctima de diversas situaciones de violencia, tanto psicológica como económica y física.

Luego de la denuncia pública, el funcionario judicial fue desplazado de su puesto hasta tanto en la situación se esclarezca. Si se encuentra imputado por violencia de género contra su esposa. En tanto, la justicia se dispuso la fecha de indagatoria, que será el 27 de septiembre.

NO a la Violencia de Género!

Estoy [dolorosamente] bien.

AMOR SANO

#Niunamenos

Caso 261



Me perteneces
The Police

"Ella me provocó"

"Me volvía loco"

"Cada paso que tomes
te estaré observando"
The Police

"que jándose de todo."
Guns N' Roses

"Yer solía amarla
pero tú me que
matarla"
Guns N' Roses

"Tuve que enterrarla 6
pies bajo tierra y todavía
la escucho quegrise"

"Tus nalgas son tan
grandes como dos
planetas"
JASON DERULO

USED TO LOVE HER

"Chingan cuando
yo les digo."
MACUITA

"Tal vez crees que te
puedes ocultar"
ANIMALS

"Te voy a
comer viva"
ANIMALS

"Ve y haz
sándwiches"
WIGGLE

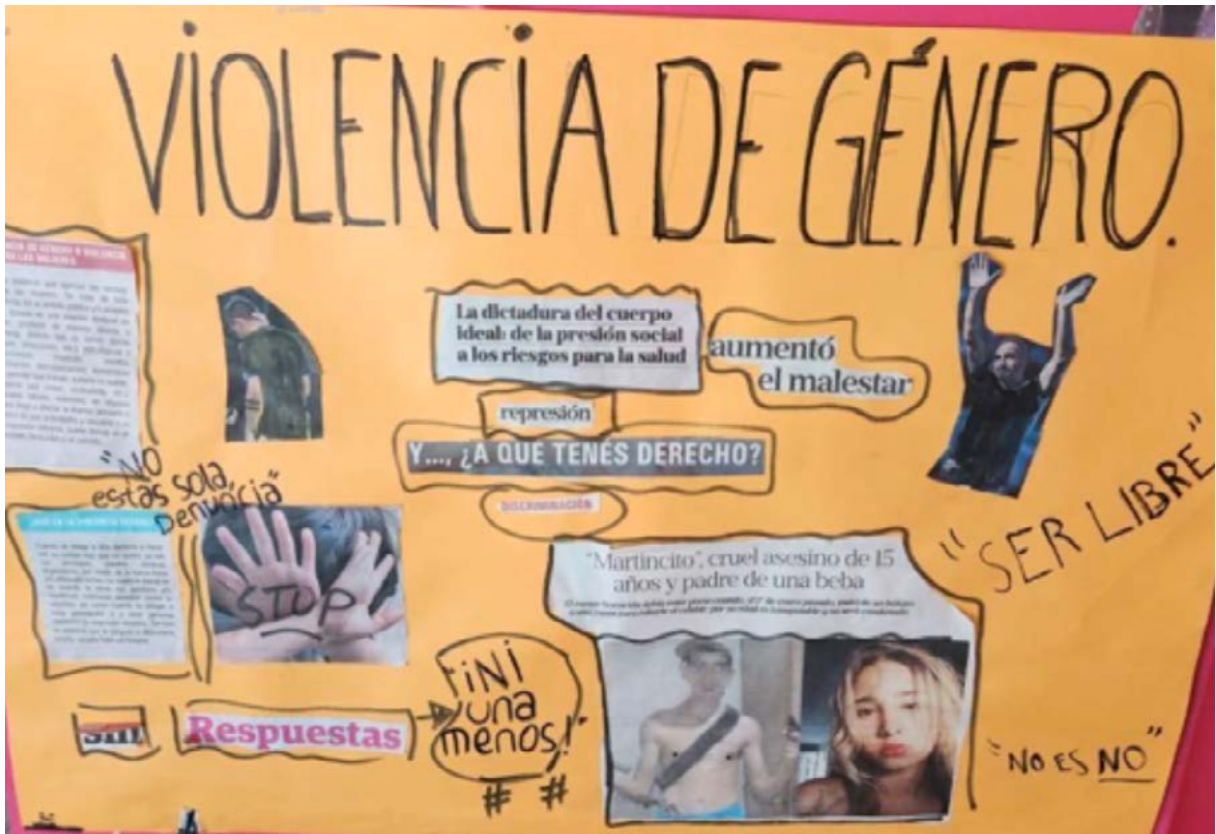
"Puedo oler tu
aroma a millas"
ANIMALS

"Esta noche estoy
dándote caza"
ANIMALS

3º 9º construcciones

sentimiento





ESI: desobediencia de la “normalidad escolar”



Ada Ayelen Bicerne
abicerne@gmail.com

Dirección General
de Cultura y Educación

PALABRAS CLAVE

educación - salud sexual - sexualidades diversas y disidentes
violencia - agencia epistémica

Introducción

En educación, la Ley Nacional de Educación Sexual Integral 26.150 es el cuerpo legal que nos exhorta a incorporar, en todos los niveles y modalidades, tanto de gestión estatal como privada, los marcos y lineamientos curriculares tendientes a una **Educación Sexual Integral**. Es decir, nos sugiere incorporar prácticas educativas que aborden “**la sexualidad**” más allá del paradigma médico-biologicista. Se sugiere, a los aspectos biológicos y fisiológicos, sumar los psicológicos, histórico-sociales-culturales, socioeconómicos, religiosos o espirituales, éticos y afectivos-emocionales. Dado que las determinaciones socioeconómicas, de género, étnicas, religiosas, de capacidad, de generación, de orientación sexual, expresión e identidad, etc, intervienen intersubjetivamente (relacional y situacionalmente) en el modo en que cada persona vive su sexualidad. Se pretende entonces, **asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias (¿con respecto a quiénes?) sin admitir ni reproducir discriminaciones o segregaciones de ningún tipo. Fortaleciendo la formación integral de sexualidades diversas**, en consonancia con las leyes 26.061 de Protección integral de los Derechos de les niñas y adolescentes y la Ley Nacional de Educación 26.206. Entonces, las prácticas pedagógicas estarán destinadas a propiciar espacios para garantizar la **salud sexual** de les estudiantes y de toda la comunidad educativa en la medida de lo posible.

De esta manera, transversalizar la sexualidad en nuestras áreas de incumbencia, también contribuiría a poner en jaque prácticas segregacionistas, elitistas e invisibilizadoras en nuestros territorios. Una invitación a deconstruir y reconstruir continua e inagotablemente. ¿Pero qué tan dispuestos están les docentes para ser interpelados e interpelar?

Tiempo atrás se pensaba la sexualidad escindida del ámbito escolar, un “tema privado”, “tabú” y del que casi no se hablaba como si no fuera una dimensión fundamental de la subjetivación; entendiéndose que: *“devenir sujeto” es, entre otros, construirse socialmente en un cuerpo sexuado. La sexualidad supera ampliamente la dotación biológica y fisiológica del sexo y constituye el modo particular de habitar el cuerpo sexuado en una etapa de la vida,*



en un momento social y en una cultura determinada. Dicho de otro modo, podemos decir que no se trata, entonces, de la “carne” sino que se trata del “cuerpo” como producto histórico. (Morgade, 2008)

Un nuevo paradigma sobre la sexualidad irrumpe en las escuelas en sintonía con las demandas y luchas feministas y de las disidencias sexuales (LGBTTTINBQ+). Sexualidades que vienen a subvertir y cuestionar la enseñanza tradicional y sus prácticas disciplinadoras sobre los cuerpos. Poniendo en duda la naturalización social e institucional del binomio excluyente femenino/masculino, los estereotipos y prejuicios cisheterosexistas, misóginos, racistas y moralistas de la vieja educación sexual escolar occidental. No podemos negar que todo esto puso, y aún hoy, pone en tensión el sentir-pensar y el hacer -en la praxis docente.

La ESI, entonces, invita a las instituciones educativas a realizar cambios subjetivos profundos, en toda la comunidad educativa, para problematizar sobre paradigmas perimidos de las sexualidades e identidades, en yuxtaposición con las teorías y praxis de los movimientos feministas. Entonces, hablar de sexualidades disidentes y salud sexual, no es tarea fácil en este sistema patriarcal y capitalista porque es insoslayable que requerirá poner en jaque el status quo que rigen las instituciones educativas.

Surgen, entonces, algunos interrogantes: ¿Educamos en y para las diversidades? ¿Qué sucede con las identidades políticas sexuales étnicas disidentes que chocan ante la cisheteronorma escolar? ¿Qué sucede con esas prácticas educativas que obturan la construcción de cuerpos no hegemónicos? ¿Cómo es que siguen vigentes? ¿Cómo inciden estas prácticas en la salud sexual de nuestros estudiantes? ¿Por qué se insiste en hablar de educación y salud sexual desde un enfoque reproductivo, paternalista y patologizante, y no desde el placer y el deseo biopsicosocial de cada uno? ¿Cómo se origina la violencia en las escuelas? ¿Sigue siendo la ESI una alternativa para erradicar la exclusión y alojar otredades? Éstas son algunas preguntas que pretende abordar este ensayo que lejos de tener respuestas cerradas y acabadas, arrojará algunas propuestas y más preguntas para seguir pensando alternativas de acción colectiva que acompañen el desarrollo de las sexualidades de nuestros estudiantes de secundaria y que contribuya a pensar herramientas gestoras de emancipación amplia, diversa, libre y autopercebida de los cuerpos.

Desarrollo

En la actualidad, la Educación y la Salud Sexual Integral convive con los resabios de la educación tradicional, tensionando la “moralina” social y política para imponer “lo correcto” (Valverde, 2015:pp.68-69). Porque si bien las instituciones y sus políticas educativas brindan espacios de enseñanza-aprendizaje, también es innegable, que son instrumentos del Estado donde se imparten códigos sociales de poder, formalizados y no formalizados, destinados a la vigilancia y al disciplinamiento de los cuerpos. Bajo patrones hegemónicos naturalizados, “universalmente legítimos” (Zucal-Noel,2009:p.106) se regulan y modelan comportamientos actitudes encorsetando las subjetividades en un paradigma dicotómico, occidentalizado, jerarquizado, (hiper)sexualizado, racializado y por ende, desigual, injusto y sumamente dañino. Se establecen vínculos basados en relaciones de poder. Una contradicción per se, si pensamos que es un postulado que va en contra de lo que pregona la pedagogía liberadora.

Spade (2015: p. 40) llama a este vínculo asimétrico, de “**sujeción**” porque *“tienen un impacto en nuestro conocimiento de nosotros mismos, como sujetos a través de tales sistemas de significación y control: las formas en que concebimos nuestros cuerpos, las cosas que creemos sobre nosotros y nuestras relaciones con otras personas e instituciones, las formas con las que imaginamos el cambio y la transformación.”* Esta sujeción, presente también en el currículum oculto tiene como principal objetivo, preservar el orden genérico preestablecido. Es así como la sexualización de las prácticas educativas depositan expectativas de un “deber ser y/o actuar” según “pertenencia genérica”, cargadas de estereotipos y roles. Aparecen en los discursos escolares (explícitos e implícitos) “sentate como una jovencita”, “las chicas no pueden venir de musculosa porque provocan a sus compañeros”, “se prohíbe entrar con pollerita, calzas o shorts porque muestran las piernas”, “se prohíbe usar visera dentro del aula”, “se prohíbe usar piercings”, “si te quieres llamar José, vestite como un varón, entonces”, “Ella puede venir de bermuda” (dicho a una jovena con cuerpo no hegemónico), “no vengas con ropa escotada que se te ve todo”, “es conveniente que las chicas vengan con guardapolvos así no están expuestas a violaciones” (docente de una secundaria). Estos son algunos de los prejuicios a los que están expuestas las estudiantes (en este caso, de una escuela del conurbano). Muchas veces cristalizados en “*Acuerdos de convivencia*”¹ cuales lejos de ser pensados y elaborados de manera colectiva, son diseñados por unos pocos, abusando de “su autoridad” y asegurándose de que queden refrendados por las familias

¹ LEY 14750 Acuerdos que se elaboran colectivamente con toda la comunidad educativa. <https://normas.gba.gob.ar/documentos/BKav4Co0.html>



en pos de que les jóvenes “lo cumplan a rajatabla”. En caso de incumplimiento, se les prohíbe la entrada a la institución (ridiculizándoles) más allá de que el Reglamento General de Instituciones educativas (Decreto 2299/11)² establece que “La vestimenta no podrá convertirse en causa de incumplimiento de la obligatoriedad escolar”. Sobrevive, entonces, lo que se “adaptó y ajustó” a los ideales y valores hetero- cis- normativos escolares.

En fin, un cúmulo de dispositivos normalizadores validados por sensaciones que repercuten en la construcción del autoestima de cada persona/estudiante. Cargados de prejuicios que refuerzan estereotipos, y engendrando miedos e inseguridades bajo vigilancia de pautas *paternalistas/adultocentristas y filocristianas*. Valverde la describe como una “táctica para mantener el poder y abusar de él” y, agrega “sigue siendo el arma principal de los expertos que infantilizan a los ciudadanos con su discurso de “yo sé lo que es bueno para ti” (Valverde, 2015:pp.66). Mediante esos mecanismos de *infantilización* se les niega *agencia epistémica* y se les anula como personas y sujetos de derecho. Algunas jóvenes resisten a esa violencia simbólica/psicológica/institucional (casi imperceptible) pero otras ni siquiera lo advierten. Por el contrario, el adulto es visto como una persona que “les aconseja”. Perez, M (2019: pp.83) lo nombra como “una forma de relación social caracterizada por la negación del otro” y profundiza “la negación, situada histórica y socialmente, de la subjetividad, la legitimidad o la existencia de otro individuo o comunidad”. Ella lo describe como una “muerte lenta” porque es “una forma de violencia gradual, acumulativa y difícil de atribuir a unx agente en particular” (Perez, M. 2019: pp.84).

Para contrarrestar semejante acto de nulidad, Dumaresq (2016: pp.8) *desde las experiencias travestis nos propone un sistema de escucha horizontal donde “...a través del reconocimiento de saberes, tendrán oportunidad de construir conocimientos de ambos para ambos en relación con las diferencias que marcan a las personas, individuos y subjetividades para su deshumanización, su marginalización y su exclusión.”*

En algunas escuelas, las materias de biología o ciencias naturales son las “encargadas” o legitimadas para hablar de “la sexualidad” desde la “reproducción humana” cuando se da “célula”. De esta manera, se refuerzan categorías y terminologías obsoletas que lejos están de reflejar la vivencia de la diversidad humana. Por ejemplo: se nombran a los órganos sexuales internos y externos como “aparato reproductor femenino” y “aparato reproductor masculino”. Suponiendo que un órgano sexual interno con ovarios, trompas tubáricas y útero son exclusivas de las femineidades y/o mujeres. Como es sabido, también existen identidades, que poseen esos órganos sexuales y no justamente son “femeninas” (varones trans, personas no binarias, cuirs, lesbianas) e incluso, existen mujeres

² http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/reglamento_general/reglamento_general.pdf



y femeneidades que no poseen ovarios, trompas ni úteros. Lo mismo sucede cuando se habla de los caracteres sexuales secundarios: físicos y fisiológicos durante la adolescencia/juventud. Se utilizan rótulos Cisgenéricos, como: “hormonas femeninas y hormonas masculinas”, “características sexuales femeninas y masculinas” ¿Qué pasa con les que no se sienten parte del binarismo opuesto, complementario (nunca iguales) varón/mujer- femenino/masculino?. ¿Qué sucede, entonces, con personas cuyos cambios sexuales varían de la medida estándar en cantidad de testosterona, estrógeno y/o progesterona? ¿y la cromosómica? Toda identidad política sexual y étnica es una construcción social, cultural e histórica, que excede la genitalidad y el sexo ¿biológico?.

Entonces, ¿Cómo se habla de identidades intersexuales? Hablar de intersexualidades y sus variaciones cromosómicas, de gónadas y de genitales sugiere transgredir y cuestionar la mirada del modelo corporal femenino/masculino hegemónico que la ciencia y la medicina sigue revalidando. ¿Se dialoga sobre la idea histórica y falaz que sólo se nace con “pene o vulva”? ¿Acaso se dialoga sobre la mutilización que sufren niños intersex en la actualidad, en un quirófano?. Temas que ni siquiera aparecen en los cuadernillos de ESI. Pero sí, se recomienda “respetar” y “tolerar” la diversidad. En este caso, ¿la diversidad se presume lo no heterosexual? ¿lo anormal? ¿Qué se está diciendo o proponiendo con esa frase? ¿Qué sentidos se construyen para hablar de “la normalidad”? ¿La diversidad vendría a ser lo “abyecto”? ¿No se estaría reforzando una mirada Cisheterogenérica patologizante? ¿Qué es lo que se pretende mirar, saber y para qué? ¿Desde qué lugar? ¿Cómo se habla de goce y deseos? ¿Se habla? ¿Podemos? Como señala Dumaresq (2016): “el Estado también produjo formas de internalizar la vigilancia de los individuos sobre sus propios cuerpos.” No existe nada lineal, definitivo ni determinante en la construcción de identidades políticas sexuales. Socavar la dicotomía sexual requiere cuestionar nuestros propios prejuicios en la constitución de la propia sexualidad. La mirada que niega la otredad social se sostiene en regímenes basados en la “ética de la tolerancia”. Valverde (2015:pp.39) nos dice: cuando uno es “tolerante” con otra persona, “se la mira y se le ve como un ser que es “menos”...” se lo aparta y se lo margina”. Son considerados un peligro latente por eso se les controla y se les mantiene en un lugar inferior. ¿Cuántas travestis y trans sostienen trayectorias educativas? ¿La escuela está preparada para abrazar y acompañar identidades disidentes? Parte de esos dispositivos de regulación de los cuerpos, son los que colaboran en legitimar, reafirmar, imponer y perpetuar la heterosexualidad obligatoria y la masculinidad hegemónica. Este último, como afirma Lomas (2007: pp.93) “sigue inspirando las conductas de demasiados chicos que ven *en el ejercicio violento del poder* y en la *objeción escolar* una manera de afirmar su identidad masculina frente al orden femenino de la escuela”. Se mutilan emociones en frases como “los varones no lloran”, “no seas




marica, pegale”, “si no te la cojes, sos un puto”. Se espera que demuestren agresividad, fuerza, rudeza y que no asome ni por casualidad ningún gesto de emocionalidad. ¿Cuánto afecta a la salud biopsicosocial estas exigencias conductuales?

Por otro lado, algunas veces aparece una preocupación exacerbada por “comportamientos saludables en relación a la comida” que sugieren reflexionar en torno a la nutrición en general dejando entrever “el odio y la fobia” ante cuerpos que no se ajustan a cánones de belleza, moda y estándares hegemónicos. Sin embargo, no se denuncian condiciones socioeconómicas que inciden en una “buena” o “mala” alimentación. No sugieren discutir qué alimentos se destinan en los comedores escolares. Qué se come y en qué condiciones. Por qué se come, cómo se come. Cuáles son las concesiones que determinan qué darnos de comer. Se habla de los tipos de violencias que sufren las mujeres/femeneidades pero no se cuestiona el modelo dominante de la masculinidad que no solo afecta a las mujeres sino, también a los varones cis y a otras masculinidades que no se sienten representadas por ese modelo. Como afirma Lomas (2007: pp.93) se habla de “consumos problemáticos” en referencia a las drogas, el alcohol, la comida y sus “posibles riesgos” pero no de los riesgos, presiones y tensiones a les que están expuestas les jóvenes como para refugiarse en tales consumos para escapar de la cruda realidad. ¿Acaso la sujeción no afecta la constitución del “yo”?

Como sabemos, la violencia es estructural y nos exige pensar alternativas de espacios y aprendizajes horizontales donde circule la palabra de todes y que si de sexualidades se trata, hablemos de deseos, goces, gustos, miedos, prácticas sexuales posibles y placeres sin tapujos, sin vergüenzas, sin prejuicios o juicios de valor. Eso no significa que desnudem nuestra intimidad ante otros. Pero si ampliamos la idea que la constitución de identidades y sexualidades puede ir cambiando, fluyendo, a lo largo de la vida, que estamos en constante transición como sujetos históricos que somos. Que cuestionemos la idea de una construcción idílica de identidad. Torres (2012: pp 68) nos sugiere que “... desde una perspectiva queer, el ideal identitario debería aparecer como un **punto de tensión y cuestionamiento** antes que un supuesto dado o un objetivo a alcanzar”.

Será ejercicio de todes, crear condiciones de escucha atenta, de espacios (en articulación con otras instituciones, inclusive las familias) para dialogar sobre lo que nos afecta, lo que nos duele, lo que nos indigna, lo que nos enoja y/ o sobre lo que creemos que nos está enfermando... Como nos explica Dumaresq (2016: pp3) “escuchar presupone una actitud atenta y activa. Escuchar sólo puede ser un acto de aprendizaje, un involucramiento con alguien capaz de referir al mundo y, por tanto, conocerlo.” Escuchar(se) para pensar alternativas colectivas de cómo establecer vínculos y relaciones, desde la amorosidad, desde la empatía. No temerle a la rebeldía estudiantil, recordar que también fuimos jó-



venes y que también disfrutábamos de ser hacedores de cierta actitud desobediente. No se trata de dar la super clase de ESI, ni de saber más que les estudiantes sino de que en los espacios que proponamos, la ESI la construyamos entre todos. Porque puede pasar, y pasa, que les estudiantes de hoy conozcan más de sexualidades de lo que se cree.

Referencias bibliográficas

- Contrera, L. y Cuello, N. comp. (2016). *Cuerpos sin patrones. Resistencias desde las geografías desmesuradas de la carne*. Editorial Madreselva, 109-125. Bs As.
- Dumaresq. L. (2016). *Ensayo (travesti)sobre la escucha (cisgénero)*. Traducción de Moira Pérez (2018). Originalmente en *Periódico 5* (1), 121-131. <http://dx.doi.org/10.9771/peri.v1i5.17180>
- Lomas, C. (2007). *¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad*. *Revista de educación*, 342. Enero- abril 2007, pp. 83-10.
- Lopes Louro, G. (1999). *Pedagogías de la Sexualidad*. Traducido por Mariana Genna. Originalmente en Lopes Louro, G. (comp.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Ed. Auténtica.
- Noel, G., & Garriga Zucal, J. (2010). *Notas para una definición antropológica de la violencia: un debate en curso*. PUBLICAR-En Antropología y Ciencias Sociales, (9). <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/publicar/article/download/1191/1049>
- Pérez, M. (2019). *Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable*. *El lugar sin Límites*, 1 (1), 81-98. <http://www.revistasuntref.com.ar/index.php/ellugar/article/view/288/267>
- Spade, D. (2015). *Una vida "normal". Violencia administrativa, política trans crítica y los límites del derecho*. Bellaterra. Introducción: "Derechos, movimientos y política transcítica", 33-59. <http://www.deanspade.net/wp-content/uploads/2016/02/Una-Vida-Normal.pdf>
- Torres, G. (2012). *Identidades, cuerpos y educación sexual: una lectura queer*. *Bagoas*, 06 (07), 63-79. https://cchla.ufrn.br/bagoas/v06n07art04_SMTorres.pdf
- Valverde Gefaell, C. (2015). *De la Necropolítica neoliberal a la empatía radical. Violencia discreta, cuerpos excluidos y repolitización*. Barcelona: Icaria Más Madera editorial, s.a

Entre la imagen y la palabra de los antepasados



Micaela Flores

floresmicaela630@gmail.com

Equipo ESI-Departamento
Educación-CCC

PALABRAS CLAVE

mitos - educación sexual integral - lengua y literatura
interdisciplina

Introducción

La hipótesis de trabajo que subyace a la propuesta que se detallará a continuación, sostiene que el trabajo con representaciones y producciones de la antigüedad grecolatina, muchas de ellas pertenecientes a relatos míticos conocidos, facilita el distanciamiento y construcción de una perspectiva histórica y cultural respecto del género y la sexualidad, elemento central para la desnaturalización de los estereotipos.

Desde el año 2006, con la sanción de la Ley Nacional N° 26.150/06 “Ley de Educación Sexual Integral”, se abrieron nuevas puertas que debían ser visibilizadas, excavadas, cuestionadas, contempladas por todxs: “Indudablemente, la ESI proporcionó un lenguaje común que volvió inteligibles, para el campo educativo, los temas de género y sexualidad en clave de derechos humanos.” (Morgade, 2018, p.8).

Esas puertas han generado incomodidad, han resonado a lo largo del tiempo y aún hoy lo siguen haciendo. Pensar y reflexionar sobre la presencia y exigencia de la ESI en la escuela no es un trabajo fácil, porque retumba en cada rincón de nuestro cuerpo. Nos hace pensar-nos, reflexionar-nos, cuestionar-nos. Sólo cuando ello sucede y abrimos nuestra propia puerta interior, la posibilidad de llevar a cabo un aprendizaje con perspectiva en ESI, se vuelve posible.

Ahora bien, es a través de las clases de Lengua y Literatura que se nos abre una de las tantas puertas hacia la posibilidad de hacer contacto con lxs estudiantxs. No es cualquier contacto, es uno que abarca el plano de las artes porque no nos olvidemos que hablar de literatura es hablar de arte. Lo mismo sucederá con las artes visuales que podremos vincular genuinamente con la literatura. Es allí donde la ESI entra sin ser percibida, en esa vinculación -y en muchas otras también-. Claro que tenemos un marco que acompaña a la Ley y son los lineamientos curriculares, que promueven que los proyectos deben ser continuos, graduales, institucionales e interdisciplinarios. Además, en los “Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral en el nivel medio”, se ofrecen cinco ejes para



la organización de los contenidos: adolescencia, sexualidad y vínculos; salud y calidad de vida; anatomía y fisiología de la reproducción humana; sociedad, sexualidad, consumo y medios de comunicación; sexualidad, historia y derechos humanos. Haré hincapié en los dos últimos ejes.

Cuando somos permeables a los afectos y a las emociones podemos vincularnos con una sensibilidad mayor. Siguiendo a Spinoza¹, podemos decir que cuando nos relacionamos con las pasiones alegres alcanzamos la potencia del ser. Será allí, en la relación con otros cuerpos -no solo humanos, sino también todo cuerpo de la naturaleza- en donde se tejerá la relación con los afectos. Es en esa transición, entre un rol testigo hacia uno activo, en donde le abrimos la puerta a lo que nos trae la ESI: manifestar, canalizar, sentir, encontrar, buscar, etc. la expresión artística de las emociones para dejar un mensaje, una huella... algo que decir. Señala Morgade (2011) en “Toda educación es sexual”: “Así, tampoco es novedoso partir de otra evidencia: la afectividad y la corporeidad estuvieron ausentes en el tratamiento explícito curricular de la escuela secundaria; aunque no –nunca podrían estarlo– de la vida cotidiana en las escuelas” (p-29).

La importancia de la expresión artística literaria no se trata solamente de su análisis teórico y academicista sino también y, sobre todo, el de la reflexión desde una perspectiva creativa y crítica sobre diferentes obras. Manifestar un punto de vista nuevo que sea acorde a un contexto sociopolítico determinado en donde se logre conjugar distintas perspectivas sobre lo que cada unx, en este caso, cada estudiantx quiera y sienta compartir dentro de todos los lenguajes artísticos posibles, es el horizonte al que debemos llegar.

Desarrollo

En el siguiente trabajo comentaré, argumentaré y profundizaré la secuencia de clase denominada: “Entre la imagen y la palabra de los antepasados” En ella trabajamos con el mito de Ovidio “Narciso y Eco” (vv. 339-519) en el libro Metamorfosis 8 d.c. Esta obra nos permite reflexionar sobre los textos clásicos tomando como enfoque la perspectiva de género.

En la obra de Ovidio, podemos analizar la cultura romana junto a las relaciones vinculares que se establecen en el año 8 d.c. En el mito de “Narciso y Eco” ponemos en foco el vínculo entre ambos personajes. Un vínculo de poder, no olvidemos que lo personal fue y es político. A propósito, Ruth Amossy (2001) nos aporta lo siguiente: “Dado que el

¹ Delleuze, Giles, 2019, “ En medio de Spinoza”. CABA: Cactus.



género interactúa en un sistema social de relaciones de poder, resulta sumamente productiva para el análisis la noción de estereotipo, puesto que, en particular, el estereotipo que desvaloriza aparece como un instrumento de legitimación en diversas situaciones de dominación” Amossy (p.45).

Para continuar con las reflexiones, mencionaremos algunas características sobre la cultura romana: ser un varón romano suponía controlar las pasiones, definir la masculinidad a través del ejercicio de la dominación; los cuerpos de los soldados eran impenetrables e inviolables. Y, sobre todo, ser varón romano era ser quien poseía la “virtud” proveniente del “vir” es decir, héroe. Considerando lo que debía poseer el varón romano podemos también, reflexionar acerca del estereotipo vigente de la masculinidad. Hacia allá nos dirigimos, hacia la deconstrucción de los orígenes.

Por otro lado, a las mujeres se las comparaba con lxs esclavxs, los animales y lxs niños. En contraposición con el varón romano, las mujeres sufrían de incontinencia, es decir, que no controlaban sus pasiones; también eran quienes manifestaban discursos falaces y creaban ficciones para llevar a cabo una rapacidad materialista y simbólica que extraiga poder de los varones romanos. Las mujeres, en definitiva, para la cultura romana manifestaban la alteridad, todo lo que representa a un otrx que no sea varón romano. Lo que nos dará pie para discutir sobre el estereotipo de la femineidad hegemónica, ya que hablar de alteridad es, también, hablar de diversidad.

Dice Gabriela Castellanos (2007) acerca de esto: “(...) en el discurso científico de la Antigüedad Clásica se representaba el sexo como único; es decir, se pensaba que tanto hombres como mujeres tenían el mismo sexo (masculino), con la diferencia de que los varones lo tenían plenamente desarrollado, mientras que en las mujeres los genitales se encontraban atrofiados. Tal concepción era en parte consecuencia de la ideología según la cual existía una jerarquía entre lo varonil como lo plenamente humano y lo femenino como una variante inferior” (p. 4).

Tener en cuenta estos aspectos culturales va a ser de suma importancia ya que podemos adoptar una postura crítica para pensar las construcciones de los personajes femeninos y masculinos.

De nuevo, aparece la afectividad entrando por una de esas puertas que nos trae la ESI que nos permite reflexionar sobre los orígenes de algunas relaciones vinculares ¿Cómo nos relacionamos con los textos clásicos? ¿Cuál es la actualidad de los llamados “clásicos” que los hace tan vigentes? ¿Por qué los mitos continúan disfrutando de popularidad? ¿Qué tienen de especial? “En efecto, los mitos difieren de las ficciones creadas actualmente en el hecho de contar con el peso de la tradición y ser enormemente flexibles, ya que coexisten muy diversas versiones de un mismo mito. Además tienen la capacidad de combinar




lo ajeno y lo familiar y, en consecuencia, no amenazan abiertamente nuestras propias ideas, valores, etc” (Doherty,2001. p.1). Y agrega: “Por lo tanto, los mitos no entran en conflicto, sino que refuerzan los procesos de socialización dentro de sistemas económicos y de género aún dominados por modelos occidentales” (p. 2).

Desde la ESI podemos ir desenredando cada una de estas incógnitas. Pero no solo eso, sino también, incluir otro vínculo a través de la pintura de John William Waterhouse (1849-1917) “Eco y Narciso” del año 1903. El pintor nacido en Roma representó el estilo victoriano, prerrafaelita y neoclásico. Demostró una temática dirigida hacia la antigüedad clásica, en donde el interés sobre la literatura queda reflejado en el cuadro escogido. Esto ofrecerá a lxs estudiantxs otra perspectiva acerca de las diferentes formas de expresar sus emociones: “En la actualidad, desde distintos movimientos sociales y políticos, y desde diferentes perspectivas teóricas y aportes de distintas disciplinas, el binarismo del pensamiento occidental está puesto en duda. Hablar de sexualidad en la escuela hace inevitable “ver” esos cuerpos sexuados en aulas, hace inevitable dejar a un lado la pretensión de desexualización, mostrando *cuán urgente es incorporar un pensamiento complejo, abierto a lo in-cierto y lo caótico, abierto al diálogo con estas otras disciplinas* [énfasis agregado], que le permita cuestionar los mismos cimientos modernos que son su fundamento.” afirma Morgade (2011, p.29).

La propuesta didáctica se piensa para un grupo de 15 estudiantxs de segundo año (catorce / quince años) pertenecientes a una escuela privada y laica del barrio de Villa Real, CABA. La misma se inserta en una comunidad de clase media urbana, con familias trabajadoras. Es una escuela que demuestra un gran compromiso a la hora de fortalecer el vínculo con lxs estudiantes y las familias. Se está muy atentx a las situaciones personales que traen lxs chicxs y se les da el lugar para el diálogo y el debate. Así también como a la hora de incorporar a nuevxs estudiantxs, el establecimiento garantiza el derecho a la inclusión. En particular, el grupo de segundo año, manifiesta interrogantes sobre lxs géneros, los estereotipos, las identidades y el lenguaje. Es un grupo pequeño que no se conoce demasiado debido a que el año pasado, en su primer año dentro del colegio, lo transitaron de manera bimodal. Entonces, se trata de un grupo en plena exploración, contradicción y replanteos. Los lazos entre ellxs se están formando y tejiendo de a poco ya que la noción de grupo aún no ha sido apropiada por ellxs mismxs.

La secuencia didáctica se ubicará dentro de la planificación que aborde el siguiente contenido: “Mitos grecolatinos”. Abordaremos también, el contenido relacionado a los textos de origen ligado a la representación artística visual y los contenidos de ESI que fuimos mencionando anteriormente. Incluiremos también el enfoque psicológico de la ESI para colaborar en el desarrollo de la subjetividad adolescente.



Para esta experiencia, los objetivos que se plantean son: conocer a nuestrxs antepasados y analizar su cultura para reflexionar sobre sus producciones literarias desde una perspectiva de género y reconocer el impacto que tienen sobre nosotrxs.

Como objetivos particulares para cada una de las clases, se espera: conseguir el trabajo colaborativo al elaborar actividades grupales; valorar el arte y sus formas de expresión; y fomentar el pensamiento crítico, creativo y con perspectiva de género.

Las actividades se desarrollan a lo largo de cuatro clases. El primer encuentro es una clase de apertura hacia el tema en donde se puede conversar sobre lo que lxs chicxs saben, si conocen algún mito, si saben sobre qué temas tratan y cómo se clasifican sus personajes. Para ello utilicé el recurso “Sacar de adentro”, se trata de una cajita de fósforos convertida en un recurso para el aula en donde, en su interior tiene nombres de personajes de mitos conocidos, como por ejemplo: Pandora, Edipo, Prometeo, Medusa, Teseo y el Minotauro, etc. En grupos de cinco personas y en veinte minutos, deben extraer sin mirar uno de estos papelitos y discutir entre ellxs si conocen la historia. En caso de conocerla, deben redactar el mito en una hoja. Si no conocen el personaje, pueden sacar otro o investigar en Google. Luego, hacemos una puesta en común en donde un referente por grupo lee lo que escribieron.

En la segunda clase, se reparte el material de lectura que contiene una definición sobre mito, el mito de “Narciso y Eco” y la imagen del cuadro de John William Waterhouse denominado “Eco y Narciso”.

La definición de mito será la que postula Pierre Grimal en el *Diccionario de mitología griega y romana*. En él, el autor, define al mito como: “(...) una narración que se refiere a un orden del mundo anterior al orden actual, y destinada no a explicar una particularidad local y limitada (...) sino una ley orgánica de la naturaleza de las cosas”. (p. 3).

Luego de plantear la definición pasamos a la lectura del mito de Ovidio. A partir de la comprensión lectora podemos abordar diversas interpretaciones que lxs estudiantes quieran compartir, las cuales pueden ser: las caracterizaciones de los personajes, del espacio y del tiempo. Siempre haciendo hincapié en el texto para poder fomentar un pensamiento crítico. La comprensión lectora se lleva a cabo a través del subrayado del texto mientras se lee en voz alta. Esto permite la focalización de palabras claves, ideas, escenas y conceptos.

Un eje sobre el que se pone énfasis es el de las sensaciones que deja el mito sobre lxs cuerpos de lxs estudiantes, ¿cuáles son los sentimientos que aparecen luego de la lectura? ¿Con qué rasgos, personajes, situaciones, etc se sienten identificadxs y con qué no? ¿Cuáles son las particularidades que les llama la atención del personaje femenino de Eco? ¿Y



sobre Narciso? ¿Qué es el narcisismo? ¿Para qué sirve? Mientras se genera el intercambio con lxs estudiantxs, se va volcando en el pizarrón, a modo de cuadro comparativo, toda la información relevante de la clase dividida en: personajes, espacio y tiempo.

Luego pasamos a la clase en la cual se incorpora la obra plástica elegida, en ella podemos debatir sobre las similitudes y diferencias con el mito, y comprender cómo cada lenguaje tiene sus propios códigos. Tendremos en cuenta el movimiento neoclasicismo victoriano, ya que el pintor John William Waterhouse perteneció a él. Este movimiento venía a reflejar temas de la antigüedad clásica que luego el pintor enlazará con la literatura.

De esa manera hacemos foco en las distintas expresiones creativas, es decir, en diferentes lenguajes que se pueden encontrar a la hora de abordar cualquier mito ya que resultan fundantes de las tramas sociales occidentales. Para ello volvemos al texto en búsqueda de citas textuales que acompañan a la pintura. ¿Cuál es el rol que ocupa Eco en esta historia? ¿Qué representa para Narciso? ¿Qué simboliza la escena de la pintura?

Por último, hacia el final de la clase, se les solicita a lxs estudiantxs que traigan para la próxima clase los siguientes materiales: tijera, marcadores, papeles de colores, hojas, brillantina, plasticola, etc. para que en grupos de a cinco puedan redactar un mito y luego representarlo con una historieta.

De esta manera, se evaluarán los contenidos vistos en esta secuencia didáctica. En caso de no concluir con la actividad en el tiempo estipulado, se puede retomar el trabajo en una clase próxima, en la cual estará invitadx lx profe de arte (para empezar a generar la interdisciplina) con el fin de que lxs estudiantes puedan compartir sus producciones.

La bibliografía para lxs estudiantxs incluirá

- La definición de mito será la que postula Pierre Grimal en el Diccionario de mitología griega y romana. En él, el autor, define al mito como: “(...) una narración que se refiere a un orden del mundo anterior al orden actual, y destinada no a explicar una particularidad local y limitada (...) sino una ley orgánica de la naturaleza de las cosas”. (1981, p.3).
- El mito de Ovidio “Narciso y Eco” (vv. 339-519) en el libro *Metamorfosis* 8 d.c.
- Ficha teórica sobre el subrayado: identificación de ideas principales y secundarias.
- Imagen del cuadro de John William Waterhouse “Eco y Narciso” del año 1903.
- Ficha teórica sobre el cuadro comparativo: establecer criterios de comparación.
- Ficha teórica sobre la historieta: ¿qué es?, recursos gráficos y lenguaje verbal, el encuadre.

Referencias bibliográficas

- Amossy, R. y Herschberg Pierrot, A. (2001) *Estereotipos y clichés*, Buenos Aires.
- Calvo Santos, M (27 de junio de 2016). *John William Waterhouse*. Historia-Arte. <https://historia-arte.com/artistas/john-william-waterhouse>
- Castellanos, G. (2007) “Sexo, género y feminismo: tres categorías en pugna.”, *Nitéroi*, 8.1, pp. 223-251.
- Delleuze, Giles. (2019) *En medio de Spinoza*. CABA: Cactus.
- Doherty, L. (2001) *Gender and the Interpretation of Classical Myth*, London, Duckworth. (Prefacio y Capítulo 1).
- Grimal, P. (1982, 19511) “Introducción”, en *Diccionario de la mitología griega y romana*, Barcelona, Paidós, pp. XIII-XXV.
- Ley 2110/06 de Educación Sexual Integral.
- Ley Nacional N° 26150 Educación Sexual Integral.
- Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Medio, CABA, 2011.
- Wolodarsky, S. (coord.) (2007), “Educación sexual integral y literatura. Propuestas de trabajo”, Ministerio de Educación, Gobierno de la CABA.
- Morgade, G. (2011) *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G. et al. (2018) *Doce años de Ley de Educación Sexual Integral. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti ESI recargado*, publicación del OPPPED, FyL, Universidad de Buenos Aires.
- Ovidio (8 d.c) *Metamorfosis*. “Narciso y Eco” (vv. 339-519)

La gran pregunta. El desafío de educar en igualdad

Un proyecto que traspasó las paredes de la escuela



Mariela del Luján Padula
marupadu77@gmail.com

Escuela Normal Superior N°5
"Don Martín Miguel de Güemes"

PALABRAS CLAVE

educación - derechos - perspectiva de género - nivel inicial



Introducción

Todo comenzó con esta pregunta...

¿Podemos pensar en un proyecto anual donde la ESI sea algo más que transversal y se convierta en el eje de nuestra tarea? ¿Podemos repensar prácticas instauradas, como división en filas de neños y nenas, juegos estereotipados, colores asignados, discursos normalizados, lenguaje, palabras? Para la escuela, una institución acostumbrada a disciplinar los cuerpos, este nuevo abordaje representa un verdadero desafío. Pensar el estudio de las prácticas cotidianas desde el enfoque de género con perspectiva en derechos humanos, otorga la posibilidad de un doble abordaje. Por un lado el reconocimiento de los/as niños/as como sujetos portadores de derecho, lo cual incluiría las prácticas, saberes e interés que amplíen los repertorios culturales favoreciendo la autonomía y el rechazo a todas las formas de discriminación con las que los niños/as ingresan en el primer nivel de escolarización. Por otro lado, por ser sujetos de derecho y no objetos de intervención, permitiría asumir paulatinamente la responsabilidad y el compromiso sobre las acciones y prácticas de ciudadanía emprendidas, en el ámbito de las relaciones sociales dentro y fuera de la institución escolar. Como así también, la posibilidad de transformar paulatinamente el contexto social, político, económico y educativo de donde viven, hacia un verdadero ejercicio cotidiano de los Derechos Humanos.

En este trabajo voy a contar una experiencia donde el abordaje de la ESI fue el eje principal de ese año y se convirtió en el eje de mi tarea en todos los roles de mi vida.



Introducción

¿Es posible pensar infancias sin mandatos de género excluyentes desde la escuela?

La diversidad que atraviesa toda la escolaridad obligatoria aparece ya en el Nivel Inicial, comenzando a distinguirse la progresiva diferenciación de intereses, expectativas y posibilidades propias de la edad que se suman a las desigualdades provenientes de contextos socioeconómicos y culturales diferentes. Por ello se considera necesario formar a los alumnos y alumnas en competencias cada vez más complejas, proveer las condiciones propicias como para comenzar a sistematizar conceptos y procedimientos, así como iniciar la comprensión de los procesos globales que afectan al mundo contemporáneo.

Por otra parte, esta es una etapa propicia para comenzar a reflexionar acerca de los principios y las consecuencias éticas de la acción humana en lo social, cultural, político, económico y ambiental.

Entonces... ¿Cómo se puede identificar y modificar las situaciones de desigualdad, subordinación y exclusión por las que atravesamos como sociedad teniendo en cuenta la perspectiva de género? ¿Qué rol tienen los hombres y mujeres en esta transformación? ¿Qué rol tiene la escuela?

Existe una desalentadora lista de desigualdades de género en el mundo entero, y buena parte tiene su origen en la educación y valores que transmitimos. Es desde la infancia y a través de la educación, la forma en que debemos y podemos empezar a cambiar esta desigualdad y una de las mejores estrategias es conocer y difundir el rol de las mujeres en la historia, en el arte, en la literatura.

El Proyecto se desarrolló en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el barrio de Balvanera, en el JIC, Jardín de Infantes Común, Nro. 3 Supervisión del Distrito Escolar Sexto, institución que se encuentra en la calle Saavedra 695 en el año 2017.

Las instituciones son construcciones sociales, su propósito y los medios para su realización están determinados por el proceso social en el que interactúan, o sea como sociedad seleccionamos un conjunto de ideas, conceptos, hechos, sucesos, hábitos que consideramos que son válidos para la vida social y deben ser enseñados a generaciones futuras. Por lo tanto el conjunto de contenidos seleccionados están atravesados por cuestiones de género. A medida que estos contenidos forman parte de los procesos de socialización y educación, impactan en las subjetividades de las personas de diferente manera. Con el objetivo de promover la valoración positiva dentro del grupo, el respeto de las diferencias, la aceptación e inclusión de la diversidad.

Habían pasado once años desde la aprobación de la Ley ESI, si bien la norma había ganado legitimidad social, era necesario reforzar acciones para defenderla y lograr su plena implementación.



Hablar de derechos en el Nivel Inicial, es un desafío que se aborda en la cotidianidad del jardín, los derechos de los niños, niñas y adolescentes son contenidos abordados generalmente en todas las salas, mediante proyectos, secuencias, pero hablar de género es un nuevo desafío, en principio para desandar o desmitificar ciertos conceptos arraigados, por ejemplo la idea de pensar en género como algo referido a las mujeres, pero la perspectiva de género surge como propuesta teórico práctica relacional que hace a la construcción de subjetividades e identidades de los seres humanos.

El género es una construcción histórica, cultural, ideológica, económica y política, que establece desde la ideología hegemónica, qué y cómo debe ser lo masculino y femenino. Identificándolos con los modelos de ser varón y mujer y sus respectivos roles. Alude a las relaciones entre mujeres y varones, a sus jerarquías, a la división social y sexual del trabajo y las responsabilidades consecuentes. El género no está ligado a lo biológico sino es una construcción social.

Siendo uno de los objetivos que procura la igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres, la ESI contribuye a la tarea de eliminar conceptos, prejuicios, estereotipos o prácticas que se sustentan en la idea de superioridad o inferioridad de cualquiera de los sexos. Se propone transformar la realidad educando hacia la igualdad de los derechos entre los varones y las mujeres, mirando a lxs chicxs como sujetos de derechos, una cuestión fundamental para prevenir el maltrato infantil, el abuso sexual y resistir a las presiones del entorno social.

La escuela como instancia socializadora, compleja y dinámica -en la que coexisten en tensión, representaciones de género diversas- es un ámbito de lucha, resistencia y creación de normativas, valores y prácticas “legítimas”, “normales” y “transgresoras”. Más que un espacio cristalizado, la escuela puede comprenderse como ámbito que construye y reconstruye significados socioculturales y nuevos sentidos. Con respecto a esto último es preciso señalar que los nuevos sentidos aluden a la posibilidad de habitar la escuela, no solo con la presencia, desplegando siempre las mismas acciones, gestos y discursos, sino más bien reconociendo que aún no sabemos cómo alojar lo nuevo ni a través de qué prácticas y acciones hacerlo. Es así que consideramos la perspectiva de género como una herramienta de análisis crítico que nos permite problematizar las realidades institucionales que sostienen el sistema de relaciones asimétricas entre mujeres y varones y la desvalorización de modelos que se diferencian del mandato dominante heterosexual, patriarcal y sexista.

Desnaturalizar las prácticas, histórica y socialmente establecidas que se vuelven naturales en las interacciones sociales cotidianas. ¿Qué quiere decir que algo se ha naturalizado? Centralmente significa que se ha vuelto del orden de lo familiar, no sor-



prende, interpela o extraña, de hecho no nos formulamos más preguntas de por qué ese “algo” se sigue sosteniendo en la cotidianeidad de nuestras vidas. (Poggi, M; 2002). La tarea de desnaturalización consiste en reinstalar la pregunta ¿es posible volver “extranjero” eso que hacemos todos los días y se nos volvió natural? Visibilizar las desigualdades sociales y fomentar igualdad en el trato y oportunidades entre varones y mujeres que nos permita avanzar hacia la construcción de identidades sexuales diversas y a la equidad de género.

La perspectiva de género en la escuela posibilita pensar, organizar y re significar los procesos de escolarización que dan cuenta de la sexualidad como un aspecto estructurante de la subjetivación.

Se considera este proyecto perteneciente al eje Indagación del ambiente social y natural ya que tiene como propósito conocer el ambiente para favorecer que los alumnos y alumnas vean lo habitual, lo acostumbrado, con los ojos de la indagación y la pregunta, y se acerquen también al conocimiento de otros contextos no tan conocidos y cotidianos. Citando el documento “para ello el jardín es receptivo de todo lo que sucede en su entorno, abre sus puertas para que el ambiente social y natural entre a sus aulas, sale a su encuentro incidiendo en él y generando corrientes de intercambio mutuo”.

Esta propuesta requiere de una escuela que se interrogue acerca del ambiente, profundice y reformule sus conocimientos acerca de él y diseñe estrategias didácticas más adecuadas. El objetivo es contribuir a formar ciudadanos críticos, respetuosos, activos, y responsables, capaces de integrarse creativamente a la sociedad de la que forman parte.

El Proyecto tuvo el siguiente recorrido:

- Efemérides abordadas desde la figura de la mujer: Mujeres en la historia, historia de mujeres. (Anual) 25 de Mayo. Soy Juana Azurduy 20 de Junio: La Parda María. Madre de la Patria. María de los Remedios del Valle. 9 de Julio. Mujeres de la independencia. Moda en el Río de la Plata. Macacha Guemes. 17 de Agosto: Mujeres Sanmartinianas. Rosa Guarú y La Pancha Hernandez. 11 de Septiembre: Juana Manso. 12 de Octubre: Bartolina Sisa.
- Encuentros con las familias. (Anual).
- Las familias estaban informadas de lo trabajado en proyecto de ESI por medio de reuniones, notificaciones, textos, imágenes.
- Primer Encuentro en el marco de ESI. ¿A qué jugamos? Mes de Junio
- Segundo Encuentro en el marco de ESI: Construcción colectiva de un cuadro con la artista plástica Kiki Lawrie.



- Tercer encuentro en el marco de ESI: Cierre de las jornadas con las familias Charla: Infancias libres, infancias trans con Gabriela Mansilla. Presidenta de la Asociación Civil Infancias Libres y autora del libro “Yo nena yo princesa”.
- Marzo Abril: Jugamos juntxs. Proyecto de identidad.
- Junio: Literatura: Recorrido lector sobre Representaciones de género en la LIJ Bibliografía de protagonistas femeninas que rompen estereotipos.
- Agosto - Arte: Museo del traje. Arte y moda femenina.
- Septiembre: Mujeres en la literatura: Elsa Bornemann. Susurrando los poemas de Elsy.
- Octubre: Mujeres en el arte. Artista contemporánea. Kiki Lawrie. Con su obra Belleza Infinita.
- Mirta Toledo: Obra: Mujeres afro descendientes invisibilizadas.

Conclusión


El proyecto continuó su proceso, se observó en su desarrollo la fuerte presencia de estereotipos, de imaginarios sociales muy arraigados, en las familias, en los niños y niñas, en toda la comunidad educativa, el propósito de dar a conocer nuevas formas, nuevas historias, se está llevando a cabo, se informa, se comparte lo investigado, y se dan a conocer rupturas en los modos de pensar principalmente la historia y la figura de la mujer en la misma.

Se abre un camino donde las diversidades puedan ser más que respetadas, dar voz a los pensamientos, a las hipótesis, pensando en la necesidad de dar comienzo a una profunda y revolucionaria manera de entender la educación.

Construir nuevos modos de vincularnos, nuevas formas de aceptar las diferencias y de crecer disfrutando la diversidad y dejando de lado la desigualdad. Si podemos desde los primeros años realizar estos aportes tal vez nos encontraremos con futuras sociedades más justas.

De la Gran Pregunta, nació la Juglaresa un proyecto de venta y compartida de libros, un proyecto de talleres de formación colectiva, un proyecto político cultural que nace desde el interior del aula, para salir a otras escuelas a otras ciudades para salir a los miles de mundos posibles, un proyecto que se teje en tramos, que se sostiene en tribu con la convicción de que el compartir lo que aprendemos es responsabilidad y que el saber y el conocimiento se construye desde el pie.

Hoy a cinco años del proyecto entro a una escuela con la que hacemos encuentros de mejora institucional donde compartimos experiencias y veo el zoom visibilizando a todas



las mujeres del deporte, del arte, de la literatura, de la música, a quienes sus voces fueron calladas y hoy salen de los callejones de la historia llegando a las escuelas para ser nombradas y homenajeadas, y entonces reafirmo que todavía queda mucho por andar pero tenemos mucho de lo hecho por contar.

Referencias bibliográficas

- Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de cuatro y cinco años. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2000. Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral. Material disponible en:<http://portal.educacion.gov.ar/files/2009/12/ley26150.pdf>.
- Internacional sobre Violencia de Género. 2010 – Facultad de Derecho (UBA) Organizado por el Ministerio Público de la Defensa y el Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto de la República Argentina
- Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial/ coordinado por Sandra Di Lorenzo. - 1a ed. 1a reimp. - Buenos Aires : Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2011. 48 p.
- Maffía, Diana. Violencia y lenguaje: de la palabra del amo a la toma de la palabra en Encuentro Marina, Mirta. Educación sexual integral para la educación inicial : contenidos y propuestas para las salas.. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010.96 p.
- Merchan, Cecilia; Fink , Nadia Paola. Ni una menos desde los primeros años: educación en género para infancias más libres, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Las Juanas Editora y Editorial Chirimbote, 2016, 1a ed., 208 p.
- Morgade, Graciela. Educación Sexual Integral, con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ediciones Homo Sapiens, 2016, 1a ed., 136

La necesaria diversidad



Ceguera de género e injusticia epistémica en la enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias económicas



María Fernanda Pagura
Luisina Logiodice

paguraf@gmail.com

luisinalogiodice@gmail.com

Facultad de Ciencias
Económicas de la Universidad
Nacional del Litoral

PALABRAS CLAVE

enseñanza de la metodología de la investigación - perspectiva de género - ciencias económicas - educación superior

Introducción

Interpelar en clave de estudios de género las Ciencias Sociales en general, y la Economía y la Administración en particular, implica revisitar el andamiaje del pensamiento moderno (los enfoques, las categorías, las metodologías), aventurarse a discutir con las respuestas históricas y a cambiar de foco para que surjan nuevas preguntas. En este sentido, es posible señalar que la crítica epistemológica y metodológica al enfoque dominante en dichas disciplinas constituye un paso indispensable para el desarrollo de la perspectiva feminista en las facultades de Ciencias Económicas. Tal como lo demuestran múltiples investigaciones, los discursos y prácticas educativas universitarias producen saberes y mandatos atravesados por el androcentrismo y sexismo. Dichas facultades no quedan exentas, aunque sean escasos los estudios empíricos que nos permitan revisitar el currículo y gestar cambios para construir justicia de género.

Este trabajo recupera, en clave de Educación Sexual Integral (ESI), el recorrido de los dos últimos años de la cátedra Metodología de la Investigación que se dicta en el 3er. año de las carreras Lic. en Economía y Lic. en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL (Santa Fe, Argentina). Interesa mostrar, en primer lugar, el posicionamiento epistemológico feminista que se plasma en la propuesta didáctico-pedagógica de la materia, en diálogo con los decires del estudiantado. En segundo lugar, explicitar algunas formas de materialización del sexismo en el currículum prescripto, oculto y nulo en la formación profesional.

Desarrollo

Si bien, el escenario académico argentino está en un momento de intensa reflexividad feminista (Bach, 2015; Pagura, 2017; Pagura, 2020; Pecheny, 2010), coinciden en el mismo punto de partida de este equipo: el reconocimiento de la escasa presencia de las perspectivas epistemológicas de la ESI en los currículos universitarios (currículo nulo), como así también, la presencia -a veces hegemónica- de enfoques teóricos que reproducen las desigualdades de género (currículo prescripto y oculto).

El posicionamiento epistemológico en clave feminista es la malla en la que se asienta la propuesta de formación de la cátedra Metodología de la Investigación. El equipo docente tiene como coordinada ética formar profesionales con perspectiva de género, de derechos humanos y disidencia sexual para que puedan verse a sí mismos/as como sujetos de cambio, pero para ello, es necesario visibilizar el origen y las formas de reproducción de las desigualdades entre los géneros e intragénero desde una perspectiva interseccional.

Al sostener que, tanto la economía como la administración son construcciones sociales, se da por sentado que están generadas en la matriz capitalista y patriarcal (Amorós Puente, 2008) desde sus intereses y socialización sexo genérica. Plantea Julie Nelson (1993) que el análisis de enlaces entre creencias occidentales contemporáneas sociales acerca del género y sobre la ciencia fue el logro de un arduo trabajo hecho por eruditas feministas en la década de los 80 (Harding, 1986; Keller, 1985). Las lógicas de organización epistémica de las ciencias, las teorías y sus categorías, no quedan al margen del pensamiento dicotómico binario heteronormativo que distribuye atributos de forma excluyente y jerárquica. De este modo, genera asociaciones entre estereotipos sexo genéricos y territorios de las ciencias. En ese sentido, la autora destaca que la práctica económica se ve permeada por las creencias de género y refleja en particular aquellas asociadas a la masculinidad. Un elemento ejemplificador lo constituye la concepción del homo economicus en tanto agente racional que supone ciertas características y conductas del ideal masculino hegemónico.

Plantea Ahmed (2017) “el sexismo se convierte en sabiduría recibida” (p. 206) puesto que al ser aceptado como parte del canon o las tradiciones se lo acepta como inevitable. Deconstruir el sexismo en la educación superior requiere una contrapedagogía de la crueldad que ponga al descubierto tanto el efecto de normalización de la violencia -en todas sus formas y manifestaciones- como la desensibilización al sufrimiento de los otros (Segato, 2018, p. 11). Desde el aporte de ambas autoras, este equipo docente plantea una “contrapedagogía de lo inevitable”, que desnaturalice, visibilice y discuta las matrices culturales patriarcales en las relaciones sociales, en los enunciados discursivos de las ciencias y en las metodologías de



investigación. Dicho esto, la educación superior es una de las instituciones que afianza la reproducción del sistema sexo-género y la invisibilidad de sus mecanismos de reproducción en los andamiajes teóricos disciplinares en los que se asientan. Poner en reflexividad los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación universitaria es una condición necesaria para construir igualdad y justicia de género en clave de Derechos Humanos.

En este sentido, desde la materia mencionada se incorpora la permanente revisión del mapa de desigualdades a partir de la selección de investigaciones de economía y administración en clave de género, el uso de lenguaje inclusivo, la reflexividad sobre el poder del sujeto que enuncia en la construcción del conocimiento, la complicidad de género, como también sobre las estrategias y procedimientos metodológicos. Puesto que el estudiantado tiene que llevar a cabo una práctica investigativa para la aprobación de la materia, durante los años 2019 y 2020 todos los temas estuvieron atravesados por la perspectiva de género, derechos humanos y de disidencia sexual. Una vez aprobada la materia, se invitó al estudiantado a contestar unas preguntas sobre los temas abordados, algunas de esas respuestas acompañan este escrito. Cabe aclarar que la muestra completa manifestó no haber trabajado estos temas durante los dos años de carrera transitados.

El investigador Boada Ortiz (2011) plantea que, en la enseñanza de la administración, se reconoce una “ceguera de género”, es decir, la imposibilidad de identificar o reconocer la diferencia sobre la base del género. Con esta expresión, denuncia la ausencia de la variable género como significativa en los análisis de la evidencia empírica, como así también el abordaje en clave de “universalismos” que ocultan los matices. Pero la “ceguera de género” también interpela a la Economía como ciencia, invitando a que revise sus desarrollos teóricos que universalizan conclusiones sin incluir las interseccionalidades que construyen nichos diferenciados y desiguales en el ejercicio del derecho. Julie Nelson (1993) explicita que la errónea percepción acerca de la imparcialidad de algunas perspectivas de la economía así como su carácter asexual, ha teñido de prejuicios sexuales los temas, los modelos, los métodos y la pedagogía en la disciplina. Entonces, para sortear la ceguera de género propone la deconstrucción de los dualismos de los que dependen las definiciones modernas de la economía y desligar los propios juicios de valor sobre lo que consideramos meritorio en las prácticas económicas de las percepciones de género (Nelson, 1993).

Otro núcleo duro a discutir en el hacer ciencia es el tema de la objetividad. Plantea Haraway (1985) “Yo quisiera una doctrina de la objetividad encarnada que acomode proyectos de ciencia feminista paradójicos y críticos: la objetividad feminista significa, sencillamente, conocimientos situados” (p. 324). Desde el surgimiento del post estructuralismo, las discusiones epistemológicas y metodológicas sobre qué es la objetividad en ciencia



y cómo garantizarla ha generado bibliotecas divididas y los estudios feministas vienen a complejizar la escena. La propia Haraway (1995) pone en el centro de la discusión la noción de la “visión”, nunca neutral al género, clase, raza y que se asocia a “artefactos protésicos” (p. 327) que construyen traducciones, interpretaciones mediadas de los fenómenos en estudios. El problema es creer que hay una única forma posible de interpretación del fenómeno social o natural y sostener la universalidad del conocimiento.

La ceguera de género también se construye desde la heteronorma entendida como un régimen social, político y económico que impone el patriarcado y las prácticas sexuales heterosexuales mediante diversos mecanismos médicos, artísticos, educativos, religiosos, jurídicos, etc. y mediante diversas instituciones que presentan la heterosexualidad como necesaria para el funcionamiento de la sociedad y cómo el único modelo válido de relación sexoafectiva y de parentesco. El régimen se retroalimenta con mecanismos sociales como la marginalización, invisibilización o persecución. Como se podrá observar, el sujeto de estudio de la administración y la economía suele ser varón y heterosexual. Plantea Wittig (2017) que “la mente heterosexual no es capaz de imaginar una cultura, una sociedad en que la heterosexualidad no ordene, no sólo todas las relaciones humanas sino también la producción misma de conceptos y todos los procesos que eluden la conciencia (...) no hay peor castigo para un individuo que la “no existencia”, tal como lo impone la ley tácita del silencio sobre las identidades sexuales disidentes, lo que termina constituyéndose en violencia política. (p. 59)

Al respecto, en las preguntas que el estudiantado contestó, dos personas respondieron:

(Abordar estos temas) me permitió reconocer en mí misma muchos prejuicios que tenía para con los demás y eliminarlos. Además, me abrió los ojos frente a los grupos minoritarios, excluidos e ignorados y a las infinitas necesidades insatisfechas que tienen. Este trabajo me dio la oportunidad de, como ciudadana, sumarme a la lucha por la incorporación de la población trans al mercado laboral, y toda lucha cuyo objetivo sea la visibilización e inclusión de dicho grupo en la sociedad. (Estudiante 5)

Si bien yo entendía y sabía un poco del tema, me ayudó a entender el porqué de la actualidad. Como mujer, toda esa información la puedo utilizar para reforzar la lucha contra la desigualdad (desde mi pequeño lugar) (Estudiante 2).

La investigadora Miranda Fricker (2017) propone la categoría justicia epistémica para reparar los daños que se causa a alguien en su condición específica de sujeto de conocimiento y, por lo tanto, para la dignidad humana. Distingue la injusticia epistémica testimonial de



la injusticia hermenéutica. Respecto de la primera, acontece cuando a alguien se le otorga menos credibilidad a su palabra a causa de un prejuicio sobre el hablante, asociado al poder identitario. La verdad también se asocia a la idea de una construcción en la que se evidencia discursos argumentativos epocales y de los sujetos hegemónicos. En este punto, desde las metodologías de la investigación, se podría preguntar: ¿a quiénes se eligen como “informantes clave”? ¿Qué características identitarias acumula el sujeto de la enunciación sobre los fenómenos sociales? ¿Cómo operan los prejuicios en la selección del mismo?


Respecto de la injusticia hermenéutica, remite a discutir qué sujeto de la historia se arroga la estructuración de las interpretaciones colectivas que dotan de sentido a las experiencias sociales, construyen categorías y, desde ahí, se cimenta la inteligibilidad del mundo. Fricker (2017) sostiene que los sujetos otros, los indefensos, los no contemplados suelen recurrir a esas categorías para darle inteligibilidad a sus propias experiencias sociales recurriendo a significados que no encajan. Esta situación, da origen a “lagunas hermenéuticas, esto es, una ausencia de recursos categoriales para dar sentido a la experiencia propia” (p. 238). En este punto, Fricker es contundente: ambos tipos de injusticia generan opresión.

La crítica epistemológica y metodológica feminista plantea la necesidad de hacer ciencia en clave de la “teoría del punto de vista” (Harding, 1996) y saberes situados (Haraway, 1995). En esta línea, Blazquez Graf (2011) sostiene que la crítica feminista ha formulado preguntas cualitativamente diferentes sobre las mujeres, sobre las relaciones entre los géneros, ha replanteado la objetividad y neutralidad de las ciencias, como así también, las metodologías de la investigación. Quien conoce está “situado”. El modo de objetivarlo es, precisamente, el acto de reconocimiento.

En esta línea argumentativa, se preguntó al estudiantado acerca de qué les aportó el abordaje de los temas de investigación a su formación ciudadana y futuro ejercicio profesional.

Creo que podría sumar el tema en mi formación profesional para volver a chequear algo que, si bien es cada vez más visible, sigue estando presente de manera muy contundente en nuestra sociedad, que es la desigualdad entre hombres y mujeres, y eso para mi futuro como administrador de lo que sea, es importante como para no seguir propagando esta desigualdad, es decir, creo que el aporte profesional que me dio este tema tiene que ver con un abrir de cabeza más que desde la teoría. (Estudiante 7)

En lo personal siento que haber abordado esta temática en mi trabajo final me abrió la cabeza. Me permitió conocer cosas que antes ni siquiera me cuestionaba. Fue un trabajo transformador, de ninguna manera puedo decir que soy la misma que era antes de hacerlo.




Fue disparador de múltiples cuestionamientos, que siguen apareciendo hoy en día, de por qué la situación es la que es, y cómo solucionarla. (Estudiante 8).

La división binaria también se ha visualizado en la historia de las ciencias modernas con dicotomías excluyentes tales como la metodología cuantitativa y la metodología cualitativa. Bartra (2012) afirma que tanto los métodos y las metodologías de la investigación tampoco son neutrales en los procedimientos y en las teorías en las que se sustentan. Menciona que “Las técnicas se encuentran siempre dentro de un método y si éste es feminista, la manera en que se lee, escucha, observa o pregunta, ya tiene un enfoque distinto, un carácter no androcéntrico y no sexista” (Bartra, 2012, p. 72).

En el caso de la metodología cuantitativa y la construcción de indicadores o variables empíricas, la teoría metodológica plantea que, para medirlos, necesariamente hay que desplegar valores o categorías que tienen que ser mutuamente excluyentes, exhaustivas y precisas. La clasificación y los recaudos invitan a pensar que el mundo se mide a partir de casilleros compartimentalizados. Los estudios de género y disidencias sexuales plantean la necesidad de nombrar para construir inteligibilidad (y justicia epistémica) de las múltiples formas de identidades posibles. ¿O será que no entran en la academia, en los organismos de medición, en las curriculas? Entonces, lo que se es, sujeto sexuado ya no es algo que opera en la intimidad de una persona, se juega en lo público desde el reconocimiento o la negación. Si bien las encuestas tienen ventajas, no se puede desconocer que piensa el mundo en clave de “casilleros”, es decir desde una idea clasificatoria de la realidad que se mide y divide desde determinados parámetros. ¿Qué ocurre con los cuerpos trans, con las identidades intersex, las identidades que se resisten a la clasificación desde la auto-definición “no binaria”? ¿Cómo dialoga la fuerza de verdad que sigue teniendo la idea que la “naturaleza es destino” con las teorías y categorías de la administración y la economía?

Respecto de la metodología cualitativa y sus procedimientos, también exige ser leída en clave de género y de poder. Anteriormente se expuso acerca de quién tiene la palabra autorizada, legitimada, quién habla de qué sujeto y qué contexto. En síntesis, también se juega el poder sobre los sentidos e interpretaciones. Posiblemente, en el enfoque cualitativo, si quien investiga no está atravesado por el enfoque de género en clave interseccional, se pueda llegar a profundizar la “complicidad” de género y/o la neocolonización que suele producir -sin percatarse de ello- el saber académico. Spivak (1998) hace referencia a una violencia epistémica como alegoría de la violencia en general.

La homosexualidad, bisexualidad, las transexualidades, el deseo y el placer, los cuerpos otros, están confinados al silencio curricular (Pagura, 2020). Y en ese silencio, se les niega existencia, ya no solo en la teoría, sino sobre todo en las múltiples formas de vivencias y sentires. En las interacciones áulicas, en las prácticas de investigación y de exten-



sión, cuán difícil debe ser -tanto para profesores/as como para estudiantes- hablar sobre sí mismo/sí misma cuando el currículo (prescripto, real, oculto y nulo) está definido desde las regulaciones sexo genéricas heteronormativas. De forma contundente, Tadeu Da Silva (2000) afirma que el poder está inscripto en el currículo.

Deconstruir el sexismo en las praxis universitarias requiere revisar múltiples aristas, tales como el lenguaje, las perspectivas teóricas y categorías, el universo de inteligibilidad de quiénes conforman el mundo, las metodologías de la investigación, sus procedimientos y herramientas.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2017). *Vivir una vida feminista*. Ed. Bellaterra.
- Amorós Puente, C. (2008). *Mujeres e imaginarios de la globalización. Reflexiones para una agenda teórica global del feminismo*. Homo Sapiens.
- Bach, A. M. (2015). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Miño y Dávila Editores.
- Bartra, E. (2012). *Acerca de la investigación y la metodología feminista*, en Blazquez Graf, N., Blazquez Graf, N. (2011). *El retorno de las brujas. Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia*. UNAM.
- Blazquez Graf, N., Flores Palacios, F. y Ríos Everardo, M (Coord) (2012). *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. UNAM.
- Boada Ortiz, A. (2011). *Género, estereotipos y la enseñanza de la Administración de Empresas. Una breve introducción a la problemática de Género en las Ciencias Empresariales*. Poliantea, 7(12), 9-31. <http://dx.doi.org/10.15765/plnt.v7i12.150>
- Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica. El poder y la ética del conocimiento*. Herder.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reivindicación de la naturaleza*. Cátedra.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Morata.
- Nelson, J. (1995). *Feminismo y Economía*. *Journal of Economic Perspectives*, 9(2), 131-148. (Trad. Julie A. Nelson y Helena Ocampo Delahay).
- Pecheny, M. (2010). *Enseñanza universitaria sobre género y sexualidades en Argentina, Chile, China, México y Sudáfrica*. Teseo.
- Pagura, F., Rodriguez, S. y Facciolli, M. (24-27 de Julio de 2017). *Enseñar desde los márgenes: las optativas como cuarto propio de la perspectiva de género en la Universidad* [Ponencia]. XII Jornadas Nacionales de Historia de las mujeres y VIII Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, UBA, Buenos Aires, Argentina.
- Pagura, F. (2020). Trazos para esbozar la inclusión de la educación sexual integral en los profe-



sorados de biología. Recuperando las voces del estudiantado. *Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo Entre As Ciências*, 9(1), 117-142. <https://doi.org/10.22481/rbba.v9i1.6958>

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.

Spivak, G. (2011). *¿Puede hablar el sujeto subalterno?* Columbia University.

Wittig, M. (2017). *El pensamiento heterocentrado y otros ensayos*. Bocavulvaria Ed.

Una mirada a los libros de textos en inglés desde la perspectiva de la ESI



Valeria Sago

valeriasago@gmail.com

IES Juan B Justo DE 17
Normal Superior.
Escuela Normal Superior N°6.
Aristóbulo del Valle. CABA

PALABRAS CLAVE

ESI - libros de textos - inglés - heteronormatividad

Introducción

Este análisis surge en el 2018 cuando varias compañeras, profesores de inglés nos incomodábamos ante la selección obligatoria de los libros que utilizaríamos el año siguiente con un grupo que no sabíamos si iba a ser el nuestro. Parte de la incomodidad nacía por la poca información del grupo que íbamos a tener, pero principalmente era por la poca variedad en los materiales. En CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires), a la hora de enseñar la lengua extranjera inglés en las primarias se tiende a seleccionar un “manual” y usar este el siguiente año lectivo, por razones económicas, sociales, etc es el principal material a utilizar. Esto sucede con mayor particularidad en escuelas públicas donde los libros de textos son entregados a los estudiantes por el ministerio de educación de CABA de forma gratuita. Algunas de las preguntas que nos hacíamos en ese momento era ¿por qué eran tan parecidos los libros a la hora de abordar los temas curriculares? ¿Qué perspectivas están ausentes?, entre varias preguntas. Estos libros de textos u otros materiales dados por el Ministerio de Educación para primaria tienden a tener un discurso binario, androcéntrico y sexistas, frecuentemente heteronormativo. Aunque podríamos decir que han cambiado en la última década, aún conservan estas matrices. En esta instancia intentaré demostrar la ideología que la mayoría de estos materiales tienen. Al mismo tiempo relacionarla con la política institucional al respecto. Finalmente, vislumbrar la tarea de los docentes en cada aula a la hora de enseñar la lengua extranjera de una forma inclusiva, diversa e integral.

Desarrollo

En Argentina hay pocas editoriales que editan lo que llamamos libros de textos, el famoso course book, entre ellas tenemos Oxford, Cambridge, MacMillan, Pearson entre varias otras. Estos libros han siempre llamado la atención por su calidad de papel, sus colores, pero más que nada sus fotos “reales”. En los últimos años, podríamos decir que hubo un avance en la perspectiva de género, clase y más que nada etnia en relación a lo que eran estos mismos veinte años atrás. Esto es extremadamente cierto en los libros que son especialmente diseñados para estudiantes de primaria.

En este caso quiero concentrarme en los libros de textos en inglés que se utilizan en las primarias estatales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Solo busco delimitar con esta propuesta el grupo que me voy a centrar en este artículo; y al mismo tiempo una política pública específica que se implementó en este lugar. Esto no significa que los libros de texto para esta materia curricular sean muy diferentes en otras localidades del país, ya sea escuela pública o privada. Como mencioné anteriormente, son pocas las editoriales y las líneas editoriales en relación a la ESI y diversidad.

Desde el 2009 con el Decreto 39/2009, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se implementó la enseñanza de la lengua extranjera en las primarias desde 1er grado. Parte de las políticas de las escuelas del estado para la materia Lengua Extranjera-Inglés, era darle a cada estudiante el libro de texto. Este era seleccionado por el docente el año anterior, en base a una propuesta limitada que se ofrecía. Con esto se buscaba que haya “material” para trabajar en clase más allá de la propuesta específica de cada docente.

Estos libros siempre fueron polémicos por el uso dado en las clases de esta materia. Pero más allá de su uso, que me llevaría a escribir otro artículo, en este caso es necesario concentrarse en el contenido. En el pasado, si había una foto era una familia blanca, rubia y que vivían en una casa de 2 o 3 pisos y sus temáticas eran poco variadas (Ver figura 1). Hoy, los libros tienen una temática que van de dos niños investigadores, por general un niño moreno y una niña pelirroja o castaña oscura, a una historia de marcianos toda hecha en dibujos, o directamente con los personajes de alguna película de Disney (Ver figuras 2). Los libros más “reales” son basados en experiencia personal y fotos con lo que es muy común en este campo denominar “material adaptado en contexto”, es decir una familia mexicana numerosa, o mostrar diferentes profesiones con una mayor diversidad, donde una mujer maneja un colectivo (Ver figura 3), etc. Inclusive en estos libros que son los que se suponen mostrar la realidad, uno se pregunta ¿la realidad para quién?

Las fotos más comunes son hombres fuertes protegiendo a sus familias, mujeres limpiando o trabajando como amas de casa o tareas de cuidado y hombres siendo empresarios o jefes; y lo que no se visibiliza son parejas homosexuales y/o trans (Ver figura 4). Quiero recordar que esto sucede en libros para alumnos de primaria en particular, pero los que son para adolescentes y adultos mantienen líneas editoriales similares.



Figura 1: New Headway, Oxford University Press 5th edition, 1999. Page 16



Figura 2: Young Explorers, Class Book 1, Oxford University Press, 4th Edition, 2015 page 11

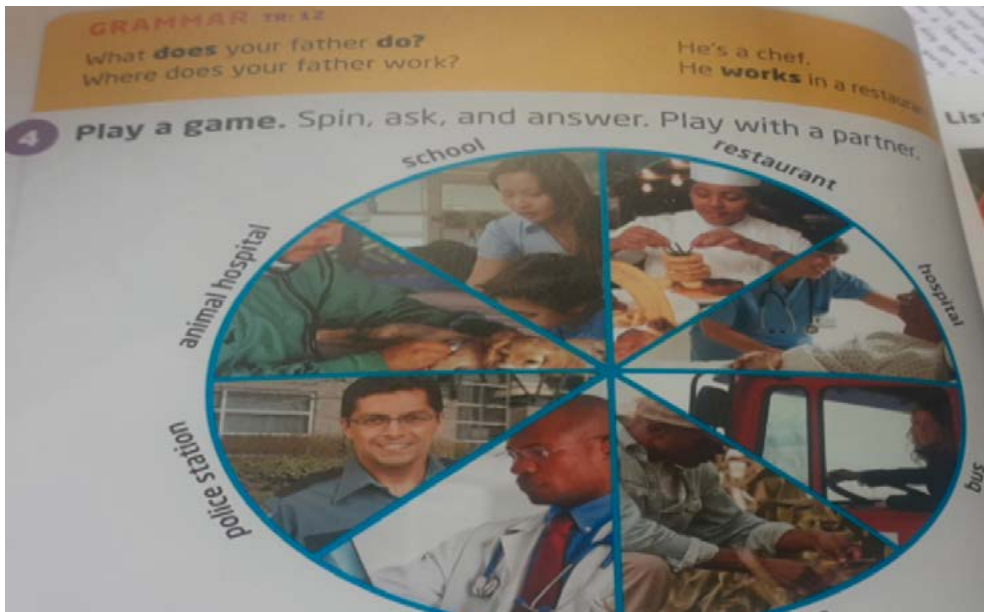


Figura 3: *Explore our World 3, National Geographic Learning, 1st Edition 2015 page 12*



Figura 4: *What's up? 3, Pearson Education Rio de la Plata 3rd Edition, 2014, page 12*

En ellos se plasman los valores que los gobiernos, ministerios de educación y al mismo tiempo editoriales proponen enseñar en forma explícita, pero también ideas o prejuicios instalados sobre los que no se ha reflexionado lo suficiente y que suelen colarse en los textos en forma inadvertida. De esta forma los libros no solo expresan lo que pretenden, sino que también están bajo un discurso estereotipado muy claro.



Estos libros son los que usan todas las primarias a nivel nacional y recordemos que les estudiantes que asisten doble jornada, en CABA, tienen 5 horas cátedras de inglés por semana y en muchas aulas por diversos motivos es el único material para aprender la lengua extranjera. Esta realidad me lleva hacerme algunos cuestionamientos: ¿no existen leyes o declaraciones como la oposición a todo tipo de discriminación o el tratamiento de cuestiones de género que permitan al menos una variable dentro de las grandes editoriales? ¿Cuán cercanas se encuentran muchas de estas costumbres/tradiciones a la realidad de los estudiantes? Las familias de los estudiantes con padres separados, o monoparentales no están representadas tampoco. Podría decir que la familia tradicional hoy en la escuela, inclusive en las que no son laicas, son una minoría. Retomando a Stolke y su análisis de género a lo largo de la historia, demuestra que aún muchas de las reivindicaciones del movimiento feminista a lo largo de la historia quedan resumidas como también se resalta la necesidad, importancia y validez de esta lucha en pleno siglo XXI, porque con estos libros parecería ser que los avances han sido muy pequeños.


Pero claro está que los libros de texto, por lo menos del área curricular inglés, muestran modelos heteronormativo y patriarcales como hemos vistos en las figuras de ejemplo. Así plantea Scott sobre género que dice que son *“un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos”* y es la forma primaria de relaciones significantes de poder. La construcción de género binario requiere 4 elementos: 1- los símbolos, como representaciones contradictorias sobre el ser “varón” y “mujer”; 2- los conceptos normativos, que son manifestaciones de los símbolos expresadas en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas de manera más categórica y unívoca, a pesar de que existan disputas sobre sus sentidos y alcances; 3- instituciones y organizaciones sociales, mercado de trabajo, educación, política, 4- identidad subjetiva. Claramente, con esta situación los 4 elementos juegan su rol, para transmitir una idea particular de género (la construcción de esta) y por lo tanto de sociedad que se busca. Lerner, retomando a Engels, plantea que con la aparición del estado y el desarrollo la familia monogámica se convirtió en la institución clave para la sociedad capitalista patriarcal. En este sentido, las instituciones sociales tales como la escuela (educación), justicia, etc. están al servicio para que este tipo de sociedad no se desmorone. Es por eso que aún hoy en día podemos ver en las primarias no solo manuales o libros de textos que se mantienen en este discurso hegemónico androcéntrico, sino que también los propios diseños curriculares y muchos de los proyectos institucionales. Esto se da a pesar de la ley de ESI y una realidad con valores y discursos que le es lejana a los estudiantes.



Mismamente la escuela primaria es una institución fundamental. Como explica Scott, las significaciones de género y poder se construyen la una a la otra; las relaciones de poder (de clase, raza, edad, etc.) evocan y refuerzan la forma primaria del poder. Según Scott, de niños nos guían a identificar qué puede y que no puede hacer nuestro cuerpo y mente según sus características bio-físicas y que existe una estructura jerárquica en las relaciones humanas donde tenemos asignado un lugar entre dos opciones excluyentes. *“La oposición binaria y el proceso social de relaciones de género forman parte del significado del propio poder; cuestionar o alterar cualquiera de sus aspectos amenaza la totalidad del sistema”*. Y desde muy chicos nos enseñan que hay que ser obediente, que tenemos que saber convivir, sino lo hacemos se nos castiga y si se les escapa alguna docente un poco “revoltosa”, para eso tienen muchos instrumentos, entre ellos los libros de textos, que a cada momento le “hacen recordar” a los alumnos el camino “correcto”, “normal, el que sí deben seguir.

Como bien explica Foucault, las relaciones de poder están en todas partes, en el espacio y en el tiempo, en cada relación humana. En toda relación humana, en la medida en que existen contextos históricos específicos que se definen a través de los discursos, instituciones, normas, valores, etc. se construyen verdades que deben ser incorporadas en la sociedad. Para lograr dicha introyección se cuentan con varios instrumentos. Así, el sujeto es subjetivado a través del discurso. Se trata del discurso dominante, el discurso de poder y saber.

Tanto en los libros de textos en inglés como en los materiales dados por el Ministerio de Educación de CABA como pósters muestran y representan un discurso donde el hombre es la figura principal, la mujer acompaña y las tareas de cada uno son específicas y diferentes (la mujer más que nada en el espacio privado y el hombre el público). La falta de personas no binarias, trans, personas disidentes es llamativa y es parte de la invisibilidad que hace que los discursos tienden a ser binarios, androcéntricos y sexistas, frecuentemente heteronormativo. Así el poder no es solo a partir de la vigilancia, el control y el castigo, sino que también de forma múltiple, automática y anónima. Podría decir que en la escuela primaria se encuentra el poder en todas sus variantes. Desafortunadamente, en mi parecer son pocos los que cuestionan estas situaciones. Ni en los profesorados o en las escuelas están los docentes de inglés cuestionándose porque en los libros de textos hay historias tan marcadas y otras tan excluyentes. ¿Por qué no aparece una chica trans? ¿O una pareja de mujeres bisexuales? Para poner tan solo algunos ejemplos. Creo que no existe aún un consenso generalizado sobre el modo de tratar estas cuestiones. Lo deseable sería que esta fuera una reflexión que desembocara en políticas educativas que se lleven adelante y para las editoriales también. La tarea



de los docentes, creo yo, es plantear como problema esta cuestión y tener presente la necesidad de tomar decisiones conscientes para evitar el contrabando inadvertido de estereotipos no deseados.

Referencias bibliográficas

- FOUCAULT, Michel, *Historia de la Sexualidad* Tomo I La voluntad de saber, cap.2 La Hipótesis represiva y cap.4 El dispositivo de la sexualidad (hasta periodización) selección 87 – 139, Buenos Aires,1976, Siglo XXI.
- LERNER, Gerda; *La creación del Patriarcado*; Nueva York - 1986. Oxford University Press. Introducción y Capítulo I.
- STOLKE, Verena; La mujer es puro cuento: la cultura del género. *Revista de Estudios Feministas* 12(2):264 mayo-agosto, Florianopolis, 2004.
- SCOTT, Joan, El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas Marta Compiladora 1996. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG, México. Pag. Según pdf 1-8 y 20-36.

Libros de textos

- Explore our World 3* (2015) National Geographic Learning, 1st Edition Serioes Editores Crandall & Shin
- New Headway Intermediate Students's Book* (1996) Oxford University Press 5th edition, 1999. Editores Liz &John Soars
- Young Explorers Class Book 1* (2012) Class Book 1, Oxford University Press, 4th Edition, 2015 Editor Lauder
- What's up? 3 Student's Book* (2014) Pearson Education Rio de la Plata 3rd Edición, adaptado por Silvia Carolina Tiberio.

Nos enamoramos de la A. Pase al frente la A

El uso del lenguaje no sexista es un acto político,
que nos interpela



Alejandra Érica Montaña
Natalia Voragini Weth

ericamontana@gmail.com
nattivw@gmail.com

Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional
de La Pampa

PALABRAS CLAVE

lenguaje no sexista - mujeres - igualdad

Resumen¹

El desafío de compartir en esta producción nuestras reflexiones sobre este tema aún en proceso, tiene varias motivaciones, por un lado responder a esta afectuosa construcción colaborativa, colectiva, horizontal, federal, entramada, hermanada de las impulsoras de esta idea. Esta generosidad derriba con las mezquindades e individualismos capitalistas. Por otro lado, nosotras Natalia y Érica, solo podemos transitar estas páginas enlazadas por nuestras palabras, manos, diálogos, whatsapp, correos electrónicos, drives, apuntes, pensamientos, reflexiones y mucho más. También por la convicción, que el incorporar el lenguaje No Sexista, es una de las formas de visibilizar a la-s mujer-es, de achicar las brechas de desigualdades y que es un tema de formación docente y de ESI.

Nuestra producción está en elaboración, es una manufactura ideológico-política, que siempre estará activa, por los cambios permanentes que atravesamos, en lo discursivo, en la forma en que usamos el lenguaje, los procesos intelectuales, históricos y biográficos que caminamos, las rutas que recorremos, las reflexiones a todos los niveles que se produzcan.

El uso de un lenguaje que no discrimine en un tema de ESI, de formación docente.

Nos encontramos en un momento histórico donde la reivindicación y el reconocimiento de los derechos es un proceso constante por el que transitamos y nos desafiamos diariamente. Argentina, cuenta con la aprobación de diferentes leyes tales como la 26.150/06 “Programa Nacional de Educación Sexual Integral; la Ley 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”; otra ley importante es la 26.743/12 de “Identidad de Género” que cumplió 10 años de su sanción. Estos procesos

¹ Integrantes del proyecto de investigación: Derechos Humanos, perspectiva de género y ESI. Cartografía social de experiencias y prácticas organizacionales e institucionales de cuidado en la Provincia de La Pampa en contexto de pandemia y post pandemia. Aprobado por Res. 421/20 CD



son acompañados por la perspectiva de género, cuyo aporte representa revisar la brecha de desigualdad de género que se produce en toda la sociedad en general y en particular aportar desde la interseccionalidad en la diversidad de mujeres. En esta oportunidad nos ubicamos en la formación docente de la educación universitaria. Desde la continuidad de la democracia y la incidencia de los movimientos sociales en las políticas públicas, se presenta cada vez más la necesidad de reflexionar acerca de estrategias de contenidos de ESI para formación docente, entre ellos construcción de un lenguaje No Sexistas. Alertamos con preocupación las resistencias a revisar las prácticas instituidas, conservadoras, hetero-androcéntricas en el ámbito educativo.

Introducción


En el sistema de las relaciones sociales las palabras son fundamentales, el uso del lenguaje, construye, constituye, instituye, impacta en la subjetividad de las personas en general y en particular de las mujeres. Desde este párrafo intentamos, sintetizar un arduo trabajo que llevaron adelante durante siglos muchas mujeres, y qué, con tanta creatividad se refleja en una frase que le pertenece al movimiento feminista:

“LO QUE NO SE NOMBRA NO EXISTE”

Un lenguaje androcéntrico, patriarcal que invisibilizó a las mujeres en todos los sentidos y en todas las direcciones durante siglos, prácticas conscientes que aún persiste, requiere de procesos internos y externos, procesos políticos, sociales, amorosos, cuidados, sororos y continuos de poner en alerta a la sociedad que una letra como la “a” es mucho más que una letra. Puede cambiar la historia, girar el mundo, iniciar una revolución, iniciar un giro lingüístico-discursivo.

En la Convención Nacional Constituyente de 1994 en nuestro país, se le dio tratamiento a este tema “Es un derecho inalienable el poder nombrar y ser nombrada con respeto a la propia identidad. Cuando el lenguaje común, el académico, el científico, el humorístico o cualquier tipo de lenguaje, universaliza el masculino como patrón para abarcar toda la realidad, expresa a través de la lengua el estado de discriminación de la mujer”.

El lenguaje en sí mismo no es masculino ni femenino, el lenguaje, a priori, no es sexista ni excluyente, en sí, es la forma reduccionista e irreflexiva que hacemos las personas



del mismo. En él se proyectan estereotipos aprendidos que responden a la construcción de modelos sociales, históricos y culturales androcéntricos que sitúan la mirada masculina como universal y generalizable a toda la humanidad.

**“DE MOMENTO, EL UNIVERSAL FEMENINO
NOS QUEDA MUY BIEN”**

La forma en que usamos el lenguaje no es inocente, ni casual, transitamos más de 2 décadas del siglo XXI, contamos con innumerables voces de movimientos feministas, intelectuales, Daniela Lauria (2015, 2020), Carolina Tosi y Valeria Sardi (2021), Gabriela Mariel Zunino y Gabriel Dvoskin (2022) que dan cuenta de una trayectoria de visibilidad del derecho a ser nombradas desde la igualdad y no en la periferia. Si usamos un lenguaje que toma como norma y medida de la humanidad solo a una parte de ella (la masculina), ayudamos a que persista en el imaginario colectivo la percepción de que las mujeres son subsidiarias, secundarias y prescindibles. A ese uso llamamos uso sexista del lenguaje. Deconstruir este modo de negación e invisibilidad del transitar de las mujeres por ejemplo en la historia, en la física, en la ciencia, es como decíamos anteriormente un proceso interno, cognitivo, intelectual, emocional, subjetivo, querible. Es necesario querer nombrarse. En ese sentido, este artículo es un diálogo permanente con nosotras mismas, varias versiones de nosotras y varias congéneras en simultáneo que circularon en nuestras biografías. Es una construcción colectiva, nunca podría ser de otra manera. Esta posibilidad dialógica reúne las reflexiones que pudimos elaborar durante 3 años de trabajo como equipo de cátedra, amigas, colegas, interpelándonos de manera situada junto a las estudiantes², y un workshop organizado para debatir sobre el uso del lenguaje. Este conocimiento al igual que otros, recrea la potencialidad de un hacer en conjunto.

² Carreras de Educación Primaria, Educación Inicial y Ciencias de la Educación Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de La Pampa – cátedras: Seminario curricular de DDHH y Seminario Opcional Educación Sexual Integral. Periodo 2019 - 2021

EN EL MUNDO MUJERIL DESEAMOS SER NOMBRADAS

Entendemos que elegir por el lenguaje no sexista de manera permanente es una toma de decisión, y posicionamiento no solo epistémico sino político. Un lenguaje que ni oculte, ni subordine, excluya, niegue, borre, desconozca, reemplace, simplifique, ahorre palabras, banalice el uso de la “a” – “nombrar a las mujer-es” – “incluir los géneros” - ser responsable al no discriminar, respetar y hacer visible a todas las personas, reconociendo la diversidad sexogénrica, implica un cambio cultural. Posibilita otro sistema de valores, otra forma de entender, pensar y representar al mundo.

Desarrollo

Nos encontramos en un momento histórico donde la reivindicación y el reconocimiento de los derechos es un proceso constante por el que transitamos y nos desafiamos diariamente. Argentina, cuenta con un marco normativo que va conformando el Paradigma de Derechos, de las mujeres, de Niñeces, Adolescencias y Juventudes:



La aprobación de diferentes leyes tales como la 26150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral, que establece que quienes concurren a las escuelas tienen derecho a recibir educación sexual integral en todos los niveles y establecimientos educativos; la Ley 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, define los tipos y modalidades de violencias por motivos del género y propone la remoción de patrones socio-

culturalares que promueven y sostienen las desigualdades entre hombres y mujeres; la ley 26.743/12 de Identidad de Género establece el derecho de toda persona al reconocimiento de su identidad de género, a ser tratada y llamada conforme a su autopercepción. La ley 26061 reconoce a las niñeces, adolescencias y juventudes como titulares de derechos en forma progresiva, la ley 25673 pone en valor la capacidad de decidir de las mujeres acerca de su propio cuerpo, reconoce el placer y deseo a una sexualidad plena y no la mera reproducción.

Un paradigma basado en derechos, son procesos acompañados de la presencia de la perspectiva de género, cuyo aporte representa revisar las desigualdades de género que se producen en toda la sociedad. En esta oportunidad nos abocamos al ámbito educativo, desde la continuidad de la democracia y la incidencia de los movimientos sociales en las políticas públicas, se presenta cada vez más la necesidad de reflexionar acerca de estrategias de construcción No Sexistas como es el lenguaje.

Como mencionamos anteriormente, la utilización de un lenguaje hetero-sexista y androcéntrico, continua hasta la actualidad, donde la norma impuesta indica que se utiliza como genérico universal el masculino, excluye a las féminas, la diversidad sexo genérica y las personas no binarias. Sin embargo, las contribuciones epistemológicas que observamos, de las que las mujeres son parte, enuncian cambios importantes en pos de igualdad sin jerarquías.

El lenguaje es una adquisición cultural, creada por la humanidad. Éste refiere a una lengua viva, dinámica, que se transforma permanentemente según la realidad cambia, al ritmo de los hechos sociales, tramas vinculadas, construcciones subjetivas, avances tecnológicos, organización geopolítica del mundo, recuperación cultural, autopercepciones sexo genéricas, estéticas no binarias entre algunas consideraciones. Mediante la palabra (ya sea escrita u oral) y quienes las enuncian se crean formas de percibir el mundo de las relaciones, ya que indica, connota, juzga, hasta incluso previene, por lo que así se van construyendo diferentes identidades sociales. Por ello, es importante generar la capacidad crítica que evidencie que las normas gramaticales son impuestas por la Real Academia, las cuales son de connotación patriarcales, androcéntrica, políticamente intencionales y misóginas.

Estos cambios epocales de los últimos 2 siglos registran, como las voces se hacen oír desde una perspectiva de derechos, mujeres, diversidades sexo genéricas, disidencias no



Imagen de Internet.



binarias cada vez enuncian y denuncia la urgencia de nombrar y ser nombradas. Nombrar, es dar sentido, es crear sentido, contribuir a las subjetividades e identidades. Coincidimos con Valeria Sardi y Carolina, Tosi cuando plantean que, “Sin dudas, diferentes dimensiones convergen y provocan tensiones: la normativa y la trasgresión, la uniformidad y la diversidad, la corrección y la visibilidad de lo “otro”, de lo “diferente”, de lo que hasta ahora no había sido nombrado” (Sardi, V. y Tosi, C. 2021 pág.22).

Atendiendo a lo que se expone en el ámbito del uso del lenguaje las normas se pueden modificar, las reglas no pueden encorsetar la libertad de la palabra, en la Argentina las universidades públicas van dando cuenta de estos avances 15 universidades ya incorporaron guías que avanzan en rupturas con formatos tradicionales para incorporar escritura con un giro inclusivo.

Una iniciativa institucional de la UNLPam que se plasma en la resolución del Consejo Superior la N° 258/20, donde aprueba la aplicación y utilización de la “Guía de recomendaciones del uso del lenguaje no sexista” dentro de la institución es uno de los ejemplos. Desde el Seminario Educación Sexual Integral³ de la carrera de Ciencias de la Educación como trabajo final desde el equipo se organiza en el 1er. cuatrimestre del año 2022 un Workshop, pensado para quienes trabajan con, desde y para las palabras, mediante la interpelación y reflexión de la mirada sexista y androcéntrica que tiene nuestra realidad social actual en el uso del lenguaje. Esta interpelación buscó tensionar el mito de la utilización del universal masculino para nombrar y el alegato de economía de palabras. Dos argumentos frecuentes, que reflejan las resistencias a deconstruir en las carreras de formación docente.

Una autora que trabaja sobre el lenguaje no sexista dentro de la institución universitaria es la filóloga, docente, especialista en lenguaje no sexista es Teresa Meana, quien expresa que: “es allí donde se imparte el conocimiento, y si impartimos un conocimiento falso, mentiroso, estamos contribuyendo a que se dé una imagen distorsionada de la realidad, a que el estudiantado salga al mundo desde las aulas habiendo aprendido la mitad del arte, la mitad de la historia, la mitad de la ciencia.”



³ Seminario de ESI es un seminario optativo de 4to año de la carrera de Ciencias de la Educación en el 1er cuatrimestre del año en curso en la FCH - UNLPam.

LLÁMAME FEMINISTA, PERO LLÁMAME

Es imprescindible que toda la población sea visibilizada, eso significa: incluir a las mujeres, que son las que el lenguaje sexista excluye, silencia como afirma Meana. La formación docente, no puede quedar fuera de los procesos socioeducativos que demandan actualizar los escenarios donde se hacen posible las estrategias de diálogo, reconocimiento de la dinámica propiciatoria de las transformaciones que operan en otros ámbitos de formación, llevando a sus protagonistas la intervención interdisciplinaria que contribuya a ampliar conocimientos y fortalecernos en el paradigma de derechos como posición teórica superadora. La puesta en marcha de este Workshop es una instancia de formación y posición política acerca de la importancia en temas vinculantes al desarrollo de niñas, adolescencias y juventudes en procesos educativos.


Parfraseando a Teresa Meana, ella hace una reflexión potente cuando cuestiona sin miedo a quienes se ciñen a las normas de la RAE, y muestran indiferencia a las afectividades, a las vivencias. Ella dice, que una lengua es un medio, una herramienta que usamos para poner nombre a los pensamientos, sentimientos, experiencias; que la humanidad utiliza para comunicarse entre sí. Es fácil de comprender, por tanto, que es una herramienta colectiva que se despliega según se expanden los pensamientos a los que la sociedad quiere poner nombre.

El Workshop se denominó: “Reflexiones del uso del lenguaje no sexista, generando espacios de intercambios en interniveles”, convocó a estudiantes de las tres carreras: Ciencias de la Educación, Educación Primaria y Educación Inicial. La propuesta fue elaborada por las estudiantes del seminario como instancia de aprobación del mismo, se organizó una jornada de 3 horas con modalidad de taller para las 3 carreras de la FCH.



El cartel anuncia una actividad extracurricular de grado titulada "Reflexiones del uso del lenguaje no sexista, generando espacios de intercambios en interniveles." Se realizará el martes 14 de junio de 17:00hs a 20:00hs en el Aula 5 de la Facultad de Ciencias Humanas, ubicada en la calle 110 y 07 Gral. Pico del Centro Universitario. La actividad es organizada por el Seminario Educación Sexual Integral. El cartel incluye un logo con el texto "LENGUAJE NO SEXISTA" y un símbolo de igualdad con un signo femenino, una imagen de una boca abierta, una imagen de una balanza con un signo de igualdad, y una imagen de manos sosteniendo un signo masculino y un signo femenino. El cartel también menciona que la actividad está aprobada por la Resolución 242/22 CD - FCH, dirigida a estudiantes de residencia de las carreras de Prof. en Educación Inicial, Prof. en Educación Primaria y Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación, y graduadas/es, Asesoras Pedagógicas, docentes de las carreras de Educación Inicial, Educación Primaria, y Ciencias de la Educación. El cupo es de 40 personas y se entregará certificado de asistencia. Las inscripciones se realizan a través de un formulario online que se adjunta. El cartel también menciona el aval del Departamento de Ciencias de la Educación, Cátedra Extracurricular ESI-FCH.

Invitación: elaboración del grupo de trabajo



Las fuentes teóricas fueron los aportes de Teresa Meana, presentación de las herramientas institucionales⁴ con vinculación a la perspectiva de género. La planificación de la propuesta estuvo a cargo de las estudiantes, convocatoria, diseño de las actividades, adaptación de la articulación para dar cuenta de la relación por niveles educativos. El cierre teórico de vinculación a la perspectiva de género se trabajó desde el equipo de cátedra.

La jornada fue dinámica, las propuestas originales como organizar actos escolares donde las figuras sean mujeres que estuvieron en las fechas pero no están en los libros de historia.

Generar tareas de ESI con la familia. Recuperar un tema de ESI de otro nivel o asignatura.

Para seguir pensando

Coincidimos en varios de los aportes que hacen los movimientos sociales contemporáneos, que el tema de nombrarnos se afianzó con el movimiento NI UNA MENOS, ahora bien, fue a partir de silenciar a una jovena y de torturar su cuerpo, y del hartazgo de muchas otras mujeres que instalan un reclamo en la agenda pública de la Argentina. Basta de violencia.

Un segundo impacto, la expansión, de este reclamo fue entre muchos, sostener el nombrarnos, una enunciación que ya estaba presente en otros países, una manifestación que se estaba plasmando en la vida cotidiana, en legislaciones. Las generaciones jóvenes se apropian de esas formas disruptivas, tal como plantea Meana influye en los pensamientos, comportamientos, expresiones sociales, formas de comunicación, medios para estar, ser, hacer e ir instituyendo prácticas sociales, educativas para estas subjetividades sexo afectivas contemporáneas.



⁴ Resolución 203/19 CD-FCH y Guía de la UNLPam

Bibliografía

- Guía de recomendaciones del uso del lenguaje no sexista. Resolución N° 258/20 C.S. <https://www.unlpam.edu.ar/la-unlpam/uso-del-lenguaje-no-sexista>
- Lauria, Daniela; La lengua diccionarizada: notas sobre la producción lexicográfica del español de la Argentina; Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; *El toldo de Astier*; 11; 10-2015; 69-77. <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero11/sumario>
- Meana Teresa (4 de julio 2016). Programa Género y Cultura de FLACSO Uruguay - *III Jornadas de Debate Feminista* [El Lenguaje Como Territorio de Poder]. https://www.youtube.com/watch?v=2pqFzCrzpB8&t=99s&ab_channel=CotidianoMujer
- Resolución 203/19 Consejo Directivo Facultad Ciencias Humanas Incorporar el uso no sexista del lenguaje en la totalidad de los actos académicos y administrativos de la Unidad Académica https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/7_4_2019_203.pdf
- Sardi, Valeria y Tosi, Carolina (2021). *Lenguaje inclusivo y ESI en las aulas. Propuestas teórico prácticas para un debate en curso*. Buenos Aires: Paidós.
- Zunino, Gabriela M y Dvoskin, G. (11 de junio de 2022). *Tirándole (de) la lengua a la ESI: con la lengua sí nos metemos*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/ym4nr>

Bioética y diversidad

Violencias invisibilizadas por discursos hegemónicos



Elizabeth Ormart
Romina Colacci
Celia Lúdica
Ruth Alejandra Taborda

eormart@gmail.com

Universidad de Buenos Aires
Universidad de La Matanza
Universidad de Mar del Plata
Universidad de San Luis

PALABRAS CLAVE

bioética - diversidad - violencia - nivel inicial - escuelas



Introducción

El presente escrito forma parte del PICTO-Género que venimos desarrollando entre los nodos de Buenos Aires-Mar del Plata y San Luis. Este escrito recoge algunos desarrollos teóricos que nos encaminaron a realizar la propuesta de investigación que se llevará adelante en jardines de infantes durante el año 2023. La familia, como célula social y la escuela, como primer institución socializadora reproduce modelos y roles de género que perpetúan el modelo de familia hetero-biparental y entran en conflicto con los cambios sociales y legislativos. Tomando como marco teórico las ideas Deutscher (2019) nos preguntamos ¿Cómo las instituciones primarias -escuela y familia- re-producen los estereotipos de género y qué cálculo sobre el futuro promueven o impiden? ¿De qué modos verbales y preverbales se expresan las resistencias al cambio en las dinámicas de las instituciones educativas? ¿Cómo se reflejan los cambios con sus concomitantes resistencias en las relaciones familia-escuela? ¿Qué efectos en los cuerpos de los niños y las niñas pequeños disciplinados en la asimetría de poder que sostiene el patriarcado se mantienen actualmente? ¿Qué modalidades de organización familiar se visibilizan en los proyectos educativos del nivel inicial? ¿Se aborda la temática de la diversidad de cuerpos, de roles de género y de familias desde la educación sexual integral en el nivel inicial?



Desarrollo

Bioética y diversidad

Hoy en día sabemos que Fritz Jahr acuñó por primera vez el término bioética y publicó una serie de escritos cortos entre los años 1924 y 1934, antes del ascenso de Hitler al poder en Alemania. Fue en ese momento cuando fueron clausuradas la mayor parte de las publicaciones científicas progresistas, entre ellas la revista Kosmos, en la que Jahr había publicado como editorial su artículo pionero del año 1927 (Lima, 2009). Recordemos que Jahr desarrolla sus conceptualizaciones antes del régimen Nazi, cuestión que adelanta una preocupación creciente que seguirá su curso recién a partir de los juicios de Núremberg. Pero en este recorrido descubrimos una visión de la bioética proveniente del campo de la filosofía y de las artes plásticas que suplementa los desarrollos posteriores. En paralelo a los avances de Jahr, encontramos el desarrollo en la medicina de los albores de la eugenesia. En 1883 el naturalista británico Francis Galton propuso el estudio de la evolución de las razas humanas, poco después de la publicación del “Origen de las especies” (1859), escrito por su primo Charles Darwin. A partir de allí en la primera mitad del siglo veinte se desarrollaron ideas con fundamento en las ciencias médicas y políticas de estados de limpieza higiénica de las razas inferiores. Este movimiento eugenésico, aparece muy bien caracterizado en la serie *The Knick* (Amiel & Begler, 2014) que recrea el desarrollo de la medicina en los primeros veinte años del siglo veinte, en el hospital Knickerbocker de la ciudad de Nueva York. Allí escuchamos de la boca de los médicos de la época, los argumentos a favor de la eugenesia negativa. El desarrollo de la eugenesia llegó a su punto culminante en los horrores que cometieron los médicos nazis en los campos de exterminio, bajo el nombre de “solución final”. Solamente, luego de los juicios de Núremberg, pudieron ser repudiadas sus acciones y surgió así, el primer Código de ética (1947) y la Declaración de los Derechos Humanos (1948).

La bioética, según Potter (Hottois, 2007, pág 3) plantea la necesidad de “acompañar el desarrollo científico y tecnológico de una reflexión ética que tome en cuenta de modo muy explícito los valores y la totalidad (la sociedad global y la naturaleza, la biosfera)”.

Los dos pilares de la bioética, según Potter, son el conocimiento científico comandando por las ciencias biológicas y los elementos esenciales de las ciencias sociales y las humanidades. El conocimiento biológico quedaría entonces circunscripto al “bios” y los valores humanos al “ethos”.

De acuerdo a los planteos de Potter la bioética intenta relacionar la naturaleza biológica y el conocimiento realista del mundo biológico con la formulación de políticas encaminadas a promover el bien social.



A partir de este primer desarrollo, de la bioética de Jahr a la de Potter, observamos una riqueza conceptual que queda cristalizada en sus cuatro principios: beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia. Principios que sirven de fundamento para los Derechos Humanos en sus sucesivas generaciones. Principios mínimos que sirven de base para postular la necesidad de un paradigma de la diversidad. La eugenesia es el rechazo de la diversidad, la eliminación del diferente, la repetición de lo mismo, que es lo propio.

La conciencia social que se produce a partir de las guerras mundiales tiene un profundo impacto en la reflexión filosófica. La crudeza de las guerras y el impacto de lo que Jaspers llama “situaciones límite” impulsan, sin lugar a dudas la reflexión bioética. Los juicios de Nüremberg son el espacio propiciatorio para la universalización de la normativa sobre los crímenes de lesa humanidad y el rechazo de las diferentes formas eugenésicas de la primera mitad del siglo XX. A partir de la promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) se suceden una serie de normativas de alcance universal que se extienden en derechos de segunda, tercera y cuarta generación.


Nuevas formas actuales de eugenesia social y de violencia se erigen en la segregación de grupos humanos que poseen rasgos considerados a-normales, diferentes. Postulamos en primer lugar, la necesidad de pensar una articulación sustancial entre bioética, Derechos Humanos y paradigma de la diversidad en tanto formas de rechazo a la eugenesia y la violencia en sus múltiples presencias sociales.

Diversidad y educación sexual integral

El paradigma de la diversidad puede ser conceptualizado como el respeto de la dignidad de los seres humanos en sus múltiples formas de manifestación, a partir de la evidencia de la diversidad humana: étnica, cultural, socioeconómica, sexual, corporal, religiosa, etc.

Esta cosmovisión del mundo supone reconocer las diferencias humanas sin estratificarlas o jerarquizarlas, como proponen los movimientos eugenésicos. Toda forma de trato desigual que privilegia a ciertos grupos humanos sobre otros resulta violenta.

La Ley N° 26.150 establece el sentido general del Programa de Educación Sexual Integral (ESI). El Consejo Federal de Educación aprobó por unanimidad, mediante la Resolución N° 45/08, los lineamientos de Educación Sexual Integral que definen el piso común de contenidos curriculares válidos para todos los niveles del sistema educativo, para todas las escuelas públicas tanto de gestión estatal como privada y para todas las jurisdicciones de nuestro país. En consecuencia, la escuela debe educar en valores y en actitudes de respeto a la intimidad e integridad de las personas, sin discriminación.



Uno de los núcleos de aprendizaje prioritarios (2008) de la ESI es la diversidad. Nos centramos en este escrito en dicho eje para afirmar nuestro segundo postulado, toda educación sexual supone el respeto de la diversidad.

Partimos de la idea que cuando hablamos de educación sexual integral no nos referimos a un contenido y/o a una asignatura específica sino a la dimensión general del proyecto educativo de la escuela (PEI), por lo cual requiere de un trabajo articulado con diferentes instituciones, como los centros de salud, las familias y las organizaciones sociales (Ormart y Fernández, 2020). Pese a la insistencia de la necesidad del paradigma de la integralidad de la educación sexual, las condiciones de época, invisibilizadas a través de formas normalizadoras de la vida, parecen alejarse cada vez más de este paradigma, ofreciendo resistencias a la implementación plena de la Ley y a sus derechos resultantes (Grilli, 2019; Krasnow, 2019).

Las acciones realizadas en el marco de la ESI han permitido visibilizar la responsabilidad de las escuelas como ámbitos privilegiados para garantizar la construcción de una educación sexual integral para toda la comunidad educativa.

Violencias patriarcales que perpetúan desigualdades

La naturalización de la desigualdad de género a través de mandatos sociales aún hoy opera en nuestra sociedad. En el contexto de estas construcciones sociales e históricas, “la violencia de género se define por las relaciones desiguales de poder que subordinan a las mujeres, por las relaciones patriarcales que hacen de las mujeres (y los hijos e hijas) propiedad de los varones y responsables del cuidado del hogar y los trabajos domésticos” (Maffia, 2016; Tajer, 2020). Se ha interpretado que la violencia de género funciona como un disciplinamiento para mantener la desigualdad entre varones y mujeres a partir de la imposición del miedo, logrando que las mujeres y los varones, no salgan de los límites que la sociedad y cultura patriarcales les han fijado tradicionalmente. De algún modo, podríamos hablar de que existen en nuestros ámbitos, deudas teóricas y, fundamentalmente, institucionales en relación con la democratización de la ciudadanía, en el marco de un paradigma jurídico, legal y cívicamente incumplido de igualdad de trato y oportunidades. La lucha histórica de los movimientos feministas y de las diversidades ha influido en los pequeños o grandes cambios que se han dado en nuestra sociedad en el camino hacia la igualdad y la integración. Aún con lo que se ha avanzado en la superación de obstáculos materiales y simbólicos para la construcción de relaciones más igualitarias entre las personas, persisten en las instituciones condiciones que refuerzan estereotipos, desigualdades y violencias de género. El sistema sexo/género (De Barbieri, 1995) influye y condiciona las relaciones entre varones y mujeres. Esas pautas, estereotipos, normas, permisos y prohibiciones van configurando los




psiquismos y repercuten en la vida social, reforzando las identidades y coartando la libertad (Lamas, 2002). Son transmitidas por las diferentes instituciones por las que circulan los sujetos, que son productoras de subjetividad y reproducen el orden social. La perspectiva de la diversidad sexual enriquece los enfoques de derechos y de género, cuestionando la heterosexualidad y el binarismo en relación a la sexualidad y al género, como parte del imperativo patriarcal hegemónico.

Postulamos entonces que el modelo patriarcal cis heteronormativo hegemónico atenta directamente contra el paradigma de la diversidad y con ello contra los derechos humanos y los principios de la bioética.

Desde un enfoque de derechos humanos, el respeto y reconocimiento de la diversidad constituyen la base para la igualdad y la no discriminación.

La pedagogía crítica comienza paulatinamente a tener en cuenta el género como un vector de la desigualdad en, por un lado, la producción, distribución y consumo de los recursos materiales, económicos y, por el otro, la producción, distribución y consumo de recursos simbólicos como la cultura, el conocimiento, la educación y el currículum. Es por eso que enfatizamos que la escuela tiene un rol clave en el proceso de construcción de un orden pedagógico que contribuye a definir y conformar a los sujetos a través de relaciones de género y aportando a la transformación de las bases culturales, modificando aquellas concepciones y prácticas que se reproducen a través de las matrices simbólicas y promoviendo iniciativas orientadas a generar condiciones para la igualdad de derechos y la convivencia saludable entre los géneros (Fainsod, 2012). El escenario que ofrece el dispositivo magnífico de la ESI, debe consolidarse como pilar transversal de una educación en perspectiva de derechos en todos los niveles educativos, donde las ecologías de cuidado, las matrices afectivas, sensibles e inclusivas, la empatía, la solidaridad, el respeto por la diversidad, y el trabajo articulado, entramado y territorializado sean los protagonistas de la época.

La ley N° 26.150 y el Programa Nacional de Educación Sexual Integral brindan un marco de referencia para seguir incluyendo y profundizando esta mirada sobre los contenidos y los materiales de enseñanza de todas las disciplinas, aportando a revisar modos de vínculo en las aulas, los usos del lenguaje y otros aspectos de la organización de la vida escolar cotidiana (Ruiz, 2009, López Amurrio 2013). La revisión de las formas de vinculación violentas en las aulas trasciende a los involucrados en las situaciones violentas, ya que estos hechos y procesos incluyen no sólo a el/los agresor/es y al agredido/a, sino también a los espectadores, que desde el silencio y la no intervención cooperan con la reproducción de la situación de violencia y/o acoso. Para los espectadores, ser testigos de esos actos les sirve como conducta ejemplificante: la violencia genera efectos en la esfera de lo bio-psico-social en todas las personas que intervienen (Ruiz, 2009). La institución escolar debe poder acompañar a



les educandes también en las novedosas modalidades de interacción personal que resultan del uso de las redes sociales y de las nuevas tecnologías. A través de éstas se pueden suscitar situaciones riesgosas en cuanto a la intimidad y la posible vulneración de derechos (Ormart y Fernández, 2020b).

Conclusiones

El derecho a vivir la diversidad corporal y de género libre de estereotipos que ejerzan violencias sobre las singularidades debe ser garantizado por el Estado y por las instituciones educativas en tanto agentes del estado nacional. La igualdad de género es un imperativo moral y político: requiere garantizar los derechos de las mujeres y construir las mismas oportunidades e incentivos para varones y mujeres. La autonomía femenina es también fundamental para el desarrollo sustentable e inclusivo y las primeras instituciones en las que se forman las matrices de género son la familia y la escuela. El derecho a recibir una educación queer (Ormart, 2020a) que no violente a los géneros no binarios se gesta desde el nivel inicial. Les docentes deben transmitir contenidos curriculares obligatorios en el nivel inicial vinculados al tema la familia y los cuerpos. En investigaciones previas hemos observado la prevalencia de un modelo heteronormativo y biologicista a la hora de diseñar estrategias y recursos didácticos (literarios, audiovisuales, etc) para su transmisión. A partir de estas observaciones nos hemos propuesto un proyecto de investigación acción con instancias de observaciones, entrevistas, encuesta, focus-group y formación en servicio para docentes y directivos.

Referencias Bibliográficas

- Deuschter (2019) *Crítica de la razón reproductiva*. Buenos Aires: Eterna cadencia
- De Barbieri, T. (1995). *Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género*. *Estudios de Derechos Humanos IV*. San José: Ed. IIDH.
- Fainsod, P. (2012): “Violencias de género en las escuelas”, en Carina Kaplan (dir.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila
- Hottois, G. *¿Qué es la bioética? Colección Caminos Filosóficos*, Universidad del Bosque, y VRIN, París, 2007, pp. 14-15.
- Lima, N (2009) Fritz Jahr y el Zeitgeist de la bioética. *Aesthethika. Revista Internacional sobre Subjetividad, Política y Arte*. Buenos Aires: UBA. 2009 vol.5 n°. p 4 – 11.
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo: Diferencia sexual y género*. D.F.: Taurus.



- López Amurrio, E. (Coord.) (2013). *Homofobia en las aulas 2013. ¿Educamos en la diversidad afectivo sexual* Madrid: COGAM
- Maffia, D, (2016): “Por qué hablamos de femicidios?”, *Página 12*, 30 de mayo.
- Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. Programa Nacional de Educación sexual Integral. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos-curriculares-de-esi.pdf>
- <https://doi.org/10.24201/es.2019v37n110.1615> Resolución CFE N°340118. Consejo Federal de Educación. Aprobación e implementación de “Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Educación Sexual Integral. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_340_18_0.pdf
- Ormart, E & Fernández, O (2020a) *ESI con cine para niñas*. San Luis: NEU
- Ormart E & Fernández, O (2020b) *Educación sexual integral en una sociedad hiperconectada*. 2020
- Ruiz, S. (2009). *Diversidad sexual en las aulas. Evitar el bullying o acoso homofóbico*. Badajoz: Cuadernos Plural.

Encontrar un cuerpo alado

Crónica de una experiencia de transformación colectiva



Anahí Bustamante
cruzarelrio@yahoo.com.ar

Esc. de Comercio Nro 16
"Gabriela Mistral"
CABA

PALABRAS CLAVE

identidad de género - cupo laboral trans - conquistas legales
políticas públicas - transformación colectiva

Introducción

Este relato revive y revibra la primera escritura de la experiencia que presentamos con mis compañeras de trabajo, Laura Arizmendi, Marcela Fortunato y Marcela Yoly, en el VI Seminario Internacional Políticas de la Memoria “30 años de democracia en Argentina” (C.C. Haroldo Conti), en el año 2013.

Es la actualización de una experiencia de transformación colectiva a partir de la convivencia con una alumna trans que, hoy, recuerdo con amor, diez años después. A ella, le agradezco porque, como diría la Berkins “Hay que tener coraje para ser mariposa en un mundo de gusanos capitalistas” y su coraje, nos transformó a todes.

Me interesa repensar y compartir lo vivido porque representa cómo las políticas públicas y las conquistas legales permean nuestra praxis docente y, al mismo tiempo, cómo las prácticas profesionales situadas, atravesadas por nuevos paradigmas para pensar la función de las instituciones, transforman la vida de nuestros alumnos.

En un contexto en el que siento que el sistema es una cárcel, recordar esta experiencia liberadora, encontrarme con un cuerpo alado, me da un poquito de fuerzas para seguir encontrando los huequitos por donde entrarle.

Desarrollo

Esta historia contada durante una noche de insomnio es la historia de un orgullo.

Corre el año 2022 y la ciudad está inundada por un humo negro producto de la quema terricida de campos en el Delta del Paraná. En el mismo año, semanas antes del humo, una docente que podría ser yo se encuentra a sus alumnos de otrora en una manifestación de personas Sordas por el derecho a la existencia. Reclaman el reconocimiento de su lengua, que es el corazón de su identidad.



Con el congreso Nacional de escenario, los encuentros, como nudos en esa madeja inquieta, se suceden uno tras otro. Las preguntas siempre son las mismas: contame de tu vida, quiero saber todo, cómo estás, qué estás haciendo, seguiste estudiando, tu familia cómo está. Las respuestas son siempre las mismas, escasas: más o menos, extrañando a la escuela, ser adulte es difícil, con poca plata, buscando trabajo, hice varias entrevistas pero nadie me toma, nadie quiere una empleada Sorde, cansada de girar por la ciudad, empecé en un trabajo, me pusieron a prueba y a la semana me echaron, renuncié porque pagaban demasiado mal. Entre todos esos relatos sobre un estado ausente, girando en loop por la Plaza del Congreso, se posa una historia diferente.

Ella anda feliz porque desde la semana pasada tiene un trabajo registrado, un trabajo para el Estado Nacional, un trabajo que le gusta, un trabajo donde siente que puede cambiar las cosas, un trabajo relacionado con el arte: su pasión ¡Un trabajo!

Un giro inesperado en las vueltas que da la vida. Plena. Su felicidad ilumina la muchedumbre alborotada de cuerpos señantes. Su felicidad también duele, contrasta con la angustia de sus ex compañeros.

Hace exactamente 10 años antes de este humo, juntas, pusimos la escuela patas para arriba. Ella se acercó a Marcela, la asesora pedagógica de la escuela para pedir que la dejaran hacer la clase de educación física con las pibas. La asesora, abierta y sensible, docente amorosa, supo abrir los ojos y empezar a tirar del hilo. El ovillo se fue desenrollando solo, sola: quiero hacer educación física con las mujeres, no voy al baño en todo el día, me agunto porque no quiero ir al de varones, me cambio fuera de casa porque mis abuelos no lo soportarían, quiero que me llamen con el nombre que elegí.

Eran otras épocas en las que solo quienes habíamos decidido formarnos en educación sexual integral (ESI) podíamos, más o menos, vislumbrar una punta. No sabíamos cómo hacerlo pero sabíamos lo que teníamos que hacer para dar lugar a nuevas tramas.

En la escuela teníamos un equipo de docentes con ganas, muchas más de las que tenemos ahora. Las tres nos habíamos formado en la Actualización Académica en ESI de la escuela de capacitación docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA) y, luego, en el Marco de un programa llamado Fortalecimiento de la Escuela Media, habíamos bordado un proyecto de educación sexual integral, en la época en la que “sexual” era una mala palabra.

Por eso, cuando surgió el desafío, la asesora supo a quién recurrir para armar una red que abrazara a la alumna, a todas sus ganas y a las nuestras, también. La piba, vino a encendernos y nos dio la oportunidad que, inconscientemente, estábamos esperando de sacudir el tablero. Una pasión que recuerdo con nostalgia.



Con Marcela estábamos enfervorizadas. Mientras fuimos diseñando estrategias, logramos el premio consuelo de habilitar el baño de docentes para la alumna. El siguiente paso fue convencer a la supervisora de educación física, a fuerza de citación de leyes, para que (más allá de sus convicciones personales, pobrecita) dejara de negarle a la alumna su derecho de ir a la clase que se le cantara la regalada gana. Como solución, la señora había propuesto eximirla de educación física (sacarle un derecho a la alumna para sacarse un problema de encima).

Por suerte, en nuestra mapatria para esos tiempos la hegemonía estaba empezando a quebrarse: con hilos de seda, cuidadosamente, se estaban dando las últimas puntadas de la ley de identidad de género. Sin embargo, hasta el momento solo teníamos algunas normativas que abordaban el tema tangencialmente y nos sirvieron para convencer a las autoridades de correr las fronteras del sistema educativo heteronormado: a nivel nacional, las leyes de “Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes” (2005), “Programa Nacional de Educación Sexual Integral” (2006) y “Derecho a la identidad de género de las personas” (2012) y, en CABA, la famosa veintiuno diez de “Educación Sexual Integral” (2006). Con citas de todas estas leyes, armé un documento que pude tejer a partir de los recursos que había aprendido en la Actualización Académica en ESI y nos sirvió para justificar los cambios que proponíamos. Al encontrarse con la norma escrita y con la seguridad de nuestro discurso, las autoridades, de a poco, reconocieron que iban a tener que arriesgar algo.

Pero lo cierto es que con eso, no alcanzaba. No me acuerdo cómo, por esas redes que se van tejiendo, logré contactarme con Iñaki Regueiro, Gabriela y Diana Spinelli de la Asesoría General Tutelar (AGT), dependiente del Poder Judicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Con la primera reunión ya empezó a desanudarse un nudo que parecía imposible. Ellos eran especialistas en derecho, juventudes y género. Además de su formación, el amor, la apertura y las mismas ganas que nosotras, tenían una palabra vestida con el poder del Estado. El abogado nos enseñó cómo registrar a la alumna en los documentos públicos de la escuela, las hermanas nos enseñaron cómo abrazarla.

El año 2012 fue de muchos sacudones. El gobierno de la Ciudad de Buenos Aires había anunciado la creación de la llamada “Nueva Escuela Secundaria de Calidad” y les alumnes de decenas de escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires habían salido a decir basta. Desayunaban, almorzaban y cenaban en la escuela, dormían en las aulas, hacían ollas colectivas, habían aprendido a cocinarse, a limpiar pupitres, a autogestionarse talleres de formación, a organizar asambleas para discutir ideas, a pintar paredes y limpiar sus espacios cotidianos, a dialogar con adultes que les escuchaban y con adultes que no, a convencer vecines.



La toma de los colegios y, sorprendentemente, la toma de este colegio jamás tomado por el entusiasmo, siempre maniatado por los lugares comunes, el *status quo* de Villa Crespo, el reglamento escolar y los buenos modales, nos sorprendió cuando estábamos terminando de caminar nuestro proyecto de ESI sobre identidad de género. Apelando a las normativas que existían hasta el momento, ya habíamos logrado resolver cosas concretas: la alumna podía ir a educación física y al baño con las pibas; podía usar el nombre que había elegido y así figuraba en los registros. Pero, como trabajamos la educación sexual desde una perspectiva integral, todavía faltaba lo más importante. La última etapa era la más difícil: laburar con les docentes y alumnes para promover un cambio de paradigma en la cultura de la escuela.

Queríamos que su giro de mujer maravilla nos transformara también a todes. Junto con Diana, que trabajaba como tallerista de la Asesoría, armamos, de forma interdisciplinaria e interinstitucional (entre dos organismos del Estado que nunca se habían visto la cara), un proyecto de tres encuentros donde, durante toda la tarde, todes les alumnes de los terceros años, con nuestro acompañamiento y emoción, iban a trabajar contenidos referentes al género, los estereotipos sociales, la comunicación, el derecho de las juventudes, y más ideas que nos parecían centrales para abordar el tema de un modo integral.

Para el último encuentro, habíamos planeado que Lohana Berkins viniera a firmar este bordado de mariposas, creado entre todes. Les compañeres de la Asesoría estaban trabajando mano a mano con ella en el proyecto de ley de identidad de género. No les había costado convencerla para que viniera a la escuela a poner el cuerpo, una vez más, a brindar su voz, a encontrarse con una hermana menor, a tejer historias que pincharan las verdades de alumnes y docentes. Nuestro plan era suspender las clases en toda la escuela y hacer una charla con todes les alumnes y docentes en el patio de la escuela. Necesitábamos transformarlo todo, llegar a todos los rincones, que todes vieran en la piba la persona que era, que nadie la mirara de costado, que nadie dudara que el nombre que había elegido era su nombre, que aunque ella no pudiera escucharlo nadie le dijera “el alumno”, “el pibe”, que nadie gastara saliva preguntando si era “ella” o “él”, qué le había pasado, opinando sobre el largo de su (siempre increíble) pelo, o sobre si parece o no parece. Hasta aquí, lo planeado.

Antes de la toma, hicimos los primeros talleres que, para nosotras fueron una fiesta y para les alumnes, un bienvenido desorden. Cuatro docentes (las tres del equipo de ESI más la tallerista invitada) acompañadas de las intérpretes que lo hicieron accesible para les alumnes Sordes en lengua de señas argentina (LSA), desplegamos todas las estrategias que habíamos planificado previamente en varias reuniones de equipo. Los talleres ofrecían actividades diversas (juegos corporales, videos, análisis de medios, carteles ilustra-



dos) pensadas, desde el comienzo, con un diseño universal, para que les alumnes Sordes y oyentes pudieran laburar juntas. Y así sucedió, fueron varios días de trabajo frente a cientos de alumnes, en ambos turnos, donde hicimos los encuentros, tan extenuantes como fructíferos.

Estábamos llegando al final, solo faltaba el último encuentro donde iba a suceder la visita de cierre tan esperada, y ahí fue cuando les alumnes decidieron tomar la escuela. Hubo vaivenes, que sí que no. Resolvimos entre todes, pibes a cargo de la toma y docentes, realizar el taller a pesar de que algunos alumnes no estaban yendo a la escuela y no íbamos a poder llegar a todes, como era la idea. Ese día ellos limpiaron el patio, acomodaron las sillas en semicírculo, prepararon las preguntas y, por fín, llegaron Lohana e Iñaki, su compañero de tejes. Si en el momento hubiéramos tomado conciencia de la importancia de lo que estaba por suceder y del privilegio que implicaba contar con tremenda oradora, tendríamos más registros de esa tarde compartida. Si eso mismo hubiera sucedido hoy, habríamos hecho historias y posteos en redes, incontables selfies con filtros del orgullo y qué se yo. Por suerte fue cuando y como tenía que ser; todo está grabado en la memoria y en alguna foto mal sacada.

Ese día fue posible todo, menos el encuentro entre las dos mariposas. Imaginando que la toma del colegio era un peligro para la integridad de la piba (a pesar de nuestros ruegos telefónicos) la madre no la dejó venir a la escuela. Lohana contó sus historias, sus sentimientos, sus deseos, sus proyectos de mujer adulta y sobreviviente, y sus relatos hicieron que todes cambiemos para siempre.

Unos meses después se sancionó la ley de identidad de género que permitió empezar a enlazar los cabos sueltos. El derecho a un documento, a recibir su título de bachiller con el nombre que eligió, a poder anotarse en una universidad pública sin tener que explicarle nada a nadie. Un relato de una vida elegida que fue reimprimiéndose paso a paso sobre un designio trágico que, hasta entonces, estaba preestablecido como si fuera un camino natural para todas las mujeres trans. Cuando se sancionó la ley, las docentes tuvimos la sensación de que habíamos logrado, en tiempo real, acompañar desde nuestra casa, que es la escuela, el proceso de transformación social que, paralelamente, se había dado en la arena pública.

Los años siguientes tuve la suerte de acompañarla durante los primeros años de su carrera universitaria como intérprete de LSA y después le perdí el rastro. Voló. Hasta que el otro día, se posó en la Plaza del Congreso y pude saber las novedades de su nuevo trabajo en el teatro y de su vida de mujer adulta. Pude saber que, así como la ley de identidad de género le permitió escribir su juventud, hoy la ley de cupo laboral trans recientemente y, por cierto, llamada “Ley Diana Sacayán-Lohana Berkins”, cambió su vida de mujer adulta dándole el “privilegio” de un trabajo digno, que sus ex compañeres Sordes no tenían.

Módulo **2** DERECHOS

Caminos transitados, conquista de derechos



La experiencia de la red RUDA

En busca de la ESI y el derecho al aborto
en las universidades públicas nacionales



María Malena Lenta*
Yanina Waldhorn*
Roxana Longo*
Fiorella Cademartori**

malenalenta@psi.uba.ar
yaninawaldhorn@hotmail.com
longo.roxana@gmail.com
fiorella.cademartori@filo.unt.edu.ar

* Universidad de Buenos Aires

** Universidad Nacional de
Santiago del Estero

PALABRAS CLAVE

aborto - educación sexual integral - formación - universidad



Introducción

El propósito de este trabajo es compartir la experiencia organizativa nacional de la Red de cátedras en Universidades públicas nacionales sobre educación sexual integral y Derecho al Aborto (RUDA) para la incorporación de los contenidos de Educación Sexual Integral (ESI) en el nivel superior universitario y, en particular, del tema del derecho al aborto como una dimensión clave de la formación y sus debates en los diferentes campos disciplinares.

La aprobación en Argentina de la Ley Nacional 27.610 de Acceso a la Interrupción Voluntaria y Legal del Embarazo en 2020 es una conquista ampliatoria de derechos de las mujeres y las personas con capacidad de gestar, que se logró tras largos procesos de luchas en las calles, en las plazas, en las instituciones educativas, en las organizaciones sociales y políticas y, en el Congreso Nacional, confrontando los mandatos patriarcales que definen a la gestación como obligatoria. La visibilización pública y su incorporación en la agenda política demandó décadas para los colectivos que la impulsaron que, ya a principios de los '80, colocaban la reivindicación del derecho al aborto en las calles¹.

Hacia 2003-2004² y con el surgimiento de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal Seguro y Gratuito en 2005 como espacio plural de convergencia de diferentes or-

¹ Es esos años, fue sustancial la conformación de la omisión por el Derecho al Aborto que logró que el aborto saliera del silencio. En noviembre de 1990, durante el V Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe, realizado en San Bernardo, Argentina, la Comisión coordina el taller “El aborto como un derecho”, que emite la Declaración de San Bernardo que, entre otras propuestas, insta a instaurar al día 28 de setiembre como día por el derecho al aborto de las mujeres de América Latina y el Caribe (Tarducci, 2018).

² Se reconoce que en el marco del XVIII Encuentro Nacional de Mujeres (ENM) realizado en Rosario en el año 2003 y en el XIX ENM desarrollado en Mendoza en el 2004 se dieron los primeros pasos para la conformación y lanzamiento formal de la Campaña Nacional acontecida el 28 de mayo de 2005 en el marco del Día de Internacional de Acción por la Salud de las Mujeres. Allí la disruptiva consigna “Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir” comenzaba a instalarse. Más info en: <http://www.abortolegal.com.ar/>



ganizaciones feministas, políticas y sociales cuyo objetivo común fue despenalizar y legalizar el aborto en Argentina, se dieron otros pasos -firmes- en lo que después devino años de lucha y organización. Con el pañuelo verde en alto, insignia de lucha por el derecho a decidir sobre el propio cuerpo, la Campaña permitió sacar progresivamente del “armario” el debate acerca del aborto e instalarlo en la escena pública mediante una “marea verde” que trascendió fronteras internacionales y rompió barreras invisibilizadas como las de las universidades, entre tantas otras instituciones sociales.

Actualmente, nos encontramos en un momento de tensión entre los derechos conquistados en la mencionada ley y lo que realmente sucede en las prácticas en los diferentes y desiguales territorios del país, inclusive al interior de las mismas provincias. En muchos casos, principalmente en zonas alejadas de los centros urbanos, el acceso a la salud sexual integral y los derechos reproductivos y (no) reproductivos, es escasa o nulamente garantizada. Se reitera en estos ámbitos la falta de personal que organice servicios o consejerías vinculados a estas dimensiones de la salud y/o las demoras en la recepción de prestaciones derivadas de la recurrente falta de insumos y recursos. En otros, las mujeres y personas con capacidad de gestar que deciden interrumpir el embarazo efectivamente llegan a las consejerías con edades gestacionales tempranas y con más información para acceder al derecho a decidir; sin embargo, en muchas instituciones de salud no hay dispositivos que garanticen integralmente dicho derecho. Se detectan limitaciones tales como: falta de capacitación e información en los equipos de salud, falta de insumos o persistentes resistencias de los sectores conservadores religiosos que imponen la objeción de conciencia (Longo et al., en prensa; Romero et al., 2021). También nos encontramos con niñas que siguen siendo vulneradas integralmente en sus derechos, lo que incluye que se las obligue a gestar y a parir mientras persiste la criminalización de mujeres por eventos obstétricos. Muchas veces se organizan con redes y estrategias informales para vencer las resistencias políticas e institucionales y garantizar las interrupciones de embarazos. Pero muchas otras ocasiones se desconocen los derechos de las mujeres y disidencias, por oposición ideológica o falta de información, vulnerando así el derecho a decidir. Es por eso, que nos venimos interrogando desde hace años acerca del lugar que la perspectiva de géneros, los feminismos y el derecho al aborto, en particular, tienen en la formación universitaria, históricamente asentada en pilares androcéntricos (Nuño Gómez & Álvarez Conde, 2017).

La Ley de Educación Sexual Integral (ESI) N° 26.150/2006 promulga el derecho al aborto como contenido de ésta en todos los niveles y modalidades educativas del país, de gestión pública o privada. La creación del Programa, su reglamentación, resoluciones y normativas dan cuenta de los avances en la accesibilidad a derechos de niñas, niños y ado-



lescentes (no sin resistencias, claro). Sin embargo, en el marco de la formación superior universitaria la obligatoriedad de incorporar los contenidos de las leyes en los distintos planes de estudio de las carreras cuyo ejercicio profesional las involucra directamente para lograr garantizar derechos, ingresa en un terreno difuso dado el principio de autonomía universitaria que rige para la definición de la formación y sus alcances.

Es cierto que la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias (RUGE) conformada institucionalmente en 2015 por universidades nacionales e incorporada al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) comenzó a desarrollar diferentes iniciativas para el abordaje de las violencias de género en el ámbito universitario, incluyendo la problematización de las currículas (Martín, 2020). Y que, con la ley 27.499/2018 denominada Micaela, comenzaron a implementarse formaciones obligatorias para la comunidad universitaria (docentes, estudiantes y personal no docente) en materia de género y prevención de las violencias por motivos de género (Torlucci et al., 2019). Sin embargo, la incorporación transversal de la ESI en la formación de todas las carreras es un tema escasamente desarrollado, mientras que el aborto como derecho aún persiste en la periferia (CLAP, 2020). En este escenario general, y con una pluralidad de realidades a lo largo y ancho del país, surge RUDA.

Historia de RUDA

El surgimiento de RUDA da cuenta de la diversidad y multiplicidad de iniciativas colectivas y proyectos académicos que venimos sosteniendo desde hace más de diez años un conjunto amplio de docentes y activistas en escenarios muy diversos, como lo son las distintas universidades públicas nacionales y las realidades cotidianas de sus territorios.

Las Cátedras por el Derecho al Aborto surgen como una de las estrategias de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito que, desde su fundación en 2005, dio lugar, de modo rizomático, a diferentes modos de organización de colectivos diversos, interdisciplinarios y pluralistas. Entre éstos encontramos: la Red de Profesionales de la Salud por el Derecho a Decidir, la Red de Docentes por el Derecho al Aborto, las Socorristas en Red, la Colectiva de Disidencias Sexo-género Políticas, y otras surgidas bajo su convocatoria, como el Colectivo Actrices Argentinas, las Escritoras y las Poetas por el Derecho al Aborto Legal, las redes de Periodistas por el Aborto Legal y las de fotógrafas (Rosenberg, 2021). Y en el caso de las universidades, está RUDA conformada en 2019.



Vale señalar que muy tempranamente, allá por el año 2011, se inició el primer espacio de formación sobre la temática del aborto en la Universidad Nacional de La Pampa como seminario extracurricular denominado *Cátedra Extracurricular de ESI y Derechos Sexuales y Reproductivos*. Posteriormente, en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, se conformó la *Cátedra Libre de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal Seguro y Gratuito* en el año 2015 cuando el “Ni una menos”³ comenzaba a mover las aguas para dar lugar a la “marea verde”. Estas primeras cátedras fueron promotoras para la creación de diferentes iniciativas, de nuevas materias optativas, cátedras libres, seminarios de grado y posgrado, entre otras iniciativas en las diferentes universidades públicas del país que fueron conformando la masa crítica para la conformación de RUDA.

Así se llegó al Primer Encuentro de Cátedras Libres de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal Seguro y Gratuito que se realizó el 18 de mayo de 2019 en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa en Santa Rosa. En el mismo se conformó la RUDA con el objetivo de profundizar la instalación del tema del aborto, la ESI y los derechos sexuales y reproductivos en las universidades públicas nacionales. Estuvimos presentes compañeras de trece seminarios, cátedras libres y extracurriculares, materias electivas y optativas de diez universidades públicas nacionales⁴.

En 2020, en plena pandemia, se organizó la *Cátedra Libre Virtual por el Derecho al Aborto Legal Seguro y Gratuito*⁵ en la que se llegó a miles de participantes de todo el país y el exterior. Se pudieron compartir experiencias en la lucha por el derecho al aborto en el complejo escenario que imponían el aislamiento social preventivo y la crisis socio-

³ La colectiva “Ni una menos” es un movimiento plural y heterogéneo que se nuclea ante el hartazgo de las violencias machistas cuyos aspectos más crueles resultan los femicidios. Irrumpe en las calles como tal (aunque conformado por innumerables organizaciones, grupos, colectivos y frentes con diversas historias y niveles de organización, participación e incidencia previa) en una primera gran movilización el 3 de junio de 2015 en varias ciudades y plazas de la Argentina. Más información en: <http://niunamenos.org.ar/>

⁴ Las universidades fueron: Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional del Sur, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y Universidad Nacional de La Pampa. Han enviado aportes compañeras de la Universidad Nacional del Comahue, Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional de Jujuy y Universidad Nacional de Lanús.

⁵ Para ver los diferentes encuentros se puede visitar la página de YouTube de la Campaña: <https://www.youtube.com/c/CampAbortoLegal> El primer encuentro virtual se halla en https://www.youtube.com/watch?v=F6_TYENUv6I



sanitaria. Desde ese ámbito virtual, nos propusimos instalar una consigna clave ante la pretensión de correr el tema del aborto de la agenda pública: *el aborto legal es urgente. Aborto legal 2020*. Por eso, como integrantes activistas de la Campaña fuimos parte de las miles de personas que volvimos a colmar las calles y las plazas del país, lo que nos permitió lograr la histórica conquista de la Ley 27.610 el 29 de diciembre de ese año.

En 2021 acentuamos nuestro compromiso hacia la ESI en el nivel superior mediante la adaptación de las propuestas académicas para problematizar, desafiarnos, organizarnos, pensarnos como profesionales que implementan la nueva ley conquistada. Trabajamos para su efectiva implementación en todo el territorio nacional y para monitorear su hacer feminista.

En 2022, volvimos a encontrarnos los días 19 y 20 de agosto en el Segundo Encuentro de Cátedras Libres de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal Seguro y Gratuito, realizado en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, para seguir planteándonos nuevos desafíos, propuestas y haceres para que nuestras conquistas sean derechos para todes⁶. Y esta vez fuimos más: veintidós seminarios de grado y posgrado, materias optativas y electivas, cátedras libres y extracurriculares de diecisiete universidades públicas nacionales⁷.

Entendemos que garantizar el derecho a decidir sobre nuestros cuerpos exige problematizar la formación y las prácticas de les profesionales, la producción de conocimientos y la socialización y divulgación de derechos desde una perspectiva interdisciplinaria, feminista y de salud integral. Ese es el objetivo de cada uno de nuestros espacios académicos desde donde buscamos generar herramientas políticas, prácticas y conceptuales para hacer efectivo el derecho al aborto legal, seguro y gratuito en todo el territorio argentino.

⁶ La cartilla elaborada para dicho Encuentro con información, correo y contacto de los diversos espacios en las distintas universidades que integran RUDA puede consultarse en: https://issuu.com/ruda_catedras/docs/cartilla_compressed

⁷ Las universidades fueron: Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional del Sur, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional de Santiago del Estero, Universidad Nacional de La Pampa, Universidad Nacional de Entre Ríos, Universidad Nacional de Catamarca, Universidad Nacional de San Luis, Universidad Nacional de Luján, Universidad Nacional de La Rioja, Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de Misiones y Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.



Apuestas y desafíos desde la universidad para una ESI de calidad y el efectivo cumplimiento del derecho al aborto

Hoy, conquistada la Ley 27.610 de Interrupción Voluntaria del Embarazo, y aun con un bagaje de normativas y leyes previas⁸ que nos asisten para erradicar las violencias en todas sus formas, acceder a una salud sexual integral, educarnos en el respeto por las diversidades sexo - genéricas y sus identidades, entre muchas otras, quienes integramos RUDA reconocemos el largo camino por su plena garantía, aún pendiente. Nos une el desafío de continuar multiplicando prácticas feministas, tensando la opresión y las expresiones patriarcales de las que niñas, mujeres y disidencias somos principales víctimas; generar conocimientos, socializar y difundir conocimientos ya producidos que sigan develando dichas opresiones; continuar los debates y la efectiva accesibilidad a los múltiples derechos interrelacionados que nos asisten; incorporar las conquistas en tanto derechos y sus contenidos en la formación de grado de todas las carreras y, en particular, de aquellas que están vinculadas a la garantía del aborto y la salud sexual en el campo de la salud, las ciencias sociales y el derecho.

En este punto, identificamos que en algunas ciudades y localidades de nuestro país (lo que no es ajeno en las grandes urbes y capitales, aunque con menor frecuencia) el acceso a los derechos, es una gran deuda pendiente. La poca difusión y, por tanto, el conocimiento que poseen niñas, adolescentes, mujeres y disidencias de dichas normativas y protocolos, así como de la letra chica de los programas que les protegen, acompañan y asisten devienen en obstáculos y una dimensión relevante del problema. Esto frecuentemente es utilizado como mecanismo de manipulación, confusión y/o vulneración del acceso a los derechos.

Asimismo, identificamos las resistencias institucionales y profesionales para revertir estas deudas. En numerosas carreras, y resulta altamente preocupante en el caso de las Facultades de Medicina -entre otras-, bajo el derecho a la libertad de cátedra y la autonomía universitaria para definir planes de estudios por parte de cada carrera, facultad y/o

⁸ Ley de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable N. 25.673; Ley de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061; Ley N° 26.485 de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales; Ley Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género N° 27.234; Ley de Identidad de Género N° 26.743; Ley Micaela N° 27.499, entre otras.



universidad, se esconden prácticas negacionistas conservadoras sustentadas ideológicamente en fundamentalismos de la mano de sectores y grupos anti-derechos y/o paradigmas patriarcales que permean las formaciones profesionales y que rechazan los consensos a los que la sociedad arribó democráticamente a través de sanciones legislativas y procesos de participación.

Seguimos organizadas/es y en “campana” para:

- Ratificar el reclamo por la plena implementación laica de la ESI en aquellas provincias donde los gobiernos locales dificultan la misma, generando acciones de denuncia y visibilización de estos avasallamientos;
- Garantizar la ESI en las universidades públicas nacionales y que el derecho al aborto sea un contenido curricular en la formación de grado y posgrado de todas las carreras vinculadas a la temática. En este sentido, también impulsamos espacios extracurriculares para promover nuestro derecho en la comunidad;
- Crear y difundir herramientas conceptuales y prácticas para que la interrupción voluntaria del embarazo se pueda garantizar integralmente en todo el país, sin ningún tipo de obstáculo ni violencia y sea parte de una biografía sin ser causa de discriminación;
- Generar conocimientos y promover prácticas feministas de salud sexual integral, derechos sexuales y derechos reproductivos ejercidos sin ningún tipo de restricciones;
- Por la plena implementación de la ley 27.610, que implica, entre otros, la proliferación de servicios de consejerías de salud sexual integral; el acceso a prestaciones y recursos en tiempo y forma; la autorización y producción pública de mifepristona; y, el cese de las prácticas que terminan obligando a niñas a gestar, parir y criar.

Es por esto que RUDA crece y teje su red replicando la potencia de lo colectivo en su diversidad y pluralidad, sumándose a las disputas y luchas desde esta convicción.

Referencias bibliográficas

- Cátedra Libre por el Derecho al Aborto de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires [CLAP] (2020). *El derecho al aborto en la formación psi*. Teseo.
- González, M. G., Miranda, M. A., Zaikoski Biscay, D. (2019). *Género y derecho*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa. Libro digital. PDF. Visitado en: <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/6515>



- Longo, R., Lenta, M., Tortosa, P. y Zaldúa, G. Nuevos escenarios y desafíos de la salud sexual integral en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Anuario de investigaciones*. En prensa.
- Martin, A. L. (2020). *RUGE, el género en las universidades*. CIN. Visitado en <http://bibliotecadigital.cin.edu.ar/handle/123456789/2822>
- Nuño Gómez, L., & Álvarez Conde, E. (2017). Androcentrismo académico: la ficción de un conocimiento neutral. *Feminismo/s*, (29) 279-297. <https://doi:10.14198/fem.2017.29.11>
- Romero, M., Ramos, S., Ramón Michel, A., Keefe-Oates, B., & Rizzalli, E. (2021). *Proyecto Mirar: A un año de la ley de aborto en Argentina*. CEDES.
- Rosenberg, M. (2021). El papel de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito. *Derecho de familia*, (e), 31-40.
- Tarducci, M. (2018). Escenas claves de la lucha por el derecho al aborto en Argentina. *Salud colectiva*, 14(3), 425-432. <https://dx.doi.org/10.18294/sc.2018.2036>
- Torlucci, S., Vazquez Laba, V., & Pérez Tort, M. (2019). La segunda reforma universitaria: políticas de género y transversalización en las universidades. *RevCom*, (9), e016. <https://doi.org/10.24215/24517836e016>

Caminando la ESI

Avances y porvenires



Adriana Navarro
Noemí Clur
Cristina Romeral
María Laura Rastelli
Cynthia Junco
Magali Grinberg
Etelvina Gorkin
Heleder Balbuena

navarro.adri14@gmail.com
noemiclur@gmail.com
crisromeral@yahoo.com.ar
marialaura2407@gmail.com
cyncampamento@gmail.com
magali.campamento@gmail.com
etelvinagorkin@gmail.com
helederbalbuena@hotmail.com

ADEF (Asociación Docentes
de Educación Física)



Resumen

Formamos parte de la Subsecretaría de DDHH Y GÉNERO de la ADEF. Este relato incluye las vivencias personales, la mirada de lo escolar, la ideología, la reflexión, el análisis crítico, las acciones, las actividades desarrolladas durante nuestra trayectoria en la organización y un futuro a seguir construyendo en relación a la temática que nos convoca.

Hoy nos encontramos con muchas más herramientas y certezas para abordar en forma integral lo que la ley de la ESI deja al descubierto, pero también con interrogantes para seguir construyendo y avanzando.

En la actualidad existen programas, proyectos, políticas que parecieran ocuparse del tema. Pero a la hora de su aplicación, comprobamos que no hay un Estado presente en la jurisdicción de la Ciudad que permita una real implementación de la ESI en el ámbito educativo.

Hay un proceso de transformación social y educativa en marcha, como gremio tenemos la responsabilidad de estar a la altura para acompañar ese proceso y contribuir a la consolidación de la ESI en las instituciones escolares.

Desarrollo

A modo de presentación

Somos un grupo de mujeres, formamos parte de la Subsecretaría de DDHHyG de una organización sindical docente y queremos compartir la experiencia vivida durante todos estos años al interior de nuestra Asociación. Espacio que reunió: las experiencias personales, la mirada de lo escolar, la ideología, la reflexión, el análisis crítico, y el desarrollo de distintas acciones y actividades.

Esta interesante propuesta que nos hace el Departamento de Educación del CCC nos invita a hacer una pausa, a tomarnos un tiempo tan necesario, cuando se trata de repensar y escribir sobre una temática que permanentemente produce nuevos desafíos.



Este grupo, conformado por personas con historias singulares, atravesado por miedos, trabas, vergüenzas, prejuicios, mandatos se vio interpelado por la temática de la perspectiva de género y comenzó a trabajarla aún sin proponérselo.

Historias que se entretajan y en ese encuentro con la otra, las otras, aparecen nuevas preguntas: ¿qué vivencias y situaciones como docentes hemos tenido que atravesar?, ¿qué nos pasa en nuestros cuerpos?, ¿cómo nos atraviesa nuestra sexualidad en el “hacer” docente?, ¿qué derechos nos asisten?, ¿qué leyes nos amparan? Preguntas que sensibilizan, fortalecen, abren sentidos, empoderan provocando transformaciones individuales y grupales, que generan capacidad para construir acciones colectivas. Suma de individualidades que poco a poco se fue constituyendo en un potente “nosotras”.

Este colectivo se inició formando la Subsecretaría de DDHHyG de la Asociación Docentes de Educación Física y Curriculares, claramente con un fuerte posicionamiento ético, político, ideológico como educadoras. Entendemos que la lucha por una mejor educación hay que darla en cada espacio que ocupamos, para mejorar las condiciones de quienes enseñan y de quienes aprenden aportando así a la transformación de la realidad.

“Cuando el contexto hace a la cuestión”

A fines de septiembre de 2015 la Comisión Directiva de ADEF, aprueba la creación de la Subsecretaría de DDHH, con el propósito de difundir, acompañar y generar acciones en relación a dicha área.

En ese año se realizan elecciones presidenciales y se renuevan autoridades en la CABA. Son electos M. Macri a nivel nacional y H. R. Larreta en la jurisdicción. Ambos pertenecen a Propuesta Republicana, más conocida como PRO.

Al año siguiente la Subsecretaría participa de la primera marcha del movimiento feminista “Ni una menos” y del acontecimiento histórico y fundacional que conformó el espacio de Mujeres Sindicalistas. También fue parte del 31º Encuentro Nacional de Mujeres realizado en Rosario, integrando diferentes talleres; donde uno de los reclamos más fuertes que se lleva adelante junto a otras compañeras, fue la aplicación en toda su plenitud de la ley de Educación Sexual Integral en la Nación y en la Ciudad de Buenos Aires; como así también la implementación del programa de Salud Sexual Reproductiva; la formación docente con perspectiva de género y la licencia por maternidad y paternidad en parejas homoparentales.

En el año 2017 la acción colectiva de organizaciones sindicales, especialistas, legisladores y militantes feministas hacen que el Ministerio de Educación incorpore en el Estatuto del Docente el art. 70 “y” que establece una licencia con percepción íntegra de haberes a les docentes que padezcan cualquier tipo de violencia de género.



En el año 2018 se decide sumar al nombre de la subsecretaría la palabra “géneros”, dada la relevancia que fue adquiriendo la temática en el gremio y las intensas luchas y movilizaciones de las mujeres por tener un espacio, un lugar y el fuerte compromiso por seguir conquistando derechos. Seguimos sumando distintas actividades, que dan cuenta hasta la fecha de un intenso trabajo, convicción y compromiso con las transformaciones sociales que se estaban viviendo.

Nunca es tarde...

Como puede observarse, nuestra historia como tal, es reciente. Eso abre al interior de nuestro espacio un nuevo interrogante. Ahora, dirigido hacia la propia institución. ¿Por qué con tantos años de lucha feminista, en un sindicato de origen docente, existiendo una ley de Educación Sexual Integral sancionada hacia años (2006), recién entonces en el 2018 se comienza a pensar en el tema?

Pero ese no fue un problema, tan sólo una nueva pregunta que nos permitió seguir caminando... Para nosotras “se hace camino al andar”.

Porque donde hay poder...hay resistencia (decía Foucault)

Así fue que... nos encontramos con un tiempo complejo de transitar en aquel 2018. Paralelamente quienes gobernaban el país para ese entonces, llevaban adelante políticas públicas muy distintas a las impulsadas por el gobierno anterior. Este último cabe recordar, protegió y fortaleció los derechos ciudadanos y promovió nuevos, tales como: Ley de Protección Integral para prevenir sanciones y erradicar la violencia contra las mujeres, Ley de Matrimonio Civil, Ley de Identidad de Género, entre los más relevantes.

Por su parte, la Ciudad de Buenos Aires seguía gobernada por una fuerza política ahora alineada a la nacional, la cual básicamente se concentró en restringir derechos ciudadanos y de vaciamiento de las instituciones públicas. A pesar de haber establecido la Creación de la Coordinación General de Educación Sexual y haber adherido a la resolución del CFE sobre la implementación de Equipos Referentes ESI; que en apariencia iban en línea con la aplicación de la ley de ESI; simultáneamente se realizaban recortes presupuestarios del Programa Nacional ESI, como también a nivel jurisdiccional, perjudicando su efectiva puesta en práctica.

Mientras tanto, se acentuaban las luchas llevadas adelante por movimientos de mujeres y disidencias en reclamo de nuestros derechos, entre estas: las marchas “Ni una menos” desde el año 2015; la Ley Micaela, las movilizaciones en defensa de la IVE, etc. Temas que se habían logrado poner en agenda, como consecuencia de una enorme marea que había ganado las calles.



Nosotras seguimos caminando sobre la mar

Nos subimos a esa ola, sabiendo de nuestras limitaciones, pero también conociendo nuestras potencialidades. Trazamos una hoja de ruta, con algunos ejes, desde donde fuimos llevando a cabo distintas acciones y construyendo diferentes propuestas.

- Pusimos el acento en la **formación docente** a través de cursos, talleres, compartir experiencias pedagógicas, etc.

Consultades los docentes manifestaron haber podido incorporar contenidos de la ESI en sus planificaciones, utilizar herramientas concretas en sus clases y poder pensar una escuela más inclusiva. Como así también expresan que desde lo personal la capacitación les permitió ampliar la mirada sobre el tema. Por su parte, opinan que les gustaría profundizar sobre planificación y transversalidad, diversidad e inclusión, cuidado del cuerpo y perspectiva de género, más herramientas (actividades y juegos), ESI y adolescencias, etc.

Como gremio a veces nos encontramos socorriendo a las instituciones escolares. Ejemplo de ello, se realizaron ofertas de capacitación en servicio para brindar herramientas a los docentes, porque las horas dedicadas a la formación en esta temática son insuficientes.

- **Participamos y apoyamos la actual iniciativa en la legislatura** sobre nuevas formas de grupalidad en el nivel secundario en las clases de Educación Física. Hasta ahora, estas prácticas eran diferenciadas por sexo, siendo la única asignatura que poseía esta característica. De esta manera se acentuaban determinados estereotipos binarios hegemónicos de cómo se debe ser varón o mujer. Hoy podemos decir que contribuimos a que las clases de Educación Física en secundario sean mixta y de esta forma más inclusivas.
- **Acompañamos y asesoramos** a los docentes con distintas dudas y conflictos que se les presentan en su quehacer diario. Incluso se elaboró un cuadernillo de herramientas para la actuación docente en casos de violencias.
- **Escuchamos** sus voces, para lo cual realizamos algunas encuestas de diferentes cargos, materias y niveles del sistema educativo, a partir de las cuales pudimos extraer algunas conclusiones: la mayoría manifiesta recibir formación a partir de las Jornadas Obligatorias Institucionales, en tanto una cantidad similar al anterior busca también capacitarse a través de la Escuela de Maestrxs y del Infod. Un porcentaje significativo dice trabajar ESI de manera transversal, haciéndolo a veces a partir del emergente, su implementación no está planificada ni sistematizada. Y alguna voz perdida, habla que la ESI, debe darse en la familia y que es un tema espiritual.



En cuanto al proyecto “docentes referentes” los resultados dan cuenta que hay un porcentaje similar en cuanto a la presencia/ausencia de ese rol en sus escuelas. Aparece un reclamo importante por mejores condiciones laborales y un marco organizacional dentro de la institución escolar que favorezca el trabajo concreto y real para desarrollar los lineamientos curriculares de la ESI.

- **Difundimos todo aquello que tenga que ver con su promoción.** Dado que la ESI nos atraviesa como sociedad ampliamos nuestro horizonte a través de otras intervenciones fuera del espacio escolar.

En principio utilizamos nuestra red social como un medio de difusión de la misma, donde en el año 2021 pudimos realizar una serie de “vivos” con referentes de la ESI en distintos ámbitos: el deporte, la salud, la música, etc.

En el marco de la marcha por el Día Internacional de la Mujer, llevamos la ESI a las calles y propusimos juegos callejeros con el propósito de visibilizar la lucha “derribando al patriarcado” en los que invitábamos a la gente a participar.

También en el espacio de ADEF en la FERIA DEL LIBRO (2022) se llevó adelante un taller en donde nos propusimos trabajar la temática de las ETIQUETAS de los cuerpos; para ello realizamos una intervención “Disruptiva” como la quisimos nombrar, para dar cuenta del impacto que tienen sobre nuestros cuerpos determinadas miradas, apodos, gestos, apelativos, burlas. Tomamos registro y las palabras que aparecieron fueron: yegua, gorda, bruta, vaca, sorda, puta, varonera, maricon, narigona, ojos de huevo, petisa, payasa, tetona burra, etc. Palabras que dejan marcas, huellas a veces tan profundas que empobrecen la soltura y la potencia de SER QUIEN SE QUIERE SER.

Además, con la mirada puesta hacía el interior, y con las dificultades propias de un espacio complejo, dos compañeras realizaron la capacitación para ser Replicadorxs en Ley Micaela, y habiendo concluido la misma pudimos iniciar un primer taller de Capacitación en Ley Micaela para todes les compañeres integrantes del gremio.

Cada una de nuestras acciones y propuestas están impregnadas de una nueva mirada, todas ellas teñidas por esta concepción de la ESI y éste ímpetu de transformación y empoderamiento.



¿Una educación para reproducir o una educación para transformar?

Esta cuarta ola feminista irrumpe en el marco educativo, sumando así a colectivos docentes y familias que impulsan la real aplicación de la ESI en el sistema educativo.

La escuela permeable a su entorno, también tiene su propia agenda y sus propias demandas: la implementación real y concreta de la ley, un currículum reformulado, docentes actualizadas en este nuevo contexto, generando una educación con perspectiva de género, con garantía de derechos, más inclusiva, diversa y solidaria.

Legislaciones y anclajes normativos sustanciales contribuyen a repensar las orientaciones y prácticas alrededor de la ESI en los distintos niveles del sistema educativo. A pesar de estos avances, nos preguntamos **hoy, ¿alcanza con los marcos legales vigentes?, ¿es suficiente?**

La implementación de la misma no es nada fácil, por el contrario. Allí encontramos cuestiones importantes para seguir pensando y profundizando.

La escuela puede reproducir estereotipos, mandatos o puede constituirse en un gran espacio transformador. En ese sentido hay cuestiones del orden de lo normativo, de los lineamientos curriculares, que son un gran punto de anclaje para que la ESI pueda hacerse realidad. Pero en las instituciones escolares también circulan otros mensajes, el llamado currículum oculto, reflejado en aquello que se elige leer, en la mirada que se tiene de los cuerpos de los alumnos y en las expectativas de comportamiento y rendimiento. Todo esto va conformando una trama sutil que se desliza en las instituciones, a la que debemos estar atentos, operando roles y estereotipos de género que se fueron construyendo a lo largo del tiempo con las prácticas, los discursos, el lenguaje, con las imágenes... montándose sobre esto, distintos tipos de discriminaciones, desigualdades y de violencias. Es lo que rige nuestras formas de pensar, de sentir, de hacer, configurando las relaciones sociales y, más concretamente, las relaciones de poder que inciden en la formación de determinadas subjetividades.

Pero los cuerpos sexuados están allí, imposibles de ocultar, de tapar, irrumpiendo en el accionar cotidiano. Y para quienes entendemos que las identidades son una construcción cultural histórica continua, se abre así esa trama, desde donde empezar a edificar el poder transformador que posee nuestra escuela. En este sentido, es el lugar privilegiado desde donde construir identidades socialmente valorizadas y **así la escuela podrá asumirse como un lugar más inclusivo.**

Para ello, es necesario que no se la deje sola. Es imprescindible contar con una política pública que accione de manera integral, brindando no sólo información, sino también escenarios formativos y se otorgue más inversión. Es decir, generar condiciones de igualdad para que la ley de ESI pueda ponerse en práctica en su real dimensión.



Una pausa reflexiva para seguir caminando

Sabemos que los caminos tienen escollos, a veces es momento de acelerar para avanzar rápido, otros de poner un poco el freno, otros de regular la velocidad. Pero la brújula siempre nos marca el rumbo y ese rumbo consiste en seguir apostando a una educación como derecho, con perspectiva de género, donde la inclusión de todas, todos y todes sea la bandera.

El punto en el que estamos es importante. Contamos con una legislación, aunque haya que empujar siempre para su aplicación, actualización y concreción. También somos conscientes que para que eso ocurra falta, porque en general hay conocimiento de la norma, pero aún hay resistencias a vencer. Se avanzó mucho, pero es difícil desestructurar las matrices culturales de los docentes. Trabajar sobre las inseguridades, los miedos, las dudas, dar información, hace que se tengan herramientas más sólidas y generen mayor confianza a la hora de tener que abordar la temática en la escuela.

Es necesario adecuar la formación de las y los docentes a las transformaciones y avances que se van produciendo en la sociedad. Incluso es necesario, avanzar también en el trabajo con las familias. Y llevar adelante la ESI no como un hecho aislado sino como derecho, de manera sistemática, desde un compromiso y proyecto institucional, de manera de tomarla en forma transversal, integral e interdisciplinariamente.

Las instituciones escolares son parte de nuestra sociedad y en ellas se transmiten cuestiones de género, que pueden reproducir relaciones de poder o pueden ayudar a transformarlas.

Definitivamente la presentación del presente trabajo nos llevó a recorrer nuestro hacer desde la Subsecretaría de DDHH y Géneros, enumerando, describiendo y evaluando nuestro aporte a la Ley y su aplicación.

La elaboración del mismo hizo posible el encuentro y la reflexión y siguiendo con la característica propositiva de éste grupo, hemos comenzado a desarrollar una serie de iniciativas que tienen a la ESI como horizonte de nuestro andar.

Somos un grupo que suele mirar siempre el vaso medio lleno y ahí vemos un tramo de ese largo camino en el que sabemos que existen buenas prácticas pedagógicas que aportan y van en sentido de la plena aplicación de la ESI. Desde el sindicato seguiremos construyendo distintas herramientas y estrategias para los docentes y la sociedad en general.

Hoy con más de quince años de la sanción de la ley de ESI, es un muy buen momento para interpelar a la comunidad educativa, a las políticas públicas de los distintos gobiernos e incluso a las organizaciones sindicales, puesto que la ESI nos compromete a todes en su implementación y en ser garantes de derechos para nuestras niñeces y adolescencias.

ESI en la Formación Docente en contexto de pandemia

Una oportunidad para el trabajo docente colaborativo



María Luisa Pérez
marialuisaperez247@gmail.com

Escuela Normal Superior
"Osvaldo Magnasco"

Escuela Municipal de Música
"Justo J. de Urquiza"
de Victoria, Entre Ríos -
Centro Tantosha

PALABRAS CLAVE

ESI - formación docente - perspectiva de género
enseñanza colaborativa - diversidad



Introducción

Este trabajo presenta una experiencia de ESI en la formación docente de los institutos de profesorado de Victoria-Entre Ríos. La misma se desarrolló en el contexto del pasaje obligado a la virtualidad de las prácticas de enseñanza por la pandemia Covid 19. En el marco de la normativa e institucionalidad de la jurisdicción, se puso en práctica una propuesta pedagógica diseñada de manera colaborativa junto a dos colegas¹ para el ciclo lectivo 2020. En su implementación, nos dejaría interrogantes y desafíos referidos al porvenir de la ESI en las aulas, los cuales actualmente retomamos en nuevos espacios de formación, docencia e investigación.

En la Provincia de Entre Ríos, el Seminario -Taller de Educación Sexual Integral (en adelante ESI) es un espacio específico en los diseños curriculares de la Formación Docente Inicial desde el año 2009. En el Consejo General de Educación de Entre Ríos (máxima autoridad en materia educativa en la jurisdicción, CGE en adelante) existe el Programa de Educación Sexual Integral (antes Escolar) desde abril del 2006, con dependencia actual de la Coordinación de Políticas Integrales de Cuidado en el Ámbito Educativo. En el año 2018, mediante la Res.CGE 5063/18, la provincia adhirió a la Res.CFE 340/18, creando una nueva institucionalidad para el desarrollo de la ESI. En dicha resolución, se estableció una organización según la cual el Programa Provincial de ESI cuenta con un Equipo Coordinador en cada Dirección Departamental de Escuelas (18), se crearon las Coordinaciones Pedagógicas de ESI y en cada escuela un Equipo Institucional de Asesores de ESI. El impacto de esta institucionalización para los avances y porvenires de la ESI en las aulas no es lineal ni heterogéneo ya que los espacios escolares, los cuerpos y las subjetividades que los habitan continúan siendo territorios en disputa. Coincidimos con Naput, Fernandez y Érbele (2016), cuando señalan que, en determinadas coyunturas históricas provinciales, los sectores conservadores de la educación identificados con la iglesia católica han

¹ Me refiero al Profesor Juan José Villaroel y a la Profesora María Pamela Gastal




ganado provisionalmente la lucha sin discutir la ley ni derogarla; sino a través de la designación en lugares claves de la burocracia estatal de actores afines ideológicamente y que responden a sus intereses.²

Es en el contexto de esos debates en torno a los alcances y la legitimidad de la ESI, los cuales después del #NiUnaMenos se han visibilizado en múltiples espacios sociales, que nos encontró el paso a la virtualidad. Este pasaje fue la principal transformación que como docentes afrontamos durante el ciclo lectivo 2020 y gran parte del 2021. El desarrollo de los Talleres ESI en las aulas virtuales implicó un cambio sustancial en la didáctica implementada en años anteriores. La planificación que construíamos, nutrida con talleres que incorporaban técnicas vivenciales y lúdicas, permitía la circulación democrática de la palabra y también poner en juego las resonancias sobre los cuerpos sexuados y la afectividad de estudiantes y docentes. Lxs profesores coincidimos, entonces, en nuestra añoranza del cuerpo a cuerpo y cara a cara de la presencialidad en el aula, donde podíamos debatir, disentir, acordar y reconocernos en los gestos, las miradas, las emociones y hasta en los silencios. El desarrollo de los espacios curriculares en las Aulas Virtuales de los Institutos de Formación Docente, si bien posibilitó usar diversas herramientas y recursos pedagógicos para el diseño de Clases Virtuales, no contaba en su plataforma con la posibilidad de encuentros sincrónicos que habilitasen el vínculo pedagógico. El tiempo de la virtualidad obligatoria, además, nos tornó visible la desigualdad que afectaba las trayectorias de lxs estudiantes, mayormente mujeres, ya que un porcentaje significativo de las mismas no contaba con dispositivos adecuados ni con acceso a conectividad.

En relación a las potencialidades que identificamos en el dictado no presencial y asincrónico de los espacios curriculares, nos propusimos como grupo de docentes concretar la intención siempre postergada por tiempos institucionales generalmente escasos, de trabajar como Equipo de Cátedra, potenciando de esta manera las prácticas de enseñanza y la transversalidad de la ESI. La posibilidad de conformar equipo es indudablemente una ganancia de estos tiempos, más aún teniendo en cuenta que el grupo que conformamos estaba integrado por tres docentes que, en conjunto, estábamos a cargo durante ese ciclo lectivo de los Talleres de ESI de todos los profesorados dictados en los institutos de formación docente de gestión pública de la localidad. Por tanto, la secuencia didáctica

² Naput, Fernandez y Érbele (2014) han sostenido, en la Facultad de Cs. de la Educación de la UNER, una línea de investigación que historiza los avatares de la Ley Provincial 9.501/03 de Creación del sistema de Salud Sexual y Reproductiva y Educación Sexual que sería desactivada por una comisión ad hoc integrada por cuadros de la iglesia católica que dictaran la RES.550/06/ de Marco Orientador para la Educación Sexual Escolar del 2003, utilizando citas tomadas de un libro católico publicado por Editorial Claretiana.



propuesta se desarrolló en los profesorados de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, Educación en Inglés, Educación Secundaria en Historia (todos ellos en 2do año) y Educación Inicial y Primaria (en el 4to año), de la Escuela Normal Superior “Osvaldo Magnasco” de Victoria. También al Profesorado de Música de la Escuela Municipal “Justo José de Urquiza” (4to año).

Experiencias de ESI en las aulas virtuales de la formación docente

Con diferentes trayectorias formativas e inserciones profesionales, quienes nos autoconformamos como equipo de cátedra compartimos un marco teórico y un enfoque de la ESI. Nuestro punto de partida es el derecho humano de niñas y adolescentes a recibirla y nuestra responsabilidad docente de garantizarlo. La integralidad planteada desde el marco normativo implica reconocer la multidimensionalidad de la sexualidad humana y, la Perspectiva de Género, no sólo es un eje para su implementación en el aula sino un conjunto de teorías y categorías, imprescindibles para su abordaje. En nuestros recorridos personales y en nuestras trayectorias profesionales habíamos accedido a la formación académica en Género y Derechos Humanos; pero también teníamos en nuestro haber los aprendizajes producto de la militancia en diferentes organizaciones y agrupaciones sindicales, políticas, sociales. Por tanto, hemos identificado el potencial emancipador de la ESI porque los derechos que tiene por objetivo garantizar y promover han sido conquistados en las luchas históricas que hoy son las nuestras.

Con este punto de partida, acordamos diseñar de manera colaborativa una propuesta de enseñanza en torno a uno de los ejes para el aula que propone el Programa Nacional de ESI: el Respeto por la Diversidad Sexual. Nos propusimos promover el reconocimiento de los derechos humanos de las personas que integran los colectivos de la diversidad sexual pero también visibilizar sus luchas por el ejercicio de la ciudadanía (derecho a tener derechos) y la eliminación de toda discriminación. Consideramos imprescindible analizar el lugar de la institución educativa, que no es neutral, en sus historias de vida y trayectorias escolares por considerar que vivimos tiempos en los cuales las identidades no binarias y las sexualidades no heteronormativas piden pistas en las aulas, con todo derecho. Por otra parte, nos interesaron las prácticas de enseñanza situadas, que reconocen el contexto en el que enseña y en que docentes en formación enseñaran. En razón de ello nos propusimos promover el encuentro virtual de lxs estudiantes con quienes integraban Diversidad Victoria y sus luchas. Esta agrupación, en ese momento



liderada por el matrimonio de activistas Karen Bruselario y Alexis Taborda, se conformó oficialmente en el 2017³. Sus participantes reconocen los orígenes de su asociación en una manifestación callejera contra la discriminación en los bares de Victoria, de los cuales se les invitaba a retirarse.

Uno de los recursos pedagógicos seleccionados para desarrollar la secuencia didáctica fue la historieta *Génesis*, creación de Sabrina Gullino Valenzuela Negro en el marco de la colección *Relatos del Litoral*, de Aguará colectivo editorial⁴. La misma relata la vida de Karen y Alexis con un formato diseñado especialmente para el trabajo pedagógico y por gentileza de su autora accedimos a la versión digital sin costo para el estudiantado. Nos propusimos, además, construir un recurso pedagógico con la participación de lxs estudiantes, a quienes solicitamos elaborar preguntas para entrevistar a integrantes de la agrupación. El dispositivo entonces fue organizado en dos momentos, el primero atendiendo a interrogantes que tuvieran que ver con la vida de Karen y Alexis abordada en la historieta y el segundo tenía como ejes la lucha de la organización.

El encuentro entre lxs estudiantes y Diversidad Victoria fue para el grupo docentes sumamente significativo, porque confiamos en el valor transformador que tiene conocer experiencias personales. También porque entendemos que todas las voces deben ser escuchadas y valoradas en todos los espacios, y que quienes militan por derechos para muchxs son muestra de compromiso y guía para otrxs. La entrevista realizada fue subida a un canal de Youtube⁵ y luego incrustada en las clases de los Campus Virtuales. La bibliografía de las clases incluyó la normativa más importante sobre los derechos de la diversidad sexual, entre ellas la ley de matrimonio igualitario y de identidad de género. Se sumaron, además, aportes teóricos y resultados de investigación⁶ para posibilitar a lxs estudiantes elaborar el Trabajo de Integración solicitado como instancia evaluativa. Promover el reconocimiento de la perspectiva de género como categoría de análisis y herramienta para el logro de mayor igualdad fue uno de los propósitos y reflexionar sobre el rol docente ante situaciones de discriminación en el ámbito educativo un objetivo que aspirábamos alcanzasen quienes se estaban formando para enseñar. Los trabajos de integración presentados, evidenciaban una clara identificación de la discriminación como problemática

³ <http://diariovictoria.com.ar/conformaron-en-la-ciudad-la-primera-agrupacion-por-la-diversidad/>. La nota periodística relata la presentación en sociedad de la agrupación, en la foto,acompañando a sus integrantes, la autora de este trabajo.

⁴ Para visualizar sus publicaciones ingresar en: <https://www.aguaracolectivoeditorial.com.ar/>

⁵ La entrevista completa se encuentra disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=RnuaypUwJfA&t=1442s>

⁶ *Performatividad, precariedad y políticas sexuales*, de Judith Butler. *Identidades y diversidades de género en la escuela. Desafíos en pos de la igualdad* de Eliana G. Vasquez y Claudia A. Lajud.



que afecta las trayectorias escolares y vulnera el derecho a la educación y ante la cual lxs docentes deben intervenir. También dificultades para detectar las manifestaciones, sutiles y no tanto, del androcentrismo, el sexismo, el binarismo y la heteronormatividad en los recursos pedagógicos disponibles cuando se planifica la enseñanza de un contenido curricular.

La experiencia en la Escuela Municipal de Música nos permitió articular los contenidos desarrollados en esta secuencia de ESI con la asignatura Derechos Humanos Ética y Ciudadanía. En esta última se había abordado el Derecho Humano de las mujeres a vivir una vida libre de violencias, los desafíos educativos planteados por la Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), la educación como derecho humano, la necesidad de alojar en las instituciones escolares las nuevas subjetividades y la diversidad (funcional, cultural y sexual) junto a las políticas integrales de cuidado. Para potenciar las experiencias de aprendizaje se planteó un trabajo de integración final de la asignatura en forma conjunta con el Taller ESI. Se propuso entonces a lxs estudiantes, transversalizar contenidos propios de la educación musical con contenidos y bibliografía de ambas cátedras y elaborar propuestas para la enseñanza de ESI.

Conclusiones-reflexiones finales

¿Qué desafíos encontramos en la enseñanza de la ESI en el nivel superior a partir de esta experiencia del 2020? En primer lugar, que habiendo transcurrido, hasta ese momento, 12 años desde la sanción de la Ley 26.150, y 15 años desde que la Ley Provincial 9501 legislara sobre Educación Sexual y encomendara al Consejo General de Educación diseñar políticas de educación sexual para todos los niveles y para la formación docente; continuábamos recibiendo en las aulas de los institutos a jóvenes estudiantes que manifiestan no haber participado en ninguna experiencia de enseñanza de ESI en su educación obligatoria. Una minoría, que afirmaba haber recibido educación sexual, se refería con ello a “charlas” de médicos invitados para hablar sobre anticoncepción y enfermedades de transmisión sexual. Esto mostraba, a nuestro entender, que aún no se ha logrado transitar desde el modelo biomédico hacia una mirada integral de ESI ni han podido lxs docentes reconocerse como protagonistas e interlocutores privilegiados para enseñar y acompañar. Lxs estudiantes, por su parte, desconocían la normativa básica que garantiza los derechos humanos de todxs en nuestro país y no habían tenido un acercamiento a las problemáticas transversales planteadas en la Ley de Educación Nacional. Por otra parte, los debates en torno a la perspectiva de género habían ingresado a las aulas de los profe-



sorados de la mano de los feminismos y su impacto en la agenda pública en los últimos años, recogiendo también las reacciones conservadoras suscitadas.

Entonces, sin dejar de valorar como un hito de política educativa que tanto ESI como Derechos Humanos integren el diseño curricular de la formación inicial en la jurisdicción; su transversalización con los contenidos específicos de la disciplina en la cual se forma el futuro docente es un recorrido por venir. La propuesta de capacitaciones⁷ en servicio y gratuitas para docentes de todos los niveles, organizadas por el Consejo General de Escuelas de la provincia, es indudablemente un paso en la dirección pertinente para profundizar el desarrollo de la ESI como política pública y como derecho humano de las niñas y adolescencias.

En el tiempo escolar de pandemia encontrábamos algunas de las resistencias a los contenidos de ESI con las cuales también hemos trabajado en tiempos de la presencialidad. No obstante, nos generaba inquietud visualizar una mayor dificultad de lxs estudiantes para expresar sus incomodidades y explicitar abiertamente sus desacuerdos en un entorno virtual que no habilita el debate grupal sincrónico y oral. Sabíamos que esas incomodidades no habían desaparecido, sino que por distintos motivos lxs estudiantes preferían no expresarlas, destinando su energía en acreditar el espacio. Éramos y somos conscientes que desarrollamos nuestra tarea docente en una comunidad con arraigo en una tradición religiosa la cual, en algunos casos, obstaculiza el debate y análisis crítico. El riesgo es que el Seminario Taller se vacíe del sentido transformador que lo fundamenta. En su momento, nos interrogamos sobre la necesidad adquirir otras herramientas didáctico-pedagógicas para trabajar desde la virtualidad, como profesores de la formación docente, ya que tal como se explicitaba en párrafos anteriores, ha sido un desafío transformar todo nuestro trabajo para la virtualidad. Actualmente, y sin dejar de valorar los desafíos y potencialidades de la enseñanza mediada por las Tecnologías de la Información y Comunicación, estamos advertidxs, tal como lo plantean Cardós y Cufre (2019) sobre la necesaria posición de ruptura con respecto a las “verdades” del pensamiento heteropatriarcal y sus pretensiones de conocimiento universaliza que implica la perspectiva de género, como herramienta de análisis o como contenido. En el caso de los futurxs profesorxs, la revisión crítica que el feminismo ha realizado a los corpus de cada disciplina, visibilizando los rasgos sexistas y androcéntricos en cada una, conlleva la disposición a visitar los fundamentos epistemológicos de la propia

⁷ Durante el año 2021 se desarrolló el curso “Educación Sexual Integral en la Formación Superior” y en el 2022 año se dicta el Postítulo: “Especialización Superior en ESI, Derechos Humanos y Ludopedagogía”, cursado por 1300 docentes de entre los más de 2000 que expresaron el deseo de participar.



formación disciplinar aún en curso. Y, fundamentalmente, enseñar educación sexual integral supone (*entre*) abrir esa primera puerta que es la reflexión sobre las propias creencias y vivencias referidas a la sexualidad. En tal sentido, resaltamos en *entre* que posibilita una experiencia del trabajo de enseñar desarrollado en forma colaborativa. Ese *entre* que nos posibilita, en encuentros con otrxs donde la palabra circula y la creatividad se potencia, confluir hacia prácticas de enseñanzas significativas.

Si bien el desarrollo institucional y curricular de la ESI ha tenido avances en los institutos de formación docente públicos de la localidad, es importante señalar que la escuela continúa siendo reproductora de los estereotipos sexistas, heteronormativos y binarios que aún hegemonizan las representaciones y discursos sociales. No es la escuela y no son lxs docentes lxs únicxs responsables de su transformación para una sociedad más justa e igualitaria, pero aún hay mucho que las políticas educativas de ESI pueden aportar.

Más allá de las dificultades y limitaciones, consideramos que la conformación de equipos docentes potencia la enseñanza de ESI y la articulación de sus contenidos con las asignaturas de cada profesorado donde se dicta, recuperando la perspectiva transversal que es el espíritu del Programa de ESI desde su creación.

Referencias bibliográficas

- Cardós, P. y Cufre, A. (2019) “Educación Sexual Integral y formación de profesores en psicología. De la enseñanza de contenidos a la transmisión de una perspectiva” en *Anuario Temas en Psicología* VOLUMEN 5, Universidad Nacional de La Plata.
- Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (C.E.D.A.W.)
- Gullino Valenzuela Negro, S. (2019): *Génesis. La historia de Karen Bruselario y Alexis Taborda*, Rosario, Aguará Editorial
- Ley de Educación Nacional N° 26.206.
- Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral.
- Ley Nacional de Identidad de Género N° 26.743.
- Ley Nacional de Matrimonio Igualitario N° 26.618.
- Ley 9501 de Salud Sexual y Reproductiva y Educación Sexual. (2003) – adhiere a Ley Nac. N° 25 673 - Resoluciones N° 340/18 CFE y 5063/18 CGE
- Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.
- Lineamientos curriculares de Educación Sexual Integral, Ministerio de Educación de la Nación, 2008.



Naput, A., Fernández, M. y Éberle, D (2016): ponencia presentada en el VI Coloquio Interdisciplinario Internacional “Educación, Sexualidades y Relaciones de Género. De pedagogías, políticas y subjetividades: recorridos y resistencias”, Córdoba, recuperado en agosto 2020 de: <http://conferencias.unc.edu.ar/index.php/gyc/4gys/paper/view/4349>

Vasquez, E., Lajud, C y cols.(2016) “Identidades y diversidades de género en la Escuela. Desafíos en pos de la igualdad” en Kaplan, C. (edit.): *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*, Buenos Aires, Miño y Dávila

Yo quiero ser Julieta -dijo Pedro

Una experiencia de inclusión que interpela los estereotipos de género en la escuela¹



M. Teresa Torrealba
Ángela N. Sánchez

torrealbatere@gmail.com
correodeasanchez@gmail.com

Universidad de Buenos Aires-
Facultad de Psicología

PALABRAS CLAVE

inclusión educativa y derechos - subjetividades

Introducción

Este trabajo es un avance del Proyecto UBACyT (2020-2022): “*Experiencias escolares que favorecen la inclusión educativa: una lectura que entrama la perspectiva psicológica situacional y el psicoanálisis*” dirigido por M. Teresa Torrealba.

En dicho proyecto analizamos las concepciones acerca de la inclusión educativa a partir de aquellas experiencias que -según los actores institucionales entrevistados- la favorecen. En un artículo anterior identificamos “(...) ciertos núcleos articuladores (...): *inclusión y derechos; inclusión y aprendizaje; inclusión y participación; inclusión y subjetividad*” (Torrealba y Gulman, 2022: 3). Pensar la problemática de la inclusión educativa en términos relacionales, permite visibilizar distintas dimensiones que se ponen en juego en el contexto escolar si asumimos la responsabilidad de alojar a todos los estudiantes.

En el marco del núcleo que articula *Inclusión y derechos* –además del derecho a la educación y el derecho al juego² es necesario pensar el derecho a la *Educación Sexual Integral* (Ley 26150) y el *Derecho a la Identidad de Género* (Ley 26628). La primera ley, sancionada en el año 2006, establece que “*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*”. La Ley 26743, de Identidad de Género (2012), implicó el reconocimiento político y legal de las identidades y corporalidades trans y travestis, y el derecho a ser reconocido de acuerdo al género autopercibido. Su promulgación amplió así la concepción de inclusión, favoreciendo tanto el acceso al Sistema Educativo como al de Salud.

¹ Este artículo ha sido presentado en las XV Jornadas Internacionales “El género... ¿en llamas? La interpe-
lación de las subjetividades y de los feminismos actuales a los discursos psicoanalíticos”. Foro de Psico-
análisis y Género. 11 y 12 de Noviembre de 2022.

² Para profundizar en este tema sugerimos ver: Torrealba M. T. y Gulman, P. S (2022): Experiencias que
favorecen la inclusión educativa: cuando el aprendizaje se construye en el interjuego de voces. *Lúdica-
mente* Vol. 11 N°22 (2022).



Al pensar la inclusión en términos de experiencias que la favorecen nos corremos de la idea del derecho como mero enunciado para pensarla en acto. Desde esta posición, la inclusión supone ese *inédito viable que orienta la praxis y hacia “cuya concreción se dirigirá su acción”* (Freire, 1970: 117), “(...) *aquello que tensiona las posibilidades y moviliza la acción de [profesionales “psi”], educadores y educandos al confrontar y disputar con los modelos de exclusión”* (Torrealba y Sánchez, 2017: 292).

En este artículo nos centraremos en la problemática de la inclusión desde una experiencia relatada por docentes de una escuela de Nivel Primario, pública, de gestión estatal, intensificada en Artes (CABA). La misma refiere al proceso de preparación de un acto escolar –con estudiantes de 7° grado– que interpela los estereotipos de género construidos y transmitidos históricamente.

En el primer apartado, presentamos de qué modo prácticas, discursos y artefactos culturales que median los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar contribuyen a la formación de un sentido común que reduce el género a lo biológico. Para ello, se analiza la entrevista realizada a una docente de 2° grado de una escuela pública, estatal, de Nivel Primario (CABA).

En el segundo, *Yo quiero ser Julieta –dijo Pedro*, analizamos lo ocurrido durante la preparación de un acto escolar. Esta frase nos permite visibilizar el modo en que la escuela –esta escuela– afronta el atravesamiento por la sexualidad y los discursos de género dando lugar a una experiencia favorecedora de inclusión educativa.

Para este trabajo hemos utilizado una metodología de análisis cualitativo, discursivo y documental (Andreu Abela, 2002) de las entrevistas realizadas.

1. Escuela: prácticas, discursos y artefactos culturales que estigmatizan

Desde sus orígenes, la escuela asumió entre sus funciones la de transmitir una axiología de valores: una concepción de infancia, una concepción de alumno, una concepción de familia, una concepción de ciudadano, una concepción de trabajador...

Ha sido la lógica homogeneizadora –que definió a la escuela moderna– la que instituyó también *un único modo de ser*: niño, alumno, familia... Siempre en singular, siempre desde un modelo pretendidamente universal que configuró una concepción de *normalidad* validada por el discurso psicológico que históricamente justificó –vía la patologización– la detección y sanción de las diferencias.

¿De qué modo la escuela instituyó estos singulares? Fundamentalmente, a través de prácticas, discursos y artefactos culturales que construyeron un sentido común que, en



relación al género “(...) lo consideró como la expresión cultural y psíquica del sexo biológico” (Meler, 2020: 3).

Respecto a las prácticas, los rituales escolares resultan un elemento valioso para analizarlas. Todas las personas escolarizadas hemos participado -a lo largo de nuestra biografía escolar- del saludo a la bandera, la formación, los actos escolares, la tarea escolar... Vaín (2004) señala que el análisis de los rituales permite *“hacer visible aquello que [la escuela] se encarga de ocultarnos: su carácter de instancia transmisora de ideología y reproductora de sujetos sociales”* (p. 68). En este sentido, resulta revelador el ritual relatado por una docente de segundo grado de una escuela pública, estatal (CABA) para explicar qué enseña a sus alumnos. En esta escuela -como en otras escuelas de la ciudad- que recibe población que vive en contextos de pobreza urbana, luego del saludo a la bandera les estudiantes desayunan. En esta escuela, cada grupo toma el desayuno en su aula. *“(...) cada mañana la ceremonia del desayuno se inicia con los niños y niñas cubriendo las mesas con un mantel. (...). [La maestra] aclara que los varones no siempre los traen, pero las nenas, ahora, lo hacen muy bien³. Cada mañana, la ceremonia del desayuno concluye con las niñas buscando trapos y escobas en la cocina para limpiar cada una las mesas y barrer el piso.* (Torrealba, 2012: 117).

El discurso con que la docente explica esta práctica -en el contexto de una entrevista en la que se indagaba cómo imaginaban a estos niños de adultes- expresa la potencia subjetivante del ritual: *“A unas cuantas nenas [las imagino] como buenas madrazas, con sus hijos. Y tal vez, como muy buenas mucamas (lo dice con una sonrisa y afirmando con la cabeza). Porque ya se ve en ellas la que te limpia, te hace (gesto de pasar un trapo). A los varones no sé. (...) pueden ser vendedores ambulantes, albañiles (...)”* (Torrealba, 2012: 118).

Esta situación visibiliza, por un lado, cómo el discurso y el ritual están al servicio de la construcción de un sentido común respecto a los roles de género. Por el otro, la estigmatización que hace esta docente de sus estudiantes, sostenida en el prejuicio de clase.

Respecto a los artefactos culturales, un ejemplo paradigmático es el de los manuales escolares que retrataron a *la familia* y prescribieron roles específicos según géneros. Como señala Neufeld (2000): *“(...) ‘la familia’ de los relatos escolares, es fácilmente evocable: ‘papá, mamá y los nenes’, con su división del trabajo y de la vida toda que asigna la privacidad -el trabajo no remunerado intradoméstico y la afectividad- a las mujeres, y lo público -el trabajo asalariado extradoméstico y la racionalidad- a los hombres”* (p. 6).

³ “El ‘ahora lo hacen muy bien’ cobra otro sentido en cuanto sabemos que éste es el segundo año que están con la misma maestra. Refiere a que es bueno tenerlos dos años ya que ‘los hacés a tu forma’. Y explica que lo más difícil del primer año era la falta de hábitos” (Torrealba, 2012: 117)



En este sentido, las prácticas, los discursos y los artefactos constituyen instrumentos que median la conformación del sentido común. Si bien sabemos que su conformación no es función exclusiva de la escuela, esta institución “(...) desempeña un papel fundamental en la formación de las rutinas intelectuales gracias a las cuales damos por sentadas, evidentes, indiscutibles, múltiples facetas de la realidad, así como la forma de describirlas, organizarlas desde el punto de vista lógico, transformarlas” (Perrenoud, 1996: 217). Es decir, resulta necesario reconocer que la escuela ha contribuido a naturalizar cuerpos y sexualidades desde este sentido común, desde un universal que desconoce el atravesamiento cultural, histórico, ideológico y del lenguaje y que, en esta operación, normaliza un único modo de entender la relación sexo-género.

2. Yo quiero ser Julieta –dijo Pedro

“La percepción tradicional acerca del género (...), se vio conmocionada por la exposición de experiencias que han puesto de manifiesto el alcance de la construcción colectiva de las diferencias sexuales”
(Meler, 2020: 3).


En este apartado analizamos una experiencia de inclusión que interpela los estereotipos de género en la escuela. Decimos experiencia y no prácticas ya que no son conceptos equivalentes. Una práctica se constituye en experiencia solo si da lugar a “(...) un proceso de transformación que interpele lo repetitivo y ‘natural’ y, (...) a una nueva construcción en el plano de lo singular” (Regatky y Torrealba, 2018: 132). Decimos experiencia porque como tal, conmociona al sujeto “(...) se inscribe como huella y se despliega en la interacción con otros” (Torrealba y Sánchez, 2022, en prensa). Asimismo, implica un proceso reflexivo de concientización, en términos de praxis freireana.

–“Yo era referente de ESI. Me había nombrado la directora y quería trabajar los roles, los estereotipos, el estereotipo de Julieta, el estereotipo de Romeo. (...) Entonces trabajamos con 7º grado Romeo y Julieta.

Primero, yo dije que íbamos a trabajar el coro como personaje, (...) les dije que no iba a haber (...) un personaje principal, que no iba a haber un Romeo, ni una Julieta.

(...)

Además, [la puesta implicaba] luchar contra el estereotipo de Julieta: no va a haber una Julieta (...), todes les que quieran ser Julietas al frente y les voy anotando. Todes les que quieran ser Romeos, les voy anotando. Todes les que quieran ser Montescos, les voy anotando. Y todes les



que quieran ser Capuletos les voy anotando.” (Docente de Teatro, Comunicación personal, 18-12-2020)

– *“(…) inclusive había un Julieta (gesto de comillas). Estaba muy feliz de ser Julieta, (...) él tomó esa decisión y nada pasó difícil, ni controvertido. Al contrario, fue algo donde se sintió realmente cómodo, quiso ser Julieta.” (ATP, Comunicación personal, 27-11-2019).*

La actividad propuesta por la docente habilita un modo de pensar el género que pone en cuestión la lógica binaria y su carácter opresivo. Sabemos que desde la adecuación normativa cisgénero no hay lugar para alojar a Pedro, quien -desde esta lógica- hubiera quedado ubicado -como dice Meler (2000)- del lado de *“(…) los raros [aquellos] (...) sujetos que no encajaban en las categorías dicotómicas del binario sexo/ género, aquellos cuyo sexo no se alineaba del modo mayoritariamente ordenado con su sexualidad, su deseo, y tampoco con su sentimiento de sí, con su identidad” (p. 3).*

Esta experiencia comienza con la intención de la docente de teatro de, por un lado, interpelar estereotipos *“(…) quería trabajar los roles, los estereotipos, el estereotipo de Julieta, el estereotipo de Romeo”*. Por otro lado, trabajar el coro como personaje *“(…) les dije que no iba a haber (...) un personaje principal, que no iba a haber un Romeo, ni una Julieta”*.

Trabajar los estereotipos en la escuela, desnaturalizar el sentido común construido históricamente, implica conmover *“(…) la extensión y la profundidad con que el sistema de géneros rige nuestras vidas” (Meler, 2020: 3)*. Como hemos dicho, la escuela ha contribuido a naturalizar cuerpos, sexualidades y estereotipos. También, como en la experiencia que relatamos, la escuela puede constituirse en un espacio que habilita y aloja las diferencias. Concebir la escuela como productora de subjetividades en su dimensión política y ética *“(…) implica [reconocer] nuevas formas de enlace al otro; recuperar la ‘humanización’, ‘ser sujeto’ en el sentido de ir más allá de la supervivencia y producir algún sentido para la vida en pos de una expectativa de futuro” (Zion y Torrealba, 2021: 309)*.

Cuando la docente dice: *“(…) todes les que quieran ser Julietas al frente y les voy anotando”*, Pedro levanta su mano y dice *“Yo quiero ser Julieta”*. ¿Qué ocurre con esta situación? La docente invita a Pedro a pasar al frente y en ese gesto lo aloja. La escena continúa: *“Todes les que quieran ser Romeos, les voy anotando. Todes les que quieran ser Montescos, les voy anotando. Y todes les que quieran ser Capuletos les voy anotando”*. De este modo, Pedro no es ubicado entre *“los raros” (Meler, 2020)*, su elección es legitimada.

Shakespeare describe a Julieta: *“No se hizo para el mundo tal belleza. Esta dama se distingue de las otras como de los cuervos la blanca paloma”*. Un coro de Julietas, un coro de Romeos... Un coro que pone en cuestión el estereotipo de Julieta.



Un coro que también pone en cuestión la idea de un único ideal de belleza. Un coro en que el plural “*las Julietas*” aloja las diferencias al tiempo que construye un común. Una experiencia que habilita los plurales tensionando el *universal*. En este sentido, sostenemos que es “(...) *a partir de las experiencias singulares [que] se puede construir algo de lo común, entonces lo imposible de lo universal permite producir lazos*” (Sánchez, 2018: 35).

En sus orígenes, en el teatro griego, el coro era portavoz de la voz del pueblo, de los sin voz. La idea del coro como personaje produce una transformación que habilita, entre otras, la construcción colectiva de las *Julietas*. Plural que interroga las tradiciones homogeneizadoras. Coro que da voz a quienes fueron silenciadas históricamente.

¿Por qué proponemos pensar esta situación como experiencia? Porque en el espacio institucional irrumpió como un hecho novedoso, como un acto instituyente. No quedó restringido al espacio áulico. Fue parte central del acto del Día del Patrono de esa escuela. Acto en el que participan familias y autoridades del Sistema Educativo. Aula-escuela-comunidad, la trama que entreteje una red que sostiene/acompaña/incluye las diferencias.

Referencias bibliográficas

- Freire, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, SXXI.
- Meler, I.: Psicoanálisis y Género: debates actuales y nuevas construcciones subjetivas. En *Revista Descentrada*, marzo-agosto 2020, vol. 4, n° 1, UNLA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG).
- Neufeld, M. R. (2000): Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social. En *Familias y escuelas. Interacciones: encuentros y desencuentros. Construcción de acuerdos y consensos*. Buenos Aires. Noviembre /diciembre de 2000. Año 7 – N°36
- Perrenoud, Ph. (1996): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata.
- Regatky, M. y Torrealba, M. T. (2018): Artes y aprendizajes escolares: Recreando sentidos que posibiliten prácticas inclusivas. En Elichiry, Nora (2018): *Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar*, Argentina, NOVEDUC.
- Sánchez, A. N. (2018): Formas de expresión actual del malestar en la cultura (escolar). En Elichiry, N. E. (comp.): *Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar*, NOVEDUC, Bs. As.
- Torrealba, M. T. (2012): “Expectativas docentes sobre éxito y fracaso escolar de estudiantes de familia migrantes latinoamericanas que viven en contextos de pobreza urbana”, Maestría en Psicología Educativa, Facultad de Psicología, UBA.



- Torrealba, M. T. y Gulman, P. S. (2022). Experiencias que favorecen la inclusión educativa: cuando el aprendizaje se construye en el interjuego de voces. *Lúdicamente*, vol. 11, N° 22 (2022).
- Torrealba, M. T. y Sánchez, A. N. (2022): De herencias y legados: experiencias que convocan y desafían. En *Memorias XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología; XXIX Jornadas de Investigación de la Fac. de Psi.; XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Fac. de Psic. UBA, Bs. As. (en prensa).
- Torrealba, M. T. y Sánchez, A. N. (2021): Acerca de los imposibles, universal(es) y normalidad(es): tejiendo tramas entre el psicoanálisis y la perspectiva psicológica situacional. En *Memorias XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología; XXVIII Jornadas de Investigación de la Fac. de Psi.; XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Fac. de Psic., UBA, Bs. As.
- Torrealba, M. T. y Sánchez, A. N. (2017): Inclusión educativa: Tramas de experiencias de lo común que interpelan las tradiciones escolares. Construyendo puentes entre la perspectiva psicológica situacional y el psicoanálisis. En *Memorias de IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Fac. de Psic., UBA, Bs. As.
- Vaín, Pablo (2003): “Los rituales escolares y las prácticas educativas” en Elichiry, Nora E. (comp.): *Discusiones actuales en Psicología Educativa*, Buenos Aires, JVE.
- Varela, J.; Álvarez Uria, F. (1991): *Arqueología de la Escuela*, Madrid, Ed. La Piqueta.
- Zion, M. V. y Torrealba, M. T. (2021): Construcción de subjetividades en la escuela: una ética que piense las formas de aprender, de participar y de incluir. En *Memorias XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología; XXVIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología; XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Fac. de Psic., UBA, Bs. As.

Documentos citados

- Ley 26743 de Identidad de Género (2012) y Ley 26150 de Educación Sexual Integral (2006).
- Entrevistas a: Docente de teatro, ATP (asistente técnica pedagógica) y Docente de 2° grado.

Desconstru-yendo: Educación Sexual Integral, fortaleciendo vínculos en el territorio entre los CAPS y las escuelas

Mario Eduardo Villarreal
mevillarreal@unvm.edu.ar



Instituto Pedagógico
de Ciencias Sociales-
Universidad Nacional
Villa María

PALABRAS CLAVE

ESI - territorio - extensión - APS - escuelas



Introducción

El proyecto (aún en ejecución) tiene como finalidad fortalecer los vínculos entre los Centros de Atención Primaria y las Escuelas del Nivel Secundario de la localidad de Villa María con el objetivo de trabajar en base a la ESI estableciendo puentes entre los jóvenes que asisten al ciclo de especialización y los CAPS, siendo este grupo etario uno de los más reticentes a transitar las instituciones de Salud del primer nivel de atención. Se seleccionaron 5 CAPS (Las Playas, Los Olmos, San Nicolás, Las Acacias y Nicolás Avellaneda) de la localidad de Villa María, de acuerdo a la cantidad de población, su ubicación y las características de vulnerabilidad social, como territorio para llevar adelante Talleres a cargo de un equipo interdisciplinario conformado por trabajadores sociales, médicos, enfermeros, psicólogos, psicopedagogos y estudiantes entre 1er y 4to año de la Universidad Nacional de Villa María.

Desarrollo

Descripción del contexto social y/o cultural que da origen al proyecto

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), ratificada en la Constitución Nacional, junto con la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes derivada de las obligaciones de la Convención, constituyen las normas principales que regulan el derecho a la salud de la población adolescente en Argentina. Dichas normas consideran a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, entre los que se reconoce el derecho a la atención integral de la salud (UNICEF, 2017). La Ley 25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable (2002) crea el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable en el ámbito del Ministerio de Salud de la Nación. Define entre sus objetivos la promoción de la salud sexual de los adolescentes y establece el derecho de todas las personas a recibir información sobre reproducción y sexualidad, así como a



recibir, a demanda, métodos anticonceptivos de carácter reversible, no abortivos y transitorios. Los mismos deben ser incluidos en el Plan Médico Obligatorio. Nuestro país ha atravesado un avance en términos del reconocimiento del derecho a la salud integral de los y las adolescentes a través de instrumentos legales. Si bien, a nivel normativo pueda verificarse un cambio del paradigma tutelar al de derechos, a nivel de las instituciones sociales y de la comunidad en general sobreviene un período transicional, con tensiones, consensos, divergencias y convivencia de aspectos de uno y otro paradigma. Según el censo del año 2010, Villa María cuenta con un total de 79.946 habitantes, un 15% de este conglomerado son adolescentes entre 10 y 19 años. La secretaría de Salud Municipal de Villa María viene implementando desde el año 2017, en el primer nivel de atención, un Consultorio adolescente que tiene como finalidad la inclusión de los y las adolescentes al sistema de salud como sujetos activos y de derecho, dentro de un sistema de salud abierto, diverso y amigable con las adolescencias y juventudes. El mismo constituye un dispositivo centralizado, que no circula por los diferentes Centros de Salud, sino que los y las adolescentes deben concurrir desde los diferentes barrios al centro de la ciudad. A partir de la vuelta a la presencialidad en el sistema educativo, tras el contexto de pandemia por Covid-19, por ser la escuela una institución de socialización, que en su nivel secundario reúne a adolescentes y tras ser esta la población objetivo que se vincula escasamente con las instituciones de salud, es que se espera poder realizar a través de este proyecto puentes entre ambas instituciones con la finalidad de acercar a los y las adolescentes al sistema sanitario.

Situación inicial a abordar

Con el proyecto se pretende abordar las siguientes problemáticas vinculadas a la población objetivo seleccionada: asistencia aislada de la población objetivo / barreras en la atención que profesionales de la salud los atienden (pediatra o médico generalista) / deben asistir con un adulto si tienen menos de 13 años/ no asisten a retirar métodos anticonceptivos gratuitos, asiste la madre por lo general / diversidad sexual. Los NNyA tienen derecho a disfrutar del más alto nivel de salud posible y son los adultos responsables, entre quienes se encuentran las diversas agencias del Estado, los garantes de su salud integral. Esta incluye el bienestar físico, mental y social, y su relación con el desarrollo educativo y la participación en actividades comunitarias, lo cual la vincula con otros derechos como a la educación, el acceso a la información y a la participación, que aseguran el completo bienestar de las personas (Plan Enia, 2018). Los adolescentes asisten con menos regularidad a los efectores de salud, en comparación con otros grupos etarios. Aquellos que se encuentran escolarizados asisten al menos una vez al año para realizar CUS (certificado



único de salud). En el caso de las adolescentes mujeres suelen acudir por MAC (métodos anticonceptivos). Creemos necesario acercar los servicios de salud a los adolescentes que asisten a las escuelas de nivel medio a los fines de poder resolver problemas relacionados con infecciones de transmisión sexual, embarazos no intencionales en la adolescencia, trabajar los modos de construcción de las subjetividades desde lo sexual que se tejen en la educación formal (Morgade, 2011), ayudar a la desconstrucción sobre las ideas del amor romántico, prevenir en las violencias de género y diversas situaciones que atenten contra la integridad de este grupo. Pudiendo trabajar sobre aquellas barreras que dificultan el acceso a los servicios de salud.

El abordaje adultocéntrico del adolescente, asistencia aislada al CAPS, políticas sanitarias fragmentadas que no involucran a la población adolescente: se trabaja con embarazadas, mujeres, control sano y ECNT y la mujer como centro en la responsabilidad de los cuidados del proceso de salud/enfermedad dimensiones de los problemas planteados.

Participantes

En el presente proyecto participan adolescentes entre 15 a 18 años de los barrios Las Playas, Los Olmos, Las Acacias, Nicolás Avellaneda, y San Nicolás que asisten al Ciclo de Especialización del Sistema Educativo Público. Los Centros de Salud seleccionados se ubican en barrios periféricos de la localidad de Villa María. Tienen en común ciertas características que los hacen diferentes a otros barrios, por ejemplo: las calles son mayormente de tierra, el acceso a los servicios básicos de infraestructura son limitados (si bien en la Ciudad de Villa María en todos los barrios se cuenta con los servicios básicos, no todos los hogares cuentan con las conexiones domiciliarias). Un gran porcentaje de los habitantes de los barrios seleccionados carecen de cobertura de salud privada por lo cual concurren a los CAPS ubicados en sus territorios. Las principales actividades económicas que realizan se enmarcan en lo que se conoce como mercado informal del trabajo (servicio doméstico, trabajadores de la construcción, cuentapropistas), carentes de beneficios sociales y previsionales.

Otros participantes institucionales: Secretaria de Salud de la Municipalidad de Villa María, Córdoba, Centros de Atención de Salud, Escuelas Nivel secundario, ciclo de especialización Pinceladas San Nicolás (organización comunitaria) Biblioteca Eva Perón Los Olmos (organización barrial) y Vagón cultural de las Playas (organización comunitaria).

Estrategias

La Estrategia Principal está basada en: la territorialidad, la multiactorialidad y la asociatividad, la integralidad y el proceso colectivo y participativo. Por ello se constituye un



Equipo de Trabajo integrado de manera heterogénea: estudiantes, y profesionales del campo de la Salud y docente para gestionar el proyecto, esto es, darle direccionalidad, decidir sobre los gastos, evaluar de manera conjunta los aciertos y errores, entre otros aspectos.

Proceso

Se llevaron a cabo dispositivos participativos en el marco de la estrategia general y los objetivos planteados: talleres, foros, conversatorios, actividades recreativas y culturales. Talleres como proceso planificado y estructurado, que tiene una finalidad u objetivo. Es un espacio de trabajo entre un grupo de personas seleccionadas previamente. Se pretende con el mismo que los participantes puedan participar activamente, y no sean meros espectadores.

Los talleres fueron divididos en dos espacios: uno, en territorio con lxs adolescentes y los otros orientado a la formación interna del equipo de trabajo. Estos talleres internos tuvieron los siguientes contenidos específicos:

- Atención Primaria de la Salud (APS)/ Educación Sexual Integral (ESI) / Ampliación de derechos sexuales y (no) reproductivos.
- Formulación de proyectos: diagnóstico, planificación, ejecución, monitoreo y evaluación. Planificación situacional (epistemología normativa y situacional).
- Extensión universitaria: extensión crítica /territorio / diálogo de saberes/interseccionalidad/dinámica de redes / DD.HH.

Evaluación del proceso

Este punto es tan importante como los anteriores y suele dejarse de lado en la ejecución del proyecto realizando *expost*, es decir, al finalizar el mismo. Más adelante veremos que la misma no es solo al finalizar el proyecto sino que se realiza un proceso de revisión permanente (monitoreo). Definimos la evaluación como la comparación, en un instante determinado, de lo que se ha alcanzado mediante una acción, con lo que se debería haber alcanzado de acuerdo a una programación previa. Como asimismo poder analizar los factores que han determinado las coincidencias o desigualdades con durante el desarrollo de las metas originales (Scavuzzo, 1998: 61) Es necesario diferenciar: monitoreo, evaluaciones parciales durante el desarrollo del proyecto con el fin de poder ratificar o rectificar rumbos en la marcha del mismo; evaluación, como proceso de análisis crítico que se estudia las acciones que se realizan siguiendo una programación organizacional. Algunas reglas que sustentan la evaluación y permiten mayor información para tener un panorama de lo sucedido con el proyecto son:



Participativas. Una contribución no solo en una dirección (pedir información) sino también pensar actividades sencillas de consulta y discusión de los resultados del proyecto incorporando no solo a quienes gestionamos el proyecto sino a los participantes. Objetivas (intersubjetivas). En relación con lo anterior la consulta es necesaria pero no suficiente. También contaremos con información provista de otras fuentes: entrevistas, encuestas, registros , entre otros, que nos permitirán tener un panorama amplio del desarrollo del proyecto. Posibiliten transferencia de conocimiento. Todo el material disponible en el proceso de evaluación es conocimiento producido por la organización/grupo y sus integrantes. Son posibilitadores de experiencias similares (no iguales) , pueden ser lo que se denomina en el ámbito de los proyectos sociales buenas prácticas que ayuden a otros a pensar sus propios proyectos. Incluyan elementos cuantitativos y cualitativos. Las evaluaciones no solo puede quedarse en los números (gastos, resultados, cantidad de actividades realizadas, cantidad de participantes, etc) que son importantes pero no suficientes. Los datos duros, datos llamados cuantitativos serán complementados con las opiniones, visiones, análisis de los participantes de los proyectos. Este aspecto es lo que se denomina cualitativo. Ayuden a mejorar. La evaluación tiene como horizonte la mejora de las prácticas de los grupos y organizaciones. En última instancia nos permite aprender para mejorar nuestro desempeño.

Referencias bibliográficas

- Arocena, J. (2001): *El desarrollo local: un desafío contemporáneo*. Taurus- Universidad Católica de Uruguay. Montevideo. Uruguay. Segunda edición.
- De Sousa Santos, B. (2006): *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. (Encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires. Argentina: Editado por CLACSO Libros, UBA.
- Documentos Acuerdo Plenario N° 681/08- REXUNI-CIN”
- Feijoo, M. (1991): Con los pies en el barro. Reflexiones sobre la metodología de los microproyectos a partir de la experiencia del monitoreo en Martínez Nogueira, R. *La trama solidaria. Pobreza y microproyectos de desarrollo social* (Págs. 19-35) Buenos Aires Argentina: Ediciones Imago Mundi-GADIS.
- Ley 25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable (2002)
- Manual para la formulación de proyectos. (1999) Programa de Fortalecimiento del Desarrollo Juvenil. Argentina: Secretaría de Desarrollo Social de la Nación. Scavuzzo, J.; Maiztegui , G. (1998): “Planificación operativa” Córdoba, Argentina: CENOC- Ideas.

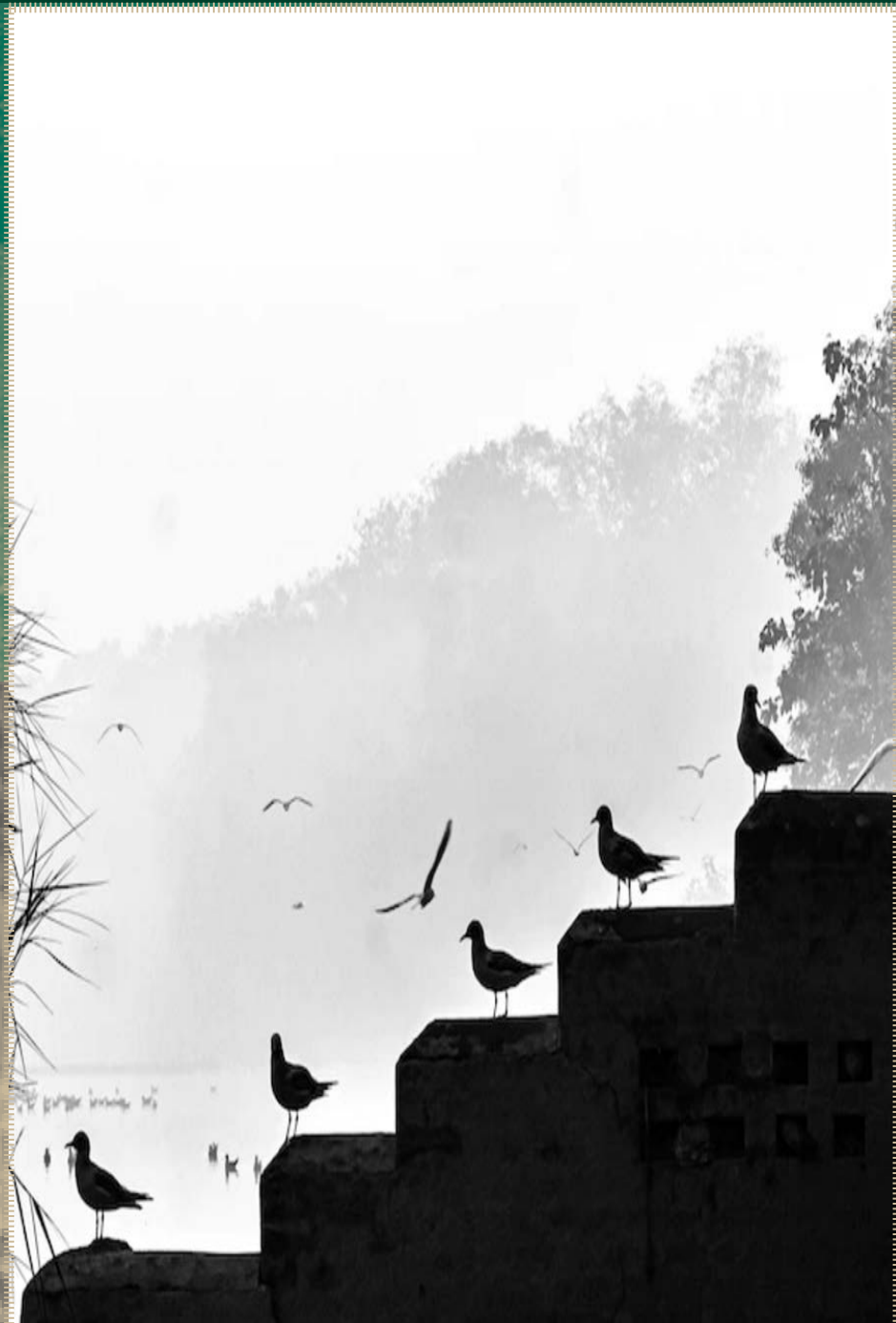


OPS/OMS (2007): La renovación de la Atención Primaria de la Salud en las Américas.

Robirosa, M. (1998): *La organización comunitaria. Las organizaciones en su entorno y estrategias de negociación*. Córdoba. Argentina: IDEAS.

UNICEF (2017): *El acceso a la salud de los y las adolescentes en Argentina: UN análisis basado en la evidencia*. Extraído de: <https://www.unicef.org/argentina/media/301/file/publicaci%C3%B3n.pdf>

La escuela como garante de derechos



Tiempos de conexión

Aportes desde la escuela para la prevención de *grooming* y otras formas de vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes en las redes y medios informáticos

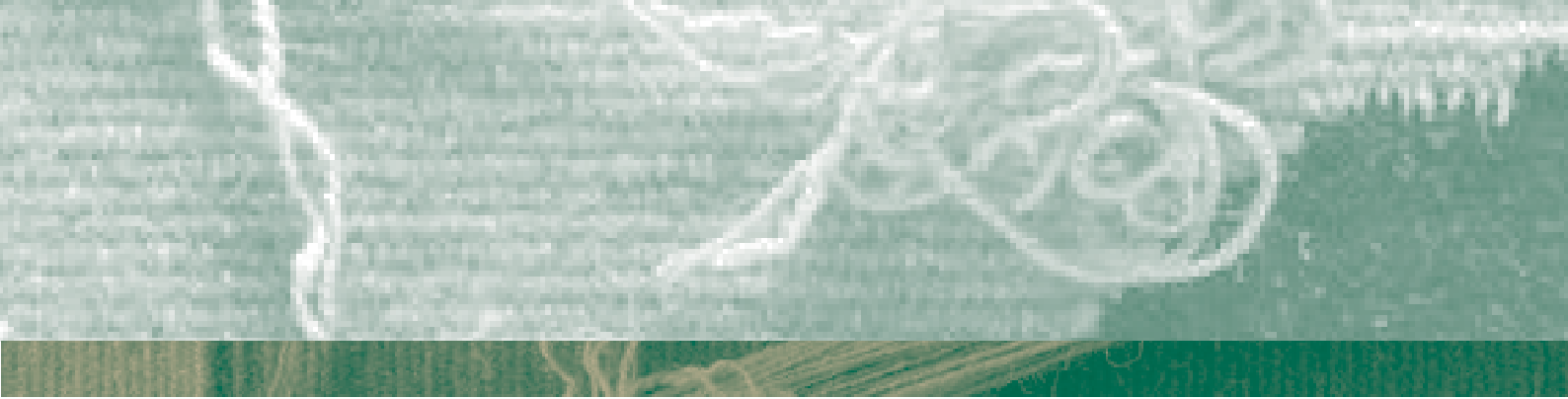


Cecilia Roxana Arbelo
ceciliaarbelo@hotmail.com

Lic. en Comunicación Social,
diplomada en DDHH

PALABRAS CLAVE

ESI - ciudadanía digital - prevención - *grooming* - *sexting*



Como nunca antes, nuestras vidas están interconectadas. Hiperconectadas. Mediados/as por la presencia de los dispositivos tecnológicos y la avanzada de la informática, estamos a un clic de acceder a información y contenidos de todo tipo, buenos y malos. Todo a un clic. Por su inmanencia y velocidad, Internet forma parte importante de nuestra cotidianidad; acompaña nuestras interacciones sociales delineando identidades, oportunidades y brechas. Es una fuente inagotable de pluralismo, diversidad, accesibilidad; pero, también, de inequidades y peligros. La digitalización de la vida atraviesa, de manera transversal, pueblos, generaciones, ideologías, religiones y costumbres.

Cabe asumir que vivimos inmersos en el marco de una cultura digital (Novomisky, 2018; Uribe Zapata, 2019; entre otros). Más discutible resulta, el afirmar que todos/as los/as niños, niñas y adolescentes de nuestro país, sean “nativos digitales” – o al menos, que lo sean del mismo modo y en el mismo grado-; eso sería desestimar un sinnúmero de desigualdades que, lamentablemente, existen –sobre todo– en materia de recursos y conectividad. Pero, a estas alturas, en medio de WhatsApp, trámites que se resuelven vía páginas web, redes sociales, twits y fake news, es inobjetable que estamos viviendo en una era digital.

Atenta a los desafíos pedagógicos contemporáneos, nuestra Ley Nacional de Educación N° 26.206, establece que uno de los fines y objetivos de la política educativa es el desarrollo de las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs). Así, lo podemos ver en sus Artículos: 11°, inc. m); 27°, Inc. d); 88°. En el Artículo 30°, inc. f), destaca la necesaria “...comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación” para “...habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía”.

Educar para la ciudadanía hoy, dista del “Educar al ciudadano” que fuera objetivo y lema en la época en que se conformaron los sistemas educativos modernos. En la actualidad, hablar de ciudadanía implica un abordaje mucho más complejo por varios motivos.



En primer lugar, porque en los últimos años, mediante el sistema de protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes (Ley 26.061 y otras normativas nacionales e internacionales) ha cambiado el paradigma de concebir a las infancias y adolescencias. Mientras que para el paradigma tutelar un/a niño/a era considerado un menor, cuya opinión no era estimada; para la concepción actual, niños, niñas y adolescentes son sujetos de derechos, cuya opinión es central. Son considerados ciudadanos con capacidad progresiva y por ello, con derechos a recibir cuidados, con derechos a la participación y con el mismo derecho de acceder a la información que los/as adultos/as. En segundo lugar, porque la dimensión de ciudadanía actual, implica la comprensión de la diversidad para la construcción de vínculos democráticos basados en la convivencia respetuosa con la pluralidad. Nos exige, también, la incorporación de nuevas formas y medios de vinculación y participación. Enseñar para la ciudadanía hoy, significa, también, la educación en ciudadanía digital. Se trata de enseñar a los/as ciudadanos/as un conjunto de competencias que los faculte para hacer uso responsable, crítico y ético de las herramientas tecnológicas con el fin de participar y comprometerse con su medio.

La UNESCO propone pensar la ciudadanía digital desde tres niveles: el sujeto como receptor, como participante y como actor activo, siendo este capaz de identificar en cada instancia las oportunidades y los riesgos existentes en las TICs. Algunos autores, como Carlos Solari (2013) aluden a este sujeto activo como “Prosumidores”, que no sólo consume contenidos, sino que también genera contenidos por las redes, por ejemplo, los influencers y tiktokers.

En sintonía con esto, UNICEF, nos advierte sobre los “e-derechos” de niños, niñas y adolescentes en los ámbitos digitales. Así, nos enumera: Derecho al acceso a la información y tecnología; a la libre expresión; a ser consultados y a dar su opinión cuando se apliquen leyes o normas a internet que los/as afecten; a la protección; a la intimidad de las comunicaciones por medios electrónicos; al esparcimiento, al ocio, a la diversión y al juego mediante internet y otras nuevas tecnologías; y a beneficiarse utilizando en su favor las TICs. Las familias tendrán el derecho y la responsabilidad de orientar, educar y acordar con sus hijos/as un uso responsable de internet.

Todo esto, requiere de un compromiso de corresponsabilidad entre familias, escuela y comunidad que garantice derechos y propicie los cuidados adecuados. Por eso es necesario identificar y reconocer algunos riesgos que devienen en vulneraciones de derechos a niños, niñas y adolescentes en las redes y medios informáticos, como son el grooming o el sexting para poder protegerlos/as y hacer prevención.

Según datos recientes (2021/22) aportados por la ONG *Grooming Argentina*, la franja etaria más comprometida en materia de vulneraciones de derechos en medios informáticos, son



los /as niños/as entre 10 y 14 años. En el 55% de los casos llegaron a mantener conversaciones de índole sexual e intercambio de material íntimo. En el 13,6% de los casos, los/as víctimas, llegaron a recibir amenazas, chantaje o extorsiones. Los ataques directos representaron el 7,4% de los casos. El 6% fueron acompañados de propuesta de encuentro personal. Entre las plataformas y redes sociales en las que se sucedieron estas vulneraciones están Instagram, en primer lugar; luego, WhatsApp, los juegos en línea, Facebook y, en menor número de casos, Tik Tok y Discord.

El aislamiento como consecuencia de la pandemia de COVID-19 provocó el aumento del uso intensivo de sistemas digitales y el acceso permanente de las redes sociales por parte de usuarios de todas las edades, para dar respuesta a sus necesidades, actividades (laborales, escolares, etc.) e interacciones. Esto conllevó a un incremento significativo de la ciberdelincuencia. La prevención y lucha contra estas formas de vulneraciones debe darse, necesariamente, desde el enfoque de la Educación Sexual Integral y con perspectiva de género.

Además de los lineamientos curriculares surgidos de la Ley 26.150, la Resolución del CFE N° 340/18, plantea explícitamente, entre los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de ESI, tanto para el nivel primario, como para el secundario la prevención del grooming. Para el nivel inicial, establece algunos contenidos que contribuyen a la prevención y medidas de autoprotección que aportan en el mismo sentido.

Ahora bien, ¿de qué hablamos cuando hablamos *grooming*? ¿Qué significan todos esos términos en inglés que se nos aparecen relacionados en la nueva agenda educativa? ¿Qué peligros implican para niños, niñas y adolescentes? ¿Qué posibilidad existe de abordarlos en el aula?

Comencemos por definir *Grooming*: es la acción deliberada de un adulto, del género que sea, de establecer contacto y desplegar acciones con el fin de acosar sexualmente a una niña, niño o adolescente a través de un medio digital que permita la interacción entre dos o más personas, como, por ejemplo: redes sociales, correos electrónicos, mensajes de wasap, juegos en línea o sitios de chat. En Argentina, desde el año 2013, es un delito conforme la “Ley de *Grooming*” 26.906.

El *grooming* puede generar en las víctimas -niños, niñas y adolescentes- secuelas psíquicas y físicas graves. Además, puede ser la antesala de otros delitos, por ejemplo: La obtención de material de abuso o explotación sexual contra las infancias. Lo que, comúnmente se denominó pornografía infantil. La comercialización en redes de material de pedofilia y explotación sexual contra las infancias. La generación de encuentros personales con niños, niñas y adolescentes con la intención de cometer un abuso sexual físico. El secuestro de niñas, niños y adolescentes, para trata de personas.



El *grooming*, se lleva a cabo gradual y engañosamente en etapas. Así, en un primer momento el groomer procura mostrarse como un par: comienza por crearse uno o varios perfiles falsos que lo muestren como un/a niño/a de la misma edad de aquel/lla que será su víctima. Solicita amistad o le sigue en alguna red social y establece algún tipo de contacto. A esta etapa en la que establece un vínculo, con el fin de ganarse la confianza del/la niño, niña o adolescente, se la denomina “enganche”; en la misma, prevalece el intercambio de gustos, preferencias e intereses.

La segunda etapa es la que denominan de “fidelización”, en la que se profundiza la relación. El groomer se aboca a la obtención de datos personales utilizando muchas veces la información que la víctima tiene publicada en la web. De esta forma, produce una falsa sensación de familiaridad. De este modo, va fortaleciendo el vínculo mediante el intercambio de secretos, promesas, confidencias, etc. El tercer momento, es el de la “seducción” de la víctima por parte del acosador. Se caracteriza por la sexualización de la conversación a través de preguntas o relatos que involucran intimidad sexual.

La cuarta etapa es la de “Acoso Sexual”, una vez que el victimario ha conseguido el compromiso y la dependencia emocional de su víctima pide fotos o videos de índole sexual. Si obtiene el material puede ocurrir que finalice el contacto o que sume más pedidos hasta lograr un encuentro personal con la amenaza de que si no lo hace puede hacer público el material enviado por el niño/a o adolescente. En esta etapa, son comunes las manipulaciones, chantajes, extorsiones y coacciones de todo tipo hacia la víctima. Puede, incluso, darse -o forzarse- una propuesta de encuentro en persona, con el consiguiente daño físico.

Es importante, en este punto, que tanto los/as docentes, como en las familias sepamos instituirnos en adultos/as de confianza; no escudarnos en nuestros desconocimientos informáticos; porque, a lo mejor, no manejamos la misma cantidad de lenguajes multimedia que los/as chicos/as, pero somos los/as que tenemos que entender y poder protegerlos en cuanto a los contenidos. Tenemos que poder recordarles, todo el tiempo -casi como un mantra, así como les repetimos diez veces al día que se laven las manos antes de comer dentro de la escuela y también en las casas, que siempre les vamos a creer, que siempre estaremos de su lado si nos tienen que contar sobre algo que les oprime, asusta o preocupa. Y, luego, creerles y ocuparnos, no culpabilizarlos, si acaso nos cuentan o piden ayuda. Acompañar y creer en su relato.

Cabe trabajar en la escuela desde los siguientes NAPs de ESI (Res. del CFE N° 340/18), para el nivel inicial: • La confianza, la libertad y la seguridad para expresar ideas, opiniones y pedir ayuda. • El concepto de intimidad y cuidado de la intimidad propia y de los otros/as. • Decir “no” frente a interacciones inadecuadas con otras personas. • No guardar



secretos que los hacen sentir incómodos, mal o confundidos. En el nivel Primario, todo lo relativo a: • El análisis de los estereotipos corporales de belleza. • El derecho a la intimidad y el respeto a la intimidad de los otros/as. • La vulneración de derechos: prevención de abuso sexual, la violencia de género y la trata de personas. • Prevención del *grooming*. • El concepto de intimidad y cuidado de la intimidad propia y de los otros/as. • Decir “no” frente a interacciones inadecuadas con otras personas. • No guardar secretos que los hacen sentir incómodos, mal o confundidos. En el nivel secundario: • Construcción de identidad y de proyecto de vida • Los patrones hegemónicos de belleza y su relación con el consumo. • La vulneración de derechos sexuales: La discriminación, la violencia, el acoso, el abuso, el maltrato, la explotación sexual y trata. • La violencia de género en la adolescencia. • Prevención del *grooming*. Redes sociales y sexualidad.

En los tres niveles es relevante que podamos enseñarles la diferencia entre lo público, lo privado y lo íntimo; ayudándoles a comprender que nada de lo que se sube o se envía por internet se pierde; cada imagen, cada palabra, puede caer en infinitas manos que podrán hacer uso de nuestro material de infinitas maneras y con distintas intenciones. Es importante que, además, les brindemos la información de cómo actuar frente a un acoso o vulneración a sus derechos en los medios digitales. Por ejemplo, que sepan que no deben borrar, destruir o modificar la información relacionada con el hecho que tengan en sus dispositivos.; que, tampoco, deben reenviarla -ni siquiera en el afán de pedir ayuda-; que se debe guardar esa información _imágenes, mensajes, videos, o lo que sea-, a los fines de conservarlo como prueba y que deben hacer la denuncia inmediatamente. Ni contestar, ni amenazar al abusador. Denunciar y permitir que el material aporte a una investigación por parte de las autoridades pertinentes.

Resulta imperioso que las instituciones educativas y los/as adultos/as que en ellas se desempeñan conozcan y puedan brindar a sus estudiantes todo lo respectivo a las instituciones y datos de contacto (a nivel local y provincial) de a donde corresponda o puedan recurrir para consultar o hacer las denuncias. Enseñar empoderándolos/as, también implica, que podamos abordar la prevención invitándolos a reflexionar desde un posicionamiento ético, que involucre su autoestima, sus afectos y el respeto por los/as demás.

Por ejemplo, relacionado con las nuevas formas de expresar la afectividad y/o la sexualidad, tenemos que animarnos a hablar con los/as adolescentes del sexting. Esta modalidad -más o menos novedosa- que forma parte de las formas de relacionarse de algunas parejas, es una práctica voluntaria y que implica, siempre, el consentimiento de las personas implicadas en la misma. Sexting, es un término que se compone de las palabras en inglés Sex (sexo) y Texting (enviar mensajes) = “enviar mensajes sexuales”. Esta práctica, en nuestro país, no es considerada delito.



Entre las parejas adolescentes suele ser más frecuente de lo que advertimos, se filman teniendo relaciones o se envían a modo de mensajes eróticos fotos de sus respectivas desnudeces o de sus partes íntimas. En teoría existe un acuerdo de intimidad entre los implicados/as; pero los riesgos son múltiples. La simple pérdida o robo de esa Tablet, celu o compu en la quedara guardado ese material podría ocasionar enormes daños en la vida de las personas que realizaron el sexting. En muchas parejas, la solicitud de esta práctica funciona, al modo en que -a tono con los imperativos del amor romántico- funcionó el pedido de “la Prueba de amor” – históricamente entendida como el pedido de tener relaciones sexuales- y que actualmente se transfigura en el pacto de dejar visualmente documentada la pasión. Lo que ocurre es que cuando la pareja se disuelve -por el motivo que sea- la parte desechada puede usar ese material como forma de sextorsión o venganza; o que, a causa de la ruptura, se pierda el interés en resguardar y preservar esas imágenes que, por ser desechadas del dispositivo en cuestión, no necesariamente quedan borradas y anuladas para siempre; más bien, van a la nube y quedan a merced de quien quiera utilizarlas.

Aquí es donde se torna inminente que se ponga en juego la Educación Sexual Integral con énfasis en la perspectiva de género. Especialmente desde los materiales y propuestas didácticas destinados a la prevención de las violencias de género en los noviazgos (Juárez Armentáriz, L.; Cepeda Hernández, M.; Delgado Estrada; R.; 2021). Y, particularmente, lo atinente al “consentimiento” y lo necesario que es la creación de instancias que inviten a chicos y chicas a reflexionar sobre esto. Todo consentimiento es activo: Si dice “no”, es “no”. No decir “no”, no significa dar consentimiento. Solo “sí” significa “sí”. Aceptar tomarse una foto no significa autorizar que se archive o divulgue. Es una elección libre: no hay consentimiento con chantaje, presión o cualquier tipo de violencia. Debe darse en igualdad de condiciones: No es posible en vínculos con desigualdad de poder. Por ejemplo, si alguien está borracho/a, dormido/a o en situación vulnerable no está en condiciones de dar su consentimiento.

Estamos en tiempos de virtualidad. Durante muchas horas, los/as chicos/as, en vez de correr o meter goles en una plaza, lo hacen a través de su avatar. Mensajes y videos sexistas o estereotipos de género entran por sus dispositivos. La ESI en la escuela resulta imprescindible. Es necesario que podamos conocer, escuchar y conversar con ellos/as respecto de a qué juegan cuando juegan on line -procurando entender la trama y el contenido de los juegos-; cuánto tiempo pasan conectados a internet cuando no están en la escuela, a quienes siguen en las redes, con quiénes se identifican. En tiempos de hiperconectividad, es importante que los/as adultos redoblemos esfuerzos por conectar -desde un rol responsable de cuidado y afecto- para comprender de qué están conformados sus universos de representaciones y por a través de qué códigos interactúan -la más de las veces, virtualmente- nuestros chicos y chicas.



Bibliografía y fuentes

Anexo Resolución del CFE N° 340/18 en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_resolucion_cfe_340_18_0.pdf.

Juárez Armendáriz, L.; Cepeda Hernández, M.; Delgado Estrada; R. (2021); “La violencia en el noviazgo y sus nuevas modalidades (*Sexting*, Ciberacoso y *Grooming*): Un estudio desde la perspectiva del Trabajo Social” en: “*Género, Familia y Vejez Abordajes disciplinares en las investigaciones de trabajo social*”; Fuentes León, Tereso Ramírez, Amador Anguiano Coordinador(as). Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social- Universidad Veracruzana Universidad Autónoma de Sinaloa Universidad de Colima.

Novomisky. Sebastián (2018); “Digitalización de la cultura: un fenómeno que resignifica el campo de Comunicación/Educación”. Año 4, #7, noviembre Dossier temático | Pág. 30. En: *REVCOM- Revista Científica de la Red COM*; Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Scolari, Carlos (2013), “*Narrativas transmedia Cuando todos los medios cuentan*”. Centro Libros PAPP, Deusto; Barcelona.

UNESCO: *La ciudadanía digital como política pública en educación en América Latina* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376935>.

UNICEF: *Con vos en la Web: Decálogo de los e-derechos*. En: http://www.jus.gob.ar/media/3116712/dec_ederechos.pdf.

Uribe Zapata Alejandro (2019); “Cultura digital emergente y prácticas educativas expandidas: reflexiones desde Platóhedro”. *Folios*, 51, 117-127. doi: 10.17227/folios.51-9577.

La Educación Sexual Integral en la escuela primaria¹

Ruth Chackiel

ruth.chackiel@bue.edu.ar



Supervisión Escolar de Nivel
Primario DE N°7. CABA

PALABRAS CLAVE

educación sexual integral - derechos de los niños
respeto a la otredad - oposición de las familias



Introducción

El 4 de octubre de 2006 se sancionó en la Argentina, la **Ley de Educación Sexual Integral** que tiene como objetivo garantizar la Educación Sexual de todos los niños, niñas y adolescentes.

Su implementación, desde el 2006 a la fecha tuvo sus idas y vueltas en la Ciudad de Buenos Aires, logrando hoy un mayor compromiso del Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad, el cual se encuentra organizando acciones concretas para que cada vez más les niñas y adolescentes sean conscientes de sus derechos y respetuosos de las elecciones de sus pares.

Si bien este compromiso creció desde la gestión por ser un tema ineludible en los tiempos que corren, aún estamos “en pañales” en cuanto a su total implementación ya que aparecen grandes dudas desde las comunidades, opiniones encontradas frente a la necesidad de incluir ESI en las escuelas, sobre todo en los primeros grados.

Desarrollo

Hoy en las escuelas notamos exigencias hacia los docentes aunque las capacitaciones resultan insuficientes. La cuestión se agrava cuando algún colectivo docente decide romper las filas de varones y niñas, o que los niños jueguen con muñecas, que se organicen baños mixtos dentro de las escuelas, entre otras acciones que ponen los pelos de punta de las familias más conservadoras.

Ahora bien, cuando hablamos de ESI es importante definir frente a la sociedad, cuáles son los términos de la misma, para dejar de lado interpretaciones erróneas que muchas

¹ Artículo publicado en el libro *“Abuso sexual en las infancias y adolescencia. El horror más silenciado”* de Gabriela Insúa de Editorial La Docta Ignorancia (2020)



veces sólo logran producir miedo e indefectiblemente la respuesta es el rechazo a lo desconocido.

En la Supervisión Escolar solemos recibir quejas de algunas familias, las cuales hacen presentaciones para que sus hijos no participen de estas actividades, aduciendo que la Educación Sexual debe impartirse en los hogares, entendiendo que debiera ser una enseñanza del ámbito privado. Nuestra tarea en ese sentido es promover conocimientos científicos socialmente significativos, informar de la importancia que tiene para sus propios hijos tener los conocimientos adecuados y formarse en el respeto a la otredad; que no se trata como muchos creen, de promover que les niños sean homosexuales o enseñarles a masturbarse, como nos han planteado. Por el contrario, se trata de empoderar a las infancias para que entiendan que frente a una vulneración de sus derechos, pueden comunicarlo a un adulto de confianza y así evitar abusos, entre otras cosas.

La ESI consiste entonces en la enseñanza de un área transversal a todos los contenidos que imparte la escuela, la cual se puede encuadrar en Formación Ética y Ciudadana, e intenta acompañar a las diversas infancias en el crecimiento y el desarrollo humano, incluso en la posibilidad de comprender los cambios que se producen. Esto incluye a niños de todas las edades, incluso en la educación inicial, como cuestión prioritaria para una enseñanza plena de la ESI. Para ello se aborda una mirada del ser humano en articulación con diversidad de aspectos como los biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos de todas las personas y por supuesto la convivencia teniendo en cuenta todos estos aspectos. Si bien esta disciplina atraviesa todas las áreas, en este momento de su implementación se hacen actividades específicas de ESI, muchas veces convocando a las familias como forma de acercar estos contenidos a todos.

Las personas SOMOS, imbricados en esa trama que nos estructura como sujetos y sujetas.

Y en ese sentido vale la pena pensar las preguntas que se hace Marta Lamas, Directora del feminista Grupo de Información en Reproducción Elegida, a la hora de analizar la ideología que atraviesa la ESI desde una perspectiva de género: “¿Hay o no hay una relación entre la diferencia biológica y la diferencia sociocultural? ¿Qué posibilidades hay de modificar los papeles sexuales si son determinados biológicamente? ¿Por qué la diferencia sexual implica desigualdad social? Un desarrollo más equitativo y democrático del conjunto de la sociedad requiere la eliminación de los tratos discriminatorios contra cualquier grupo”².

Esta forma de pensar la sexualidad y sobre todo el rol que juega en la sociedad esta perspectiva, es la que tenemos que habilitar en las escuelas para lograr la meta de la ESI

² Lamas, Marta. “La perspectiva de género”. *Revista La Tarea* N° 8 (enero-Marzo 1996) México. página 1.



que consiste en garantizar el derecho de aprender en condiciones óptimas de todos los niños y su desarrollo como sujetos reflexivos, críticos y libres.

Desde mi rol observo y participo en diversidad de situaciones y actividades que van allanando el camino de los más vulnerables, con propuestas escolares de excelencia académica. Muchos docentes se encuentran realizando especializaciones sobre sexualidad y educación tanto en la Escuela de Maestros como en otros ámbitos. Estos maestros logran comenzar su propio camino de deconstrucción y con ella la de muchos estudiantes, generando espacios de reflexión para combatir la violencia de género.

Resalto siempre el arduo trabajo que realizan muchísimas escuelas con docentes y conducciones que se deconstruyen permanentemente, poniendo el cuerpo, debatiendo y sobre todo tratando de sostener sus acciones a pesar de las contradicciones, producto de años de construcciones machistas en una sociedad donde el modelo patriarcal es el único visible y aparentemente viable. De hecho, podría relatar infinidad de situaciones donde luego de un espacio de reflexión en el aula acerca de estas temáticas de vulneraciones, trabajadas a partir de literatura o juegos didácticos, alguna niña se acerca a su docente y logra contarle una experiencia donde sus derechos son vulnerados. Generalmente comentan que hasta ese momento no lo había entendido así. Sabemos que existen muchos rituales culturales que se naturalizan en ciertas familias y la ESI puede aportar una nueva mirada que permitir reubicarse a quien se siente vulnerado y sin herramientas.

Sin embargo, en mi permanente recorrida por las escuelas, con diversidad de comunidades educativas, tanto de docentes como de familias, encuentro algunas problemáticas a resolver. Entre ellas la resistencia que presentan estas comunidades para la implementación de la ESI.

Es fundamental comprender los cambios abruptos que fue sufriendo nuestra sociedad, costumbres, tiempos, ideologías y por qué no las trayectorias individuales y colectivas, ya que hace tan solo 40 o 50 años atrás las realidades eran otras muy distintas. Toporosi en un trabajo realizado para el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires define a la sexualidad en aquella sociedad de la siguiente manera:

“La sexualidad se sostenía entre inhibiciones y represiones, con una marcada separación entre lo público y lo privado. La intimidad era cuidadosamente guardada entre secretos, pudores y vergüenza. La masturbación, actividad exploratoria del propio cuerpo y proveedora de placer, era considerada peligrosa, y se la prohibía y reprimía”.

³ Toporosi Susana “Educación Sexual. Sexualidad infantil: manifestaciones actuales” Ministerio de Educación de CABA 2014 (pág 3).



Esta forma de entender la sexualidad ha cambiado en algunos ámbitos, por suerte, promoviendo que la palabra circule, que se manifiesten las incomodidades, que se haga público el malestar de quien se siente vulnerado para poder prevenirlo.

Por otra parte, y no menos importante la concepción de los cuerpos también se modifica con el mismo sentido, dando una nueva perspectiva sobre los mismos. Y aunque todavía queda mucho por desandar y aprender, les pedagogues nos sentimos optimistas para pensar estrategias de enseñanza de la ESI.

En cuanto a las familias, entiendo que es un camino arduo que debemos seguir recorriendo, de trabajo cotidiano, abriendo la escuela a la comunidad, para que poco a poco puedan comprender el sentido del desarrollo de la ESI. Si bien esto se viene haciendo desde hace años aún queda mucho por pensar en este sentido. Las madres y los padres que confían sus hijos a la escuela pública de su barrio, creen que van a realizar el mismo recorrido escolar que ellos conocen, y les resulta muy difícil concebir a la escuela con otras lógicas y formatos. Éste es uno de los frentes más importantes que la escuela debe resistir y resolver a largo plazo. Porque sin la anuencia de las familias esta tarea implica una doble lucha, la primera con la familia propiamente dicha, la segunda y no menos importante con los medios masivos de comunicación, quienes se cuelan permanentemente por todas las rendijas de los hogares ejerciendo una fuerza muy poderosa con la que la escuela batalla desde siempre.

Para profundizar en esta idea del peso que tiene la mirada de las familias sobre cómo enseñar o no enseñar ESI en las escuelas, pensemos que antes del año 2006 para realizar una actividad de Educación Sexual, era necesario pedir permiso a través de una nota en el cuaderno de comunicaciones. Eso quedó desestimado con la ley ya que es una obligación enseñar ESI por parte de los maestros sin necesidad de solicitar ningún permiso, y a su vez los niños tienen el derecho a recibir educación sexual integral en las escuelas.

A pesar de la nueva coyuntura muchas familias siguen insistiendo en que se les informe cuándo se realizan estas actividades y muchos docentes tienen temor a dejar de hacerlo, con lo cual sucede en ocasiones que alguna familia no manda su hijo a la escuela ese día, vulnerando así su derecho a recibir Educación Sexual Integral.

Por otra parte, en tiempos de incertidumbre la escuela cambia, se vuelve más permeable a lo que sucede fuera de ella, se flexibilizan tiempos y espacios, se modifican los vínculos. Aun así, la gente que la transitó durante su niñez, no quiere que eso suceda porque necesita la certeza de al menos una permanencia, la de la escuela formadora de “sujetos argentinos con valores inamovibles”. Este es un rasgo ineludible a la hora de pensar cómo la sociedad recibe a la Ley de Educación Sexual Integral, y por qué en ocasiones se genera tanto rechazo hacia ella.



Sobre la escuela y la incertidumbre podría abundar en detalles, cosa que nos desviaría de este análisis, pero para poder entender lo que sucede con la ESI, sí es importante detenernos un poco al menos en este concepto de incertidumbre y cómo se mete en la escuela sin remedio.

Como dijo Nicholas Burbules ya hace algunos años, la escuela perdió el monopolio del saber por lo que resulta fundamental comprender que los niños aprenden todo el tiempo y en todas partes. Esto aplica también para la ESI, ya que, si bien la escuela la trabaja, no es la única que lo hace. Y allí es donde se produce uno de los grandes conflictos que tienen los docentes con respecto a la enseñanza. Deben enseñar desde el lugar de la incertidumbre, desde un nuevo paradigma, que Edgar Morin nombró como Paradigma de la Complejidad, donde la escuela enseña a partir de un entramado complejo, un tejido de eventos, interacciones y sobre todo el azar, que lejos de ser dejado de lado debe ser tomado y trabajado, permitiendo el desorden y la ambigüedad como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

A partir de entender la nueva escuela en esta sociedad compleja analicemos cómo deberíamos trabajar para reestructurar la tarea de los docentes en función de la ESI.

Pensemos en la complejidad del trabajo docente que está plagado de preguntas, desde las más sencillas, hasta los grandes dilemas. En mi tarea de Supervisora de Escuelas Primarias también me hago algunas preguntas como por ejemplo ¿cómo hacer para que los docentes enseñen aquellos contenidos que nunca aprendieron durante su escolaridad primaria?, y más aún, ¿cómo hacerlo cuando esos contenidos les atraviesan como sujetos activos y con historias heterogéneas? Y si se trata de una docente que sufrió o sufre violencia de género: ¿cómo puede contener y asesorar a un estudiante que sufre el mismo conflicto?

Para ilustrar lo que vivimos los docentes cuando es necesario implementar políticas educativas permítanme traer mi propia experiencia. Durante el año 2006 siendo yo maestra de 3° grado, en una ocasión recibimos en la escuela unos cuadernillos con el cuerpo de la ley y su posible implementación, sin más elementos, sin capacitación, sin contención de ningún tipo. Lamentablemente fuimos muy pocas maestras las que nos animamos e intentamos comenzar a leer y poner en práctica las actividades y secuencias de trabajo sugeridas en esos cuadernillos. Este tipo de acciones desde el Ministerio daban cuenta de la falta de estrategias para abordar un tema tan delicado que no sólo necesita de capacitación obligatoria, sino que además es imperioso un trabajo de contención docente para poder trabajar contenidos de ESI. Sabemos que cada individuo tiene una historia personal que puede afectar el desempeño cuando el contenido nos atraviesa inevitablemente, porque somos seres con identidad de género, orientación sexual, cuestiones que nos marcan y nos posicionan frente a nuestros estudiantes de determinada manera. Y la ESI entra a la escuela a través de



les docentes por lo cual es importante tener espacios de reflexión para hablar sobre nuestras emociones y sentimientos. ¿Qué nos sucede en lo personal con la ESI? ¿Cuál es nuestra reacción frente a las temáticas planteadas?

En las salas de maestros solemos escuchar algunas frases que anulan la posibilidad de trabajar la ESI en forma eficiente y profesional. Algunas de esas frases son: “A mi nadie me formó para esto”, “No me atrevo”, “Yo no estoy de acuerdo con enseñar ESI en la escuela”, “Yo enseño sólo mi disciplina”, “No quiero problemas con las familias”.

Estos pensamientos que nos atraviesan cuando nos enfrentamos a temas tan complejos, que se tornan subjetivos con el mínimo descuido, deben ser trabajados por expertos que permitan una deconstrucción de las propias subjetividades y recién entonces plantearse la posibilidad de enseñar Educación Sexual Integral.

Ese mismo año y ya con más apropiación de la ESI decidí invitar a mis estudiantes de 3º grado a que trajeran un juguete o juego que representara su género. Los niños trajeron juegos de “varones” como pelotas y autitos y las niñas juguetes de “nenas” como muñecas o utensilios de cocina. Observarles jugando a las chicas con juguetes de “varones” y a los chicos con juguetes de “nenas”, verles felices pudiendo hacer lo que socialmente estaba mal visto, fue una experiencia esclarecedora para mí. Ese día entendí que no existen juegos diferenciados por géneros, que los niños son felices simplemente jugando y actuando sus deseos, lo cual no los hace posicionarse en un género, por el contrario, les permite experimentar diversidad de sensaciones que algún día impactarán seguramente en sus elecciones.

Finalmente, para seguir pensando acerca de la formación docente necesaria para abordar la ESI en las escuelas, quisiera recordar una situación vivida con una docente durante mi experiencia como directora. Se trata de una excelente maestra a la que conocí en el año 2016 al trasladar mi cargo de directora. Ella, maestra de 7º grado, desarrollaba los contenidos de sus áreas con gran idoneidad y conocimiento tanto de los contenidos a trabajar como del enfoque que propone nuestro Diseño Curricular. Pero un día noté que no se trabajaba la ESI en sus grados por lo cual comencé a tener conversaciones con ella, tanto en las reuniones de ciclo como en forma individual, indagando cual era el motivo. Grande fue mi sorpresa cuando me expuso su ideología sosteniendo que para ella no eran temas abordables en la escuela, que los mismos estaban dentro de la órbita de lo privado y que era privativo de las familias enseñarles a sus hijos aquello que consideraran pertinente. Frente a semejante afirmación insistí en la necesidad de trabajarlos en el aula y fue entonces cuando me dijo que ella sabía que su pensamiento iba contra la ley porque no acordaba con la postura filosófica e ideológica del Diseño Curricular. Y puso como ejemplo que no acordaba con la ley de matrimonio igualitario sosteniendo además que “los homosexuales sufrían de una enfermedad y que era deseable que se trataran para curarse.”



Más allá de mi postura personal opuesta a sus dichos, sentí que yo era la garante de que mi escuela enseñara ESI y que debía defender por sobre todas las cosas la ideología de nuestro diseño en pos de no vulnerar los derechos de les niñes a recibir ESI. Tenía dos caminos, sancionarla o intentar que cambiara su mirada para que pudiera llevar adelante su tarea en esta área tan bien como lo hacía con el resto de las asignaturas.

Así que tomé este desafío personal y profesional, no sólo acercándole bibliografía de todo tipo para que pudiera conocer otras miradas acerca del tema, sino que además la acompañé a trabajar ESI en el aula con sus estudiantes, organizando diferentes dinámicas, permitiendo la circulación democrática de la palabra en consejos de aula entre otras actividades. Luego de un año de largas charlas y análisis de documentos y materiales, a fin de año ella misma se sentía feliz por los resultados obtenidos con sus estudiantes y los cambios que pudo hacer a nivel personal y profesional. Hoy en día esta docente desarrolla su tarea atravesada por la ESI sin necesidad de apoyos externos, ya que se ha convertido en una experta, entendiendo que su accionar redundaba en más derechos para sus estudiantes y por ende para una inclusión plena.

Cuando recuerdo esta experiencia no puedo dejar de pensar en que para una directora es una tarea titánica si no hay políticas educativas concretas que permitan que todes les docentes reciban contención y estrategias para lograr ese cambio de mirada que en forma individual pudo realizar esta docente. El desafío es poder realizar un verdadero cambio de paradigma en forma colectiva, que permita profundizar los contenidos de la ESI, hasta lograr separar lo personal de lo profesional y recién entonces poder enseñar, transmitir, formar niñes que defiendan sus derechos, que analicen situaciones de conflicto, que puedan darse cuenta, evitar abusos hacia su persona e incluso hacia otras.

Referencias bibliográficas

- Burbules, N: “El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos” *Revista Entramados | Educación y Sociedad* - Argentina (2014)
- Burbules, N: Ensayo “*El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza*” Encuentros de Educación Vol. 13, (2012), 3 - 14 University of Illinois, Urbana-Champaign, Estados Unidos
- Butler, J: “*Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*” Primera edición. - Buenos Aires - Paidós (2002).
- Lamas, M: “La perspectiva de género”. *Revista La Tarea* N° 8 (enero-Marzo 1996) México.
- Morin, E: “*El pensamiento complejo*” Editorial Gedisa, España 1998.
- Toporosi, S: “*Educación Sexual. Sexualidad infantil: manifestaciones actuales*”. Ministerio de Educación de CABA (2014).

Para pensar la ESI en la escuela

Un abordaje posible desde la Literatura



Alicia Elsa Imperiale
aliimperiale@gmail.com

ENS N° 07 DE 02
"José María Torres"
Liceo 2 "Amancio Alcorta"
CABA

PALABRAS CLAVE

ESI - silencios - derechos - voz - escucha



Introducción

El texto ficcional elegido de mi autoría “Clara sin silencios” plantea múltiples problemáticas que pueden abordarse desde la Literatura en la escuela.

El mismo fue presentado en el Congreso Hacia una Pedagogía Emancipatoria en conmemoración a los 15 años de la sanción de la LEY de la ESI en el Centro Floreal Gorini. Nos preguntamos: ¿Por qué y para qué ESI en la escuela?

Para trabajar sobre aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos a partir de contenidos transversales a todas las materias y de forma sistemática.

Para asegurar la inclusión y respeto de todas las personas y situaciones vinculadas a la salud sexual y reproductiva y generar espacios de escucha, diálogo y reflexión ante las situaciones vinculadas a estas temáticas que emergen en el contexto escolar.

“La escuela aparece entonces como un ámbito específico para avanzar hacia la transformación de prácticas culturales que están fuertemente arraigadas. Asumir la educación sexual desde una perspectiva integral demanda un trabajo dirigido a promover aprendizajes desde el punto de vista cognitivo, en el plano afectivo y en las prácticas concretas vinculadas al vivir en sociedad”.

“La escuela es caja de resonancia de muchas situaciones de la vida de los y las jóvenes.”

Un largo y arduo camino fue recorrido para que la ley 26.150 fuera sancionada. Un paso para empoderar a niñas y adolescentes en el conocimiento y pleno ejercicio de sus derechos. Pero... ¿con qué finalidad pensamos desde la Literatura acercar contenidos de la ESI que promuevan una reflexión y un conocimiento de los derechos de niñas y jóvenes? Trataremos de desarrollar algunas miradas posibles para su abordaje en el próximo apartado.



Desarrollo

Un abordaje a la ESI desde la LITERATURA

El enfoque definido para la enseñanza de la educación sexual se enmarca en tres dimensiones:

- Los Derechos Humanos
- La concepción integral de la sexualidad
- La promoción y cuidado de la Salud

Para trabajar estas perspectivas, los textos literarios son potentes aliados para develar mundos y temas vitales que promueven diálogo, convocan emociones, sentimientos y vivencias plurales. La Literatura como una disciplina del Arte, no sólo propone un placer estético sino que promueve a la reflexión.

“Pensar la sexualidad desde la literatura es transitar la intersección entre dos espacios diferentes que se potencian en un encuentro que permite al lector resignificar el mundo social y ampliar su propia visión del mismo. Consideramos a la Literatura, una herramienta fundamental de enseñanza, generadora de sentimientos y sensaciones que promueve el pensamiento crítico y reflexivo. Es así como los libros, una vez más, nos abren ventanas hacia múltiples universos. En este sentido, la propuesta tiene como eje principal la exposición de los distintos temas que se conjugan con la sexualidad: las identidades, las relaciones vinculares, el amor, los derechos reconocidos o vulnerados, la afectividad, el cuidado propio y de los otros, lo íntimo y lo público”. (textual Lic. Ana María Clement)

En la lectura de este cuento, encontramos posibilidades múltiples para este abordaje.

Como hecho artístico, la literatura provoca en los lectores emociones como la risa, el llanto, la ira y la empatía entre otras. La verosimilitud de los relatos nos acercan a mundos posibles, nos permiten jugar e interpelar, sin dejar a un lado la mágica aventura de leer que siempre nos abre mundos posibles.

Qué pasa entonces cuando en la lectura de este cuento que proponemos la protagonista Clara ve vulnerados sus derechos.

Qué nos dice Clara desde sus actitudes, sus silencios y sus palabras.

¿La escuela es un lugar de intervención ante estas vulneraciones? Desde las leyes obviamente debiera serlo pero ¿les niños y jóvenes siempre son escuchados?

La propuesta es acercarnos a las reflexiones que desde la temática argumental nos brinda el texto.



Una estrategia para formar lectores críticos es la comprensión lectora. Charlar sobre lo leído, qué nos cuenta, qué nos dice el texto. Qué recursos emplea la ficción para “decirnos” algo.

A partir de ese punto de partida que es el texto literario, los lectores podrán expresar y reconocer sus emociones, reflexionar sobre la temática que plantea, apelar a la relación con otros textos, con la subjetividad y con sus entornos familiares y sociales.

Hay infinidad de textos que tienen un fuerte contenido temático que despierta vivencias interiores y reelaboraciones personales que abordan diferentes temáticas relacionadas con los contenidos de la educación sexual: el cuidado de la salud y el cuerpo, la salud y la calidad de vida, las relaciones con los otros, la identidad, los derechos del niño y los derechos humanos, el respeto, la expresión de los sentimientos y emociones, la tolerancia, la autoestima y la perspectiva de género, entre otros.

Propuestas de trabajo sobre el cuento “Clara sin silencios” para el Nivel Medio

Sobre el tema

Debatir en pequeños grupos sobre las temáticas principales y anexas de esta historia. Los temas elegidos deberán ser justificados en el texto. Se explorará el texto y se señalarán escenas, acciones, frases que expliciten la temática elegida.

Sobre el personaje Clara

¿Qué características muestra de sí misma, sobre qué cosas se cuestiona, cuáles son sus preocupaciones principales? ¿Cómo reacciona cuando se le prohíbe cortarse el pelo “como un varón” O cuando se le dice que escucha música de “maricones”? ¿Sus emociones están justificadas? ¿Ustedes hubieran reaccionado de la misma forma?

Sobre la relación con otros textos

Buscar información actual sobre los derechos de la infancia y de las personas.

En relación a ella y siguiendo el relato, ¿en qué se ajusta, omite o es contrario a los pasos que detalla la ley? Debatir en grupo la actitud del papá y la mamá de Clara y qué derechos tiene Clara al respecto.

Sobre los vínculos

Hay variadas descripciones de la forma de proceder de los distintos personajes que se van presentando y de los vínculos que se establecen entre ellos. ¿Cuáles son los vínculos afectivos que se desprenden del relato? ¿Entre Clara y su mamá? ¿Con su papá? ¿Con la escuela? ¿Con sus amigos?



En esta historia, ¿la protagonista se cuestiona sus silencios? ¿Tiene fantasías, miedos, sentimientos encontrados, emociones descontroladas con sus lazos afectivos? La vida en este relato es vista desde la mirada de una adolescente en busca de su perspectiva de género. Se describen en él situaciones que atraviesa Clara en ese camino del silencio ahogado por el abuso al grito de desahogo que pide que se reconozcan sus deseos y derechos. Seleccionar citas textuales que muestran ese camino.

Es posible también trabajar sobre las creencias y representaciones sobre el cuidado de la salud, las diferencias de género, el amor y la sexualidad, los derechos de los niños y adolescentes y el derecho a la información e identidad.

Buscar información al respecto. Se propondrá un trabajo interdisciplinario con Biología y Educación Ciudadana.

Se recomienda la lectura de este cuento para los primeros años del nivel medio pero también puede abordarse en 6to y 7mo grado del nivel primario.

Este texto ficcional recrea las voces adolescentes que viendo vulnerados sus derechos, visibilizan sus angustias y alzan su voz desde el dolor. Las *Claras* invisibles quieren hacerse escuchar. La escuela aparece entonces como el lugar de contención y apoyo creando espacios de reflexión y trabajo sobre los Derechos de niños y adolescentes.

“Clara sin silencios”

Clara sabe que no va a ser fácil. Clara tiene miedo. Clara se siente rara. La mochila de la escuela, ahora parece pesar menos.

Como todos los días, imperceptible y mecánicamente Clara se levanta a las 6:30 para ir a la escuela. No hace ruido, no enciende la luz, no vaya ser que una vez más él la insulte como siempre porque no lo deja dormir.

Su mamá ya salió para el trabajo, también sin encender la luz.

Lavarse la cara, vestirse y peinarse, un mate cocido rápido, un pis y a rajar. ¡Cómo pesa esta mochila! Pero no hay tanto en ella. No entiende por qué tanto peso a sus catorce años. Los ojos achinados de sueño. El bebé lloró mucho anoche y mamá siempre está cansada.

“Vos Clara, no hacés nada. Te la pasás pelotudeando con el celu. Dáale basta de excusas”.



Ella sabe que cuando llegue de la escuela, va a tener que preparar el almuerzo, lavar los platos, limpiar bien y dejar todo ordenado. Juanito va a querer mamadera y todo cagado como siempre, va a esperar que ella vuelva. Como si él también supiera que no tiene que joder. ¡Pendejo de mierda que llora todo el día!

¡Ufa! Prueba de historia. No estudió una mierda. Cero ganas. Si ni tiempo para la escuela tiene.

“Eso es porque no sabés organizarte y estás dándole que darle con el celu del orto todo el día”.

Juanito llora, la comida se está quemando. El tipo tiene hambre y está impaciente. Por suerte se durmió apoyado sobre la mesa. El vino, casi a la mitad. Albóndigas con puré. Mamadera tibia. Pan sobre la mesa, platos, vasos, cubiertos, servilletas. Listo todo.

–Me voy a cortar el pelo, piensa clara. Bien cortito. Sí a lo neneeee. ¿Cuál hay?

–Vos y tus ideas raras. El pelo te lo dejás así. Bien largo y lindo para hacerte la trenza. ¡Ni se te ocurra !

Clara intenta no pensar, se pone auriculares y escucha *Kim Tae Woo*.

–Otra vez esos chinos maricones. Pedazo de putos. Te dijimos que no escuches más esa mierda. Orá, pensá en el señor y sacáte esas ideas raras de la cabeza.

Clara se ahoga en la última gota de saliva. Le duele el pecho, se le estruje la panza. Y calla. Es Clara de los silencios.

Son la 6:30 otra vez. Suena el despertador y el cansancio es más grande que la sombra del árbol de la vereda de la escuela. ¡Putá madre! Otra vez casi sin dormir. Juanito y sus gases.

–Fernández

–Presente

Clara pide permiso para el baño. Tarda mucho y la profe manda a una compañera a buscarla. Vuelve, se sienta casi imperceptiblemente e irrumpe en llanto.

–¿Qué pasa Clara?

La profe la deriva al DOE. La psicóloga de la escuela habla con la directora. Se decide enviar alerta y llamar a la guardia permanente de abogados.



Otro caso más de presunción de maltrato infanto juvenil.

Bue... presunción dice el alerta. Todes saben que de “presunción” nada de nada.

–Vamos a la Defensoría Clara. Agarrá tu mochila. Va a estar todo bien.

–Mi padraastro se queda en casa. No tiene trabajo. Yo cuido a mi hermanito bebé porque mi mamá está cansada y trabaja mucho. No me dejan cortarme el pelo y me dicen a los gritos que deje el celular del orto. Y que deje de escuchar a esos chinos maricones que escucho. No aguanto más. Yo no quiero orar. Mi familia es creyente. Yo no. Yo no estoy en esas cosas. Sé que puedo decidir qué quiero hacer. La profe de Formación ética y ciudadana nos dijo.

Ah y en la jornada ESI del otro día también nos enseñaron que somos sujetos de derecho. Qué es el género, qué es la identidad de género. ¡Para qué! Mi familia me dice que de la educación sexual se ocupa cada familia. Que esta sociedad se fue a la mierda. Que les pibes marcharon por la legalización del aborto y que eso es ser asesines.

Clara no quiere volver a casa. Clara no tiene silencios. Clara empezó a hablar. Clara empezó un nuevo camino. La mochila pesa menos. Sólo un poco menos.

Referencias bibliográficas

Heredia, Liliana, *Educación Sexual y Literatura Propuestas de Trabajo Educación sexual y literatura: propuestas de trabajo* / Liliana Heredia; Claudia Rosales y Verónica Tovorovsky; coordinado por Silvia Wolodarsky; dirigido por Ana M. Clement 1a ed. - Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación, 2007.

Serie *Cuadernos de ESI Educación Sexual Integral para la educación Secundaria*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación

<https://www.huesped.org.ar/informacion/derechos-sexuales-y-reproductivos/tus-derechos/educacion-sexual-integral/>

Aquello que llamamos *tóxico*



Alejandra Érica Montaña
Natalia Voragini Weth

ericamontana@gmail.com

nattivw@gmail.com

Universidad Nacional
de La Pampa

PALABRAS CLAVE

discursos - lo tóxico - femicidios - construcciones subjetivas



Introducción

El presente trabajo recaba conceptos y significados de términos que se han incorporado en tiempos actuales, para definir relaciones vinculares. Dando interpretación primero “a lo tóxico” (palabra utilizada en ambientes clínicos-médicos-ambientales) como sinónimo de control, abuso, acoso, violencia, siendo habitual incorporarla en cualquier contexto o grupo etario. De igual manera se utilizó el concepto de femicidio en épocas de COVID como “la pandemia” que sufríamos las mujeres, sin realizar un análisis reflexivo, principalmente en los medios de comunicación, de cómo las mujeres y disidencias sobrevivíamos en contextos de aislamiento obligatorio, conviviendo con personas violentas, feminicidas.

De allí surge la necesidad de este grupo de profesoras del Seminario de Derechos Humanos, el tratar de comprender el lenguaje, su uso y fundamentación para denominar relaciones humanas con términos clínicos, forjando nuevas subjetividades y manejos sociales que merecen detenernos a pensar.

Desarrollo

Durante los últimos tiempos hemos oído hablar de “relaciones tóxicas” de personas “tóxicas”, del “tóxico” como un tipo de hombre que se relaciona de una manera característica que desarrollaremos más adelante o de la “tóxica” haciendo la misma referencia, pero en la versión femenina de persona con la que se mantiene un vínculo afectivo.

No es novedad que se utilicen términos del ámbito clínico médico para hablar de relaciones socio-afectivas, hasta hace un tiempo se podían leer en los medios de comunicación masiva que los femicidios era la nueva pandemia.

Para analizar dichos términos, se solicitó a las estudiantes de las Carreras del Profesorado de Educación Inicial y del Profesorado de Educación Primaria, quienes cursar el



Seminario de Derechos Humanos (DDHH), del 4º año de formación de sus carreras, de la facultad de Ciencias Humanas, en la UNLPam, que respondan un cuestionario, de recopilación de saberes previos. El mismo cuestionario se aplicó con estudiantes de los años 2021 y 2022.

Primeramente, apuntábamos a definir, desde sus construcciones subjetivas, una persona tóxica.

Expresa cómo se define a una persona tóxico/tóxica con la que tenes algún tipo de vínculo.

“Una persona que controla todo lo que hago y dejo de hacer”

“Violento, celoso, psicópata, enfermo” “Una persona muy demandante y a la vez insegura de sí misma” “Te controla todo” “Enferma ...pero q no se reconoce como tal” “Celoso/a, manipulador/a” “Afectivo” “Persona con problemas emocionales.” “Persona negativa, manipuladora.” “Manipulador” “Considero que una persona toxica es aquella persona que afecta a su pareja a partir de celos o manipulaciones.”

“Una persona tóxica refiere a una persona que afecta negativamente a alguien cercano sobre todo a una pareja. Son evasivos, suelen mentir, siempre quieren tener la razón, tratan de controlar a los demás, etc.”

Las respuestas fueron muy variadas, pero todas coincidían en un tipo de características similares:

Manipular, controlador, negativo. Que no tiene seguridad y confianza en sí mismo.

Ahora bien, estas respuestas nos llevan a pensar en subjetividades de personas que necesitan tener el control, posesión, tienen que tener siempre la razón, ¿cómo se constituye este tipo de subjetividades? ¿Son las relaciones aprendidas o las de crianza las que influyen en ellas? ¿Son los medios de comunicación que nos muestran cómo debemos vincularnos emocionalmente? ¿Han sido las novelas en el horario central que mirábamos? ¿Las series románticas actuales? ¿Han sido las películas de Disney que nos enseñaron como eran los roles y funciones? en las relaciones en una figura masculina (extrovertido, vinculado a las actividades de orden externo, fuertes, rudos, insensibles, luchadores, conquistadores, insistidores) y femeninas (introvertidas, dulces, frágiles, sensibles, del ámbito privado, abocada a la crianza, sumisas, permisivas, que cantaban y bailaban los pájaros o con los objetos en los hogares).

Luego se pregunta por las acciones, en consecuencia, a este tipo de relaciones conflictivas.

¿Cómo es una relación tóxica? ¿Cuáles son las señales o indicadores que dicen que es una relación tóxica?

“Una relación tóxica es cuando hay malos tratos y control.” “Asfixiante...El control ...celos... agresión” “Celos, violencia de diversos tipos, coerción.” “Es un tipo de relación que perjudica las relaciones o los vínculos. Estimo que una señal es, cuando le digo a esa persona que tal comportamiento me molesta y lo sigue haciendo.” “Donde no existe ningún tipo de libertad” “Te manipula, maltrata psicológicamente, aísla de los demás y te hace creer que todo es tu culpa.”

“Una relación toxica es aquella en la que una persona o ambas priva a la otra de hacer determinadas actividades, controla constantemente e incluso puede llegar a la golpear, herir a la otra persona. Las señales o indicadores que dicen que es una relación toxica son prohibición de salidas (juntarse a comer con familiares, amigas/os), control excesivo, alejarse de amigas/os, familiares, etc.”

“Dame la contraseña de tu celular” “Por qué salís con tus amigos/as? ¿A dónde van y que hacen? “Es tu culpa que me ponga así”

“Una relación tóxica pienso que es de esas relaciones donde no hay de ninguna de las dos partes confianza. Siempre querer estar “vigilando” a la otra o al otro. Creo que señales o indicadores pueden ser cuando se quiere revisar un celular, cuando se busca querer acompañar a tu pareja a todos lados, sin darle libertad de poder andar sola/o.”

Las respuestas son casi todas similares en poder pensar en personas que mantengan “relaciones tóxicas”, con ello no se quiere desconocer a qué se refiere o de qué se habla cuando se piensa en estos términos, sino en el cómo vamos introduciendo términos del orden clínico-medico, y construyendo imágenes, sentidos, construcciones subjetivas en el común de lo comunicacional.

Tóxico son los agroquímicos que se utilizan en las producciones de alimentos que consumimos, tóxico son los venenos con los que fumigan cercas de las escuelas rurales, tóxico es el producto que se esparce en los jardines para matar hormigas, pero ¿por qué tóxico a las relaciones que oprimen, controlan, deshabilitan, desacreditan, interpelan, menosprecian a personas? Puede llegar a pensarse que se denomina tóxico a estas relaciones porque muchas de ellas terminan condenando a depresiones, aislamientos, desconexión, sumisión, golpes, hasta muerte, que se instala, a veces silenciosa, a veces inconscientemente, pero que está latente, y que por lo tanto no podemos desconocer.



¿Femicidio: Pandemia?

Otros conceptos que se utilizó como sinónimo en el último tiempo y bajo en contexto en el que estábamos viviendo, fue el de Femicidio como Pandemia. Ello se quiso instalar principalmente en los medios de comunicación cuando hablaban de cuantas mujeres, niñas, jóvenes, adolescentes o disidencias habían muerto por hombres asesinos, con los cuales, muchas de ellas mantenían algún tipo de relación.

En el primer año de pandemia signado por el aislamiento social y las medidas de prevención frente al Covid-19, los organismos sociales y el Gobierno coincidieron en que los femicidios fueron el único delito que en la Argentina no bajó. En el año 2020, 300 mujeres, niñas y trans fueron asesinadas por violencia machista. Una muerte cada 29 horas. Fue un caso más que en 2019, cuando se contabilizaron 299, según el relevamiento del Observatorio de Femicidios Adriana Marisel Zambrano, de La Casa del Encuentro.

Ante estas cifras alarmantes, se suma que en muchas de las situaciones las mujeres que se animaron a vencer el temor y denunciar a sus agresores, pero que igualmente fueron asesinadas porque los distintos sectores del Estado que debieron ocuparse de atender sus demandas o realizar prevenciones efectivas no lo hicieron.

¿Qué se quiere decir cuando se habla de femicidio como pandemia? ¿Tenes una definición de femicidio?

“Porque creo que es una pandemia porque ocurre en el todo el mundo y está dejando muchas muertes.” “Pienso que cuando se habla del femicidio como pandemia es en relación al alcance, que no es propio de un lugar ni un hecho aislado sino algo que sucede a nivel mundial. El femicidio para mi es el acto de asesinar a una mujer por el solo hecho de serlo, tiene que ver con la misoginia.”

“Cuando se habla de femicidio como pandemia quiere decir que todos los días (o la mayoría) es asesinada una mujer. El femicidio es el asesinato de mujeres.”

“Femicidio: acto llevado a cabo por hombres en el cual las mujeres mueren, por el solo hecho de serlo. El femicidio es una pandemia ya que es una problemática que actualmente sucede y sobre la cual no existe solución aún.”

“En lo personal, cuando se habla de femicidio como pandemia creo que se refiere a que esta violencia ejercida sobre las mujeres, que luego termina en asesinatos, se ha convertido en una epidemia muy diaria que ocurre en todos lados. El femicidio se refiere a los asesinatos de mujeres.”



Muchas otras respuestas solo buscaban conceptos sobre el o los femicidios/s

“Femicidio es la violencia y matanza de mujeres las cuales actualmente se notan más.”
“Ataque contra una mujer que termina en muerte de la víctima.” *“La definición de femicidio que yo entiendo es la muerte de una mujer en manos de un hombre o alguien de otro sexo con más poder física u otro tipo.”* *“Un acto de violencia hacia la mujer.”*
“El concepto de femicidio, se define como el asesinato de una mujer perpetrado por los hombres por el solo hecho de ser mujer.” *“Femicidio es la muerte, asesinatos violentos de las mujeres.”*

¿Cómo crees vos que se puede “prevenir” los femicidios y violencia en los géneros?

“Con campañas de concientización.” *“Hablando, acompañando, apoyando y denunciando en casos de violencia”* *“Con Esi.”* *“Con una justicia más justa. Más voces y más escucha ante los primeros signos de “quejas”. Más atención a las actitudes de las personas, tanto a la violenta como a la víctima.”* *“Que, en la comisaria de la mujer, tomen enseguida las denuncias de las víctimas y así prevenir el femicidio o violencia.”* *“Por medio de la ESI en las escuelas, publicidades concientizadoras, y obligando a los medios de comunicación a cambiar los estereotipos que transmiten.”* *“Educando a todas/os, incluso a las familias.”*

“Sensibilizar a los hombres. Acompañar y ayudar verdaderamente a las personas víctimas, DENUNCIAR SEAS O NO LA VICTIMA (si sabes de algún caso denuncia)”

¿Cómo se debería abordar a una persona violenta?

Las respuestas sobre esta última pregunta, se ajustan a pedidos de tratamientos psicológicos para las personas violentas, como también mayores ajustes a las condenas que deberían ser reparadoras desde los y las miembros del Sistema Judicial y Policial.

“Tratamiento psicológico.” *“Con la justicia, la policía y restricciones.”* *“Pedir ayuda antes que sea tarde. Enfrentarlo, aunque eso implique lastimarlo antes de que es persona lo haga con nosotros/as.”* *“Difícil respuesta. Es un trabajo de varias entidades responsables desde equipos de contención. La justicia y no quedarnos solo con la documentación x ejemplo denuncias sino la actuación a tiempo.”*

“Cortar cualquier tipo de vínculo o contacto y si insiste llamar a la policía.”

“Replantarle su papel dentro de la sociedad, indagar su historia para que a partir de su vida se pueda sensibilizarlo.”



“Sobre todo, tratar de que hay un mínimo de calma antes de iniciar alguna acción. Y tratar de pedir colaboración a nuestro entorno familiar o un amigo.”

“Considero que hay que escuchar a esa persona violenta, brindarle la ayuda necesaria, hablar y enriquecerlo de información sobre su accionar violento, posibilitando un cambio de accionar y pensar frente a su integridad y de las demás personas.”

Las respuestas repetían, en muchos casos, tratamientos psicológicos por ello se omitieron. Se puede observar allí que se espera que lo emocional abordado puede dar respuestas esperables para una sociedad sin violencias o con menos violentos. Algunas otras, como se leen, esperan que sea la Justicia como institución reparadora la que aplique la ley y corrija. Pero solo en algunas respuestas, y considerando el público que responde, estudiantes de profesorado de Niveles Inicial y primaria, piensan en la educación, campañas o ESI.

Por último, se les pide que marquen: **La violencia es:**





Conclusión

Llegando al final del artículo, pero no concluyendo, porque queda mucho aún en cómo y por qué entendemos que los discursos se tiñen de términos y conceptos nuevos que utilizamos a diario en nuestros diálogos. Preocupa que siempre recaigan los términos de uso clínicos para pensar las relaciones, que frente a esos usos no se pueda pensar en “prevenciones”, en el cómo abordarlos desde una sociedad que defina nuevas relaciones entre las personas, de escucha, aportes, reflexivas, abiertas, diversas, oportunas, respetuosas. Eso se apunta desde el espacio de donde se comparte esta presentación, con la apertura y predisposición, para seguir ampliando el tema, y discutiendo, pensando y deconstruyendo vínculos que nos ayuden a convivir en una sociedad más igualitaria y a la vez diversa.

La intimidad y la ESI: contenido y contención

Una mirada desde la complejidad escolar



Silvia M. Portas

silviamporas9@gmail.com

Ex coordinadora de la
Comisión de promoción de la
salud y la prevención del sida.
Mrio. Educación. CABA



Introducción

La intimidad es un tema de discusión que se encuentra casi a diario en la consideración general en periódicos, revistas, paneles de TV, etc. Se la aborda y se debaten sus límites y las posibles injerencias que pueda sufrir. Se publican, en los últimos años, libros que se dedican a la reflexión sobre ella desde las más variadas miradas: la filosofía, la psicología, el derecho, la sociología y la antropología hacen sus aportes. La tecnología muestra capacidades y debilidades para su preservación. Los medios y las redes incorporan términos e inquietudes sobre “bozales legales”, “grooming”, “invasión”, “uso de imagen”, “sex revenge”, ghosting, etc.

La intimidad es para la ESI un contenido fundamental: se lo incorpora desde el nivel inicial alentando su construcción, percepción y fomentando su respeto. Se va complejizando y profundizando gradualmente en cada uno de los niveles de enseñanza acompañando el desarrollo de lxs alumnxs y su progresiva autonomía. En este trabajo vamos a reflexionar y analizar diferentes situaciones que surgen en la escuela que implican la intimidad: tanto como un contenido a desarrollar con lxs alumnxs como en aquellas situaciones que nos hacen depositarixs de la intimidad de lxs mismxs y nos requieren humana y profesionalmente. Se buscará aportar una mayor comprensión de los elementos en juego en un tema de por sí complejo y no fácil de asir.

Definiciones

Antes de avanzar retomemos la definición de la Real Academia Española de **intimidad**: “zona espiritual, íntima y reservada de una persona o de un grupo, especialmente de una familia...No es sinónimo de privacidad”. Y dado que la RAE hizo la distinción va la definición de **privacidad**: “Ámbito de la vida privada que se tiene derecho a proteger de cualquier intromisión...No es sinónimo de intimidad...” Queda así claro que si bien



para la intimidad se habla de zona o ámbito estos no son espacios concretos (privacidad) sino “espirituales”. La intimidad es una zona abstracta, propia de cada unx, que no tiene límites precisos y se modifica con las circunstancias. Las dificultades para su aprehensión quedan a la vista en la definición de la RAE: recurre a la palabra “íntima” para definir “intimidad”.

Sin embargo, lxs adultxs y, gradualmente, nuestrxs alumnxs entendemos su significado y compartimos la dificultad de la academia en definirla. Si tuviéramos que pensar gráficamente la intimidad diríamos que es un “entre”: entre lo más profundo de una persona y las relaciones de ella con otrxs, que las reúne y que favorece la armonía entre ellas.

Bárbara Cassin reflexiona sobre el “entre” en general y nos da una gran ayuda: “Entre” tiene en las lenguas latinas un sentido doble. **“Entre” es el imperativo del verbo “entrar”, intrare, “penetrar al interior”.** En latín se le ordena a alguien cruzar el umbral (limen) o penetrar las almas (ánimos). “Entre” es la hospitalidad. “Prohibido entrar” es la frontera como muro o quizás un candado como se representan las opciones de privacidad en las distintas opciones tecnológicas. **Pero hay un segundo “entre”: la preposición.** Proviene de la misma familia latina, inter, con el sufijo -ter que indica dualidad, como en alter. Estar “entre” es estar “al interior de dos cosas”; en un sentido espacial ni adentro ni afuera, y en sentido temporal, “desarrollarse durante”¹. **La intimidad es, entonces, un “entre dos” personas y al mismo tiempo un umbral que sólo puede ser traspasado si somos invitadxs a ello.**

Retomo, la definición de un psicoanalista que puede sernos útil a lo largo del trabajo “Es el espacio indispensable para la preservación de la subjetividad frente a la omnipotencia/omnividencia del otro y a la injerencia de los otros”.² La intimidad está directamente ligada a la subjetividad de cada unx de nosotrxs y refiere al nexo con otrx, a lo apartado y oculto (vida íntima, partes íntimas) y a las relaciones con otrxs (amigxs íntimos, relaciones íntimas, gesto íntimo). Es un límite y un nexos.

¹ Cassin, Bárbara “¿Y si los migrantes fueran vanguardia?” *Revista Ñ*, febrero 2019.

² Martínez Álvarez, 2012 en Acosta, Silvia “Una cercanía inesperada: hacia una descripción de la clínica de la intimidad” *Revista de Psicoanálisis* Tomo LXXIVN°1, Asociación Psicoanalítica Argentina, Buenos Aires, Marzo 2017.



Un poquitito de historia

Ese espacio interior que se vuelca hacia otrx, ese espacio intermedio entre dos o quizás más personas o entre una persona y esx otrx que forma parte del sí mismx, no siempre estuvo allí. Al decir de Francois Jullien: “no existió lo íntimo griego” y explica: “los griegos..., conocieron la relación de intelecto a intelecto, o bien entre maneras de vivir y de comportarse, de virtudes y caracteres que se enfrentan, pero no de sujeto a sujeto”³. Los estudiosos de la filosofía señalan a San Agustín (siglos IV y V e.c.), en sus “Confesiones”, como el iniciador del pensamiento que permite la construcción a través del tiempo de esta “intimidad” que conocemos hoy. Es en su relación con Dios, por intermedio de Cristo, quien conoce todo de Agustín y así le facilita conocerse a sí mismo, que se construye esa esfera íntima. San Agustín es considerado por algunos el primer psicólogo y por otros el padre de la interioridad: esa interioridad que es un camino hacia la verdad, en sus propias palabras “in interiore homine habitat veritas”.

Con las “confesiones” no ya de su relación con Dios sino con lxs lectorxs de Montaigne, Descartes, Rousseau, esa interioridad toma otro sentido y cada vez más entidad. Dice Foucault “De allí, sin duda, una metamorfosis literaria: del placer de contar y oír, centrado en el relato heroico o maravilloso de las “pruebas” de valentía o santidad, se pasó a una literatura dirigida a la infinita tarea de sacar del fondo de uno mismo, entre las palabras, una verdad que la forma misma de la confesión hace inaccesible”⁴. A partir del siglo XVIII los diarios íntimos, las cartas, las reflexiones sobre sí mismx, la introspección, van cobrando no sólo forma sino aceptación y creciente valoración. Desde la mitad y fines del siglo XIX la psicología da relevancia a la llamada corriente de conciencia (del pensamiento y los sentimientos subyacentes) para su práctica. Surge el psicoanálisis, Freud propone una instancia inconsciente no subconsciente, no está debajo de nada, rompe así la imagen espacial. Ese inconsciente y su sorpresiva emergencia dan cuenta también de un eje temporal: lo pasado reprimido, que surge. Las biografías se vuelven autobiografías, se abren nuevos caminos para la literatura. Y tanto el psicoanálisis como la literatura piensan y des-cubren la sexualidad.

El ámbito subjetivo tiene en lo físico y en el lenguaje una connotación sexual. La intimidad dejó el claustro eclesiástico y judicial y junto a la sexualidad fue tomando creciente

³ Jullien, Francois “*Lo íntimo, lejos del ruidoso amor*”. pg 55. Ed El cuenco de plata. Buenos Aires. Marzo 2016.

⁴ Foucault, Michel “*Historia de la sexualidad I- La voluntad de saber*”. pg 75. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires. Marzo 1995.



presencia desde la modernidad. Para Francois Jullien la relación intimidad y sexualidad es compleja, ambigua, si bien no se superponen se entrecruzan frecuentemente. Somos llevados a invertir la mirada según partamos de uno o de otro de los términos. La exposición, la violación de la intimidad suele asociarse a la desnudez, una desnudez que muchas veces va más allá del cuerpo. **Al romperse el “entre” una de las personas es objetivada por la otra.** Por ello la connotación sexual del lenguaje relacionado con la intimidad quizás sea la primera con que se la asocia; relaciones íntimas, partes íntimas, intimar, etc. y abre a un ámbito de diferencias y conflictos: lxs sujetxs del siglo XXI no son iguales a lxs del principio y mitad el siglo XX.

Intimidad y tecnología

Casi cotidianamente escuchamos, leemos, nos preocupamos por el uso de las tecnologías como medio para la intromisión en ámbitos que consideramos de la intimidad. La intimidad ha hecho uso de la tecnología desde su auge paralelo en la época moderna y ésta última ha facilitado reiteradamente la vulneración de la primera.

En 1888 el escritor Henry James (hermano del psicólogo William James, autor de “Principios de psicología” y uno de los propulsores del concepto de “corriente de conciencia”) se lamenta de la “devoradora publicidad de la vida”. La aparición del telégrafo, el teléfono y en 1873 las postales (recordemos que en el reverso de la estampa se ponía el texto deseado, la dirección y la estampilla por lo que no solía llevar sobre) cambiaron las comunicaciones, las hicieron más rápidas y económicas, pero también accesibles a “terceros” que debían intermediar para concretar su llegada a quienquiera fuera el/la destinatari@. Sarah Igo señala que simultáneamente en esta época aparecen la fotografía instantánea y un giro agresivo de la prensa hacia lo comercial: tomar los asuntos privados como noticia⁵. De ahí la contundencia de la frase de James.

Los aportes de la tecnología no pararon de crecer y, especialmente a fines del siglo XX y en los inicios del que transitamos, han generado una verdadera revolución en la vida cotidiana de todxs nosotrxs, aunque no sin problemas. Cae el esquema de emisor/receptor que conocimos para complejizarse como dice Byung-Chul Han “cada uno es emisor y receptor, consumidor y productor a la vez”⁶. Las posibilidades de reproducción, recreación (edición) y difusión que van sumando las nuevas tecnologías crecen paralelamente a

⁵ Igo, Sarah, “Private Lives? Leave me out”. *History Today*, June 28, 2018.

⁶ Byung-Chul Han, “*En el enjambre*”. Herder Editorial, Buenos Aires 2017.



leyes y normas resultantes de conflictos y litigios. Surge el concepto de protección de datos, que en nuestro país tiene una ley específica⁷ y una dirección responsable desde hace más de 20 años. En dicha ley se diferencian los datos personales (informativos) de los datos sensibles que son aquellos que “revelan origen racial y étnico, opiniones políticas, convicciones religiosas, filosóficas o morales, afiliación sindical e información referente a la salud o a la vida sexual”. La negrita es nuestra para resaltar la intención del legislador ya que el verbo refiere a descubrir o manifestar algo ignorado u oculto, correr el velo que oculta. Y si atendemos a la enumeración: filosóficas o morales, salud y vida sexual estas pertenecen a la esfera íntima y las otras, en circunstancias represivas, pueden llegar a serlo también. Como señala la RAE en su definición algunas veces íntimo y privado están muy próximos.

Los nuevos dispositivos y sus posibilidades han abierto las puertas para la intromisión o facilitado delitos contra la intimidad que al decir de los especialistas a veces son “delitos viejos con ropaje nuevo” y otras facilitan nuevas formas de vulnerabilidad. En la misma obra anteriormente citada Byung -Chul Han describe las diferencias entre la comunicación interpersonal tradicional y la digital: considera el respeto como base de la comunicación interpersonal “El respeto es nominal, respetamos a personas que conocemos y por ello las respetamos.” Asocia lo digital al anonimato: “anonimato y respeto se excluyen entre sí. Agrega “la comunicación digital deshace en general las distancias...La falta de distancias conduce a que lo público y lo privado se mezclen”. En su libro “La sociedad de la transparencia” agrega otra característica “Los social media y los motores de búsqueda personalizados erigen en la red un absoluto espacio cercano, en el que está eliminado el afuera... Así, desintegra la esfera pública, la conciencia pública, crítica y privatiza el mundo. **La red se transforma en una esfera íntima o en una zona de bienestar**”⁸ (la negrita es nuestra).

Intimidad y subjetividad

Decíamos que no sólo hubo cambios tecnológicos que influyen en la conexión entre las personas: lxs sujetxs del siglo XXI han realizado cambios profundos en la construcción de su subjetividad. En su trabajo ya clásico sobre el tema “La intimidad como espectáculo” Paula Sibilia describe ese cambio en la subjetividad, como “un abandono de aquel locus interior hacia una gradual exteriorización del yo. Por eso, en vez de solicitar la técnica

⁷ Ley Nacional N° 25326 de Protección de datos personales. https://www.oas.org/juridico/PDFs/arg_ley25326.pdf

⁸ Byung-Chul Han, “La sociedad de la transparencia” Herder Editorial, Buenos Aires 2016



de la introspección, que intenta mirar hacia adentro de sí mismo para descifrar lo que se es, las nuevas prácticas incitan el gesto opuesto: impelen a mostrarse hacia afuera”⁹. La espectacularidad y la inmediatez van moldeando las nuevas subjetividades.

Nos enfrentamos así a diferentes aspectos que inciden en la construcción y en la vivencia de la intimidad. Dice Sibilia “esa sustancia que nos conforma parece haberse convertido en una especie de capital que se debe administrar con el propósito prioritario de mostrarlo. Por eso lo que importa para definir su existencia (o bien su irrelevancia) es, precisamente, que los otros tengan acceso o no a esas informaciones, más allá de que sea algo de hecho ocurrido y que forme parte de la historia real de cada individuo... **se diría que es necesario mostrar todo lo que a uno le gustaría que los otros consideren que se es, para así recibir su anhelado apoyo con el pulgar hacia arriba y otras formas del aplauso contemporáneo, puesto que solamente ese gesto ajeno será capaz de confirmar la propia existencia al darle valor**”¹⁰ (la negrita es nuestra). La intimidad como “entre” comienza a construirse muchas veces mostrándose a esa multitud evaluativa, pero en muchas ocasiones el pase a “privado” parece volverla a los cauces conocidos: un umbral de otro nivel. Y es entonces que la definición del psicoanalista cobra enorme un valor: “es el espacio indispensable para la preservación de la subjetividad frente a la omnipotencia/omnividencia del otro y a la injerencia de los otros”.

La intimidad como contenido de la ESI

Ya sea que utilicemos los lineamientos curriculares de la ESI del Ministerio de la Nación o trabajemos en una jurisdicción que tenga propios (por ejemplo, CABA) el contenido: intimidad atraviesa todos los niveles educativos. Desempeñarnos en el nivel secundario nos permite presuponer que lxs alumnxn tienen ya formado el concepto de intimidad, con las diferencias personales habituales. Pero por la despereja implementación de la ESI en estos años será en muy pocos casos que se haya brindado un tratamiento escolar desde el nivel inicial y continuado en primaria de lxs alumnxn del ciclo.

Si tomamos la resolución 340/18 del Consejo Federal de Educación¹¹ donde “las jurisdicciones se comprometieron a implementar la obligatoriedad de la ESI”... se enumeran

⁹ Sibilia, Paula “La intimidad como espectáculo” Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2012

¹⁰ Sibilia, Paula “Uno es lo que Google dice que uno es. La vida editable, entre control y espectáculo” *Revista de Psicoanálisis* Vol LXXIII N° 4, Asociación psicoanalítica Argentina, Buenos Aires 2016.

¹¹ Anexo Resolución CFE 340/18.



en su Anexo los núcleos de aprendizaje prioritarios a desarrollar en cada nivel educativo. Es bueno recordar que en la redacción de los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación de la Nación los contenidos están redactados enmarcados por el propósito formativo (la meta a alcanzar).

El nivel inicial tiene un objetivo de construcción: “El concepto de intimidad y el cuidado de la intimidad propia y de los otros/as”. Para el nivel medio **el objetivo es de promoción, reflexión y valoración y la aplicación del concepto de intimidad con intención preventiva**. ¿Qué es lo que hace que se releven contenidos preventivos por sobre otros en el nivel medio? Indudablemente hay un giro importante etario, madurativo, en la gran mayoría de lxs estudiantes del nivel. **La necesidad de identificación de lxs adolescentes los lleva tanto a volcarse a sus pares como a distanciarse de las figuras adultas, que han sido su sostén hasta entonces, para diferenciarse de ellas**. Esto abre a otras vulnerabilidades en lxs jóvenes y nos dificulta a lxs docentes, como adultos que somos, la tarea de acompañamiento en esta etapa.

Se suma en este momento de cambios acelerados la brecha tecnológica entre generaciones. El cambio supera lo tecnológico¹², la generación de adultos que se crió leyendo o escuchando que “lo esencial es invisible a los ojos” encuentra dificultad para transmitir y generar el análisis crítico.

La intimidad y la contención en la escuela

Frecuentemente lxs docentes somos requeridos como consejerxs o confidentes de lxs alumnxs. Ya estemos en función de tutoría o no, solemos ser solicitados para escuchar, acompañar y en algunos casos actuar en situaciones que preocupan, abruman, angustian o dañan a algún/x estudiante. No siempre tenemos claro por qué fuimos elegidxs: identificación, cercanía, simpatía, la materia, quizás. Se nos invita a pasar el umbral y se genera un “entre” docente /alumnx diferente, pues en esos momentos somos depositarixs de la confianza del/a alumnx y partícipes de su intimidad. O sea, requeridxs desde un lugar de vulnerabilidad (el del/a alumnx) para poner en juego nuestra humanidad y quizás también nuestros conocimientos. Ese requerimiento al fin de la clase o en el pasillo que empieza con un “¿Profe, puedo hablar con usted?” abre una puerta a lo desconocido.

¹² Las propias empresas se ven obligadas a tomar recaudos en el uso de sus productos en esta transición. “Grooming” es una campaña de una compañía de telefonía que promueve la prevención y el cuidado en el uso de su propio producto: <https://www.youtube.com/watch?v=pAohWiuNPYo>.



Dado que estamos hablando de intimidad vamos a centrarnos en posibles situaciones que la involucren. Es muy importante tener en cuenta que se nos solicita porque somos su docente. Esto no es menor, **somos requeridxs en el ejercicio de nuestra profesión**. Es decir que se espera de nosotrxs una actitud/acción docente, aunque quizás ella sólo sea escuchar: el/la docente no escucha como un/a psicólogx, médicx, policíax, abogadx, etc. De esta escucha pueden derivar acciones según el carácter del requerimiento, pero lo que no puede suceder es que se quiebre la confidencialidad de lo que quiera nos fue confiado y se exponga la intimidad del/a alumnx. Existen múltiples protocolos de actuación y guías de los ministerios (ver bibliografía) sobre cómo actuar en el caso de recibir la angustia, la confusión, el temor en temas relacionados a la salud, la familia, el amor, la integridad física o psicológica (son infinitos) por los que lxs docentes son requeridos a diario.

Aquello que así conocimos no podrá ser compartido, salvo con las autoridades si es que así está indicado en el protocolo. Nuestra obligación será escuchar, orientar, quizás actuar, no difundir. Algunas veces somos depositarixs de situaciones graves, demasiado pesadas para sostener en soledad. Es para ello que existen los protocolos de actuación. No será el compartir el peso con un/a colega, que tiene las mismas posibilidades/limitaciones que nosotrxs pero no ha sido depositarix de la confianza, invitadx a entrar a la intimidad del/a alumnx, lo que encauzará o llevará a la resolución el requerimiento por un posible embarazo, un abuso, la posibilidad de una ITS, un noviazgo complejo o violento, etc. Compartirlo nos proporcionaría un alivio momentáneo, pero estaríamos quebrantando la confianza depositada y eventualmente el secreto profesional. Es en estas cuestiones que el profesionalismo puede y debe contener la turbulencia interna que muchas de estas situaciones generan.

A modo de cierre

La comprensión y valoración de la intimidad, la formación, consolidación y dosificación de la confianza son temas que en general lxs docentes no hemos visto tematizados en nuestra formación pero que requieren de nuestra atención para favorecer la formación de nuestrxs alumnx para una sociedad que ampare la convivencia respetuosa y un poco más armónica.



Referencias bibliográficas

- Byung-Chul Han. “*La sociedad de la transparencia*”. Herder Editorial, Buenos Aires 2016.
- Byung-Chul Han. “*En el enjambre*”. Herder Editorial, Buenos Aires 2017.
- Cassin, Bárbara. “¿Y si los migrantes fueran vanguardia?” *Revista Ñ*, febrero 2019.
- Foucault, Michel. “Historia de la sexualidad I- La voluntad de saber”. pg 75. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires. Marzo 1995.
- Igo, Sarah. “Private Lives? Leave me out”. *History Today*, June 28 ,2018
- Jullien, Francois. “*Lo íntimo, lejos del ruidoso amor*”.pg 55. Ed. El cuenco de plata. Buenos Aires. Marzo 2016.
- Ley Nacional N° 25326 de Protección de datos personales. https://www.oas.org/juridico/PDFs/arg_ley25326.pdf.
- Martinez Alvarez, 2012 en Acosta, Silvia “ Una cercanía inesperada: hacia una descripción de la clínica de la intimidad”. *Revista de Psicoanálisis*. Tomo LXXIVN°1, Asociación Psicoanalítica Argentina, Buenos Aires, Marzo 2017.
- Sibilia, Paula. “*La intimidad como espectáculo*”, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2012.
- Sibilia, Paula. “Uno es lo que Google dice que uno es. La vida editable, entre control y espectáculo” *Revista de Psicoanálisis* Vol LXXIII N° 4, Asociación psicoanalítica Argentina, Buenos Aires 2016.

La lógica de la sospecha en el nivel inicial

Un problema que la Educación Sexual Integral debe abordar

Gabriela Scarfo
gabyscarfo@gmail.com



Filo-UBA /UNM

PALABRAS CLAVE

judicialización - familias - escuelas - sospecha



Introducción

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación en curso que problematiza la judicialización de las relaciones escolares en el nivel inicial¹. Específicamente analiza el problema de las denuncias a docentes por supuestos abusos sexuales cometidos contra niños/as pequeños/as dentro de instituciones educativas públicas. Metodológicamente el problema se aborda desde el enfoque histórico etnográfico (Rockwell, 2009) y contempla la realización de trabajo de campo en el conurbano bonaerense, territorio que concentra una cantidad significativa de casos².

La judicialización de las relaciones escolares es un fenómeno que excede a la propia escuela pública y atraviesa también a otras instituciones sociales. Philippe Meirieu (2019) lo describió como un fenómeno ligado al incremento del individualismo social que consiste básicamente en un ataque judicial contra los funcionarios de las instituciones públicas y cuyo efecto inmediato, entre otros, es la deslegitimación de las instituciones. Este proceso de profundización del individualismo es complejizado, según el reconocido pedagogo francés, por otros dos procesos relacionados entre sí: la fragilización de las instituciones escolares y la falta de contrato escolar entre maestros y familias.

En el caso del nivel inicial, la exacerbación del individualismo, que señala el autor como rasgo constitutivo y neoliberal de nuestra sociedad actual, se hace presente en la relación entre familias y escuelas y torna difícil construir prácticas con sentidos de cooperación y comunidad (Brener, 2019; Martínez, 2019). Asimismo el debilitamiento de la

¹ Proyecto de Investigación “La lógica de la sospecha. Acusaciones a docentes de nivel inicial que quiebran las relaciones con la institución escolar”. Universidad Nacional de Moreno. Directora: Gabriela Scarfo. Período 2022-2024.

² Un primer relevamiento de casos que aparecen en medios de comunicación muestra que existen –al menos- 60 casos de denuncias a docentes de nivel inicial en el período 2002-2022. Fuente: <http://conloschicosnoconlosdocentestampoco.blogspot.com/>



institución escolar se evidencia cada vez que emerge la duda hacia el trabajo docente, como así también frente a las dificultades de la institución para hacer valer sus saberes expertos. En este contexto, las tensiones entre maestros y familias son tierra fértil para que emerjan las denuncias.

Los trabajos de Isabelino Siede (2015,2017) abordan las tensiones que supone el trabajo docente cuando se lo analiza en relación con las familias. El autor describe la relación entre familias y escuelas como problemas de confianza, autoridad, legitimidad, comunicación y cooperación. Los dos primeros son particularmente relevantes para pensar cómo ingresa la judicialización a la escuela y para entender cómo la institución escolar es interpelada cuando se produce una denuncia. Según el autor, la pérdida de la confianza –entendida como hipótesis sobre la conducta futura del otro (Cornú, 1999)- señala la sospecha sobre la integridad ética de unos (docentes) y de otros (familias). Para estas últimas, la desconfianza se hace presente en los temores que emergen cuando se dejan a los/as niños/as al cuidado de otros/as adultos/, en este caso, docentes.

Finalmente, una particularidad de la relación entre familias y escuelas en el nivel inicial, son las tensiones que emergen cuando el trabajo docente implica no sólo educar sino también cuidar. Como señala Faur (2017), si bien los cuidados atraviesan todos los momentos de la vida, etapas como la primera infancia precisan cuidados más intensivos. Y si bien estos no pueden reducirse solamente a un cambio de pañales, lo cierto es que la “función cuidadora” genera tensiones por tratarse de un territorio que pareciera pertenecer más a las familias que a las escuelas. A esto se suma, los miedos que en la actualidad genera el cuidado de los cuerpos, un objeto que históricamente atrajo grandes ansiedades y temores en la escuela(Scharagrodsky, 2017).

La judicialización de las relaciones escolares que explica Meirieu, el cruce entre la sospecha y la desconfianza que señala Siede y los miedos asociados en la actualidad al cuidado de los cuerpos, parecerían explicar –al menos en parte- la producción de relatos que denomino *inverosímiles*. Como consecuencias de ellos, las/os docentes son acusadas/os del delito de abuso sexual infantil y en reiteradas oportunidades, llevados/as a juicio por ello.

En estos casos, lo *inverosímil* se afirma no tanto solo por el contenido de aquello que se denuncia, es decir, escenas sexuales que se presumen sucedieron de forma reiterada en una sala del jardín de infantes e involucran a todos/as los/as niños/as, sino por una condición *sine qua non* que este hecho exige. Para que esto ocurra, es necesaria la complicidad y el silencio de todos los actores escolares. Es decir, de un equipo directivo, de maestras de sala, de preceptoras e incluso de auxiliares de limpieza.



En este contexto, utilizo la noción de lógica de la sospecha y la desconfianza que plantea Epele (2007) para analizar la forma paradigmática de relación con las instituciones estatales. La autora define la lógica de la sospecha como un conjunto variado de prácticas simbólicas que incluyen la duda, la desconfianza, la sospecha y el deslizamiento e inversión del significado en la lectura de los mensajes, entre otros. Llevada al ámbito escolar, esta lógica pareciera estructurar los vínculos que, en este caso, se tejen en la vida cotidiana entre las familias y las escuelas. El aporte del concepto radica en reconocer esta lógica como una barrera que no deviene de factores externos sino que se construye en la historicidad de los vínculos sociales.

En este complejo escenario, me interesa pensar la estrecha relación que guarda la lógica de la sospecha en el nivel con la Educación Sexual Integral (ESI). En esta línea, el siguiente apartado se organiza en torno a tres preguntas: ¿Qué sucede con la ESI cuando aparece una denuncia de abuso sexual infantil en un jardín de infantes? ¿Qué margen de acción tiene la escuela en estos contextos? ¿Cuáles son las potencialidades de la ESI para desandar la lógica de la sospecha?

Desarrollo

Las denuncias inverosímiles por supuestos abusos sexuales en jardines de infantes interrumpen drásticamente la cotidianidad escolar e interpelan a la comunidad escolar. La descripción analítica en términos de miedos y temores que desatan estas denuncias en familias y docentes fue abordada en otro trabajo recientemente publicado (Scarfo, 2022). En esta oportunidad, me concentro en cómo estos miedos y temores interpelan el trabajo de las instituciones educativas en relación con la ESI.

Utilizo entonces el término *parteaguas* para dar cuenta de las dos posiciones extremas que emergen cuando las denuncias por abuso sexual irrumpen en una comunidad escolar. Por una parte, están las docentes que ya no quieren trabajar con la ESI, entendiendo que ésta alimenta la sospecha y la desconfianza en madres y padres del jardín. Por otra parte, están las docentes que, por el contrario, les responden que “falta más ESI”. En el primer grupo, hay argumentos que van desde la culpabilidad a la ESI por hacer emerger sospechas sobre las prácticas morales de los/as docentes hasta temores de que eso ocurra si hablan de la sexualidad en la primera infancia. El siguiente fragmento de entrevista, visibiliza esta tensión:

Docente: las maestras tienen miedo de hablar de ESI, tienen miedo de lo que le pasa a un niño de 4 años psicológicamente, tienen miedo de explicarles a los papás lo que deben explicarles en la primer reunión. Hay cosas que ya no se dicen.

GS: ¿Qué cosas no se dicen?



Docente: Y por ejemplo, maestras que no quieren trabajar la ley de ESI, porque... yo, a una que me peleé en la plaza, porque me dice 'la culpa de todo esto la tiene la ley ESI'. Yo digo '¿qué?'. Le digo 'no, perdóneme, a Vanesa (docente denunciada y llevada a juicio) la denunciaron antes de la ley de ESI. Digamos, las otras denuncias fueron antes de la ley, ¿qué tiene que ver? Al contrario, lo que falta es ESI'. 'No, porque esto los padres ahora...' Una cosa que vos decís, dónde está parada para que pueda pensar esto. Y expresiones como 'bueno, no, yo a los papás no les digo más que los nenes se pueden masturbar, o que pueden tener deseo... que pueden estas cosas aparecer en la sala de 4, en la sala de 3, porque después van a decir...' Entonces yo digo, eso trabaja en un sentido contrario, porque el papá, digamos, si vos se lo podés anticipar, si vos se lo podés decir en una reunión en otro contexto, antes ni siquiera de conocer a los nenes, por ahí en febrero, y explicarles que los nenes le pueden pasar estas cosas, el papá cuando le pasa no está pensando que hay un abusador.

GS: Claro.

Docente: El papá va a decir 'ah, la maestra me lo dijo'. Entonces te pone en otro lugar. Pero hay como un repliegue de todo eso, hay un no decir, no tocar. (Docente de nivel inicial y dirigente gremial, entrevista realizada el 01/09/2021)

Se muestra aquí el temor a los efectos que supone poner en palabras la ESI a las familias del jardín. Como consecuencia, la ESI se reduce, en ocasiones, a prácticas educativas que exponen menos a las/os docentes, como por ejemplo, proponerle a los/as niños/as (no así a las familias) espacios de juego sin distinciones de género. Ahora bien, ¿de dónde viene el temor a hablar de la ESI con las familias?

Si bien es cierto que la escuela siempre educó en sexualidad (Morgade y Alonso, 2008), el contenido de esa educación no fue siempre motivo de disputa en la agenda pública. Por el contrario, la educación sexual se convirtió en un asunto público en América Latina recién en los últimos años (Baez y Gonzales del Cerro, 2015). En el debate público, el movimiento feminista representa un actor clave en la discusión a favor de ubicar la sexualidad en el ámbito de aquello que es público, contrariamente a los sentidos que como señala Fraser (2006) intentan resituirla en el ámbito de la vida doméstica y así concebirla como perteneciente (y encerrada) en la esfera privada.

En el caso argentino, la dimensión política de la sexualidad (Rubin, 1989) quedó demostrada por la visibilidad que los debates en torno al tema tomaron en el espacio público desde la sanción, en 2006, de la Ley 26.150. Como afirma Lavigne (2018) la política de educación sexual integral habilitó una manera específica de gestionar la sexualidad de la población escolarizada que no ha dejado de ser disputada por actores propios y ajenos al mundo escolar desde su sanción hasta la actualidad.



El origen de las impugnaciones puede encontrarse en sectores conservadores entre los que se destacan organizaciones como “Con mis hijos no te metas” o la “Campaña por el NO a la ideología de género en las escuelas”³. Se trata de sectores que como señalaran Morgade y Fainsod “denuncian una supuesta intención de la ESI de empujar a niños y jóvenes a diferentes prácticas genitales (...) y alertan sobre una pretendida avanzada anti-educación familiar” (2019:68) buscando de este modo, impugnar el lugar de las escuelas. Sin lugar a dudas, se trata de discursos que montados sobre la sensibilidad social que produce la educación sexual logran, en ocasiones, deslegitimar el lugar de la escuela en esta materia.

En este punto recupero el concepto de “pánico sexual” que la antropóloga feminista Carole Vance señala suceden cada vez que se habla de ESI. La categoría se origina en la noción de “pánico moral” que presentara Stanley Cohen en los años 70 para dar cuenta de la construcción social del comportamiento desviado:

Las sociedades parecen estar sujetas, de vez en cuando, a períodos de pánico moral. Una condición, episodio, persona o grupo de personas emerge para ser definida como una amenaza a los valores e intereses de la sociedad, su naturaleza se presenta de una forma estilizada y estereotipada por los medios de comunicación, las barricadas morales están a cargo de los editores, obispos, políticos y otras personas bien pensantes; expertos socialmente acreditados anuncian diagnósticos y soluciones (Cohen 2002 [1972] en Daich 2013:32)

Siguiendo a (Daich, 2013), el pánico moral se traduce así en una efervescencia social que transforma a un grupo de personas (en el caso de las denuncias en los jardines, parecerían ser los/as docentes) en un grupo desviado o endemoniado. Lo relevante aquí es que, los pánicos morales y sexuales emergen tanto cuando se habla de educación sexual integral como cuando emerge una denuncia inverosímil por abuso sexual, y producen efectos concretos en las prácticas de las escuelas, en este caso, la reducción de la ESI.

Sin lugar a dudas, es necesario reconocer el enorme desafío que supone para docentes en territorios escolares sacudidos por denuncias inverosímiles –para las escuelas– pero

³ “Con mis hijos no te metas” es un movimiento que inicia en Perú en el año 2016 desde una derecha católica y conservadora que pugna por la no inclusión del enfoque de género en educación. En Argentina pueden rastrearse indicios de esta tendencia -al menos- desde la sanción de la Ley 26.150. La “Campaña por el NO a la ideología de género en las escuelas” lanzada en el 2020 por el Partido Demócrata Cristiano de la Ciudad de Buenos Aires es uno de ellos. Se evidencia aquí como lo que empezó como movimiento social ha mostrado su carácter político a través de ésta (y otras) organizaciones político partidarias.



posibles -para la justicia-, hablar de ESI con las familias. Hacerlo pareciera, en ocasiones, correr el riesgo de alimentar las construcciones sociales que posicionan a docentes como potenciales desviados. Simultáneamente, no hacerlo, contribuye a mantener la lógica de la sospecha y la desconfianza acerca del cuidado de los cuerpos en la primera infancia que debe, necesariamente, afrontar el jardín de infantes.

Finalmente, la imposibilidad de poner en palabras los miedos y temores que emergen a consecuencia de las denuncias *inverosímiles*, tanto en docentes como en madres y padres, terminan por depositar únicamente en el sistema judicial la posibilidad de resolver estos conflictos. Por supuesto, la respuesta del sistema judicial no deja margen de acción ni de resolución a la institución escolar. En ese sentido, afirmamos que así como el feminismo se equivoca en delegar la solución (punitiva) al Estado (Trebisacce, 2018), la escuela se equivoca si no busca construirse como espacio de resolución y de reparo para los/as niños/as, familias y docentes (Scarfo, *op.cit.*).

En esa búsqueda, la ESI debe posicionarse como espacio de reflexión con enorme potencialidad para desarmar la lógica de la sospecha y desconfianza que está presente hoy en el cuidado de la primera infancia y que atraviesan fuertemente la relación entre las familias y las escuelas. En esa línea, acordamos con Maltz (2021) cuando afirma que la ESI es una puerta de entrada valiosísima para conversar con las familias de estos temas.

A modo de cierre

Este escrito procuró ser un aporte para visibilizar los efectos que las denuncias inverosímiles por abuso sexual infantil producen en el nivel inicial. Asimismo buscó contribuir a la reflexión sobre la importancia de la ESI para garantizar los derechos de niños/as en materia de educación sexual integral y la escuela como el lugar propicio para lograrlo.

A modo de síntesis, podemos afirmar que si bien la judicialización de las relaciones escolares es un fenómeno que excede a la propia escuela, el contenido específico que adquiere en el nivel inicial, muestra la estrecha relación que guarda con las disputas de sentidos respecto de la ESI. En este contexto, debiera redoblar el desafío pedagógico de educar en la construcción de significados del y sobre el cuidado del cuerpo en la primera infancia. El desafío supone batallar frente a los discursos que posicionan a la ESI como una práctica perjudicial para el desarrollo de niños/as y a la escuela como un potencial espacio de peligro. Si como sostiene Meirieu es necesario refundar un nuevo contrato entre familias y escuelas entonces podemos pensar a la ESI como la piedra fundacional.

Referencias bibliográficas

- Baez, J. y González del Cerro, C. (2015). "Dossier: Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano" en: *Revista del IICE* Nro.38.
- Brener, G. (2019). Darse por aludido en tiempos resbaladizos. *Margen*, 95, 3.
- Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi, y D. Korinfeld (Comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Ediciones Novedades Educativas.
- Daich, D. (2013). De pánicos sexuales y sus legados represivos. *Zona Franca*, 21(22), Art. 22. <https://doi.org/10.35305/zf.v21i22.19>
- Faur, E. (2017). ¿Cuidar o educar? Hacia una pedagogía del cuidado. En Redondo, P. y Antelo, E. (comps.). *Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y experiencias*.
- Fraser, N. (2006). Reinventar la justicia en un mundo globalizado. *New Left Review*, 36.
- Maltz, L. (2021). *Vaivenes de la ternura. ESI en el Nivel Inicial: distancias y cercanías entre familias y escuelas*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Martínez, M.. (2019). La responsabilidad civil pone a la escuela como en un corralito y esto empobrece infinitamente la experiencia escolar. *Aula Abierta*.
- Meirieu, Ph. (2019). Hacer frente a la judicialización de las relaciones entre los padres y la escuela construyendo el porvenir de lo común (Prólogo). En *Judicialización de las relaciones escolares. Conversaciones con Philippe Meirieu*. Brener, G, Galli, G y Martínez, M. (coords.) (*Novedades Educativas*, pp. 7-11).
- Morgade, G. & Fainsod, P. (2019). La Educación Sexual Integral en la formación docente. Un proyecto en construcción. *Voces en el Fenix*, 75.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos* (1. ed). Paidós.
- Scarfo, G. (2022). Cuando la lógica judicial irrumpe la institución escolar: Acusaciones a docentes en jardines de infantes de la provincia de Buenos Aires. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología*, 6, Art. 6.
- Scharagrodsky, P. (2017). *El cuerpo en la escuela*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 17.
- Siede, I. (2015). *Casa y jardín. Complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las familias*. Homo Sapiens.
- Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja*. Paidós
- Trebisacce, C. (2018). Habitar el desacuerdo. Notas (nunca urgentes) para un elogio de la precariedad política. *Mora*, 24, Art. 24. <https://doi.org/10.34096/mora.n24.6317>.

Módulo **3**

VALORAR LA AFECTIVIDAD

Lxs cuerpxs y los afectos en la ESI



Cuando la escuela hace ESI

Cuerpos afectados en y por la escuela



Micaela Flores
María Josefina Padrós
Gabriela A. Ramos

floresmicaela630@gmail.com
mjopadros@gmail.com
ramosgabriela@gmail.com

Equipo ESI-Departamento
Educación-CCC

PALABRAS CLAVE

educación sexual integral - valorar la afectividad
reconocer las diferencias - educación primaria - cuerpos

Resumen

Nuestro Proyecto de Investigación se inició abordando el eje “valorar la afectividad” en el marco de la Ley de Educación Sexual Integral. Nos preguntamos: ¿Qué significa incluir la dimensión afectiva en la Educación Sexual Integral? ¿Cómo se piensa la afectividad? ¿Qué lugar tiene la afectividad en la educación en general? ¿Qué papel juega la consideración de las emociones y sentimientos en el aprendizaje?

A medida que fuimos avanzando nos dimos cuenta de la importancia de pensar los afectos en relación al eje “reconocer las diferencias”. Es por eso que vamos desarrollando ambos ejes de manera articulada.

El Proyecto se propone como objetivos generales:

- 1) Historizar qué lugar han tenido los afectos en la educación formal.
- 2) Reconocer los ejes “valorar la afectividad” y “reconocer las diferencias” dentro de los diseños curriculares de la ESI para el nivel primario en el ámbito de la CABA.
- 3) Relevar las propuestas existentes en las escuelas para trabajar ambos ejes. Analizar el marco teórico que fundamenta dichas propuestas
- 4) Ofrecer propuestas didácticas para abordar estos ejes de manera interrelacionada.

Nos iniciamos con los aportes teóricos realizados por la corriente francesa para pensar “los afectos” junto a Spinoza, Delleuze y Guatarri. Nos acercamos a autores latinoamericanos de la mano de Claudio Naranjo, Humberto Maturana y pedagogxs nuestroamericanos. Buceamos en la “educación emocional” por ser lo más difundido en las aulas de CABA. Y más recientemente incorporamos las producciones realizadas por Maria Fux, Susana Kesselman y Gerda Alexander entre otrxs.

Un alumNO ideal: que piense antes de hablar... y se “com-porte bien”.

Somos un equipo de tres docentes de diferentes áreas interesadas en la implementación de la ESI que, asombradas por el avance del desarrollo de la perspectiva de la inteligencia emocional en las escuelas, decidimos conocer las propuestas pedagógicas que utilizan nustrxs colegas para abordar estos ejes en el aula. Descubrimos muchas críticas a las neurociencias y a la educación emocional pero escasez de propuestas. Esto nos motivó a iniciar el proyecto. Tenemos previsto dividirlo en dos etapas. En la primera, nos acercamos a la lectura y análisis del marco legal de la ESI, sus enfoques y ejes para llevarla al aula y diseños curriculares del nivel primario. Realizamos un buceo bibliográfico para conocer el lugar que han tenido los afectos en la educación tradicional y los proyectos existentes en la actualidad. En la segunda etapa, planeamos “amasar” actividades con docentes para compartirlas con las niñeces.

Heredando la modernidad, en la escuela educábamos a un sujeto epistémico-piagetiano, un alumno ideal. Esta postura se sostenía en una concepción antropológica basada en la noción moderna de “hombre como unión de mente y cuerpo”. Los aportes del feminismo nos ayudaron a cuestionar al sujeto de la educación desde la perspectiva de género, polemizamos la concepción de “hombre” y también la “separación mente-cuerpo”. La ESI colabora en revisar estos criterios, preguntándonos ¿a quién-es educamos hoy?, ¿quiénes son lxs sujetxs de la enseñanza? ¿en qué cuerpxs pensamos a la hora de educar? Destacamos la importancia de pensar a cada aprendiente como un cuerpo sexuado, cuerpo subjetivado y al cuerpo como corposubjetividad. Enrique Carpintero afirma que cada sujeto constituye su subjetividad desde diferentes cuerpos: el cuerpo orgánico, el cuerpo erógeno, el cuerpo pulsional, el cuerpo social y político, el cuerpo imaginario, el cuerpo simbólico (Carpintero, 2015). Cuerpos que a lo largo de la vida componen espacios cuyos anudamientos dan cuenta de los procesos de subjetivación. En este sentido, definimos el cuerpo como el espacio que constituye la subjetividad del sujeto. En consonancia con este marco teórico, la Ley Nacional N°26150, en su art. 1° declara: “A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”. De este modo la ESI plantea 5 ejes para su abordaje: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercer los derechos. Desde aquí, nos preguntamos:

- ¿Qué entendemos por emociones? ¿Son sinónimos: emociones, sensaciones, afectos y sentimientos?
- ¿Cómo pensar los cuerpos, las sexualidades y los afectos en el marco de una ESI emancipatoria? ¿Qué implica educar sujetxs senti-pensantes?



- ¿Cuál es la importancia de abordar este eje en la escuela primaria en el marco de una educación sexual verdaderamente integral?
- ¿Cuáles son las propuestas pedagógicas que se están llevando a cabo para enseñar estos contenidos?

Desde una perspectiva decolonial del saber-poder y reconociendo que la ciencia no es objetiva ni neutral sino ideológica y política, es interesante realizar una asociación entre el modelo de autocontrol de las emociones que propone la “inteligencia emocional” con las neurociencias, el neoliberalismo y el conductismo.

“¿Cómo es que las emociones influyen en el aprendizaje? ¿Qué lugar le damos a ellas en la escuela? ¿Qué propone la inteligencia emocional? Dentro de esta propuesta se clasifican las emociones en dos grandes grupos básicos: positivas y negativas. Las primeras están integradas por la alegría y el orgullo; las segundas por miedos y tristezas”¹ (pág 6). Esta clasificación que se presenta como opuestos binarios tiene un fuerte correlato ético con implicancias para nuestra vida cotidiana, por eso algunas emociones son buenas y otras no lo son. ¿Qué haremos con cada una de ellas? ¿Todas tienen lugar en la escuela? ¿Cómo las observamos? ¿Se encuentran dentro de los contenidos pedagógicos?

Partiendo de estos interrogantes, nos introducimos en el estudio de las neurociencias, porque se asoman con firmeza en el campo educativo. Su marco teórico aporta el método de control necesario para “gestionar las emociones”. A modo de manual de instrucciones, las neurociencias explican en terminología científica, el recorrido que hace nuestro cerebro cuando experimentamos emociones. Es una respuesta cerebral, orgánica, anatómica la que aparece frente a un estímulo determinado; a esto llamamos emoción y si podemos detectarla, podremos influir sobre ella. ¿Cómo hace nuestra neurona para diferenciar lo positivo de lo negativo? ¿Acaso no son concepciones sociales-históricas que ameritan ser revisadas? Ese cuerpo-sujeto tiene una dimensión histórica y social que nos gustaría incluir. En la escuela como en la vida misma, los acontecimientos² suceden para ofre-

¹ Neurociencias: descubriendo el cerebro y la mente”, en *Revista gratuita de Neurociencias y Neurosicoeducación* N° 83, 6-32.

² De acuerdo con el concepto delleuziano: (...) el acontecimiento irrumpe intempestivamente y pone en suspenso a la sucesión normal de los hechos. El acontecimiento nombra la original e inesperada aparición de la novedad, que en su condición esencial desestabiliza y resignifica tanto el presente como el pasado y abre inconmensurables posibilidades proyectadas hacia el futuro; por consiguiente, el acontecimiento mienta la instauración de un nuevo horizonte en la realidad, es decir, conlleva una dimensión originaria en la comprensión ontológica del ser, el tiempo, las cosas y el lugar del ser humano en este nuevo contexto. Dicho de otro modo, el acontecimiento nombra el instante, único e irrepetible, de la aparición de la novedad; en este sentido, el acontecimiento es el instante de la diferencia, o mejor aún del estallido de la diferencia (...)” (Esperon, 2017: 35)



cernos un laboratorio de oportunidades que exigen continuamente nuestra implicancia emocional. Es fundamental darle lugar a esas emociones para que sean re-conocidas, se manifiesten, puedan ser nombradas y expresadas con múltiples recursos: las palabras, los colores, los sonidos, el movimiento creativo, el cuerpo íntegro. Lejos de una mirada de control, autocontrol o manejo de las emociones las validamos como parte de ser humanx. Las neurociencias nos llevan a asociar la educación emocional al bienestar y la felicidad, combatiendo “estados de ánimos negativos”. Nos preguntamos: ¿cómo se combaten esos estados? ¿por qué hay que combatirlos? Creemos en la importancia de la expresión, de todas las manifestaciones artísticas del arte como modo de dar lugar al buceo emocional sin obturarlo, porque proponemos a la escuela como un espacio que aloja el “decir”, enseña a “manifestar” de diferentes maneras, con diferentes recursos y a diferentes ritmos lo que sentimos. La escuela será un espacio seguro donde se validen los sentimientos de todos. Validar sentimientos no implica autorizar a que esos afectos puedan afectar negativamente a otrxs. Es significativo para la concepción integral de sexualidad registrar esas sensaciones y expresar cómo las emociones afectan nuestro cuerpo. Ese registro singular tiene efectos en “lo grupal”. No existen los afectos por fuera de lo social, como si fuera un desprendimiento orgánico. Pensamos en una relación dialéctica sujeto-grupo pero no podemos dejar de pensar ese registro en términos grupales: ¿Qué sucede con el grupo? ¿Qué subgrupos se conforman? ¿Qué comportamientos y estados de ánimos aparecen en ciertas situaciones? ¿Cómo influye la grupalidad en los afectos? ¿Cómo la grupalidad construye los vínculos y cómo el grupo sostiene las emociones personales? ¿Y cómo impacta todo esto en los cuerpos?

Nadie sabe lo que puede un cuerpo... Ni siquiera la escuela

En medio de la avanzada de las propuestas neoliberales sobre educación emocional volver a la lectura de Spinoza nos resulta necesario. ¿Por qué Spinoza? Básicamente porque nos permite relacionar la afectividad, los vínculos y la ética, tres pilares fundamentales para toda práctica pedagógica que se considere emancipatoria. La educación emocional, como dice Ines Dussel, es una posición teórica pero también política y pedagógica. Nosotras también sostenemos una posición política de la educación. Somos sucesoras de maestrxs y pensadorxs que alumbraron experiencias democráticas, liberadoras y que dejaron testimonio de sus trabajos: Simón Rodríguez, Pedro Figari, José Martí, Carlos Vergara, Florencia Fosatti, Jesualdo Sosa, Luis Iglesias, Gabriela Mistral, Olga y Leticia Cos-



settini y Paulo Freire entre otrxs quienes nos inscriben en la genealogía de una pedagogía emancipadora nuestroamericana.

Proponemos una educación afectiva que facilite la conexión entre los modos propios de hacer-sentir y pensar de cada persona que habite la escuela, única manera de potenciar la propia existencia. La escuela construirá una red de confianza en el marco de la cual proponer experiencias para dejarnos interpelar por cada situación, para abrirnos a lo que pueda suceder y que ni imaginamos que puede acontecer. En este espacio favorecemos la aparición de un cuerpo que descubre su capacidad de afectar y ser afectado. Con Spinoza pondremos al cuerpo en el centro de la escena, al romper el dualismo platónico mente-cuerpo, el cuerpo no se define por su esencia, ni por su forma, ni por sus características intrínsecas sino por sus modos de ser, o sea³, por sus relaciones de composición y descomposición. Estos conceptos nos parecen fundamentales para abordar la práctica pedagógica, nos marca el rumbo de la tarea docente ya que van a tender a favorecer las relaciones de composición del sujeto todos aquellos encuentros que potencian lo mejor de cada unx, las pasiones alegres, no siendo “alegre” sólo sinónimo de “fiesta”. Cuando en esos encuentros la tendencia es hacia la des-composición del ser, se genera impotencia y conduce a la tristeza. Cuando hablamos de encuentro nos referimos a un cuerpo en relación con otros cuerpos, no necesariamente humanos por lo tanto la naturaleza en su conjunto aporta un entorno privilegiado para comprender las relaciones de mutua afectación. Un planteo interesante para pensar el concepto de interdependencia como eje transversal a la educación ambiental. Lo central de la propuesta spinoziana es lo relacional para pensar cada cuerpo.

En Sara Ahmed, en “La política cultural de las emociones”, nos descubrimos en “la piel ... como aquello que parece contenernos y, a la vez, como el lugar en el que otros dejan una *impresión* en nosotros” (pág 54)⁴. Ahora bien, ¿qué sucede cuando esas impresiones nos afectan generando dolor, por ejemplo?. El dolor se representa a través de heridas corporales que luego dejarán una huella en nuestro cuerpo: “La herida funciona como una huella del lugar en que la superficie de otro ente se ha impreso en el cuerpo, una impresión que se siente y se ve como la violencia de la negación” (pág 58)⁵. Entonces llegamos al momento en el que nos percatamos de los límites corporales cuando sentimos,

³ Delleuze, Giles, 2019, “ En medio de Spinoza”. CABA: Cactus.

⁴ Ahmed, Sara “La política cultural de las emociones”. UNAM. Centro de Investigaciones y Estudios de Género. México. 2015.

⁵ Ahmed, Sara “La política cultural de las emociones”. UNAM. Centro de Investigaciones y Estudios de Género. México. 2015.




cuando somos capaces de percibir el dolor. Aquí enlazamos con Deleuze cuando nos provoca afirmando que la sensación es una pregunta aunque el silencio responda. La tarea de la escuela será ofrecer espacios para “decir” eso que aparece negado, para mostrar las huellas y las heridas. ¿Por qué asumir que la sexualidad se asocia siempre a la ternura, al amor romántico, a la solidaridad cuando sabemos que hay otras emociones que nos habitan: el miedo, los celos, la competencia, el dolor, la angustia, el odio, el egoísmo, en fin, las pasiones tristes diría Spinoza?

Descubrimos con Ahmed la vinculación que existe entre el afecto que portamos y la manera en que habitamos el mundo, un mundo que se encuentra repleto de otros cuerpos. Lo que nos lleva a pensar en la contingencia de las emociones. “La contingencia está vinculada de este modo con la socialidad de ser “con” otros, de acercarse lo suficiente como para tocar” (pág 59)⁶. Es en ese contacto donde nosotras nos queremos situar y destacar que no siempre hay contactos amorosos ni cuidadosos, existen también contactos que producen dolor y huellas corpoemocionales. Vamos a diferenciar, entonces, contactos y tacto. Siguiendo la línea desarrollada por Gerda Alexander que continúa Susana Kesselman, nombraremos tacto a toda aquella aproximación de un cuerpo con otro. Contacto será aquel “tacto con”, “con -con-sentimiento”, o sea el contacto es aquel acercamiento que promueve un encuentro, que es consciente, que favorece el acuerdo. Los recursos del tacto son todos aquellos que estimulan la piel, que sensibilizan al reconocimiento de la superficie del cuerpo. El contacto eutónico implica atravesar la barrera que nos ofrece la piel para ir de modo consciente más allá de la superficie del cuerpo, “tocar a través de” diría Gerda Alexander. Entre cuerpo y cuerpo, siempre hay una mediación, un “a través de”: el aire, una palabra, un pañuelo, una mirada.

Con todo esto, estamos en condiciones de preguntarnos desde la escuela, ¿qué propuestas ofrecemos a lxs niñxs para potenciar su “modo de ser”? ¿cuáles de todas las propuestas favorecen las relaciones de composición en su propio cuerpo, o sea ayudan a entrelazar afectos, pensamientos y acciones? ¿Cuáles de las propuestas pedagógicas favorecen las relaciones de ese cuerpo con otros cuerpos? Desde esta postura, el conocimiento siempre es un trabajo relacional entre lo experimental y lo racional. ¿En qué momentos y en qué áreas planteamos esta modalidad de conocer el mundo? ¿Está valorada la intuición como modo de aprehensión de la realidad? ¿Es la sensibilidad reconocida y estimulada como primer umbral por el cual captamos el mundo que nos rodea?

⁶ Ahmed, Sara “La política cultural de las emociones”. UNAM. Centro de Investigaciones y Estudios de Género. México. 2015.



Nos quedamos con más preguntas que motivan el deseo de continuar generando encuentros para seguir sintiendo-nos, pensando-nos, haciendo-nos... cuerpos.

La materialidad de la vida y la existencia misma/El lugar donde se encarnan las sensaciones/Un devenir de formas expresivas/un tapiz sobre el que se imprimen mandatos/ Un locus cargado de marcas de poder, donde tienen lugar las resistencias, los deseos, las rebeldías individuales y colectivas/Una morada sensible de experimentaciones múltiples/ Un zurcido que se hace a fuerza de abandonar aquello que no dijeron y enseñaron que era la vida corporal/Los cuerpos de la escuela y los cuerpos en la escuela/Una cosa es pensar la escuela que actúa sobre los cuerpos, para disciplinarlos, normalizarlos, domesticarlos y otra, una escuela sostenida por los cuerpos que la habitan/El latido de la vida escolar está en los cuerpos que la habitan/La escuela se vive en los cuerpos/Qué tonos tienen esos latidos?¿Cuánta disposición tenemos y armamos para escucharlos?/ Nos mueve el deseo de tantos cuerpos como vidas posibles imaginemos⁷.

Bibliografía consultada

- Ahmed, Sara. “La política cultural de las emociones”. UNAM. Centro de Investigaciones y Estudios de Género. México. 2015.
- Carpintero, Enrique. Noviembre 2015, “Poder y subjetividad: las formas actuales de control”, en Editorial de *Revista Topía* N°75.
- Delleuze, Giles, 2019. “En medio de Spinoza”. CABA: Cactus.
- Esperon, Juan Pablo, 2008. “Pensar el acontecimiento a partir de la filosofía de Deleuze”, en https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/86027/CONICET_Digital_Nro.206090d8-151a-490d-bda0-3c984e6c0b60_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Grosso, Belén *et al.* “Conversar la escuela. Complicidades pedagógicas para otra ternura”. CABA. Ed. Chirimbote. 2021.
- Logatt Grabner, Carlos A., (2015), “¿Cómo influyen las emociones en el aprendizaje? -Neurociencias: descubriendo el cerebro y la mente”, en *Revista gratuita de Neurociencias y Neurosicoeducación* N° 83, 6-32.

⁷ Grosso, Belén *et al.* “ Conversar la escuela. Complicidades pedagógicas para otra ternura”. CABA. Ed. Chirimbote. 2021.

La corpolítica

o cuánto pesa la ESI



Julián Kronn Díaz
juliankronn7@gmail.com

Escuela de Educación
Secundaria N.º 171
"República de Portugal".
Isidro Casanova. Prov. Bs. As.

PALABRAS CLAVE

ESI - corporalidades - afectividad - amor propio


Cuando pensamos en la integralidad de la educación sexual, no podemos desestimar la mirada represiva y reductora que tiene la sociedad respecto de nuestros cuerpos. La problemática de la gordofobia se presenta como una urgencia pendiente en la agenda educativa, ya que muchos de los discursos del bullying apuntan a señalar las corporalidades de los estudiantes y los profesores como un dispositivo que debe ajustarse a medidas hegemónicas, a talles estereotipados, fuera de los cuales toda disidencia corporal es tildada de “amorfa” y “anormal”.

Para la EES N.º 171, “Los Querandíes”, de Isidro Casanova, pensé un proyecto interdisciplinario titulado “Museo de la ESI”, cuyo objetivo era transformar la secundaria en un museo para visibilizar la ESI mediante una propuesta estética y artística, reforzando los cinco ejes de la ley: ejercer los derechos, reconocer la perspectiva de género, cuidar el cuerpo y la salud, respetar la diversidad y valorar la afectividad.



Cada salón de la secundaria fue intervenido según las diferentes temáticas.

- Aula 1: “Salón Brenda Mato”: CORPORALIDADES
- Aula 2: “Salón Micaela”: VIOLENCIA DE GÉNERO
- Aula 3: “Salón Tehuel”: DIVERSIDAD
- Aula 4: “Salón Luana”: INFANCIAS LIBRES
- Aula 5: “Salón Jáuregui”: BANDERAS
- Aula 6: “Salón Bruner y Gardner”: AFECTIVIDAD
- Entrada: “Espacio Javier Miglino”: BULLYING
- Baños: “Espacio Las Albicelestes”: ESTEREOTIPOS



Tanta repercusión tuvo en el Municipio de La Matanza que diferentes medios locales nos entrevistaron. Un ejemplo es el diario de la UNLaM (Universidad Nacional de La Matanza), “El 1 Digital”: <https://www.el1digital.com.ar/sociedad/museo-de-la-esi-la-propuesta-artistica-de-una-escuela-secundaria-en-isidro-casanova/>

Sin embargo, para este registro nos detendremos en una de las muestras, CORPORALIDADES, donde abordamos la prevención de la gordofobia y la validación del amor propio con los estudiantes de 6°A de dicho establecimiento.

Respetando el Diseño Curricular de Literatura de sexto año, partimos de la **cosmovisión de ruptura y experimentación**, trabajando al autor martinfierrista Oliverio Gironde con su poemario ESPANTAPÁJAROS: Al alcance de todos:

No sé, me importa un pito que las mujeres tengan los senos como magnolias o como pasas de higo; un cutis de durazno o de papel de lija. Le doy una importancia igual a cero al hecho de que amanezcan con un aliento afrodisíaco o un aliento insecticida. Soy perfectamente capaz de soportarles una nariz que sacaría el primer premio en una exposición de zanahorias; ¡pero eso sí! —y en esto soy irreductible—, no les perdono, bajo ningún pretexto, que no sepan volar. Si no saben volar, ¡pierden el tiempo las que pretendan seducirme.¹

Tras la lectura, abrimos el debate sobre la superficialidad de los cuerpos y cuáles son los discursos que reproduce la sociedad en cuanto a la estética de sus ciudadanos.

A partir de la siguiente clase, nos alejamos de la literatura de principios de siglo XX y nos adentramos a materiales teóricos contemporáneos: *Stop Gordofobia y las panzas subversas* de Magdalena Piñeyro, *La cerda punk* de Constanza Álvarez Castillo, “Gordofobia” de Lucrecia Masson y “Armarios rotos, placeres desbordados: corporalidades gordas y sexualidad” de Laura Fernández, Magdalena Piñeyro y María Salvia. Sumado a la teoría, leímos diferentes poesías de Magda, como “Autorretrato”:

*Mi cara redonda, mis manos fuertes
herencia de mi madre.
Mi cuerpo grande, mi espalda ancha,
herencia de mi padre.
Mi cuerpo alto, esbelto,
herencia de mi abuelo.
Mi gusto por la cocina y la comida,*

¹ Fragmento de Poesía 1, *Espantapájaros: Al alcance de todos*, Oliverio Gironde, Editorial Losada 2013, pág. 19.

*herencia de mi abuela.
Odiarme a mí ha sido odiar mis orígenes.
Las líneas continuas
se desdibujaban desde mi rechazo.
Era la ladrona de mi propia memoria histórica.²*

El debate circuló entre los estudiantes: “¿qué me lleva a rechazar mi cuerpo?”, “¿por qué opinamos sobre cuerpos ajenos?”, “¿cómo se alcanza el amor propio?”. Las respuestas nos dieron herramientas para preparar y decorar el salón de CORPORALIDADES para el día del museo. Se pensó en un cuarto oscuro, donde cada una de las visitantes mirara el espacio áulico con otros ojos, desde una nueva perspectiva.

Para la puerta de dicho salón, realicé una obra de arte que titulé “La corpólítica” y la acompañé de un texto de mi autoría.

¿Dónde quedó mi naturalidad? Estos senos, prohibidos; esta panza, fajada... Tan ajena de mí estaba que, cuando miré al espejo, quien se rompió fui yo. Pedazos de tu odio, de tus pretensiones, de tu norma. Hubo un tiempo que lo acepté: sentí que “fealdad” era la etiqueta perfecta para mi carne, con esa grasa que castigaría las mil y una noches, hasta reducirla.

Pero no. Te devuelvo la jugada: arranco de vos mi cuerpo. ¡Me recupero! Me acaricio como nunca nadie me enseñó a hacerlo. Beso cada una de mis imperfecciones, porque me recuerdan humanx. Me pido perdón tres veces después de incontables látigos. Porque entendí que esta es mi corporalidad: la de las estrías, la de la flacidez, la distinta. La que aprendí a querer (contra todo pronóstico), presumiendo con strass sus cicatrices, simbología de lo bello; enorgulleciéndome de cada uno de sus colores: riqueza de la diversidad. ¡ESTE ES MI CUERPO! Vehículo que pone quinta a fondo al amor propio para embestir contra lo improductivo de tus críticas.



² Stop gordofobia y las panzas subversas, Magdalena Piñeyro, BALADRE: Coordinación de luchas contra la precariedad, el empobrecimiento y la exclusión social y ZAMBRA: Iniciativas sociales, pág. 12.



Por otra parte, decoramos el interior del salón con colores fluorescentes para que una luz ultravioleta los resaltara. En la primera pared, cubrimos las ventanas con poesías de Magdalena Piñeyro y, sobre ellas, pegamos ojos realizados con telgopor que representaban la mirada y los prejuicios de la sociedad. En la segunda pared, simulamos una tienda de ropa con prendas de talle único para evidenciar cómo en Argentina no se respeta la Ley de Talles. En la tercera pared, adaptamos un verso de Magda: “Amarme es revolucionario”. Y, en la cuarta pared, utilizamos un televisor para mostrar un fragmento de la película “Angel-a”, donde se pregona a favor del amor propio. En relación con el video, colocamos debajo del televisor un espejo donde cada uno de los participantes escribiera una frase positiva hacia su propia corporalidad. La idea era que el espejo se llenara de tantas frases que obstaculizaran el reflejo, tomando en cuenta que muchas veces somos nosotros mismos nuestros peores jueces. Dicho espejo llevaba, como cabecera, la frase de una escritora de González Catán, Melisa Osuna, militante en contra de la gordofobia: “Lavate la cara y sonreíle al espejo, aunque el reflejo te muerda”.

Por último, en el centro de la exposición, colocamos un maniquí para que lo intervinieran con acrílicos flúor. Dicho maniquí llevaba colocado un corsé, que connotaba cómo la norma de la delgadez moldea los cuerpos. Además, jeringas que simbolizaban los distintos tratamientos estéticos a los que nos sometemos para intentar encajar en los parámetros hegemónicos de belleza, tales como el bótox, el ácido hialurónico y las liposucciones.

Una vez que se retiraban de la muestra, los visitantes podían escanear un código QR donde se explicaba quién era Brenda Mato, activista argentina por la diversidad corporal y modelo plus size, y se complementaba con un texto del libro *Conversar la escuela*, de Belén Grosso:

Cuerpos

La materialidad de la vida y la existencia misma.

El lugar donde se encarnan las sensaciones.

Un devenir de formas expresivas.

Un tapiz sobre el que se imprimen mandatos.

Un locus cargado de marcas de poder, donde tienen lugar las resistencias, los deseos, las rebeldías individuales y colectivas.

Una morada sensible de experimentaciones múltiples.

Un zurcido que se hace a fuerza de abandonar aquello que nos dijeron y enseñaron que era la vida corporal.

Los cuerpos de la escuela y los cuerpos en la escuela. Una cosa es pensar la escuela que actúa sobre los cuerpos, para disciplinarnos, normalizarnos, domesticarnos y otra, una escuela sostenida por los cuerpos que la habitan.



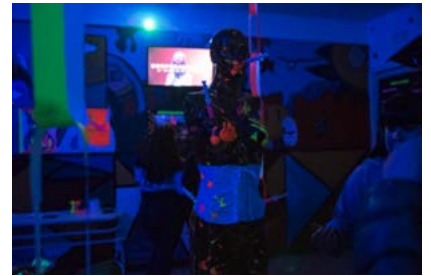
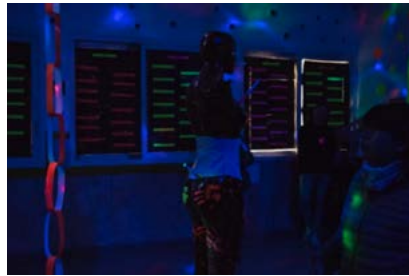
El latido de la vida escolar está en los cuerpos que la habitan.

La escuela se vive en los cuerpos.

¿Qué tonos tienen esos latidos?

¿Cuánta disposición tenemos y armamos para escucharlos?

—nos mueve el deseo de tantos cuerpos como vidas posibles imaginemos—.



Esta experiencia sirvió para que les estudiantes y la comunidad educativa incorporaran la ESI desde un enfoque más artístico, lúdico e interpelante. Y, sobre todo, para que aprendieran que de los cuerpos ajenos no se opina y que al cuerpo propio hay que amarlos tal y como es. Días posteriores, se realizó un relevamiento de los salones más visitados del Museo de la ESI y el de CORPORALIDADES lideró las estadísticas.



Bibliografía

- Álvarez Castillo, Constanza (2014). *La Cerda Punk. Ensayos desde un feminismo gordo, lésbico, antikapitalista & antiespecista*. Valparaíso: Trío editorial.
- Fernández, Laura; Piñeyro, Magdalena y Salvia María (2018). “Armarios rotos, placeres desbordados: corporalidades gordas y sexualidad”. *Lamadeja, Cambalache feminista*, volumen 8, pp. 16-18.
- Girondo, Oliverio (2013). *Espantapájaros: Al alcance de todos*. Buenos Aires: Losada.
- Grosso, Belén (2021). *Conversar la escuela. Complicidades pedagógicas para otra ternura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Chirimbote.
- Masson, Lucrecia (2017). “Gordofobia”. En Lucas Platero, María Rosón y Esther Ortega (Eds.), *Barbarismo queer y otras esdrújulas* (pp. 210-216). Barcelona: Bellaterra.
- Piñeyro, Magdalena (s/a). *Stop gordofobia y las panzas subversas*. Málaga: Baladre y Zambra.

La ESI en Danza

Una experiencia en equipo



María José Vexenat
Malva Roldán

metodofuxiano@gmail.com
majovexenat@yahoo.com.ar
malvaoroldan@gmail.com

IR- Investigaciones en
Residencia - Área Danza
CCC

PALABRAS CLAVE

danza creativa - ESI - corporalidades - María Fux - educación

Introducción

El sábado 15 de octubre se realizó una experiencia compartida entre el equipo¹ de investigación sobre ESI perteneciente al Área de Educación del Centro Cultural Cooperación y el equipo² que investiga, dentro del Área Danza, el método creado por María Fux (Danzaterapia - Danza Creativa).

La iniciativa de este encuentro estuvo a cargo del equipo de educación con quienes acordamos brindar una propuesta de trabajo corporal, abierta a personas que no necesariamente integran los equipos mencionados pero que, por sus trayectorias profesionales³, se encuentran insertas en ámbitos educativos de distintos niveles y en los que la Educación Sexual Integral es parte de la planificación curricular.

Consideramos que esta temática sigue abordándose a través de estrategias que apelan al nivel del pensamiento y el análisis racional; pero la práctica, registro y conciencia de lo que acontece a nivel corporal suele quedar excluido.

En tal sentido, se necesita complementar esta tarea re-educándonos desde la habilidad corporal. Conectar la vivencia del cuerpo con la expresión artística, para experimentar, a otro nivel, lo que suele estar relegado a pensamientos y creencias que están reforzadas por las pautas culturales de cada entorno.

Por consiguiente, la danza fuxiana puede ser un recurso para poner en evidencia aquellos aspectos menos atendidos o menos conscientes que limitan un real abordaje integral.

¹ Equipo integrado por Gabriela A. Ramos, Micaela Flores y María Josefina Padrós.

² Equipo a cargo de María José Vexenat y Malva Roldán. Entre 2018 y 2022 trabajamos en dos proyectos de investigación en residencia sobre las técnicas del método creado por María Fux. De ambos proyectos participaron cerca de 30 personas. Para conocer más sobre este trabajo en la bibliografía están los enlaces a los respectivos anuarios.

³ La propuesta estuvo abierta a docentes y directivos de todos los niveles educativos. Participaron docentes de educación física, danza, inglés, lengua y literatura, de secundaria, de música, de institutos terciarios de formación docente, de postgrado, una preceptora y una psicóloga.



Cuando pensamos en “integral” no se trata sólo de pensar en la integración de todos los ejes que el Programa Nacional de ESI propone, sino también en cómo los cuerpos deben estar involucrados en este aprendizaje hacia la conciencia de las diferencias que nos singularizan; revivir desde el lenguaje corporal los contactos, las diversidades, los estigmas, las burlas, las vergüenzas, las prohibiciones, la afectividad que marca y construye nuestras formas corporales.

Relato de la experiencia

La necesidad de “poner el cuerpo” es una frase reiterada en diferentes ámbitos educativos, sociales, culturales, políticos. “Poner el cuerpo” se parece a “ponerse la camiseta”, es decir, a estar comprometido con la tarea; pero, ¿de cuántas maneras se puede poner el cuerpo? Poner el cuerpo puede, a su vez, ¿lastimar al cuerpo?

El cuerpo docente es un cuerpo expuesto a sortear múltiples obstáculos diarios, a cuidar, a detectar, a comprender, a enseñar, a ser agredido. ¿De qué manera, entonces, se pone el cuerpo? ¿Soy consciente de cómo el cuerpo se presenta, afecta y se afecta? ¿Que transmite y cómo transmite lo que tiene para dar? ¿Qué necesita recibir?

Abrir estas preguntas desde las corporalidades en movimiento es una forma de reflexionar acerca de un espacio que sentimos ausente: acompañar y sostener a los cuerpos que sostienen.

Por tal motivo, en este encuentro, se cuidó desde la invitación, a la recepción en el lugar, hasta llegar al trabajo en sí mismo. Cómo una persona es recibida, cómo se atiende a su cuerpo, cómo se lo aloja en el espacio, el cuidado del espacio en sí, (higiene, elementos, iluminación, calidad del silencio), las otras corporalidades que les reciben desde una sonrisa, una palabra afectiva, un agradecimiento, un desayuno, gestos simples que significan una actitud de preparación para que las personas se sientan esperadas y bienvenidas.

Desde la sala de recepción nos trasladamos al hall. Sentados en el suelo, de manera circular, cada participante fue diciendo su nombre. Luego se les invitó a conectar con algún animal real, ficticio, prehistórico, identificarse con esa energía necesaria para despertar el cuerpo en la mañana.

Trabajo corporal coordinado por María José Vexenat

Mi intención, para el momento del trabajo corporal, no era llevar una consigna pre-establecida y fija, sino que la forma de iniciar el movimiento surgiera a partir del contexto mismo y de conocer el *tempo* grupal. Para eso fue necesario dejarme afectar por la experiencia y, desde allí, descubrir por dónde continuar. El único recurso elegido de manera previa, para sostener rítmicamente la vivencia, fue la música. Pero una vez allí, la percepción del entorno y las sensaciones internas antecedieron a las palabras y ellas, posteriormente, dieron lugar a la música.

La primera sensación en mi cuerpo fue el frío que provenía del suelo, pero también el aire, las paredes del ascensor y las barandas de metal, el vidrio de los paneles, la amplitud de la sala que potenciaba aún más la idea del frío que se percibía desde el tacto y desde el panorama visual.

¿Cómo contrarrestar esa sensación? El cuerpo es capaz de producir calor, frotarse las manos y las distintas partes del cuerpo ayudaron a encontrar, en el movimiento, *el frío y el calor que nos mueve*. Cuántas veces lo percibimos al entrar en un espacio, o lo sentimos en el contacto con una persona. Fui diciendo: *–sentir el frío y el calor que nos mueve–*, ¿acaso no sentimos algo parecido en las caricias y en las distancias, en el encuentro con otros?, ¿de cuántos modos entramos en el vínculo con los otros, sintiendo el frío y el calor?

Esta multiplicidad de sensaciones, ideas, estímulos, fueron ordenándose, en lo personal, de manera compositiva y desde allí surgieron las palabras motivadoras, propulsoras de movimiento. Este modo de dar lugar a las palabras responde a una técnica específica, desarrollada por Fux, denominada *palabras madres*.

Los cuerpos en movimiento tienen la capacidad de generar imágenes que, en la práctica fuxiana, van uniéndose en simultáneo con las palabras madres y potenciando aún más esa gestualidad de la imagen. Pero las palabras y las imágenes alcanzan su propio límite cuando reconocemos que cualquier exceso de ellas nos alejaría del sentido simple con que una idea se intenta comunicar. En este caso, *sentir el frío y el calor que nos mueve* fue la síntesis conceptual capaz de propulsar movimiento, expresión, comunicación y creatividad.

Durante la experiencia la música⁴ se presentó como continuidad de las palabras, sintiendo en mi propio cuerpo y en la percepción del cuerpo grupal cuál era el momento necesario para introducirla. Si bien la música fue el único recurso pensado y elegido previamente ello no implicaba que debía escucharse desde el inicio.

⁴ Tema musical: *Warmth of the sun's Rays* de Hang Massive



El proceso tuvo momentos de observación, divididos en dos o tres grupos, para mirar el desarrollo creativo en las otras personas. Detenerse para observar es parte del objetivo de promover una movilización interna y externa que permita seguir transformando en unx mismx aquello percibido en los demás, dar y recibir, no para copiar, sino para enriquecer y estimular otras búsquedas, conocidas y desconocidas.

La experiencia culminó dando lugar a los dedos de las manos, sintiéndola como una gran familia, percibiendo la forma y la diferencia de cada dedo. Surgieron besos con sonidos entre los “miembros de la familia”, hasta ver que a los costados había “otras familias” (otras manos), entonces los dedos con besos sonoros se acentuaron, moviéndose cerca y lejos, para alcanzar a toda la comunidad.

Finalmente, las manos, de manera vibrante, se elevaron y se soltaron al aire, el aplauso llegó con movimiento pero sin sonido; porque no todas las personas son oyentes. La comunidad de personas sordas nos enseñan a valorar el movimiento en el silencio, a recuperar y a visualizar la vibración como movimiento vital.

La experiencia culminó en otro espacio del salón, con una mesa cubierta con papeles, colores, tijeras, lanas, telas, hojas en blanco, marcadores, cartulinas, lápices, para crear un collage a modo de respuesta personal respecto de cómo se sintieron. La puesta en común de cada collage facilitó el intercambio, la reflexión y los diferentes puntos de vista que involucran a la educación, la ESI y la danza. Cada persona pudo trasladar su sentir a una forma plástica, en la que expresaron la sensación transformadora de la experiencia y también, en algunos casos, cierta ambivalencia, basada en prejuicios o experiencias de danza previas vividas de manera poco agradable.

Sabiendo que no es fácil confiar en la propia capacidad corporal y entregarse, Fux dice al respecto:

Los miedos, los propios límites, el “no puedo”, que es el principal generador de falta de confianza en las propias posibilidades de moverse, de verse y aceptarse. El miedo más grande es a no poder, a no entender qué pasa, a frustrarse, a sentirse expuesto en el sentir y en la propia imagen corporal. En la Danzaterapia, el placer está muy relacionado con saber que me puedo mover, que me puedo expresar, es ahí donde la conciencia se hace cuerpo. Es algo que pasa por la vivencia, más allá de los conceptos.



Trabajo interequipos, su importancia y valor

A partir de la propuesta de investigar en común, generada desde la Secretaría de Investigaciones del CCC, en diciembre del 2021 surgió un vínculo de trabajo entre las áreas de danza y educación. Este equipo tuvo la iniciativa de conocer e implicarse en la danza creativa para profundizar en sus propias vivencias, y encontrar, desde lo corporal, otros recursos expresivos, no verbales, menos racionales, para seguir investigando la afectividad en el marco de la ESI. Valoramos esta posibilidad de trabajar en común. Crear un espacio de discusión e intercambio entre las áreas permite generar un renovado conocimiento para explorar y visibilizar las diversidades que viven en cada unx de nosotrxs y en los otrxs.

Corporalidad, sexualidad integral o afectividad son conceptos que involucran gran cantidad de variables y su estudio y abordaje requiere un trabajo en equipo desde diferentes recorridos y formaciones.


Es necesario comprender, reconocer y atender cómo se determinan, se sienten, se organizan, se inhiben, se violentan, se confunden, se juzgan nuestras corporalidades desde la más temprana infancia. Banfi (2015) conceptualiza y define esta idea:

La corporalidad, pensada como el conjunto de las relaciones físicas, orgánicas, psíquicas, afectivas, vinculares, sociales, de las que participa el cuerpo humano. No concebimos la idea de una subjetividad separada de su manifestación estética, esto es, sensible, perceptiva, sensorial, concerniente a la materia y sus formas: no hay sujeto sin cuerpo.

Sólo hablar y pensar sin experimentar la afectividad que se pone en juego en nuestras interacciones cotidianas, sin reconocer nuestros cuerpos que sienten, que reciben pasivamente tantos condicionamientos, atravesados desde tantas formas de educación formal e informal, resulta insuficiente.

Conclusiones

Como trabajadoras de la danza esta experiencia también nos interpela: ¿dónde aparece la educación sexual integral en la Danza? ¿Cuánto las formas de la danza, sus exigencias, los roles pre establecidos, transmiten estigmas o refuerzan la des-integralidad de nuestras subjetividades sexuadas? ¿Cuántos cuerpxs diversxs son admitidos en la danza?



En tal sentido, consideramos que este intercambio de conocimientos, articulados entre la teoría y la práctica, permite incluir la mayor cantidad de aspectos que redundan en una mejor educación integral.

En lo que respecta a la danza, se trata de un espacio que prioriza la participación activa y no solo receptiva de contenidos, de unión de las partes des-integradas (cuerpo, órganos, afecto, emoción, pensamiento), para una reconstitución, a través del movimiento libre y creativo, de la fragmentación existente entre cuerpos, creencias y roles.

Anexo

Algunas de las personas que formaron parte de la experiencia compartieron sus reflexiones, seleccionamos algunos fragmentos para enriquecer nuestras conclusiones.

Reflexiones co-escritas entre Amanda Ruiz - Virginia Baraybar - Victoria Cozzarín⁵:

(...) fue muy valioso para poder entrar en una confianza grupal y crear un espacio que genere una buena disposición y comodidad para compartir. Siendo las emociones y la identidad ejes que aborda la educación en la ESI, el cruce de esto con la danza, puede abrirnos nuevos interrogantes.

(...) siendo docentes de Expresión Corporal-Danza, y al mismo tiempo estudiantes en formación de Danzaterapia Método María Fux, vemos que el aporte que genera la danzaterapia puede ser muy nutritivo para el abordaje de la ESI en las escuelas, son temas que cuesta llevar al cuerpo, y este método puede ayudar a realizar el pasaje de la teoría a la práctica.

Creemos que la Afectividad en la educación y el respeto a la Diversidad, puede estar implicada desde: la voz - la forma de comunicar - la motivación - el respeto a los tiempos individuales y grupales - la integración - valorizar el espacio - el reconocimiento desde la mirada - cómo nombrar.

(...) El movimiento corporal expresivo constituye un puente para ello, que nos permite “pasar por el cuerpo”, reconocernos primero, para luego poder dar-com-

⁵ Amanda Ruiz, Virginia Baraybar y Victoria Cozzarín formaron parte del primer equipo de investigación en residencia sobre la técnica “Palabras Madres” creada por María Fux, desde el año 2018 a 2019 en el CCC, Área Danza. Virginia Baraybar y Victoria Cozzarín continuaron integrando el segundo proyecto de investigación sobre la técnica “Estímulos Creativos” durante el 2020 y 2021.



partir y permitir que otros también puedan hacerlo: qué me emociona, qué me motiva, cómo digo con todo mi cuerpo lo que siento.

Reflexiones de Bárbara González⁶:

Desde mi experiencia personal considero que lo maravilloso de la danza es que no puede ponerse en palabras, ya que es una experiencia transformadora, que atraviesa a quien se entrega.

(...) lo que sucede queda, a mi parecer, por fuera de la palabra, permitiendo que se ponga en juego el lenguaje corporal, el cual muchas veces manifiesta aquello no dicho verbalmente.

(...) confianza y cuidado, no se distinguía entre “danza” y “educación”, sino que cada sujeto presente formaba parte de esa escena a su manera, desplegando la propia subjetividad, a la vez que compartía con otros.

(...) En este sentido, la danza es un recurso interesante que podría contribuir al desarrollo de este objetivo. Correrse del lugar de la palabra vacía, para abrir el espacio del registro corporal. Un cuerpo que aloja, permite la entrada de un discurso que significa, es decir, que estructura y permite que esas palabras tengan un donde. No se trata entonces de correrse totalmente del recurso de la palabra, ya que el diálogo y la comunicación son fundamentales, sino que se puede considerar al trabajo corporal a través de la danza, como un espacio que habilita a la palabra plena.

(...) considero que la danzaterapia habilita un espacio para poder ser. Ese “poder ser”, lo entiendo como el despliegue de la subjetividad de cada uno, y la posibilidad de la aparición del propio deseo. (...) Muchas veces poner el cuerpo hacia el encuentro con uno mismo y con otros, a través de recursos artísticos, contribuye a la elaboración y el atravesamiento de cuestiones que angustian.

(...) Es como si en la danza, en el movimiento, en el encuentro con el propio cuerpo, emergiera cierta fluidez. Como si se habilitara un espacio donde la singularidad no puede esconderse, disimularse, porque el cuerpo se manifiesta. Donde se habilita la apertura de posibilidades a aquello que un otro marca como diferente o limitante.

⁶ Psicóloga y Bailarina.



Bibliografía

Banfi, Claudia, 2015. *Musicoterapia. Acciones de un pensar estético*. Lugar Editorial.

Fux, María, 2004. *Qué es la danzaterapia, preguntas que tienen respuesta*. Lumen colección, cuerpo, arte y salud.

Vexenat, María José y Roldán, Malva, 2019. *Las Palabras Madres, una técnica del método fuxiano*. Anuario de investigaciones Centro Cultural de la Cooperación. IR Área Danza. <https://repositorioccc.omeka.net/items/show/247>.

Vexenat, María José y Roldán, Malva, 2021. *Estímulos Creativos para la Danza, su estudio en Pandemia*. Anuario de investigaciones. Centro Cultural de la Cooperación. IR Area Danza <https://repositorioccc.omeka.net/items/show/430>.

¿Qué es lo que puede un cuerpo?

Educación Sexual Integral a través del cuerpo y el arte



Eva Inés Ortemberg
María De los Ángeles
Balmaceda

eva.ortemberg@gmail.com
angelesbalmaceda6@gmail.com

"Escuela Italiana Cristoforo
Colombo". CABA

PALABRAS CLAVE

afectividad - cuerpo - arte - sexualidad - libertades

Introducción

Este proyecto se ofreció en el marco de las horas curriculares de Ciudadanía y Economía Política una vez cada quince días en una escuela paritaria italiana de Buenos Aires. Es decir que, además de cumplir con todas las exigencias del Ministerio de Educación, presenta una oferta formativa integral que responde a los requerimientos de las escuelas italianas. Por lo tanto, otorga a sus egresados un título, público, oficial y de valor legal, habilita el acceso en las Universidades italianas y de la Unión Europea.

En Italia el “Liceo” (la secundaria) acoge a adolescentes de 14 a 19 años. Para no demorar a los alumnos con sus estudios universitarios -puesto que se estima que entren a la universidad después del quinto año del Bachillerato-, realizan dos años en uno, con un nivel alto de exigencia y acumulación de contenidos. La escuela cuenta con un Departamento de Orientación Escolar, integrado por dos psicólogas y un equipo de profesores/tutores que acompañan durante el ciclo lectivo a los alumnos con espacios de Tutoría, Convivencia, clases de ESI, nutrición, orientación vocacional y consultas individuales. Nuestro trabajo se enfocó en los dos últimos años del secundario, ya que no tenían tutor asignado.

Después de dos años de pandemia, trabajo telemático, clases a distancia y presencialidad mediatizada por barbijos, sentimos que el espacio del reconocimiento corporal propio y de los otros debía ser recuperado urgentemente en la escuela.

Percibimos que la ruptura forzosa del tejido social interrumpió el desarrollo de las habilidades vinculares de las adolescencias e infancias.

Nos preguntamos cómo hacer para volver a crear redes de contención, contacto y afectividad después de las secuelas dejadas por la inmovilidad y la apatía física.

¿De qué manera lograr que los chicos se reencontraran con su propio cuerpo sin invadirlos ni profundizar el trauma?

Entendimos que abordar la sexualidad sin antes habilitar la mera posibilidad de un encuentro sensible era inútil: si antes la ESI no lograba plantear la pregunta subjetiva, no llegaría entonces a generar la madurez necesaria para el diálogo grupal.



Con estas ideas decidimos transitar las clases en el escenario del teatro de la escuela, el Aula Magna. Generamos paulatinamente un entorno íntimo, silencioso y cálido en el que “sacarse la careta”.

Lxs adolescentes habían necesitado anestesiarse para sobrevivir a la distancia de la pandemia y el desafío implicó trascender la soledad individual. Asumimos que no todxs iban a responder de la misma forma. Aún más, se permitió que no participaran quienes no se sentían dispuestxs a transitar la experiencia para respetar los tiempos de cada quien. En un contexto de vigilancia como el de la escuela, tuvimos que sortear la tensión entre la aparente blandura del espacio y la existencia de reglas académicas. Convivimos con la paradoja de crear herramientas para la libertad individual en un marco disciplinario.

Aún seguimos dilucidando la mejor manera para encontrar el equilibrio.

Desarrollo

¿En qué consistieron los encuentros en Aula Magna?

Durante el ciclo lectivo se profundizaron los siguientes ejes temáticos a través de prácticas artísticas y corporales, con seguimiento de la psicopedagoga de la escuela.

1. El esquema corporal viaja al pasado

A partir de la investigación de Elina Matoso, que expone en su libro *El cuerpo como territorio de la imagen*¹, se hizo un reconocimiento de la propia estructura ósea a través del tacto (sin contacto físico con lxs otrxs, sino en primera persona).

Se cerró la práctica en el Aula Magna con una visualización con ojos cerrados en posición supina del contorno del propio cuerpo en el suelo.

En el encuentro sucesivo se avanzó con la realización de un collage individual, bajo la siguiente consigna:

*Cuerpo como territorio,
Collage como mapa del cuerpo/territorio.*

Partiendo del dibujo de la silueta registrada en la práctica de visualización, cada alumnx tuvo la oportunidad de graficar en símbolos, texturas, grafismos e imágenes su propio cuerpo.

¹ Matoso, Elina (2003). *Cuerpo, territorio de la imagen*. Letra Viva y el Instituto de la Máscara.



Así pudieron acercarse de modo sensible a la morfología y sensaciones corporales. Tuvieron un registro presente del estado emocional y una apertura al diálogo sobre el cuerpo en un contexto de cuidado y escucha. Nociones como respeto a la diversidad corporal y confianza en el propio cuerpo se empezaron a instalar como formas de vincularse sin necesidad de imponer un discurso moral.

Habilitamos la pregunta íntima en torno a la subjetividad, sin la obligación de dar explicaciones: el lenguaje plástico amplía los horizontes de la significación, por ende escapa a las definiciones y juicios sesgados. Quisimos que cada quien pudiera encontrarse con su mundo simbólico en compañía de lxs otrxs.

La experiencia fue un excelente indicador para el departamento de Orientación Escolar ya que ratificó las intuiciones de la psicopedagoga en torno a las problemáticas de los cursos, sus rasgos de personalidad y los estados emocionales de lxs alumnxs que pasan por el consultorio. No todos los individuos responden de la misma manera al trabajo corporal o artístico y en el registro gráfico pueden entreverse las diferencias y dificultades de cada quien.

2. Valorar la afectividad

Del *yo* al *otro*: ser sostenido y sostener.

Se trabajaron ejercicios provenientes del Contact Improvisation y de la pedagogía teatral de entrega y recepción del peso corporal. Así, pasamos de la esfera de trabajo individual a la interacción respetuosa con el cuerpo del otrx. Con estas experiencias confirmamos la necesidad de lxs alumnxs del contacto físico.


Se abordaron los siguientes temas:

- La construcción de la confianza en los vínculos.
- Libertad y límites asertivos: la posibilidad de construir las reglas de juego en cada vínculo particular, sea o no sexoafectivo, en función de una mayor autonomía y autoestima. Ética del cuidado.
- Respeto por la privacidad, la intimidad y la decisión ajena.

3. Disfrute sin estimulantes

Se inició con una práctica simple de Yoga que otorga un estado de bienestar físico, de autoconocimiento y de salud integral preventiva (independientemente de su visión devocional) para dialogar con el placer, la relajación y disfrute sin necesidad de ninguna sustancia o experiencia adrenalínica externa. La llamamos “clase de endorfinas”.

A partir del segundo cuatrimestre se abrió un box de preguntas anónimas para con-



testar las inquietudes de lxs alumnxs. De los temas consultados, se sintetizaron los siguientes ejes temáticos de mayor relevancia:

4. Salud sexual y reproductiva

Se impartieron tres clases en el aula por curso junto a Victoria Parigi y Carola Nebbiolo de:

- Prevención de infecciones de transmisión sexual.
- Métodos anticonceptivos.
- Consentimiento en los vínculos sexo-afectivos.
- Desmitificación de mandatos y tabúes en torno al placer.

5. Orientación vocacional

Charlas con invitados especiales.

A raíz de la inquietud de lxs alumnxs de contar con orientación profesional y vocacional, se llevaron a cabo las siguientes charlas:

- Dos encuentros junto a la diseñadora gráfica y ex alumna Antonella Torini, creadora del método Finicio para mentes inquietas.
- Una charla sobre gestión y financiación de proyectos sociales a cargo de Inés Mes-sore, arquitecta de la Sociedad Central de Arquitectos (SCA Género) e impulsora del proyecto Mujeres que construyen.

6. Identidad de género, roles y orientación sexual

Sé cerró el ciclo con una clase sobre la sexualidad en la historia del arte: cómo los roles de género se expresan a través de las representaciones plásticas según el criterio estético, ético y político de cada época, haciendo un recorrido conceptual desde la Prehistoria hasta el S. XX y las luchas políticas actuales en torno a la identidad, el no-binarismo, la redefinición de la feminidad y la masculinidad. Este punto se abordó con el cuarto año del secundario.

Conclusiones

¿Qué es lo que puede un cuerpo? Gilles Deleuze

Las revoluciones internas son siempre una invitación al movimiento, a la expresión de la pulsión vital. Cuando nos movemos vamos siendo, por eso lo cristalizado habla de rigidez y de enfermedad. Bailar, encontrarnos, reír, es para nosotras una micropolítica del



pensamiento. Como sostiene Suely Rolnik, “el inconsciente colonial se lleva en el cuerpo”. Entonces la poesía, el flujo de vida y el descubrimiento es aquello que despierta lo adormecido. Lo “descoloniza” al tiempo que lo interpela.

Hay en la experiencia de la receptividad y del cuidado una poética: se construye un puente y volvemos a poner el pie sobre la huella para sanar y tejer lazo. La respiración es diálogo, el tacto es diálogo.

Nos necesitamos mutuamente porque construimos nuestra identidad a partir del contacto con otro. Y desde ahí nos reconocemos.

La pregunta que titula nuestra exposición pertenece a Gilles Deleuze en torno a Spinoza y representa la afirmación de las potencialidades que desconocemos. Que exista un momento para aprender desde el físico, ha sido siempre una deuda de la escolaridad: al ponerle el cuerpo a la ESI, se salda la brecha entre el aprendizaje intelectual y el corporal, o dicho de otra manera, entre la teoría y la praxis. Habilitar el diálogo para la ESI a través de la corporalidad implica darle a la palabra su lugar de segunda piel, al decir de Barthes. Nombrar el saber del cuerpo, y con él su potencia. Así, en su fragilidad e imperfección es siempre proceso, acontecimiento permanente. En este sentido, no contempla error, habita su propia verdad.

*“Aquel que desea pero no actúa, engendra peste.
Espera veneno del agua estancada.”*

William Blake 1789.

Referencias bibliográficas

Bajtín, Mijaíl (1995). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Alianza Universidad.

Barthes, Roland (2008). *Fragmentos de un discurso amoroso*. Siglo veintiuno editores Argentina S.A.

Bataille, Georges (1967). *L'erotismo*. Sugar Editore.

Berger, John (2016). *Modos de ver*. Editorial GG, 3a ed.

Boal, Augusto (2009). *Teatro del oprimido*. Alba Editorial.

Byung Chul Han, (2015). *La salvación de lo bello*. Herder.

Byung Chul Han, (2013). *La sociedad de la transparencia*. Herder.

Byung Chul Han, (2018). *La agonía del Eros*. Herder.



- Deleuze, Gilles. (2008). *Spinoza y el problema de la expresión* - 2a ed. - Buenos Aires: Cactus, 2008.
- Dufourmantelle, Anne (2019). *Elogio del riesgo*. Nocturna Ediciones. <https://youtu.be/CjD1LFEiKi8>
- DW Documental [DW Documental] (2022) *¿Cómo afectan las caricias nuestra salud mental y física?* | DW Documental [Video] <https://youtu.be/WMdmJJG1Bmo>
- Eco, Umberto (2004). *Historia de la belleza*. Lumen.
- Eco, Umberto (2007) *Historia de la fealdad*. Lumen.
- Keleman, Stanley (2007). *Anatomía emocional*. Desclee De Brouwer.
- Manzano, Valeria (2017). *La era de la juventud en la Argentina: cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla*. Fondo de Cultura Económica.
- Matoso, Elina (2003). *Cuerpo, territorio de la imagen*. Letra Viva y el Instituto de la Máscara.
- Matoso, Elina (2011). *Mapas del Cuerpo. Mapa Fantasmático Corporal*. Letra Viva.
- Matoso, Elina (1996). *El cuerpo, territorio escénico*. Paidós.
- Rolnik, Suely (27 de noviembre de 2014). *Micropolíticas del pensamiento. Sugerencias a quienes intentan burlar el inconsciente colonial* [Conferencia]. Auditorio Meier, Barcelona, España. <https://www.youtube.com/watch?v=WMdmJJG1Bmo&feature=youtu.be>
- Sztajnszrajber, Dario [Canal Encuentro] (2022). *Mentira la verdad V: El cuerpo* (capítulo 1) - Canal Encuentro [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=vSIINPSV6o>
- Taylor, Daiana (2012). *¿Qué es la performance?* Asunto Impreso Ediciones.

ESI y arte: una alianza exquisita



Potenciaciones entre la Educación Sexual Integral y las Artes

Un campo de experiencias posibles



Soledad Agostina

Malnis Lauro

malnis.soledad@gmail.com

Instituto de Investigaciones
de Ciencias de la Educación
FFyL - UBA

PALABRAS CLAVE

Artes - educación sexual integral - experiencias docentes

Introducción

El trabajo presenta un análisis de opciones pedagógicas llevadas a cabo en la práctica docente en relación con el campo artístico y con el enfoque de la Educación Sexual Integral (ESI), devenido de una experiencia de formación en ESI. Inicialmente se describe el dispositivo de formación a los fines de enmarcar el corpus utilizado. Luego se retoman algunas categorías elaboradas a partir de las intervenciones de lxs participantes en torno a herramientas pedagógicas utilizadas en sus prácticas vinculadas a las artes y a la ESI. Interesa destacar en ellas aquellos aspectos que condensan lo artístico y aquellos que condensan el enfoque de la ESI, para avanzar en algunas maneras de pensar la articulación entre las Artes y la ESI en el ámbito educativo. Finalmente, se plantean algunas reflexiones que esperan enriquecer las prácticas profesionales que se propongan desplegar esta articulación.

La experiencia de “la Diplo”

Desde 2019 se lleva a cabo la Diplomatura de Extensión en ESI en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y aunque está abierta a la comunidad, en una amplia mayoría sus cursantes ejercen la docencia. La propuesta se despliega en cuatro módulos consecutivos de entre seis y ocho semanas de duración, y uno transversal a todos ellos que aborda el diseño de proyectos de intervención. El primer módulo se centra en los enfoques en torno a las sexualidades y a la educación sexual, el segundo despliega las dimensiones y fundamentos de la ESI como política pública, el tercero se adentra en la enseñanza de la ESI, profundizando especificaciones por nivel -inicial y primario- y por área curricular -Biología y Educación para la Salud; Historia; Formación Ética y Ciudadana; Lengua y Literatura; Física, Química y Matemática; y, desde 2020, Educación Física y Educación Artística- y el cuarto avanza sobre problemáticas y temáticas vinculadas al campo de la educación sexual integral. A lo largo de la cursada, se



utilizan diversos soportes, herramientas y recursos para el desarrollo de los contenidos: clases asincrónicas escritas y grabadas, encuentros sincrónicos con tutorxs por comisiones y, con el grupo ampliado, paneles y clases más teóricas, foros asincrónicos y escritos, actividades sincrónicas, material bibliográfico, etc.

Inicialmente presencial, la pandemia forzó su modalidad a la virtualidad. En esta versión, la propuesta del tercer módulo involucra dos clases asincrónicas que abordan la transversalidad de la ESI y, las epistemologías feministas y queers, las clases escritas por nivel y/o área curricular, y cuatro encuentros asincrónicos, uno de los cuales es con lxs autorxs de estas clases. Además, se propone una actividad en la que lxs cursantes tienen que elegir algún material que hayan usado para dar clases o que conocieran, correspondiente a una disciplina o nivel del módulo y realizar un análisis de él mencionando su potencia para trabajar la ESI y si le cambiarían algo para que se enmarcara en este enfoque. Este breve escrito es compartido en un padlet al que acceden lxs autores de cada clase por área o nivel para retomar en el encuentro sincrónico a su cargo.

Interesa aquí identificar, a partir de estas herramientas compartidas por lxs participantes en el espacio de Educación Artística, algunas categorías elaboradas sobre los aspectos en que se condensa lo artístico y los aspectos en que se condensa el enfoque de la ESI, para avanzar en diversas maneras en que puede pensarse la articulación entre Artes y ESI en el ámbito educativo. Vale aclarar previamente que se trata de una categorización con fines analíticos que intenta sistematizar las experiencias que en todos los casos desbordan ampliamente la rigidez de las etiquetas teóricas. En tal sentido, con la intención de clarificar las ideas, los ejemplos a los que se recurre focalizan cada aspecto explicado, pero generalmente, se imbrican entre sí, sin posibilitar una distinción tan esquemática.

Las experiencias docentes

Inicialmente, respecto a las dimensiones de las herramientas pedagógicas compartidas que condensan lo artístico, una de las alternativas observadas se liga al contenido. Esto es, se trata de propuestas que corresponden específicamente a áreas vinculadas a la educación o formación artística como campo disciplinar y, entonces, los recursos compartidos buscan profundizar algún aspecto de las artes. Libros, artículos, materiales, actividades que trabajen contenidos propios del campo artístico: modalidades del teatro, “roles y personajes en teatro”, “instrumentación, tipo de voz, estilo y ritmos”, “la obra gráfica en el espacio público”, “clasificación de voces en la música”, desarrollo de “la experiencia sensible y emocional (...) posibilita[ndo] el aprendizaje de los diversos lenguajes artísticos, (...) la exploración y




el ejercicio de diversas formas de expresión y comunicación de ideas, sentimientos, emociones y sensaciones”, “arte urbano”, “el juego escénico, en general, y ciertas técnicas de actuación, en particular”. Como puede observarse, aquí se despliegan contenidos tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales (Gvirtz y Palamidessi, 1998).

Por su parte, algunas propuestas abordan lo artístico como medio para desarrollar contenidos de otras áreas, observándose dos aristas. Por un lado, en algunas opciones lo artístico está condensado en el recurso mismo. Se trata de producciones artísticas que sirven de puente para abordar alguna temática de otro campo disciplinar y que proponen actividades reflexivas o de debate o escritura, que tampoco involucran un resultado artístico. Por ejemplo, una “serie de imágenes fotográficas que responde a representaciones de disidencias y/o diversidades”, entre las cuales lxs estudiantes deben elegir al menos una “que lxs interpele, justifi[car] la selección y describ[ir] emociones o sensaciones físicas” para reflexionar “en torno a las regulaciones sexogenéricas y de los cuerpos sexuados en un sistema heteropatriarcal y binario”. Por otro lado, se presentan alternativas que condensan lo artístico en la actividad misma; esto es, la propuesta involucra una producción artística para abordar contenidos de otros campos sin recurrir a un material específico para ello. Así, una experiencia para primer ciclo de nivel primario involucra “pintar derechos” para trabajar la “desnaturalización de estereotipos de género y raciales”.

En lo referido a las dimensiones de las herramientas pedagógicas que condensan el enfoque de la ESI, también una de las alternativas se vincula al contenido a abordar. Tal es el caso del ejemplo mencionado previamente. Incluso, en ocasiones, éstos son directamente parafraseados de los Lineamientos curriculares para la ESI. Entonces, se utilizan “publicidades de perfumes, cremas y artículos de limpieza, entre ellas: Crema Ponds años 60; ¿Te hago un monumento? Ayudín”, para trabajar “permanencias y cambios en relación a estereotipos de género, patrones hegemónicos de belleza y la relación con el consumo”.

En otras oportunidades, el enfoque de la ESI ya se encuentra en el propio recurso utilizado; esto es, el material evidencia en algún sentido este enfoque: está elaborado desde una perspectiva de género, procura valorar las emociones, promueve de algún modo el ejercicio de derechos, el respeto a la diversidad o el cuidado de unx y de lxs otros. Así, por ejemplo, la película “Mujeres del Rock Nacional Argentino” (2012), moviliza la “elección de una canción y armado de la coreografía para el encuentro de Danza interescolar”.

Otras alternativas condensan la ESI en la actividad. En tales situaciones, el recurso no necesariamente sostiene el enfoque de la ESI, sino que éste asoma con la propuesta de enseñanza elaborada. Por ejemplo, al utilizar la “Guía de la buena esposa” como disparador para la representación teatral de las escenas que allí se presentan, con la finalidad de pasar por el cuerpo el “disciplinamiento de la mujer”.



Otras opciones involucran una mediación docente generizada (Sardi y Andino, 2018). Se trata de situaciones en las que los recursos no sostienen necesariamente un enfoque desde la ESI y el contenido podría no ser encarado desde allí, pero la mediación didáctica docente modera los debates y gestiona las interpretaciones de tal forma que este enfoque se hace presente en el espacio educativo. De este modo, por ejemplo, el documental “Obra en construcción. Arte en movimiento: Muralismo”, de Canal Encuentro, habilita a trabajar el tema “arte urbano”, problematizando la ubicación del muralismo en el arte canónico y el lugar de las mujeres en el muralismo.

Finalmente, considerando la consigna, también surgió como alternativa la intervención de algún recurso ya elaborado. Este es el caso del material “Si hubiera existido instagram” elaborado por el Museo de Bellas Artes, cuyo objetivo es “acercarse al arte desde el mundo de las redes sociales”, en cuya actividad “se invita a les estudiantes a elegir un artista de la colección del museo, buscar su biografía y crear su perfil de Instagram, incluyendo comentarios de artistas contemporáneos” y al que se sugiere intervenir considerando “el rol de las mujeres/mujeres artistas” adecuando tanto el contenido como la actividad.

Hasta aquí se ha presentado muy esquemáticamente las dimensiones que condensan el aspecto artístico y el enfoque de la ESI en alternativas pedagógicas llevadas a cabo por colegas en diferentes niveles educativos. Ahora, bien; ¿cómo se presenta esta articulación entre Arte y ESI? Al abordar una lectura global de las experiencias compartidas, pueden observarse diferentes estrategias para encarar este entramado, que siempre son entendidas como situadas, considerando aspectos curriculares, institucionales y de la comunidad educativa en su conjunto. Una de estas posibilidades refiere a abordar contenidos de la ESI desde las potencialidades de las artes. Temas como la cisheteronormatividad, el machismo, el sexismo, los estereotipos y roles de género, la identidad, la interseccionalidad, el abordaje de las emociones, son desarrollados estableciendo puentes con el campo artístico, ya sea en tanto receptorxs de obras producidas o como creadorxs de producciones novedosas.

Otra de las opciones involucra abordar contenidos disciplinares diversos con los anteojos de la ESI a través del arte, recurriendo a recursos artísticos como disparadores o, a actividades que impliquen elaborar una producción artística, por ejemplo, el abordaje de la menstruación con alguna obra artística crítica -como “Menstruar con orgullo”, de Sarah Maple- o de la deserción escolar realizando un mural.

También, se presenta la posibilidad de abordar contenidos propios del campo artístico, pero con los anteojos de la ESI. En esta línea, pueden observarse dos recorridos. Por un lado, una propuesta encarada como adición de un enfoque y, entonces, por ejemplo, se abordan temas como la desigualdad de género en el arte -historia del arte y lugar/rol de



las mujeres y disidencias, acceso desigual al campo artístico-, como los estereotipos y la división sexual del trabajo en el arte, se registra una recuperación de los testimonios de la experiencia en el arte producido por mujeres y disidencias, se trabaja desde las imágenes de la mujer en diversas obras. Por otro, en ocasiones, algunos abordajes habilitan la posibilidad de hacer un salto cualitativo y conmover algunos aspectos de la epistemología de las artes en tanto construcción patriarcal y androcéntrica (Maffía, 2007), cuestionando el canon (Pollok, 2001), la idea del genio artista (Nochlin, 2001) y la desvalorización del arte colectivo (Bartra, 2008), proponiendo una mirada decolonial para repensar la experiencia estética (Vázquez, Barrera Contreras, 2015), interpelando los patrones hegemónicos, ideales, de belleza.

Finalmente, otra de las alternativas en que se evidencia esta articulación se vincula a una práctica pedagógica que, retomando elementos propios del campo artístico, posee características cercanas a las pedagogías feministas (Maceira Ochoa, 2008). En este sentido pueden ser leídas experiencias que involucran abordajes desde la experiencia sensible, emotiva, vivencial, que ofrecen espacios para la expresión corporal, que proponen producciones artísticas propias y colectivas, que son pensadas visualizando el fortalecimiento de la autonomía, con un horizonte transformador.

Algunas ideas potentes

Antes que elaborar conclusiones, la propuesta aquí es esbozar algunas ideas en torno a las potencias de las articulaciones entre el campo artístico y la ESI devenidas del análisis de las experiencias compartidas por lxs participantes de la Diplomatura.

Una de las nociones a las que remite el recorrido hasta aquí realizado es la de transposición didáctica de Yves Chevallard (1998), proceso a través del cual transitan todos los saberes a enseñar al constituirse en objetos de enseñanza. Explica este autor que

“un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El ‘trabajo’ que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica” (p. 45).

En este sentido, las experiencias de lxs cursantes permiten observar la potencia de realizar esa transposición con el enfoque de la ESI, en el caso de aquellos saberes propios del



campo artístico, en la medida que habilita a conmocionar su propia epistemología. Pero, a su vez, considerar una dimensión artística al transponer didácticamente los contenidos de otros campos disciplinares potencia las propuestas educativas con el enfoque de la ESI.

En esta línea, siguiendo a Verónica Edwards (1989), el contenido específico no es lo único que enseñan lxs docentes. Afirmo la autora que

“no se abstrae el contenido de la clase de la forma de enseñanza, ni de la relación maestro – alumnos (...) La forma también es contenido (ejercitación, repetición) estos son una dimensión del conocimiento escolar. La lógica de la interacción es otra dimensión importante que constituye la forma de conocimiento” (p. 5).

Cobran, entonces, relevancia los posicionamientos pedagógicos al momento de la definición de esas formas. Por un lado, el enfoque de la ESI nos convoca a sostener una vigilancia epistemológica en torno a las actividades y recursos propuestos, invitándonos a sopesarlos detenidamente bajo la lupa de la ESI y, a recurrir a las mediaciones docentes y a las intervenciones necesarias de los materiales que se despliegan en el proceso de enseñanza. Pero, también, promueve la revisión de las epistemologías propias del campo artístico, pretendidamente neutrales, pero construidos desde posicionamientos patriarcales, cisheteronormativos, raciales, de clase...

A su vez, el campo artístico se ofrece como potenciador de aquellas experiencias que busquen encarar la enseñanza desde el enfoque de la ESI en la medida que habilita a la generación de espacios de promoción de la expresividad y la autonomía, de vinculación con las emociones, de experimentación y transformación, de apreciación y valoración de la diversidad y lo colectivo, de conformación de la propia identidad. En definitiva, la articulación entre arte y ESI tiene la potencia para hacer de las experiencias educativas vivencias más alojadoras y sexuadamente más justas.

Estas articulaciones posibles entre las Artes y la ESI representan un terreno fértil también para la conmoción de la formación y la práctica docentes en la medida que tambalean los “regímenes de verdad” (Da Cunha, 2015) en tanto “orden discursivo en virtud del cual se circunscribe el *campo de las experiencias posibles*, y del saber acerca de un campo en el cual se inscriben ciertos objetos y no otros” (p. 189). Esto es, no sólo conmueven el campo artístico en sí mismo en términos epistemológicos, sino que además hacen vibrar los límites disciplinares invitando a pensar en términos de una interdisciplinariedad que complejice los aprendizajes de lxs estudiantes. Pero también hacen poros en las inmaculadas divisiones entre razón y emoción, objetividad y subjetividad, ciencia y vivencia. ¿Qué experiencias de aprendizaje habilitamos en las aulas?, ¿cuánto espacio damos a con-



tenidos vinculados a lo sensible, a las emociones, a la afectividad? ¿Qué espacio tienen las voces de nuestrxs estudiantes?, ¿las consideramos portadoras de saber?, ¿tienen posibilidad de expresarse? ¿Qué expectativas les transferimos sobre sus propios futuros?, ¿qué mundos imaginables habilitamos? En este sentido, estas articulaciones interpelan fuertemente a la docencia en relación con los conocimientos que se valoran y pueden tener lugar en las aulas, que se legitiman a través de los currículum que se elaboran en las instituciones educativas, tanto en términos explícitos e implícitos, como nulo, con las experiencias que allí se habilitan -o no-, las voces que poseen autoridad epistémica -o no-, los futuros posibles de ser imaginados, moldeados, creados.

Griselda Pollock (2001) escribe:

“Yo estudio algunos de los mismos objetos del historiador canónico —Van Gogh, Toulouse-Lautrec, Degas, Manet— así como aquellos ignorados por la historia del arte: Artemisia Gentileschi, Mary Cassatt, Lubaina Himid. Utilizo algunos de los mismos procedimientos y analizo algunos de los mismos documentos. Pero trabajo en, y sobre, otro ámbito de estudio que produce un objeto diferente. Michel Foucault definió un discurso no por las cosas dadas que estudia sino por los objetos que el discurso produce” (p, 147).

No se trata de borrar el camino recorrido, de negar el currículum prescrito, sino más bien de crear un nuevo currículum que pueda retomar lo establecido y torcerlo, abordarlo a contrapelo, desde el enfoque de la ESI, con la potencia de las artes, de forma tal que produzca un nuevo discurso, nuevos discursos, nuevas realidades, más justas en términos sexogénicos, étnicos, de clases, corporales; en definitiva, en términos interseccionales.

Referencias bibliográficas

- Bartra, Eli (2008). *Rumiando en torno a lo escrito sobre mujeres y arte popular*. La Ventana, N° 28.
- Chevallard, Yves (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Bs. As. Aique.
- Da Cunha, M. (2015). “El currículum como speculum” en Bach, A. M. *Para una didáctica con perspectiva de género*. Miño y Dávila - UNSAM EDITA. Bs. As.
- Edwards, Verónica (1989). *El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y alienación*. México, versión mimeografiada.
- Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Bs. As. Aique.



- Maceira Ochoa, L. (2008); *El sueño y la práctica de sí: pedagogía feminista. Una propuesta.*; Colegio De México; México, D.F.
- Maffia, Diana (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.
- Nochlin, Linda (2001). ¿Por qué no han existido grandes artistas mujeres? En: Cordero Reiman, Kares y Sáenz Inda (comp). *Crítica feminista en la teoría e historia del arte*. Universidad Iberoamericana (Cdmx), Programa Universitario de Estudios de Género de la Unam, Conaculta-Fonca, Curare.
- Pollok, Griselda (2001). Diferenciando: el encuentro del feminismo con el canon. En: Cordero Reiman, Kares y Sáenz Inda (comp). *Crítica feminista en la teoría e historia del arte*. Universidad Iberoamericana (Cdmx), Programa Universitario de Estudios de Género de la Unam, Conaculta-Fonca, Curare.
- Sardi, Valeria y Andino, Fernando (2018). Mediaciones generizadas en la formación docente en Letras. *Revista de Educación Contextos Educativos*, N° 21, 83-97. Recuperado 2/4/20, de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9493/pr.9493.pdf.
- Vazquez, Rolando; Barrera Contreras, Miriam (2015). Aesthesis decolonial y los tiempos relacionales. Entrevista a Rolando Vázquez. *Calle 144: revista de investigación en el campo del arte*, 11 (18) pp. 76 - 94. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.c14.2016.1.a06>, 1/2/20.

Partituras -emociones y cavilaciones en un mundo silente



Sara Helena Márquez
García

smarquez@educacionbogota.edu.co

IED, El Paraíso, Manuela Beltrán,
Colombia

PALABRAS CLAVE

persona sorda - lengua de señas - expresiones artísticas
habilidades socioemocionales - cultura

Introducción

El presente escrito tiene como interés describir una experiencia de trabajo con la población joven y adulta Sorda del colegio Manuela Beltrán, institución educativa de carácter oficial, ubicada en la ciudad de Bogotá (Colombia) en el marco de la beca ganadora para sectores sociales, “Bogotá Diversa 2022” otorgada por el Instituto Distrital para las Artes (IDARTES) y la cual se propuso desde varias fases fundamentales para su desarrollo:

I Fase de motivación a partir de talleres relacionados con el desarrollo de habilidades socio-emocionales, en los que su objetivo fue no solo dar información sino también orientación acerca del manejo asertivo de las emociones y relaciones, específicamente desde el sentir de la persona Sorda cuya comunicación debe ser mediada por la lengua de señas, pero que lamentablemente no siempre es así.

II Fase de formación y reflexión sobre las emociones y sentires a partir del desarrollo de habilidades artísticas, en los que prima la expresión corporal y gestual, buscando transmitir a partir de una puesta en escena los momentos más significativos que han marcado bien sea de forma positiva o negativa las historias de vida de las personas Sordas.

Partituras-Emociones y Cavilaciones en un Mundo Silente, es el resultado de un ejercicio reflexivo, formativo y artístico de cómo ha sido este transitar de la población Sorda, sus luchas y logros, en el reconocimiento y visibilización de sus derechos como comunidad lingüísticamente minoritaria.



Antecedentes relevantes en la trayectoria de vida de la persona Sorda.

En años anteriores para quienes eran los responsables de direccionar las acciones para la población Sorda, lo más relevante no era su desarrollo a partir de sus canales disponibles como por ejemplo el visual sino que al contrario lo común y natural era llevarlos a la “normalidad”.

Lo anterior debido a una histórica controversia, enmarcada desde varios aspectos, uno de ellos sobre la misma persona Sorda, ya que por mucho tiempo el sector salud, al cual se recurre luego de evidenciar “que algo no estaba bien” determinó que primaba el diagnóstico desde el “déficit” y una categorización de los distintos grados de pérdida auditiva y su localización lo que conllevaba al uso de ayudas auditivas para “remediar dicha problemática” y a la imposición del aprendizaje de la lengua castellana de forma oral, “visión que ligada a lo patológico, conducía a prácticas rehabilitadoras y reparadoras, con efectos negativos en el plano educativo, social, cultural, emocional y laboral”. (Jiménez, 2020).

Afortunadamente para las personas Sordas, surgió la visión socio-antropológica, en la que son sus habilidades y no sus carencias, las que les posibilitan su interacción con sus pares comunicativos en una misma lengua, compartiendo de esta forma, una historia y una cultura propia y por ende una identidad, si es así la equidad será una realidad en la que cada cual recibe lo que necesita.

Complementado lo anterior, Morales (2009), hace la diferenciación entre el término -sordo- cuando se emplea en minúscula, para referirse a la pérdida de audición como tal y en cambio su sustitución por letra mayúscula, determina a los grupos sociales que identifican no solo la lengua sino también la identidad y cultura como personas Sordas.

Precisamente en Colombia, a finales de los años 90 y a partir de la promulgación de la ley 324 de 1996 y posteriormente de la ley 982 de 2005, se da por parte del estado la fundamentación legal para la implementación y uso de la lengua de señas como la primera lengua de las personas sordas y el español escrito como segunda lengua, posibilitando así el acceso de dicha población al reconocimiento de su identidad, lengua y cultura.

Implementación de la propuesta

Con base en lo anterior es evidente que si bien el desarrollo de la comunicación es vital, también lo son el desarrollo cognitivo y el desarrollo socio-afectivo, constituyéndose así en una triada que si no se articula de manera adecuada en el desarrollo de la persona, puede llegar a haber afectaciones en sus interacciones cotidianas, desafortunadamente



debido a que la mayoría de las personas Sordas provienen de familias de oyentes, dicha articulación no se da de forma efectiva y es aquí donde pueden llegar a haber algunas dificultades en el manejo de las relaciones socio-emocionales.

Cuando estas dificultades en las interrelaciones se hacen aún más evidentes en las personas transitando por las etapas de vida de la juventud y/o la adultez y si además hacen parte de una institución educativa, es necesario generar acciones que puedan conllevar en alguna medida a mejorar estos procesos, dado que el mal manejo de las emociones y de la comunicación influyen negativamente en todos los ámbitos de la vida y si bien esta no es la generalidad para todas las personas Sordas, si se han focalizado a partir de la observación docente, algunos casos, que deben orientarse.

Precisamente en esta búsqueda, se genera el grupo Narradores de Vida, conformado por personas Sordas, Deysi Franco y René Argumedo, con el fin de liderar procesos enfocados no solo al conocimiento y manejo de las habilidades socio-emocionales, sino que además de una manera creativa, estas expresiones de emoción, afectividad y relaciones interpersonales se plasmen en una puesta en escena y así sea posible otra forma de transformar a partir de la danza y el teatro, la rabia, tristeza y dolor en el orgullo de sentirse visibilizados, entendidos y reconocidos.

Es así como con el apoyo de las docentes Sara Márquez y Janeth Quintero surge Narraciones Emociones y Cavilaciones en un Mundo Silente, cuyo nombre enmarca precisamente lo que se pretende realizar y es el análisis de las historias desde cada una de las etapas de vida o aquella en la cual hubiese una mayor significación para los y las estudiantes Sordas, con la posibilidad de expresar la emoción que hubieran podido llegar a sentir en ese momento, con la diferencia que en la actualidad, lo pueden hacer a través de la lengua de señas, con una formación guiada y con la posibilidad de compartir con sus pares.

Para el desarrollo de estos talleres de formación y expresión artística se contó con el acompañamiento de dos artistas Sordos, uno colombiano, John Jairo Vanegas Barbosa y uno venezolano, Deynis Gerardo Luque Valbuena, ambos con una amplia experiencia no solo en el ámbito artístico sino también desde la propia experiencia de vida, lo cual les permitió no solo comprender la esencia de lo que se quería lograr sino además plasmarlo a través de un lenguaje gestual, corporal e incluso literario de la lengua de señas.

De esta forma se realizaron:

- Talleres de sensibilización y motivación, en los cuales el objetivo fue acercar a la población Sorda a temáticas relacionadas con la afectividad, la emocionalidad, buscando desde estas primeras acciones darles información, conceptos, teorías así como ejercicios prácticos relacionados con la expresión corporal.



- Talleres de Racionalización y Reflexión, esta segunda etapa de los talleres posibilitó que las personas Sordas se expresaran de una manera libre y tranquila acerca de sí: ¿Se disgustan con facilidad? ¿Hay depresión? ¿Angustia? ¿Cómo puedo manejar de una forma asertiva mis emociones?

Es evidente que este proceso es gradual y es importante brindar esta información a los jóvenes y adultos Sordos mediada por la lengua de señas, ya que la mayoría de ellos no han tenido la posibilidad de acceder antes a este conocimiento y por esto es probable que se comporten de manera inadecuada.

- Talleres de Preparación y Concreción, la tercera fase de los talleres se llevó a cabo con la expresión de las historias de vida de las personas Sordas y la preparación para llevarlas a la puesta en escena. En este proceso fue posible narrar de manera libre y espontánea las experiencias más significativas y plasmarlas en escenas a partir de la danza y el teatro a través de la lengua de señas.

Se puso de manifiesto la creatividad y experiencia de los talleristas (Deynis Luque y Jhon Vanegas), docentes (Deisy Franco, Sara Márquez, Janeth Quintero) y de otra artista responsable de la producción y edición del video propuesto como fase final, Ana María Martín S; igualmente fue de vital importancia la disposición y entrega en la práctica de los jóvenes y adultos Sordos, lo que les permitió el desarrollo de sus habilidades artísticas.



Expresión de historias de vida de las personas Sordas a partir de la danza y el teatro



Orientación en el manejo de emociones de una forma asertiva-identificación de pares comunicativos



Avances significativos en la expresión corporal, gestualidad, formación en danza y teatro



Partituras-Emociones y Cavilaciones en un Mundo Silente

Se llevaron a cabo 6 circulaciones con la puesta en escena y luego de las cuales se realizaron miniforos reuniendo a las personas Sordas para indagar acerca de la identificación con la temática desarrollada en relación a sus historias de vida, quienes participaron concluyeron que:

- Crecieron en familias de oyentes que no conocen la lengua de señas y durante sus etapas de infancia, adolescencia, juventud e incluso adultez han sentido discriminación principalmente por el aspecto comunicativo, ya que a pesar que saben que sus padres y demás familiares los quieren y se sienten parte de un núcleo familiar, reconocen que para reuniones y/o diferentes actividades son excluidos de las interacciones comunicativas.
- Algunos reconocen que no comprendían las normas establecidas en la casa o cuando en la familia los regañaban por alguna expresión realizada, dado que para ellos o ellas era normal hacerlo de una determinada forma usando por ejemplo, la gestualidad y la expresión corporal como parte de su comunicación.
- La adolescencia ha sido una etapa de incompreensión ya que en esta se sufren cambios y algunos por ejemplo se han negado a continuar usando los audífonos-implantes, porque consideran que no los necesitan y que su comunicación debe darse en lengua de señas, situación que en la mayoría de los casos no es comprendida ni aceptada por los padres y/o familiares.
- Se evidenció también como algunos de los chicos y chicas sintieron la frustración de sus padres al conocer que su hijo o hija presentaban discapacidad auditiva y en cierta forma esto afecto las relaciones familiares e incluso de pareja, ya que hubo separaciones y la responsabilidad del cuidado fue asumida por uno de los dos, que bien pudo ser la madre o el padre
- Las analogías y el uso del lenguaje literario es una práctica que aún no está lo suficientemente fundamentada y trabajada por lo tanto se pueden evidenciar dificultades para su comprensión

Conclusiones

- La comunidad Sorda se sintió identificada con las historias de vida narradas desde la puesta en escena de *Partituras-Emociones* y *Cavilaciones*.
- Se propiciaron espacios de diálogo entre las personas Sordas promoviendo así la interacción, el uso de la lengua de señas, información relacionada con temáticas afines a su cultura e identidad como comunidad lingüística minoritaria.
- Se promovió la participación en espacios de arte y cultura propios para la comunidad Sorda.
- Visibilización de las propuestas realizadas por y para la población Sorda.
- Se desarrollaron actividades en el marco de la celebración de la persona Sorda como una acción afirmativa para ratificar el derecho lingüístico a la información en lengua de señas para dicha población.
- La participación de jóvenes y adultos Sordos en una puesta en escena se convirtió en un ejemplo a seguir para las personas Sordas.
- Se llevó a la población Sorda a reflexionar sobre el manejo asertivo de las emociones y comportamientos erróneos.
- Orientación de como se pueden transformar las emociones negativas en expresiones artísticas que permiten entenderlas de una forma diferentes y transmitir así un mensaje positiva desde el arte y la cultura.
- Una propuesta innovadora en la que la creatividad es factor importante para transmitir un mensaje positivo a través de las artes escénicas.
- El video con la puesta en escena de *Partituras-Emociones y Cavilaciones en un Mundo Silente*, se constituye en la fase final de esta gran apuesta para no quedarse solo con la “etiqueta” que por las razones expuestas, algunas de las personas Sordas desconocen como manejar de manera asertiva las relaciones interpersonales, sino que al contrario es posible ser propositivo, hacer cambios transformar, cambiar para mejorar. A continuación se comparte el link donde se plasma el resultado de este proceso, formación de personas Sordas para personas Sordas, la lengua, identidad y cultura de esta comunidad presentes.

<https://youtu.be/hlwihslb1p4>





Referencias bibliográficas

- Jimenez, L, (2020) *Historia de la Educación para el Trabajo y la Ubicación laboral de la comunidad Sorda en Colombia, Perspectivas y retos para su inclusión*
- Morales García, A. (2009), La Ciudadanía desde la Diferencia: Reflexiones en torno a la Comunidad Sorda”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 2.

ESI y cine desde una perspectiva decolonial

Gabriela A. Ramos
centrotantosh@gmail.com



Centro Tantosha

PALABRAS CLAVE

ESI - propuesta audiovisual - colonialidad - prosumidores
educar la mirada

Resumen

En esta oportunidad compartiré nuestra experiencia¹ de abordaje de la ESI desde el área audiovisual con el análisis de un Ciclo de Cine Debate llevado a cabo durante el ASPO². Es una experiencia realizada con la intervención de la tecnología en momentos en que el aislamiento por COVID era un modo de cuidarnos frente a la pandemia que nos impedía el encuentro presencial. Este ciclo ofreció la posibilidad de re-uniión para diferentes públicos: docentes, cinefilxs, militantes de la ESI, estudiantes, curiosxs, directorxs y actorxs. Iniciamos con el análisis de una serie muy renombrada que se proyectaba por una plataforma comercial y luego, siendo coherentes, con nuestros posicionamientos éticos-políticos decidimos darle prioridad al cine latinoamericano y nacional.

Consideramos que esta experiencia ha sido muy enriquecedora por varios motivos: la posibilidad de generar redes de sostén en momentos de la incertidumbre que generaba la pandemia; porque nos abrió el contacto, a través del arte, con otras realidades latinoamericanas que son muy difíciles de acceder porque no responden al circuito comercial del cine mainstream y nos activó el deseo de seguir profundizando los contenidos y enfoques de la ESI.

¹ Voy a narrar en primera persona la experiencia realizada por un equipo del área audiovisual del Centro Tantosha, equipo conformado por Wanda López Trelles (cineasta feminista, docente de medios en escuelas primarias del DE 20 CABA) Jazmín Leale (Lic. en educación, especialista en juego, docente de nivel superior) y quien escribe Gabriela A. Ramos (Lic. En educación, especialista en ESI. Docente e investigadora)

² ASPO: aislamiento social preventivo y obligatorio decretado por el Gobierno Nacional de la República Argentina durante la pandemia de COVID del año 2020 que establecía que todas las personas debían permanecer en sus residencias o donde se encontrasen y no asistir a los lugares de trabajo, salvo que fuese considerado personal esencial.

ESI y cine desde una perspectiva decolonial

Luz, cámara y ESI: ¿Quiénes somos y qué hacemos?

Somos tres mujeres apasionadas por el cine y educadoras en ESI en diferentes niveles educativos. Nos desempeñamos en nivel inicial, primaria, formación docente, recreación, educación artística. Nos conocimos compartiendo espacios de formación en el Centro Tantoshano que es un espacio de investigación -acción en ESI formado por profesionales de diferentes áreas, con diferentes edades, diferentes hábitats, orientaciones sexuales y creencias religiosas. Nos nuclea el firme objetivo de dar cumplimiento efectivo a la Ley Nacional N° 26150/06. Lo hacemos desde hace más de 10 años, con distintos formatos: cursos de formación docente, seminarios de estudio, elaboración de trabajos para presentar en Jornadas y Congresos, publicación de libros, preparación de talleres para estudiantes, elaboración de juegos y ciclos de cine debate. Sobre esta última modalidad es que hoy quiero compartir nuestra experiencia.

El ciclo de cine debate tantoshano viene desarrollándose desde hace 10 años, pasando por diferentes locaciones y con diversas temáticas, siempre referentes a la ESI. Las cinemateadas que vamos a compartir con ustedes se desarrollaron durante el ciclo 2020-2021. Tienen sus orígenes en un proyecto de extensión universitaria anclado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en el año 2011. Allí iniciamos los encuentros abiertos a la comunidad, haciendo proyecciones en vivo, luego promoviendo el debate y aportando marco teórico con un listado bibliográfico que entregábamos a quienes asistían. La posibilidad de abrir las puertas de la universidad a las personas de la comunidad fue una experiencia exquisita, aprender a hablar otros lenguajes, a escuchar experiencias de diferentes generaciones nos hizo repensar nuestras prácticas. Allí nos encontrábamos jóvenes estudiantes de las distintas carreras de la facultad, con mujeres adultas mayores que valoraban la posibilidad de entrar a la universidad para conversar sobre sexualidad desde sus propios recorridos vitales.

En los 11 encuentros que llevamos a cabo entre 2020 y 2021 hemos contado con un promedio de 54 inscriptes en cada uno de ellos. Agrupamos en dos grandes franjas etáreas 31-45 años y 46-60 años. El 90% de estas personas rondan entre los 30 y los 60 años. El 80% del total de inscriptxs en cada uno de los encuentros se autoperciben como mujeres, casi la totalidad vinculadas a la docencia, 10% no binarie y 10% varones. Más del 60% de las personas inscritas a cada encuentro están vinculadas a la docencia y casi la totalidad de este grupo considera que tiene formación en ESI. Manifiestan que su formación está “en proceso” y uno de los intereses para participar en las cinemateadas es continuar la formación; consideran estos encuentros un espacio adecuado para profundizar temas no convencionales en el desarrollo curricular.

Secuencia, plano y toma

El ciclo que se inició en el 2020 es un ciclo abierto, de participación libre y gratuito que requiere inscripción previa por cuestiones de seguridad informática, pero sin restricciones para la participación. Iniciamos en marzo cuando fue furor la serie “**Poco Ortodoxa**” y aparecía en muchas planificaciones como un buen recurso didáctico para abordar diferentes temáticas de la ESI, sobre todo estereotipos de género. Se organizaron foros de discusión, seminarios, charlas sobre esa serie tanto con un enfoque religioso como laico y sentimos la necesidad de dar cuenta desde la pedagogía de nuestro marco teórico: “educar la mirada”. Tal como refiere Ines Dussel “...La imagen es hoy uno de los modos de representación más extendidos. Lo visual coloniza otros registros, y estimula tanto como satura nuestra capacidad de conocer y conovernos ante otras experiencias humanas. Si algo nos define hoy es ser espectadores de eventos visuales que condicionan nuestro vínculo con la realidad y las fantasías. Sin embargo, la reflexión sobre cómo se forma y qué produce la mirada tiene escasa presencia en la discusión cultural y pedagógica, y aún menos en la práctica educativa...”³

A partir de ese momento, decidimos darle continuidad haciendo foco en el rescate de películas del cine nacional y latinoamericano que por cuestiones de mercado no son de fácil acceso a la población en general. Aprovechando la posibilidad que nos ofreció una integrante del equipo, cineasta feminista, para cada encuentro contactamos a la directora y/o protagonistas de la película lo cual enriqueció el debate. Nos ubicamos dentro de una opción decolonial de la estética entendiéndola como “...un conjunto de prácticas: encuentros y diálogos interculturales, eventos académicos, creaciones artísticas e intervenciones políticas y publicaciones que se realizan en diversos lugares del mundo pero que comparten la experiencia común de las violencias de la colonialidad en los cuerpos y, ante todo, un horizonte de expectativas y el trabajo por la creación de mundos en los que sea posible dejar de ser colonizados...”⁴

¿Por qué podríamos pensar que las obras que elegimos aportan a la decolonialidad de la mirada? Adherimos a la postura de Melendo e Isidori cuando afirman que “... son decoloniales en tanto... repudian, interpelan y reaccionan, no sólo desde sus consignas sino desde las decisiones constructivas-muchas veces extremas- con las que provocan a los destinatarios, buscando que estos tengan una experiencia disruptiva: una reacción...”⁵

³ Dussel, I, Gutiérrez. (comp) “Educar la mirada: políticas y pedagogía de la imagen”. Ed Manantial. Bs.As. 2006.

⁴ Gómez, Pedro. (comp) “Arte y estética en la encrucijada descolonial II” . Del Signo. CABA. 2014.

⁵ Melendo, Isidori. “Aquí y ahora. Poéticas artísticas que desandan el canon”. en Gómez, Pedro (comp) “Arte y estética en la encrucijada descolonial II”. Ed. Signo. Bs. As. 2014.



Aunque asistimos a un pequeño atisbo de inclusión con porcentajes específicos en algunos Festivales Internacionales, sabemos que la mayoría de las producciones locales no son accesibles a un público masivo⁶.

Además del posicionamiento estético, para la selección de los títulos tuvimos en cuenta la posibilidad que nos ofrecía la obra para relacionarla con los contenidos de la ESI. En cada encuentro luego de la apertura, recibimiento, bienvenida y presentación del equipo hacíamos un desarrollo teórico del tema, desplegamos marco conceptual y legal sobre cada contenido⁷. Intentamos garantizar las fechas claves de la agenda feminista y el calendario ESI. Así armamos agenda con una película mensual visibilizando las siguientes fechas claves:

- 1.- día internacional de lucha contra el abuso sexual contra la infancia
- 2.- día internacional de lucha contra las violencias hacia las mujeres
- 3.- día internacional de lucha contra toda forma de discriminación por orientación sexual e identidad de género
- 4.- día nacional de las infancias
- 5.- día internacional de acción por la salud de las mujeres
- 6.- día de conmemoración por lxs maestrxs argentinxs.
- 7.- día de festejo por la aprobación del aborto legal, seguro y gratuito.

Y con este cronograma pudimos disfrutar de las siguientes proyecciones:

- 1- **Niña mamá:** Película nacional sobre el embarazo en la adolescencia con la presencia de la directora Andrea Testa.
- 2- **El maestro:** Película filmada en Tucumán- Argentina - sobre docencia y diversidad sexoafectiva- con presencia de su Directora Crisitina Tamagnini.
- 3- **Línea 137:** Sobre el Programa de Protección contra las Violencias de Género: Línea 137. Origen Argentino con la presencia de su Directora Lucía Vasallo.
- 4- **Cachada- Origen:** El Salvador. Un documental que aborda el trabajo de un grupo de mujeres, que a partir del teatro, busca salir de la Violencia de género. Con la participación de su Directora Marlene Viñayo.
- 5- **Marta Show:** Película nacional que narra la vida de una mujer, artista callejera urbana, que vive en situación de calle, con la cual planteamos el tema de la salud mental- . Contamos con la participación de su Co-Directora Malena Moffat.

⁶ Para más información ver: Ver art. 11 Festival Internacional de Cine de Mar del Plata. Ver Bases y condiciones en el BAFICI 2021.

⁷ Pueden compartir los materiales de cada encuentro en nuestro canal de Youtube: Centro Tantosha.



- 6- Serie de cortometrajes ganadores del ***Festival Internacional de Cortometrajes “Corporalidad Expandida 2020”***. El FICCE propone espacios de encuentro sobre la temática del cuerpo donde se difunden, circulan y entran cortometrajes múltiples y diversos con experiencias artísticas desde los bordes. Sostienen que la producción audiovisual debe dialogar con su contexto promoviendo la reflexión en torno a experiencias corporales y prácticas sociales y poniendo énfasis en el proceso estético de aprender-haciendo.
- 7- ***Yo nena-yo princesa***: Sobre infancias trans con la presencia de Gabriela Mansilla autora de “Yo nena-yo princesa” y “Mariposas libres” y la participación de - Argentina Valeria Pavan, codirectora del documental.
- 8- ***TransKultural***: Producción colectiva de compañerxs trans del Chaco.
- 9- ***Cobertura colaborativa de MUA –Mujeres Audiovisuales***: MUA⁸ es una asociación civil que nuclea una amplia red de trabajadoras que participan en la formación, producción y realización de contenidos audiovisuales de cine, televisión y nuevas plataformas de Argentina. “Cobertura colaborativa” es una propuesta que nace frente a la necesidad de evidenciar las luchas feministas en el país, efectuando registro tanto fotográfico como audiovisual de acciones políticas en las luchas de las Mujeres. En este caso, compartieron la tarea realizada para cubrir la movilización de la Marea Verde por la aprobación de la Ley Nacional N° 27610/20 que garantiza la Interrupción Voluntaria del Embarazo.
- 10- ***Lo habrás imaginado***: Película argentina sobre Abuso sexual contra la infancia. Con la presencia de su Directora Victoria Chaya Miranda.

¿Qué vamos planificamos para cerrar el 2021? Grandes producciones, grandes temas de la ESI. *Ojos de arena*, una película argentina para plantear el tema “trata de personas” y cerraremos el año tal como iniciamos el ciclo, con el análisis de una serie nacional que fue éxito este año por una plataforma comercial: *El Reino* para reforzar el reclamo de un Estado laico YA, sobre todo en momentos de un fuerte avance conservador religioso en Latinoamérica donde peligran los derechos conquistados en torno a la sexualidad y los géneros.

Estamos organizando un encuentro muy especial para celebrar los 15 años de la sanción de la ESI con participación de estudiantes que en lugar de prosumidores, productores de recursos audiovisuales para la ESI, puedan compartir sus trabajos y contar

⁸ MUA: <https://www.plataformamua.com.ar/>.




sus experiencias. El lenguaje audiovisual representa un lenguaje muy potente que hace varios años viene desarrollándose en las aulas; es uno de los múltiples lenguajes que colabora con el desarrollo de la mirada crítica. Cambia el modo de ver y analizar el mundo, la manera de estudiarlo y transmitirlo, de aprender y de interactuar con otrxs. Ines Dussel señala “del dominio adecuado del audiovisual dependen muchos factores claves: el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación; la renovación de los métodos de aproximación al conocimiento, tanto de sus procedimientos de investigación como en su diseminación y comunicación; la consideración del lenguaje cotidiano de los estudiantes que involucra, cada vez más, aspectos relacionados con la nueva cultura audiovisual; la innovación educativa en métodos, lenguajes y sistemas; la comunicación entre las instituciones educativas y la comunidad que las rodea; y hasta la participación de los individuos y ciudadanos en una cultura global dominada, cada vez más, por la imagen”.⁹

Toma 3, “continuará”

Como sabemos, el lenguaje audiovisual está cada vez más presente en el ámbito formal e informal de lxs estudiantes. A través de las múltiples pantallas el acceso a recursos audiovisuales es ubicuo, sobre todo, con los dispositivos móviles. Cuando hay conexión a internet, y esta fue una de las grandes desigualdades que mostró la pandemia, las notebooks y los celulares pueden convertirse en pequeñas salas de cine al alcance de la mano. No sólo posibilitan el acceso, sino también la propia producción audiovisual de los más jóvenes, de donde surge el concepto de *prosumidor* (productor+consumidor).

En las escuelas, se emplea el formato audiovisual, fragmentos de largometrajes, cortometrajes o publicidades de un modo transversal en diferentes asignaturas para trabajar contenidos de la ESI y también se utiliza este lenguaje como propio objeto de estudio. En esta época de pandemia, muchxs docentes recurrieron al uso específico de documentos audiovisuales para ilustrar asignaturas y ayudar en la comprensión de conceptos. Sin embargo, el aprendizaje reflexivo y crítico sobre productos mediáticos o audiovisuales es un ejercicio poco común, pero definitivamente necesario ante la predominancia del lenguaje visual en las comunicaciones interpersonales de los más jóvenes.

⁹ Dussel, Ines. Ministerio de Educación Provincia de Santa Fe. <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/uso-de-material-audiovisual-en-el-aula/>




Según el *Informe Perspectivas 2015: El uso del audiovisual en las aulas*, el uso de este medio en la educación “supone descentrar el lenguaje oral, leído (lecto) de la lección tradicional, para abrirse al campo de los lenguajes múltiples: es decir, a las palabras, a la música, a los diálogos, a los efectos sonoros, a las imágenes en movimiento o estáticas, a la sucesión de transiciones visuales...”¹⁰ (Gabinete de Comunicación y Educación, 2015: 14) El estudio detecta como beneficios principales de la introducción del audiovisual en la enseñanza, los siguientes diez elementos: favorecer la observación de la realidad, facilitar la comprensión y el análisis, proporcionar un elemento de motivación y atractivo para los estudiantes, introducir en la educación múltiples lenguajes y múltiples alfabetizaciones, mejorar la eficacia de las actividades docentes, facilitar el aprendizaje de la escritura audiovisual, potenciar las habilidades mediáticas y la creatividad, estimular el uso y acceso a bancos de recursos compartidos, favorecer la consideración del patrimonio audiovisual y permitir la introducción de criterios de valoración estéticos y creativos.

Todo esto es valioso si pensamos el cine debate como dispositivo para llevar al aula, pero como la primera puerta de entrada de la ESI es la reflexión sobre unx mismx, estos encuentros descubren su potencia en la posibilidad de repensarnos, de encontrarnos con otrxs y re-conocernos, escucharnos y revisarnos permanentemente, de tomar la palabra. En un espacio de confianza y de respeto y siempre en colectivo vamos liberándonos de las propias anteojeras para analizar, criticar y adentrarnos en otros modos de mirar que incluyan la perspectiva de géneros y derechos tanto en la presentación del contenido, como en el modo de hacerlo: luces, cámaras, sonido. Aprendimos a mirar lo que se ve y lo que aparece en el detrás de escena. Con el test de Bechdel- Wallace¹¹ pudimos evaluar la brecha de género. Nos sirvió para medir cantidad de productoras, directoras, iluminadoras, músicas, actrices que intervienen y sobre todo para descubrir si aparecen al menos dos personajes femeninos, si esos personajes tienen nombre propio, si hablan entre ellas, y si esa conversación es sobre algún tema diferente de relaciones románticas, sobre varones. Entre el 2000 y el 2016, hubo 108 películas nominadas a Mejor Película en los Premios Oscar. El 45 % no superó el test de Bechdel- Wallace; sólo 9 de las 16 películas que ganaron el Óscar a Mejor Película lo lograron. Sin embargo, continuamos consumiendo esos productos culturales, muchos refuerzan estereotipos androcéntricos. Necesitamos decolonizar la mirada, reconocernos como mujeres-docentes-trabajadoras sudacas y desde aquí, reivindicar las producciones locales, realizadas por mujeres y disidencias, que

¹⁰ <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/es/noticias/aulaplaneta-lanza-un-estudio-sobre-el-uso-del-audiovisual-en-las-aulas-de-espana>

¹¹ Para más información sobre el Test de Bechdel-Wallace ver https://journal.eticaycine.org/IMG/pdf/jeyc-noviembre_2016_06_bechdel.pdf



nos nombren, que nos den existencia en la pantalla. Si bien antes de enfrentarnos a los datos suponíamos que los varones participantes no estaban vinculados a la ESI, el análisis cuantitativo demostró que se sienten atraídos por las cinemateadas en tanto docentes comprometidos con la ESI.

Continuaremos fomentando espacios de construcción colectiva para que el cine continúe interpelándonos porque como dice María Jose Rossi “... Un film es un texto porque no es la realidad. Pese a que nos presenta imágenes ‘de la realidad’, no puede ser confundido con ella: es artificio, convención, un constructo narrativo constituido a partir de cierto lenguaje y que además, para seguir siendo texto, debe ser prolongado por la palabra. Comentar un texto es reescribirlo; comentar un film, analizarlo, poder reflexionar, es hacer que siga hablando y poder construir sentido. ... Voy a emplear aquí deliberadamente una palabra que está hoy un poco devaluada: la palabra sentido. Hacer hermenéutica de un film es poder construir significados, es poder construir sentido. El sentido no se halla allí en la realidad: se hace, se construye, es un trabajo, no adviene solo...” y en estos tiempos necesitamos seguir cargando de sentido la ardua tarea de enseñar.

Bibliografía

- Dussel, Ines. Ministerio de Educación Provincia de Santa Fe. <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/uso-de-material-audiovisual-en-el-aula/>
- Dussel, I, Gutiérrez. (comp) “Educar la mirada: políticas y pedagogía de la imagen”. Ed. Manantial. Bs.As. 2006.
- Freitas, Rosenzvit, Muller. “Automatización del Test de Bechdel-Wallace” en *Ética y Cine Journal* | Vol. 6 | No. 3 | 2016 | pp. 35-40
- Gómez, Pedro. (comp) “Arte y estética en la encrucijada descolonial II”. Del Signo. CABA. 2014
- Melendo, Isidori. “Aquí y ahora. Poéticas artísticas que desandan el canon”. Gómez, Pedro. (comp) “Arte y estética en la encrucijada descolonial II”. Del Signo. CABA. 2014
- Rossi, Maria José. “El cine como texto. Hacia una hermenéutica de la imagen-movimiento”. Ed. Topia. Bs. As. 2007

COLOFÓN

Colofón

Los textos de esta publicación nos proponen un debate ineludible sobre qué tipo de sociedades queremos heredar a las futuras generaciones, más aún, cuando la realidad de nuestros territorios mantiene sistemas profundamente excluyentes, violentos y carentes de alternativas para las grandes mayorías, sometiendo a nuestros pueblos a la ignominia y a la resignación de que no existe otra realidad posible.

Como resultado de la histórica y permanente lucha de las mujeres, de los feminismos, de los colectivos LGBTTIQ+, de las y los pensadores sociales, de los educadores y educadoras populares, de las expresiones diversas y de resistencia de nuestros pueblos contra la hegemonía capitalista y patriarcal, son posibles viejas y nuevas tesis liberadoras y emancipadoras. ¡Qué más emancipador que la educación! Apostar por la transformación de la educación ortodoxa y tradicional por una liberadora y creadora de nuevos espacios y realidades, que trabaje por el respeto más allá de la tolerancia, una educación para seres humanos íntegros e integradores. ¿Es posible? Claro que sí; ¿Es fácil? No, no lo es; ahí está el reto, cómo conseguir una nueva hegemonía emancipatoria desde la educación popular, desde la pedagogía del oprimido como nos plantea Paulo Freire, o desde la pedagogía del amor y la esperanza.

La profundización capitalista, las crisis de la post pandemia, las guerras, la migración forzosa, los fenómenos naturales acrecentados por los efectos del cambio climático, los radicales cambios geopolíticos, son algunos de los factores que nos exigen pensar en el urgente cambio civilizatorio, en la necesidad de construir estrategias y acciones para que las nuevas generaciones no abandonen la premisa de transformación estructural del sistema, del que se muestran inconformes.

Mientras leía los textos aquí compilados, vivía de forma personal el cansancio y hartazgo de mi hijo de 16 años frente a su vida de estudiante de secundaria; pensé de manera inmediata que en algo estaba fallando como tutora, pero cuando en una reunión de tu-

tores y tutoras vi que no era solo yo la que tenía esa preocupación, sino que se trataba de una sensación un tanto generalizada, pensé entonces que junto con nuestra propia responsabilidad está también la responsabilidad del Estado de ir modificando o acoplando los contenidos y las formas en las que la educación va acorde a los cambios y dinámicas que vivimos como sociedades, en especial, contenidos que vayan con el avance de temas sensibles. Pasar de mitos a ampliaciones de derechos, como por ejemplo, la educación sexual, el cuerpo como campo de disputa de poder, la capacidad de decidir de las mujeres sobre nuestros cuerpos, así como la decisión de niñas y adolescentes de mostrar sus identidades sexo genéricas sin ser sancionados ni sentenciados moral ni socialmente, entre otros tantos temas que toman relevancia y fuerza con la avanzada de las organizaciones sociales y las nuevas estéticas organizativas, así como avances legislativos y de políticas públicas; considerando además que son pocos los países de la región que han promovido cambios al sistema educativo desde lo público.

En el Ecuador de la Revolución Ciudadana, por ejemplo, la transformación educativa atravesó todas las aristas posibles para un cambio estructural; el reconocimiento del derecho universal y gratuito de la educación se visibilizó desde la educación a temprana edad, de 0 a 3 años en los centros creciendo con nuestros hijos, de 3 a 5 años en los centros infantiles del buen vivir, ambos procesos previo al inicio de la educación primaria y secundaria, en la que los niños y niñas tenían cobertura total de educación, uniformes y útiles escolares y desayuno escolar; además de, cobertura de transporte en las Escuelas del Milenio, construidas en zonas rurales bajo el concepto fundamental de igualar la calidad educativa urbano-rural. La gratuidad de la educación llegó a nivel de pre grado y post grado, con el segundo mejor programa de becas per cápita del mundo, fueron miles los jóvenes que becados acudieron a las 50 mejores universidades del mundo en carreras seleccionadas como prioritarias para el cambio de la matriz productiva del país.

Pero la vía fue aún más completa, transitar en el conocimiento y en las metodologías de aprendizaje de los docentes, fue una de las prioridades, por ello se creo la UNAE, la Universidad de los docentes, para romper con los círculos clásicos y ortodoxos de la educación tradicional. Así como la implementación del programa *PROMETEO* donde cientos de doctorantes de educación con diferentes especialidades brindaban sus conocimientos en universidades y centros educativos en todo el territorio ecuatoriano. Podríamos pensar con este breve relato que en Ecuador apostamos por un cambio institucional de largo alcance, lastimosamente trunco por los actos de traición al pueblo ecuatoriano de los sucesores presidenciales, en los últimos seis años este sistema ha sido destruido a tal punto de desaparecer los programas de becas, los de asistencia a primera infancia y a los derechos educativos que desde lo público buscaban erradicar la brecha de desigualdad educativa,

así como el abandono de la infraestructura que permitía el acceso educativo aún en los lugares más alejados de las urbes. Y, aunque todos los avances quedaron “protegidos” por leyes y programas nacionales, una vez más, se demostró que las políticas públicas son también un tema de clase, la derecha oligarca desapareció todo cuanto pudo para el despojo de las mayorías, y lo que es más criminal aún, el despojo mismo de la esperanza.

Por eso, y conscientes de que estos cambios toman su tiempo en consolidarse; aún a sabiendas de que el tiempo nos juega en contra, no podemos abandonar la posibilidad de trabajar los cambios desde los espacios en los que nos desarrollamos, como protagonistas de la educación, de la política, de la comunicación, de lo público y desde los movimientos y organizaciones sociales.

La avanzada también nos induce a cambiar nuestras formas discursivas, a renovar las retóricas, también las estéticas con las que nos comunicamos intergeneracionalmente, no podemos seguir con procesos de enseñanza sin aprendizaje; incluso para comprender las amenazas digitales a las que están expuestos nuestros hijos e hijas, que afectan su estabilidad emocional hasta provocar muertes que son totalmente prevenibles desde la atención inmediata al identificar cambios de conducta en la escuela y en casa. Naturalizar y cotidianizar los temas de salud mental como política pública y de acceso universal es parte de las formas planteadas para la nueva educación.

Aquí radica la importancia de esta publicación, en el señalamiento y afirmación de que la única educación emancipadora es la educación desde la igualdad, erradicando toda palabra, expresión o acción xenófoba, clasista, racista, homofóbica, sexista. Una educación que promueva espacios para la libre expresión y creación.

Gracias por la invitación a las compañeras del departamento de educación del Centro de Cooperación Floreal Gorini por incorporarme en este proceso de generación de reflexiones, de tesis y antítesis de diferentes experiencias educativas que se están trabajando en Argentina, esperando que este esfuerzo, motive a otros centros de investigación de los países de la región, a repensar que tipo de educación queremos para las sociedades inclusivas del presente y con más razón de la disputa de los modelos de desarrollo para ese futuro posible. Gracias a las y los pensadores y educadores por plantear los desafíos del quehacer educativo institucional, formal y popular, que además seguirán retando la generación de más y mayor pensamiento crítico. Que nos sigamos encontrando en el debate, pero sobre todo en las acciones transformadoras que requieren los nuevos tiempos, por nuestros hijos, hijas e hijes y los hijos, hijas, hijes de todos, todas y todes.

GABRIELA RIVADENEIRA BURBANO

Ex Presidenta de la Asamblea Nacional de Ecuador
Directora Ejecutiva del Instituto para la Democracia Eloy Alfaro

