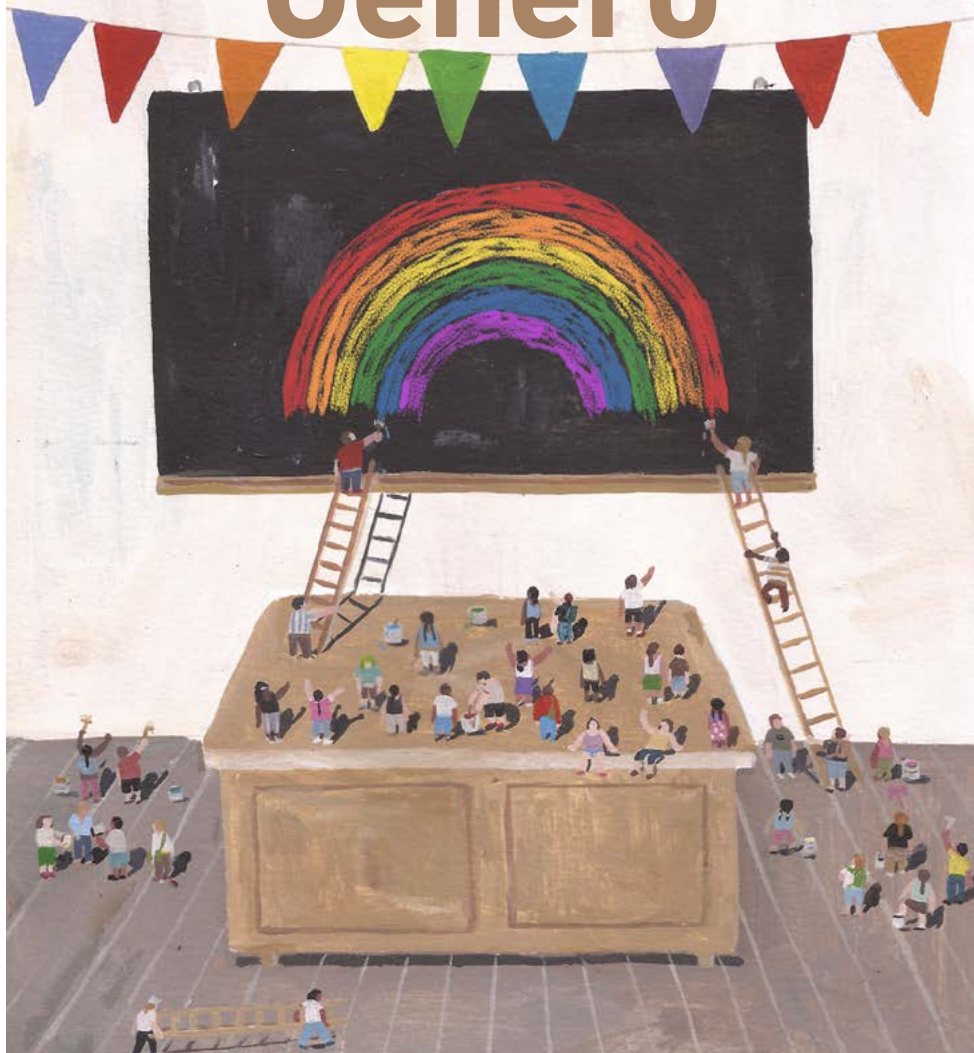


Colección Derechos Humanos, Género y ESI
en la escuela

Género



40 años de democracia - Edición especial

Presidente

Dr. Alberto Fernández

Vicepresidenta

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros

Ing. Agustín Oscar Rossi

Ministro de Educación

Lic. Jaime Perczyk

Unidad Gabinete de Asesores

Prof. Daniel José Pico

Secretaria de Educación

Dra. Silvina Gvirtz

Subsecretario de Educación Social y Cultural

Lic. Alejandro Garay

Colección
Derechos Humanos,
Género y ESI
en la escuela

Primera edición junio 2021

© 2021. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Tercera edición enero 2023

© 2023. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Publicación de distribución gratuita

Prohibida su venta. Se permite la reproducción total o parcial de este libro con expresa mención a las fuentes y a los/as autores/as.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina
Género. - 3a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2023.
Libro digital, PDF/A - (Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-00-1711-4

1. Formación Docente. 2. Derechos Humanos. I. Título
CDD 371.1

Fecha de catalogación: 02/01/2023

Directora de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral

María Celeste Adamoli

Coordinadora editorial

Violeta Rosemberg

Producción de este material

Paula Fainsod

Ilustración

Javier Velasco

Diseño

Leandro Paleari

Edición

María Silva y Paloma Vidal Ruiz

Colaboradoras

Paula de Freitas Fernández, Daiana Gerschfeld, Fernanda Ontiveros, María Rohde, Evangelina Vidal

Agradecemos la lectura, aportes y comentarios de

Paula Costas, Maia Gruszka, Mirta Marina, Patricia Salti, Andrea Sánchez y Marcelo Zelarallán

Índice

La educación y la democracia del siglo XXI

Jaime Perczyk, Ministro de Educación de la Nación 08

Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela

Edición Especial Más democracia, más derechos 10

1. Introducción

Abordar los procesos educativos desde una perspectiva de género 22

2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de género?

Aproximaciones a un concepto polisémico 24

El concepto de género 26

Recorridos y aportes desde los feminismos y los movimientos socio-sexuales sobre el género 34

Movimientos socio-sexuales, masculinidades y estudios *queer*: desafiar categorías, empujar fronteras 45

3. Vínculo con la tarea docente

Aportes para repensar y transformar distintas dimensiones de la vida en las escuelas 49

Marcos normativos relacionados con el vínculo entre educación y género 53

La Educación Sexual Integral (ESI) como propuesta hacia una mayor justicia de género 60

4. El género en el aula

Una educación sexuada con perspectiva de género 63

Formas de nombrar: el uso del lenguaje en las instituciones educativas 64

Los contenidos curriculares: desafiando la estructura androcéntrica y heteronormada de los contenidos 71

El currículum nulo: las emociones, los deseos, el amor 74

La feminización del trabajo docente 76

Una experiencia de transformación institucional 78

5. Propuestas de actividades para trabajar

el género en el aula 79

6. Recurso 99

Referencias

Bibliografía 105

Imágenes 108

La educación y la democracia del siglo XXI

Desde 1983 compartimos un proyecto común: vivir en democracia. La escuela fue y es una protagonista destacada de esta apuesta colectiva. A lo largo de estas cuatro décadas, en nuestras instituciones educativas se ha transmitido a las nuevas generaciones la importancia del “Nunca Más”, se han renovado las prácticas pedagógicas y se ha forjado el sujeto de nuestra democracia. En base a este proyecto colectivo, la comunidad educativa, con sus directivos, docentes, estudiantes, personal auxiliar y familias, trabaja día a día, junto con autoridades y equipos técnicos jurisdiccionales, para ampliar el sujeto de derecho. Lo hacemos de múltiples modos: dando la bienvenida a niñas, niños y adolescentes de todo el país a la educación inicial, primaria y secundaria obligatoria, multiplicando la oferta y matrícula de nuestras universidades, incorporando nuevas perspectivas pedagógicas en la formación docente, acompañando propuestas de enseñanza a través de modalidades y contextos que trascienden las aulas. Las escuelas están abiertas a la comunidad de la que forman parte y sostienen la producción del lazo social.

Las instituciones educativas de nuestro país son protagonistas de este ciclo de cuarenta años de democracia porque en ellas se ha producido una singular retoolimentación entre los cambios políticos, sociales y culturales que han tenido lugar en la Argentina y las propuestas de democratización social impulsadas desde las propias escuelas. La publicación de esta colección ofrece testimonio de ello. Los títulos que la componen dan cuenta del modo en que la educación ha

reelaborado sus lenguajes, las formas de convivencia que en ella se despliegan y sus objetivos curriculares y pedagógicos en sintonía con las transformaciones históricas del ciclo democrático. Nuestras escuelas mantienen un compromiso con una agenda ampliada de Derechos Humanos que apuesta por la democratización de las relaciones sociales. El enfoque que considera a niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho y no de tutela; la pedagogía crítica ambiental orientada al cuidado del ambiente; la incorporación de la educación sexual integral para construir nuevas formas de convivencia que asuman la relevancia de los afectos en la construcción del vínculo pedagógico; la perspectiva de género que cuestiona la asimétrica división sexual del trabajo y los cuidados; la concepción que identifica al Estado de derecho con los Derechos Humanos y la pedagogía de la memoria que inscribe nuestros actos educativos en el horizonte de la memoria, la verdad y la justicia. Estos tópicos constituyen un renovado repertorio de temas y problemas para trabajar en las aulas y también un proyecto de vida en común que aspira a profundizar el proceso de democratización de la sociedad y el Estado iniciado en 1983.

En los seis títulos que reeditamos de esta colección, podrán encontrar un preciso estado de la cuestión de las temáticas abordadas, un conjunto de problemas y preguntas para pensar su enseñanza y una propuesta de actividades para acompañar el trabajo en las aulas y otros espacios educativos. Pero a la vez, ofrece algo más: un proyecto educativo que se propone ampliar derechos para profundizar la democracia. “Más democracia, más derechos” resume el objetivo de estas publicaciones, que se inscriben dentro de las políticas públicas educativas que recogen el legado de estos cuarenta años para construir, entre todas y todos, el pacto democrático del siglo XXI que tendrá nuevamente a nuestras escuelas como protagonistas.

Jaime Perczyk, Ministro de Educación de la Nación

Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela

Edición especial

Más democracia, más derechos

Viajaron al Sur. Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando. Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura. Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre: — ¡Ayúdame a mirar!
Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*.

Esta edición especial “Más democracia, más derechos” de la colección *Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela* está destinada a recorrer algunos marcos conceptuales con la idea de acompañar la reflexión y el pensamiento de temas complejos que forman parte de la escuela hoy. Buena parte de la tarea docente consiste en “ayudar a mirar” y también es esa la función de los conceptos, de las perspectivas y del andamiaje normativo y teórico que sostiene la tarea educativa. Este material está concebido como un modo de “ayudar a mirar”, para construir y recrear la escuela desde una perspectiva de Derechos Humanos, junto a las nuevas generaciones, con el propósito de abrir nuevos diálogos y caminos que nos inviten a construir presentes y futuros más justos e igualitarios.

La construcción de nuevas ciudadanía democráticas

El Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y Educación Sexual Integral (ESI) de la Subsecretaría de Educación Social y Cultural, Secretaría de Educación, desarrolla una política educativa que, en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, tiene como objetivo principal promover una educación integral en la triple perspectiva de Derechos Humanos, Género y ESI. Acompaña así la construcción de nuevas ciudadanía democráticas que promuevan vínculos más diversos, plurales e igualitarios en las escuelas y en la sociedad en su conjunto.

Los Programas Nacionales que integran la Dirección son: Educación Sexual Integral, Educación y Memoria, Prevención y cuidados en el ámbito educativo, Convivencia escolar y Educación Ambiental Integral. Esto responde a un modo de organización de la política educativa y se propone tender puentes con las escuelas para el abordaje de temas que trascienden sus fronteras, pero que, a su vez, son parte constitutiva de ellas. Se trata de asumir y acompañar el desafío de abordar nuevos problemas pedagógicos, propios del mundo contemporáneo, que tienen sus historias y recorridos particulares en las instituciones educativas.

Abordar en las escuelas la construcción de nuevas ciudadanía democráticas en la actualidad implica el desafío de pensar lo común desde la valoración de las diferencias, tomando distancia del objetivo homogeneizante que tuvieron los sistemas educativos modernos en sus orígenes. Trabajamos para que todas las niñas, niños, jóvenes y adolescentes tengan una educación de calidad que contribuya a construir ciudadanía responsables con capacidad crítica, y con valores democráticos.

Luego de la herida del terrorismo de Estado en nuestro país (1976-1983), la democracia argentina está cumpliendo cuarenta años. Con sus logros y también con deudas pendientes, reafirmamos que es desde el sistema político democrático desde donde se construye la vida en común. Las y los invitamos a pensar y construir en las escuelas a partir de los siguientes interrogantes: ¿a qué nos referimos hoy en Argentina, en los países de América Latina y en otros lugares del mundo cuando hablamos de “educar para la ciudadanía”? Es decir, ¿en qué temas o conceptos estamos pensando?, ¿cómo se conforma esa agenda de políticas públicas educativas que piensa y construye esas “nuevas ciudadanía”?, ¿por qué Derechos Humanos y democracia aparecen amarrados a la idea de formar ciudadanía hoy?

Una colección para pensar y hacer escuela hoy

En el año 2021 hemos lanzado la colección *Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela*:

- | | |
|--|------------------------------|
| 1. Derechos Humanos | 8. Cuidados |
| 2. Género | 9. Autoridades que habilitan |
| 3. Educación Sexual Integral | 10. Pensar las diferencias |
| 4. Memorias | 11. Literaturas |
| 5. Ambiente | 12. Juventudes |
| 6. Derechos de niños, niñas y adolescentes | 13. Interculturalidad |
| 7. Identidades | 14. Leer imágenes |
| | 15. Tecnologías digitales |



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

Se trata de quince publicaciones que acercan un conjunto de lecturas posibles para acompañar la construcción de ciudadanía democrática en las escuelas. Cada una de ellas es una invitación a reflexionar sobre las instituciones educativas y las formas de hacer escuela hoy, desde una mirada que coloca al mundo contemporáneo como eje central, pero que también propone visitar el pasado y proyectar futuros más justos.

La mayoría de los temas que se proponen no fueron abordados en la formación inicial de las y los docentes, y solo en algunos casos se incorporaron en la formación continua. Sin embargo, constituyen parte de la normativa y de los contenidos obligatorios para enseñar en la escuela, a la vez que temas que se renuevan a la luz del presente y abarcan contenidos de más de un área o disciplina. Son enfoques, perspectivas y temas transversales que, entendemos, pueden contribuir a la formación de una mirada de las y los docentes que les permita habitar y hacer escuela de otros modos.

Esta colección, de libre acceso y descarga en su formato digital, es principalmente para el conjunto de docentes de nivel secundario e Institutos Superiores de Formación Docente. Sin embargo, puede ser abordada por docentes de todos los niveles, ya que el desafío de estos materiales es poner en discusión, presentar conceptos, habilitar preguntas y ponerlas en común, para acompañar la tarea de enseñar atendiendo a las problemáticas del mundo contemporáneo.

Confiamos en que cada docente armará su propio recorrido y rompecabezas, tomando las piezas que le sean útiles para sus planificaciones y los temas en los que quieran profundizar para su formación y tarea cotidiana. Estos materiales no presentan saberes únicos ni acabados,

sino andamiajes conceptuales y puntos de partida que podrán ampliarse y renovarse en las propias prácticas y experiencias.

Más democracia, más derechos

Los cuarenta años de democracia en Argentina se nos presentan como una oportunidad para celebrar esta forma de vivir en común y reflexionar sobre los acuerdos sociales a los que hemos llegado en este tiempo. Es en este marco que presentamos la edición especial **Más democracia, más derechos** en la que reeditamos seis libros que forman parte de la colección original. Estos son: **Derechos Humanos; Género; Educación Sexual Integral; Memorias; Ambiente y Derechos de niñas, niños y adolescentes.**

Estos cuarenta años de democracia ininterrumpida también tuvieron momentos de inestabilidad institucional. Sin embargo, como nunca antes en la historia argentina, el sufragio se estableció como la forma de representación política para la toma de decisiones colectivas y vinculantes. Así, una de las conquistas más importantes de estos años fue la consolidación de la institucionalidad del voto y la libre elección en la representación política. La forma de vida democrática implica, además, considerar a los conflictos como instancias dinamizadoras y no obturantes de la vida política. Es a partir del reconocimiento de que los conflictos forman parte constitutiva de la vida colectiva que resulta posible incorporar las demandas de los movimientos sociales y de la sociedad civil en la agenda pública, y que así la definición de lo público se vincule con la conquista de derechos.

De este modo, **lo que distingue a una forma de vida democrática** de una autoritaria es, además de la consolidación de la institución del voto, la

articulación de tres dimensiones de la vida en común: **las luchas por la ampliación de los derechos y de los sujetos de derecho; el reconocimiento y la práctica de la comunidad política de las nuevas demandas sociales y el repudio de la violencia como forma de resolución de conflictos asumiendo la conflictividad social como condición inherente de la vida política.**

La reedición de parte de la colección *Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela* es una invitación a pensar la democracia en la escuela con las nuevas generaciones, nacidas -en su mayoría- en democracia. En estas páginas encontrarán distintas herramientas para pensar y poner en valor, de qué modo la escuela contribuye en la profundización de una forma de vida democrática. Uno de los objetivos es ofrecer un conjunto de saberes y perspectivas pedagógicas a través de las cuales se abordan puntos de encuentro entre la democratización social y la democratización educativa. Ahora bien, ¿cuáles son los puntos de intersección entre la colección y los cuarenta años de democracia?

1. En primer lugar, la colección ofrece el abordaje de un conjunto de temas que conforman **una agenda ampliada en materia de Derechos Humanos que se fueron incorporando en el campo de la educación en las últimas cuatro décadas.** En esta concepción ampliada se han sumado derechos que no formaban parte de las currículas tradicionales y esas conquistas exhiben con nitidez las huellas de las luchas sociales alcanzadas durante este ciclo democrático, como por ejemplo la inclusión de la educación sexual integral, la perspectiva de género, la educación y la memoria, la educación ambiental y los derechos de niñas, niños y adolescentes.

2. En segundo lugar, la colección se propone destacar que **la escuela es en sí misma un agente de democratización**¹. Esto significa considerar a los actores que componen el campo educativo como sujetos implicados en este proceso de ampliación de derechos, como protagonistas de las luchas encaradas por movimientos sociales, pero también como agentes con responsabilidad en las escuelas para la consolidación y profundización de nuevos derechos. Asimismo, el abordaje en las instituciones educativas construido en torno a esta nueva agenda de derechos, es decir, la implementación misma de estas políticas educativas, resulta constitutiva del proceso de democratización social impulsado desde las escuelas. **La democratización no es un proceso que acontece por fuera de la escuela, sino que también se juega en el propio campo educativo.** Al hacerlo, la colección ubica a quienes forman parte de la escena educativa (directivos, docentes y estudiantes) como actores determinantes del proceso de democratización social y educativa.
3. En tercer lugar, el hilo conductor de la colección es la idea de que **la democracia va de la mano del reconocimiento de nuevos sujetos de derechos y de la ampliación de derechos.** En este sentido, la sanción de las leyes de Educación Sexual Integral y de Educación Ambiental, el respeto por la identidad de género y la orientación sexual de todas las personas, el reconocimiento de los derechos de niñas,

1. Al hacer referencia a democratizar, nos referimos a un conjunto de acciones que promueven y garantizan derechos y que, a la vez, habilitan nuevas demandas para ampliar la definición de ciudadanía. De este modo, el vínculo entre educación y democracia se sostiene no solo en la contribución que realizan las escuelas en la consolidación de la forma de gobierno democrática sino también, y especialmente, en el conjunto de acciones que en ella se despliegan y que están orientadas a la democratización de la vida en común.

- niños y adolescentes y la centralidad del paradigma de Derechos Humanos, constituyeron los principales avances en materia de ampliación de derechos y de sujetos de derechos en estas cuatro décadas.
4. Otro vínculo posible entre la democratización social y la democratización educativa reside en los **nuevos enfoques y perspectivas pedagógicas.** Si la democratización supone la conquista de nuevos derechos: ¿qué transformaciones demanda en los propios procesos de enseñanza? Varios títulos de la Colección se interrogan sobre este punto desde cada área específica. Tal es el caso de *Educación Sexual Integral*², que al colocar en el centro a los afectos no sólo como contenido curricular sino también como dimensión constitutiva del vínculo pedagógico propone una radical transformación respecto de aquellas propuestas pedagógicas centradas únicamente en cuestiones disciplinares. Asimismo, la pedagogía de la memoria (*Memorias*³), la pedagogía del conflicto ambiental (*Ambiente*⁴) y desde luego la perspectiva de género **reformulan sustancialmente los procesos de enseñanza ligados a lo que a grandes rasgos suele denominarse “educación ciudadana” o “construcción de ciudadanías en la escuela”,** no sólo por el conjunto de objetos abordados desde estas perspectivas pedagógicas, sino por la reflexión a la que invitan respecto de las formas de enseñanza. De este modo, queda evidenciado el vínculo que existe **entre la democratización social y la democratización de los procesos de enseñanza.**

2. <https://www.educ.ar/recursos/158053/educacion-sexual-integral>

3. <https://www.educ.ar/recursos/157996/memorias>

4. <https://www.educ.ar/recursos/158110/ambiente>

5. Finalmente, todos los títulos que componen la primera edición de la colección pueden ser pensados como **una caja de resonancia de debates instalados actualmente en la opinión pública que interesan al campo educativo desde una perspectiva de derechos.**

Estos debates permiten vislumbrar nuevos cursos de acción hacia el futuro tendientes a profundizar esta agenda ampliada de Derechos Humanos. Los debates alrededor de la educación ambiental, en sintonía con nuevas formas de pensar la democracia, concebir el ambiente a partir de la categoría de "casa común" y "bienes comunes", o las discusiones sobre las nuevas formas de negacionismo y discursos de odio en el caso de la "pedagogía de la memoria", representan algunos ejemplos de estas discusiones del presente.

En suma, la colección *Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela* proporciona un estado de la cuestión de los debates disciplinares más importantes relacionados con los así llamados "ejes transversales", a la vez que provee distintas herramientas y recursos, siempre en tono propositivo, para ser trabajados en el aula. De este modo, se destaca el rol de las y los docentes como agentes de democratización que trabajan en el cruce entre problemáticas disciplinares y debates instalados en la opinión pública, al mismo tiempo que ofrece a las nuevas generaciones una cartografía de temas, problemas y debates insoslayables para su formación ciudadana. Además, piensa a la escuela como un espacio abierto a la comprensión de problemas de interés social, algunos de los cuales no siempre encontraban lugar en las agendas escolares.

Esta colección se ubica entonces como una reflexión en torno a los puntos de intersección entre la **democratización social** y la **democra-**

tización educativa, y es una invitación a pensar estos cuarenta años de democracia en Argentina y los desafíos que tenemos a futuro para profundizar la agenda ampliada de Derechos Humanos y sostener que, a cuarenta años, más democracia significa más derechos.

Género

Introducción

// ABORDAR LOS PROCESOS EDUCATIVOS DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO //

Producir un material que aproxime reflexiones en torno a las formas que toma el vínculo entre educación y género resulta ineludible para la construcción de instituciones educativas que sean garantes y promotoras de derechos, y espacios de formación de una ciudadana democrática. Los estudios y experiencias que abordan este cruce nos ayudan a identificar los modos hegemónicos de producción de “lo normal” y, por lo tanto, los estereotipos que estuvieron presentes en las escuelas desde que son escuelas. Estereotipos que producen desigualdades y violencias por motivos de género, a la vez que vulneran derechos. **Advertir que las instituciones educativas no son neutrales en términos de género no solo permite dar cuenta de estas prácticas, sino que también estimula la reinvencción de nuevos horizontes de mayor igualdad y justicia.**

Abordar los procesos educativos desde la perspectiva de género constituye una mirada potente que se actualiza y redimensiona al calor de las luchas y transformaciones sociales, de las producciones generadas desde los diferentes movimientos —feministas, disidentes y de derechos humanos— y de los debates académicos. En materia de educación y género, contamos actualmente con un importante caudal de investigaciones, marcos normativos y experiencias —institucionales y de movimientos sociales— que generan desafíos teóricos, políticos y pedagógicos para las instituciones educativas y las prácticas docentes. Desafíos teóricos en tanto nos proponen nuevos paradigmas desde donde pensar

las identidades, las experiencias sociales y escolares, y las formas de vincularse. Desafíos políticos porque retan las lógicas de poder y privilegios consolidados en lo social, en lo institucional y en lo interpersonal. Desafíos pedagógicos en tanto nos interpelan en la búsqueda de espacios y relaciones educativas que estimulen la incorporación de temáticas y experiencias silenciadas que interroguen las formas hegemónicas de enseñar, que muchas veces conllevan exclusiones, sufrimientos y desigualdades.

En este sentido, **incorporar la perspectiva de género a la enseñanza supone la responsabilidad de garantizar y promover los Derechos Humanos.** A su vez, es un compromiso ético de propiciar condiciones institucionales y de enseñanza que estimulen espacios formadores y promotores de la dignidad de quienes circulan por ellos. El camino en esta búsqueda requiere del trabajo colectivo y de herramientas que la propicien. En tal sentido, el material que se presenta es una sistematización de algunos debates actuales, de estudios, de normativas vigentes, de experiencias y de recursos. Esperamos que sirvan como insumos y funcionen como una biblioteca, o una caja de herramientas, que colabore en la construcción que asumimos como un desafío para la formación de una ciudadanía democrática en nuestras escuelas.

¿De qué hablamos cuando hablamos de género?

// APROXIMACIONES A UN CONCEPTO POLISÉMICO //


Si proponemos un ejercicio de asociación en el que se mencione aquello que se vincula con la palabra *género*, seguramente resonarán diferentes expresiones, palabras, frases e imágenes. Quizás se evocuen conceptos o consignas tales como “igual salario a igual trabajo”, “lo personal es político”, “violencias por motivos de género”, “identidades de género”, “disidencias”, “Ni una menos” y “aborto legal, seguro y gratuito”. De la mano de diferentes autoras, autores y tradiciones teóricas, podemos coincidir en que **género es un concepto polisémico que suele ser utilizado para denominar un amplio espectro de temas o de problemáticas**. Al mismo tiempo, constituye un campo de debates y disputas que se vienen desarrollando en distintas latitudes desde hace tiempo y que contienen distintos modos de entenderlo y de posicionarse.

El concepto de género aborda una categoría relacional que hace referencia a una construcción histórico social. Según **Eleonor Faur**:

El género es una categoría construida, no natural, que atraviesa tanto la esfera individual como la social (...) influye de forma crítica en la división sexual del trabajo, la distribución de los recursos y la definición de jerarquías entre hombres y mujeres en cada sociedad.

En suma, la construcción social y cultural de las identidades y relaciones sociales de género redundan en el modo diferencial en que hombres y mujeres pueden desarrollarse en el marco de las sociedades de pertenencia, a través de su participación en la esfera familiar, laboral, comunitaria y política. De este modo, la configuración de la organización social de relaciones de género incide sustantivamente en el ejercicio pleno de los derechos humanos de mujeres y varones. (2008: bit.ly/3z2XheS).

Fue de la mano de los trabajos de **Robert Stoller**, entre otros, que **se comenzó a desarrollar el concepto de identidad de género para dar cuenta de las experiencias de las personas que no se comportaban ni se identificaban de la manera que se esperaba en función de su asignación de sexo al nacer**. A partir de sus investigaciones en el campo de la sexualidad —y especialmente en torno a las transexualidades e intersexualidades— se desarrollaron una serie de producciones que pusieron en tensión las argumentaciones biologicistas, esencialistas y deterministas respecto de los géneros y las sexualidades. En esta búsqueda, feminismos, movimientos disidentes y distintos espacios académicos confluyen en un campo de debates y de desarrollos teóricos y políticos que potencian diferentes perspectivas y miradas que problematizan esta categoría y comparten un compromiso con la ampliación de derechos y la conquistas de mayores horizontes de justicia.



Eleonor Faur es Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO). Sus investigaciones se centran en las relaciones entre género, familias y políticas públicas. Publicó *Masculinidades y desarrollo social. Las relaciones de género desde las perspectivas de los hombres* (2004) y, junto con Valeria Esquivel y Elizabeth Jelin, *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado* (2012).

// EL CONCEPTO DE GÉNERO //

Cuando hablamos de género nos referimos a un concepto teórico que surgió en ámbitos militantes feministas y posteriormente académicos para analizar las desigualdades entre varones y mujeres. **La categoría de género resultó potente para desafiar las argumentaciones inscriptas en una matriz biologicista que propone que la identidad sexual está determinada por la anatomía genital y más específicamente por la genitalidad de la reproducción.** En esa matriz, el sexo de las personas está determinado biológicamente y remite solamente a dos posibilidades naturales, estables y universales. Desde esta perspectiva, se es “varón” o “mujer” por ser portador o portadora de cierta anatomía genital. A su vez, se establecen como correlato de esta diferenciación biológica ciertas características o atributos uniformes para cada uno de los dos sexos. Es decir, todas las personas que tengan los mismos genitales compartirán ciertos rasgos de personalidad, ciertas formas de sentir y desear homogéneas y universales. De este modo, se establecen esencias definitorias de unos y de otras.

¿Qué implica la distribución sexual binaria que impone el biologicismo?

Implica que, desde el biologicismo, quienes tengan pene y testículos, serán naturalmente varones y se esperarán de ellos atributos tales como la competitividad, la racionalidad y la agresividad. Mientras que quienes tengan vulva, vagina, útero y ovarios serán consideradas como mujeres y tendrán características tales como la pasividad, la irracionalidad y la inclinación hacia el cuidado de las y los demás. A su vez, amparándose

en estos atributos, se establecen funciones y roles sociales para unas y para otros. Para los varones, el espacio público: el mundo del empleo, la política, la calle. Para las mujeres, el espacio doméstico: la maternidad, las tareas de la casa, el cuidado y la crianza. De este modo, se establece una distribución sexual binaria de características anatómicas, rasgos de personalidad, formas de desear y espacios de lo social. Al mismo tiempo que se distribuyen binariamente los atributos, se instituye una jerarquía entre los dos polos posibles. **Se establece que naturalmente todo aquello que sea leído y nombrado como masculino será completo, racional, estable y, por ende, superior; mientras que todo aquello que no lo sea será considerado femenino, reverso, incompleto y, por ello, inferior.** A través de estas argumentaciones, todo lo que se distancie de lo masculino es feminizado y, en ese mismo acto, inferiorizado.

¿Qué pasa con lo que se aparta de lo binario dentro del modelo biologicista?

Desde el biologicismo se reconocen diversas formas de lo sexual y aquello que se aparta de lo que se espera como masculino o femenino se identifica como diferencia, desvío, deficiencia. A lo largo de la historia y desde las distintas instituciones sociales, se utilizaron varias estrategias frente a lo establecido como *diferente*, que fueron desde el aislamiento y el encierro hasta la persecución y la muerte. La patologización, la criminalización y la discriminación han sido las formas sociales desde las cuales se han tratado desde esta matriz las identidades sexuales que se alejan de lo que se considera normal, lo que conduce a que ciertas identidades se transformen en experiencias dolorosas de habitar. Como menciona la filósofa feminista *queer* **Judith Butler** (2006):

en algunas ocasiones una concepción normativa del género puede deshacer a la propia persona al socavar su capacidad de continuar habitando una vida llevadera. (13).

Estas formas de clasificación conllevan una distribución diferencial de bienes materiales y simbólicos que producen y reproducen desigualdades y opresiones. Por ejemplo, desde estas explicaciones se sostienen y legitiman

como inevitables cuestiones tales como el salario diferencial por género en un mismo puesto de trabajo, la distribución diferencial de las tareas domésticas y la legitimación del uso de la violencia física hacia los cuerpos feminizados que puede llegar hasta la impunidad frente a los femicidios y travesticidios.



Judith Butler (Cleveland, 1956) es una filósofa postestructuralista estadounidense que ha realizado importantes aportes a la teoría de género. Sus ideas han influido en los campos del feminismo, la ética, la filosofía política y la teoría literaria. Es profesora de la Universidad de California en Berkeley, y ha publicado, entre otros, *El Género en disputa*, *Feminismo y la subversión de la identidad* (1990) y *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del sexo* (1993).

¿De qué manera el concepto de identidad de género cuestiona el modelo biologicista?

Desde hace tiempo, esta visión biologicista del género comenzó a ponerse en cuestión, por lo cual perdió hegemonía e hizo que se diera lugar a redefiniciones de índole culturales, sociales e identitarias, entre otras. En debate con esta matriz biologicista, la categoría género produjo y produce rupturas epistemológicas y políticas. Desde lo epistemológico, propone un quiebre con el biologicismo que impregnó por años las teorías sociales, psicológicas y filosóficas, lo que hizo que se abra una crítica a la postulación de una esencia femenina y una esencia masculina

que no es otra cosa que la legitimación de las jerarquías y desigualdades sociales. Desde lo político, pone en cuestión el orden social establecido e invita a imaginar formas de transformarlo.

Como mencionamos al inicio de este apartado, con esta categoría se pueden designar diferentes cuestiones que tensionan las argumentaciones biologicistas. Trabajaremos sobre dos acepciones, que se vinculan entre sí, pero que remiten a dos modos diferenciados en los que frecuentemente se utiliza este concepto. En algunas ocasiones, *género* se utiliza como un concepto que remite a la identidad de género. En otras, para aludir a una perspectiva, a una mirada o lectura crítica de los procesos sociales.

¿Qué implica el concepto de identidad de género?

El uso de la categoría de género para aludir a la identidad establece una ruptura con los enfoques que insisten en que la identidad sexual deviene directamente de las características anatómicas. El uso del concepto identidad de género visibiliza su inscripción social e histórica al tiempo que reconoce a las identidades como plurales y diversas: mujeres, LGBTIQ+¹, varones. Desde esta visibilización también expone los privilegios y procesos de desigualdades sociales enlazados a estos posicionamientos.

La identidad de género, así entendida, se vincula a procesos condicionados social y culturalmente. Es decir, se produce una mirada crítica frente a las argumentaciones que proponen como naturales construcciones que son sociales. No se niega la dimensión corporal, material,

1- Esta sigla refiere a las identidades de género disidentes: lesbianas, gays, bisexuales, travestis, transexuales, intersex, *queer*, asexuales y el signo más da cuenta de diferentes y más posibilidades.



Guacira Lopes Louro es una académica brasileña, Doctora en Educación. En 1990 fundó el Grupo de Estudos de Educação e Relações de Género (GEERGE) en la Universidad Federal de Río Grande do Sul. Sus estudios se centran en la interseccionalidad de género, sexualidad, clase y etnia, entre otros, en el marco de la educación. Entre sus publicaciones se encuentran *Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer* (2004) y *Curriculo, género e sexualidade* (2000).

de los procesos identitarios pero no se establece el cuerpo como el origen, la causa y el determinante de nuestra identidad sexual.

Desde esta conceptualización, se concibe que la identidad de género se construye desde y con el cuerpo que

habitamos, sentimos e intervenimos en el marco de una cultura que lo lee y produce mandatos. ¿Cuáles son los nombramientos, las situaciones que nos marcaron para identificarnos hoy sexualmente como nos identificamos? ¿Qué voces recordamos como significativas en nuestras biografías? ¿Qué peso tuvieron esas voces, esas formas de nombrar en el despliegue de quienes deseamos estar siendo en este momento? ¿Qué nombramientos, situaciones y prácticas nos habilitaron y cuáles nos obturaron en el despliegue autónomo de nuestro modo de percibirnos sexo-genéricamente?

Según la pedagoga brasileña *queer* **Guacira Lopes Louro** (1990),

las identidades sexuales y de género ganan sentido socialmente. La inscripción de los géneros a mediados del siglo XVIII, femenino o masculino, en los cuerpos es hecha, siempre, en un contexto de una determinada cultura y, por lo tanto, con las marcas de esa cultura. (6).

Entonces, como dice **Ana María Fernández** (2006), los modos de nombrar y nominar

refieren a formas anónimas pero eficaces que han distinguido para cada época —y dentro de ella para cada clase social, género sexual, clase etaria, etnia— lo permitido, lo prohibido, lo esperable, lo desviado. (248).

Estos modos de nombrar constituyen marcas importantes que operan diferencialmente en las formas experienciales.

Toda una serie de prácticas y lenguajes constituyen sujetos femeninos y masculinos; fueron —y son— productores de marcas. Las instituciones sociales (familia, escuela, iglesia, ley) participan en la efectivización de esas “marcas”. Tal como señala Guacira Lopes Louro, todas esas instancias realizan una pedagogía que, de forma articulada, reitera cierta normatividad y prácticas hegemónicas en cuanto subordinan, niegan o rechazan otras prácticas. Estos procesos disponen obediencias, resistencias y transgresiones.

A lo largo de la historia, ciertas identidades de género fueron nombradas como sanas o enfermas, normales o anormales, buenas o malas. Estos modos de clasificación y de calificación de las identidades de género resultan de una construcción histórica atravesada por relaciones sociales, que lejos de ser naturales, se inscriben en relaciones de poder. Estos modos de clasificación y nombramiento produjeron y producen sufrimientos, violencias e injusticias. Abrir preguntas sobre las argumentaciones que insisten en la naturaleza para justificar estas clasificaciones genera incomodidad, ya que se problematizan los procesos que mantienen privilegios y opresiones.

La filósofa y activista feminista francesa **Monique Wittig** cuestionó fuertemente este orden opresivo aportando desde el lesbianismo una

crítica a la heteronormatividad como uno de los elementos constitutivos de este ordenamiento. Desde el discurso hegemónico, la heterosexualidad es concebida como natural y también como universal y normal. Según esta autora (2006), las formas que toma el orden social

oprime a muchos otros/diferentes, oprime a todas las mujeres y a numerosas categorías de hombres, a todos los que están en situación de dominados. Porque constituir una diferencia y controlarla es un acto de poder ya que es un acto esencialmente normativo. Cada cual intenta presentar al otro diferente. (53).

Por lo dicho hasta aquí, **el concepto de identidades de género aporta una mirada para comprender, leer y nombrar los modos en que nos volvemos sujetos sexuados**. Al discutir las argumentaciones biologicistas y esencialistas que naturalizan lo social, esta categoría visibiliza plurales y diversas identidades de género al tiempo que expone los mecanismos que producen desigualdades, violencias y sufrimientos. Esta conceptualización gana profundidad cuando se analizan las identidades de género desde una mirada interseccional, es decir, en su cruce con otros condicionamientos, por ejemplo, la clase, el color de piel, la etnia o la edad.

¿Qué implica una perspectiva o enfoque de género?

Cuando hablamos de *perspectiva o enfoque de género* nos referimos más bien a una especie de anteojos (a veces se les agrega "violetas" o "multicolores" en relación con los colores representativos de los feminismos y las disidencias sexuales) que permiten advertir los sesgos, las desigualdades

y las violencias sexo-genéricas que se encuentran presentes en los procesos de producción de las identidades y en diferentes dimensiones de la vida en común dentro de la sociedad.

La perspectiva de género implica una forma particular de observar el mundo y nuestras experiencias cotidianas. Propone una mirada crítica de las relaciones de poder que subyacen a las formas en que los sujetos atraviesan su proceso corporal de sexuación. En tal sentido, abre interrogantes sobre las relaciones que se producen en el orden social capitalista-patriarcal-cis-heteronormado-blanco². Los posicionamientos y las relaciones entre los géneros, desde esta mirada, son construcciones sociales que no resultan inevitables ni son destinos fijos, sino que pueden transformarse. A su vez, se erige como una propuesta que proclama y propone la consolidación de un orden más justo e igualitario. En ella confluyen diversas corrientes y posturas que conllevan múltiples modos de comprender el género y las relaciones entre los géneros.

¿De qué modo inciden las relaciones de género en la distribución de los recursos materiales y simbólicos?

Un informe de ONU Mujeres de 2018, "Hechos y cifras: Empoderamiento económico", señala que las mujeres poseen en propiedad menos del diez por ciento de la tierra a escala mundial. También afirma que, en los hechos, la mujer se ocupa más directamente de la utilización y gestión de la tierra que el hombre, aunque sobre la base de un derecho inferior al que confiere la propiedad. A su vez se

² - El término *cis* o *cisgénero* refiere a las personas cuya identidad de género resulta coincidente con el género asignado socialmente al momento del nacimiento.

menciona cómo en el marco de la pandemia por coronavirus se agudizan las desigualdades laborales donde la pérdida de puestos de empleo se profundiza en las mujeres cis y el colectivo LGBTQIA+. En otros órdenes de la vida podemos advertir otros aspectos más o menos sutiles que dan cuenta de la persistencia de las desigualdades entre los géneros: ¿de qué modo se distribuyen los alimentos en las familias? ¿Cómo se organizan las tareas domésticas? ¿Qué expectativas y posibilidades diferenciales hay en el acceso a la educación y a las distintas carreras? ¿Caminan con la misma tranquilidad por las calles quienes se identifican como mujeres cis o trans o travestis que quienes se identifican como varones cis?

En el ámbito educativo, posiblemente advertimos una serie de conquistas en este sentido que se concretan, por ejemplo, en normativas educativas, leyes, políticas sociales y educativas, y en transformaciones curriculares. También a nivel institucional se han producido modificaciones en pos de mejores condiciones para la igualdad entre los géneros, para trabajar en desterrar las violencias y discriminaciones por motivos de género y alojar a las diversas identidades de género en un marco de mayor respeto y garantía de derechos, aunque todavía queda mucho por construir en ese sentido.

// RECORRIDOS Y APORTES DESDE LOS FEMINISMOS Y LOS MOVIMIENTOS SOCIO-SEXUALES SOBRE EL GÉNERO //

En el marco de las transformaciones sociohistóricas y de las luchas de los movimientos sociales feministas, de Derechos Humanos, socio-sexuales y académicos se han presentado y presentan a lo largo del tiempo diversos

modos de abordar el concepto de género. Como menciona Judith Butler (2002), **el género resulta un campo en disputa imposible de comprender sin observar las intersecciones políticas y culturales en las cuales constantemente se produce**. De la mano de los feminismos y de los movimientos socio-sexuales entre otras fuentes, se generaron distintas propuestas académico-políticas que han dado lugar a diferentes miradas respecto del/de los géneros que han contribuido y contribuyen a promover relaciones más igualitarias y justas en el marco del pleno ejercicio de los derechos.

En este campo confluyen aportes que proponen revisiones y reinventan modos de vivir y leer los géneros y las relaciones entre ellos. Historizar las formas que toman no pretende llegar a una noción total de este proceso ni establecer un origen ni una evolución. El recorrido que presentamos tiene que ver con poder advertir hitos significativos que imprimen diferentes miradas y énfasis a la vez que producen disputas, conquistas, pérdidas y redefiniciones. Se trata de visualizarlo como un espacio de construcción colectiva donde hay voces y citas ineludibles que se hacen presentes en las consignas, demandas y formas de pensar y de actuar del presente. Conocer estos hitos y su historia hace emerger la potencia de la lucha continua pero sin pausa, de las caídas y de su fortaleza.

¿Feminismo o feminismos?

Si bien desde hace mucho tiempo en la historia podemos encontrar gran cantidad de feministas que lucharon contra las injusticias ligadas a los posicionamientos sexo-genéricos, se establece el levantamiento de ciertas proclamas y nuevas banderas de lucha a mediados del siglo XVIII como uno de los momentos fundacionales del movimiento feminista.

Algunas de las protagonistas de aquella época fueron **Olympe de Gouge** —quien escribió la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana y fue guillotizada en 1793— y **Mary Wollstonecraft** —autora del texto *Vindicación de los derechos de la mujer* de 1792.

Podríamos caracterizar a este movimiento como un campo discursivo de acción amplio y heterogéneo que, en el diálogo con otros procesos, se transforma y reconfigura a lo largo de su historia. Conviven en él distintas vertientes que interpelan los centros de la teoría feminista demarcando diferentes miradas. En tal sentido, quizás resulte más pertinente referirnos a feminismos en plural. Sin embargo, más allá de las tensiones y distancias, hay algo que aúna a estos movimientos: la lucha por una sociedad más igualitaria en términos de géneros.

¿Cómo entendió el concepto de igualdad la primera ola del feminismo?

Una de las líneas presentes desde los orígenes del movimiento entiende la lucha por la igualdad como aquella que reúne a las mujeres en pos de la conquista de un mismo estatus social y jurídico que los varones, denunciando de este modo la ilusión de igualdad sostenida por la ciudadanía moderna que excluía a las mujeres de esta condición. Esta perspectiva resultó potente en la producción de una crítica a la igualdad y racionalidad proclamada por la modernidad. Este movimiento, llamado *primera ola del feminismo*, se extiende desde mediados del siglo XVIII hasta principios o mediados del siglo XX, y se caracteriza por la visibilización y la denuncia de la desigualdad que las mujeres encuentran en el acceso a los derechos civiles y a los bienes culturales y económicos.

El acceso a la educación, al voto, a condiciones laborales dignas y el reclamo de igual remuneración por un mismo trabajo fueron algunas de las consignas que proclamó este movimiento hacia fines del siglo XIX y principios del XX.

Desde algunos análisis se menciona que las demandas de las mujeres que participaron en esta primera ola del feminismo se enfocaron en sus experiencias ligadas a una clase social, color de piel y orientación sexual. En sus denuncias y banderas se advierten sesgos que universalizan en la noción de “mujer” una única experiencia homogénea de subalternización, lo que resulta restrictivo respecto de otras formas de sufrimientos y resistencias. En ocasiones fueron señaladas como “burguesas y reformistas”. Más tarde, sus demandas tomaron diferentes matices a partir de alianzas y encuentros con distintas corrientes del pensamiento político, como el socialismo, el marxismo y el anarquismo. Algunos sectores construyeron posiciones más radicalizadas, como las del feminismo radical estadounidense. Aunque ya han pasado varios años y se han conseguido varias de estas conquistas, muchas consignas aún resuenan en las demandas actuales del feminismo.

¿Qué visión aportó la segunda ola del feminismo al concepto de igualdad?

A finales de la década de 1960 y en el marco de las luchas por los derechos civiles y por la paz, comienza a configurarse el movimiento social de mujeres, al que se consideró la segunda ola del feminismo. Este movimiento tuvo lugar después de la Segunda Guerra Mundial, cuando cobró fuerza un discurso conservador que intentaba que las mujeres volviesen



Simone de Beauvoir (París, 1908-1986) fue una escritora y filósofa feminista francesa, figura emblemática de este movimiento. Tuvo una gran influencia en la teoría feminista. Entre sus obras más destacadas se encuentran *El segundo sexo* (1949) y *La vejez* (1970).

a los hogares después de haber sido el sostén laboral de las sociedades durante la guerra. El movimiento social denunció enfáticamente la desigualdad que los cuerpos feminizados, en todos los sectores sociales, venían sufriendo históricamente.

Algunos de sus reclamos se materializaron en programas y estructuras organizativas internacionales y originaron importantes resultados en términos de la conquista de derechos. El movimiento estuvo orientado por diferentes tradiciones políticas, pero coincidió en la necesidad de subrayar el carácter social de la condición femenina. En este sentido, visibilizó que **las desigualdades entre los géneros no solo refieren a un acceso desigual a bienes materiales y simbólicos, sino que también se anudan en una socialización diferencial que produce desigualdades. Se advierte que no alcanza el acceso al voto o a la educación para lograr una mayor igualdad en tanto persistan procesos que producen desigualdades al masculinizar a ciertos cuerpos y feminizar a otros.**

Simone de Beauvoir señala que nos volvemos mujeres en un proceso que resulta tan sutil e invisibilizado que hace aparecer como naturales y esenciales características y atributos que son el resultado de una socialización hecha cuerpo. En una de sus principales obras menciona que **mujer se hace y no se nace**. Allí denuncia cómo en la socialización, en los modos de tratar a los cuerpos feminizados, estos no solo son

diferenciados de los masculinizados, sino que se vuelven el segundo sexo porque aquello que es estimulado en las mujeres adquiere un menor valor en la sociedad que vivimos.

Pensemos, por ejemplo, cómo inciden en la construcción de la identidad de género, en los gustos y en los deseos las formas y modos en que se nos trata socialmente desde que nacemos. Qué impacto tendrán en nuestra identidad de género los modos en que nos visten, nos peinan, los juguetes que nos regalan, las canciones que nos cantan, los cuentos que nos leen. ¿Qué miradas en torno a lo femenino y a lo masculino se hacen presentes en estas acciones? Para ir un poco más allá pensemos ahora: si en unos se estimula la competitividad, la rapidez, el pensamiento abstracto y la agresividad, mientras que en otras la docilidad, la prolijidad y la sensibilidad, ¿adquieren el mismo valor estas características en nuestra sociedad?

La potencia de estas prácticas es que están naturalizadas, invisibilizadas socialmente. Constituyen acciones que adquieren una sutileza tal que se tornan imperceptibles, lo cual conlleva a que parezcan el resultado de la naturaleza, de una esencia. En este sentido, vale la pena reflexionar acerca de cómo se cuelan en los modos de “leer” las violencias de género las argumentaciones que explican como naturales situaciones que devienen de un proceso de socialización diferencial. No hay instinto ni naturaleza en las conductas violentas de los varones, entonces, ¿qué se sostiene cuando se le pregunta a una mujer qué conducta tuvo para provocar la ira de un otro?

Los análisis de la segunda ola cuestionan las argumentaciones que insistían en la naturaleza para explicar las desigualdades entre los géneros, mostrando los mecanismos de las diferentes instituciones, que lejos de ser neutrales, participan en la producción de los cuerpos sexuados. A su vez, sumaron a las denuncias de desigualdades laborales, políticas, educativas, las que se producen en la esfera doméstica.

Dieron cuenta de la **dimensión social de la intimidad, de lo doméstico y expusieron esta situación en una célebre frase: “lo personal es político”**. Sus aportes colaboraron a la desnaturalización de la diferenciación entre el mundo femenino como lo “maternal y doméstico” y el masculino como el “poder o dominio” en todos los campos. Así tuvo lugar la visibilización y explicitación de los derechos sexuales y los derechos reproductivos. El reclamo se centró en una mayor igualdad, ya no solo a nivel político y civil, sino también en la micropolítica de la vida cotidiana.

Junto a estos procesos en el ámbito de las investigaciones en torno a las sexualidades, y como parte de las transformaciones sociales, muchas fueron las mujeres cis que lograron ingresar a los niveles educativos superiores, como la universidad. Este proceso se enlaza a la creación de departamentos universitarios de Estudios de la Mujer, luego llamados Estudios de Género. Tal como señala **Gloria Bonder** (1994), si bien el acceso de las mujeres a los espacios académicos no lo es todo, constituye una

conquista importante hacia una mayor democratización de las instituciones, que da lugar a transformaciones en los procesos de producción de conocimientos. El concepto de género fue de gran utilidad en ese objetivo simultáneo de descripción y de crítica: las investigaciones mostraban lo arbitrario (por tratarse de cuestiones históricas y culturales) de la subordinación femenina en el mundo capitalista occidental. En tal sentido resultó potente la producción de una mirada crítica hacia el sexismo en tanto expone las diferencias y desigualdades entre los cuerpos sexuados como construcciones sociohistóricas.

¿Qué es el feminismo de la diferencia que surge en la década de 1970?

Avanzados los años setenta, comienzan a configurarse diferentes perspectivas que incidirán en otros modos de entender el enfoque de género.

Si las demandas hasta ese momento se agrupaban bajo la proclama de la igualdad, las nuevas comienzan a afianzarse en torno a la diferencia, produciendo algunas distinciones que permiten comenzar a dar cuenta de lo polisémico del concepto de igualdad. Esta corriente, que comienza a ser llamada *feminismo de la diferencia*, aporta una serie de interrogantes que permiten repensar la igualdad y, junto con análisis posteriores, tensionan las nociones acerca de la relación entre identidad y diferencias.

Las preguntas acerca de los procesos de feminización y de las limitaciones que conlleva la lucha por la igualdad vendrán también de la mano de otras corrientes que harán estallar estos conceptos. Convergen en el movimiento feminista vertientes que cuestionan la noción



Gloria Bonder es Licenciada en Psicología y Magíster en Género y Educación. Es una de las pioneras en el campo académico de los estudios de género en el país. En 1979 fundó el Centro de Estudios de la Mujer (CEM). En la actualidad, dirige el área de Género, Sociedad y Políticas de FLACSO Argentina. Entre sus publicaciones se destaca *Los estudios de la Mujer y la crítica epistemológica a los paradigmas de las ciencias humanas* (1982).

de un sujeto (universal) femenino y monolítico, y plantean que la noción de igualdad debe ser discutida. Resulta importante señalar que **cuestionan no solamente la universalidad del sujeto moderno (hombre, burgués, blanco, heterosexual), sino también la existencia de un sujeto femenino único (mujer blanca, heterosexual, occidental y por lo general, de clase media o alta)**. Desde una crítica al propio movimiento feminista, se busca entonces visibilizar las experiencias de las mujeres afrodescendientes, indígenas, lesbianas y trans, que quedan omitidas y excluidas en algunas de las formulaciones y banderas enarboladas. En la búsqueda de una mayor igualdad que aloje las diferencias tendrá lugar lo que se da en llamar la tercera ola. Se postula la necesidad de una mirada interseccional que tenga en cuenta las diversas formas que toman las experiencias de los cuerpos feminizados en el cruce de los condicionamientos de orientación sexual, color de piel, etnia, nacionalidad y clase. Desde estos marcos se produce un giro en la interpretación de las desigualdades de género.

Pueden profundizar sobre estos temas en el material *Pensar las diferencias*.



Así, no producen su identidad de género del mismo modo alguien que se percibe como mujer cis y es una universitaria que vive en una ciudad, alguien que se identifica como trans y no terminó la secundaria, y alguien que lo hace como mujer cis y vive en el campo y no asistió a la escuela o realizó su escolarización en una escuela rural. En esos cruces se produce una particular forma de experiencia sexo-genérica. Las instituciones no solo tratan diferencialmente a los sujetos desde esos cruces, sino que muchas veces las experiencias que se producen en esas intersecciones son omitidas institucionalmente.

Pensemos, por ejemplo, qué sentirá quien asiste a la escuela y reiteradamente se encuentra frente a representaciones de familias que no son la suya o se le muestran cuerpos que nada tienen que ver con el suyo o se le habla de una relación amorosa o sexual en la que nunca se refleja su modo de desear y sentir. No tener en cuenta esas experiencias produce violencia, ya que omite situaciones y expone particulares formas de desigualación y de trato de las identidades de género en las instituciones, a la vez que también invisibiliza plurales modos de resistir el *statu quo*.

El movimiento feminista resulta un espacio heterogéneo y en constante transformación, que en todas sus expresiones se caracteriza por la demanda de mayor igualdad y justicia. Actualmente, hay quienes dicen que asistimos a una cuarta ola en la cual tendría lugar una nueva configuración global que también adquiere otros canales de lucha.



La doctora Alicia Moreau de Justo y diversas agrupaciones feministas se manifiestan en las calles contra la violencia a las mujeres en marzo de 1984.

// MOVIMIENTOS SOCIO-SEXUALES, MASCULINIDADES Y ESTUDIOS *QUEER*: DESAFIAR CATEGORÍAS, EMPUJAR FRONTERAS //

Además del feminismo, podemos mencionar otros movimientos y transformaciones sociales que han colaborado en la redefinición de las concepciones sobre el género y los derechos. El movimiento *hippie*, la llegada de las pastillas anticonceptivas junto con la liberación sexual y los disturbios de Stonewall³ serán algunos hitos que darán lugar a partir de mediados de los años sesenta a los movimientos de disidencias sexo-genéricas. Centrados en la lucha por sus derechos, gays y lesbianas señalan con fuerza que la masculinidad dominante y la femineidad relacionada con esa masculinidad son heteronormativas, es decir que están orientadas por una imposición de la heterosexualidad como normalidad mientras que otras orientaciones sexuales son pensadas como desviaciones.

¿Qué aportes hicieron los estudios de la masculinidad?

La visibilización creciente de este movimiento tuvo su correlato en el mundo académico con el desarrollo de los estudios de la masculinidad. Estos trabajos cuestionan la masculinidad hegemónica desmontando mecanismos de dominación, naturalizados durante siglos, que producen y reproducen formas de las relaciones afectivas, familiares, económicas y políticas. Muchos trabajos profundizaron la investigación sobre los modos en que **las definiciones patriarcales de “lo masculino” generan también en los varones situaciones de desigualdad y de dolor.** Estos debates,

3- La Revuelta de Stonewall consistió en una serie de manifestaciones en protesta contra una redada policial que tuvo lugar en la madrugada del 28 de junio de 1969 en el *pub* conocido como Stonewall Inn, ubicado en el barrio neoyorquino de Greenwich Village.



Paul-Michel Foucault (Poitiers, 1926 - París, 1984) fue un filósofo francés cercano a las corrientes estructuralista y posestructuralista del pensamiento francés. Sus obras se ubican dentro de la filosofía del conocimiento. Algunas de sus obras son *Historia de la locura* (1961), *Las palabras y las cosas* (1966) y *La arqueología del saber* (1969).

fuertemente inspirados por los escritos del filósofo francés **Michel Foucault**, tienden a colocar la cuestión de la construcción del cuerpo y su materialidad en el centro de los desarrollos teóricos. El poder no consiste meramente en cuestiones ideológicas o

simbólicas (en el sentido mental), sino que también opera en los modos en que se viven y usan los cuerpos: algunas formas son "correctas" (normales, naturales), mientras que otras son indeseables, abyectas.

A mediados de los años ochenta, la teoría de género, en plena construcción, se vio fuertemente nutrida por los movimientos socio-sexuales, y luego por la perspectiva queer, que centraron sus críticas no solo en los sesgos heteronormativos que totalizan los polos constitutivos por el binarismo varón/mujer, sino también en el cuestionamiento de otros pares dicotómicos, tales como naturaleza/cultura y mente/cuerpo. Los estudios de las masculinidades, los movimientos socio-sexuales y las teorías *queer* harán sus aportes a la problematización de los binarismos aún dentro de algunos trabajos críticos del campo de los estudios de género y proporcionarán nuevas categorías desde donde proponer una lectura de género de los procesos sociales.

¿Qué propone la teoría *queer*?

Judith Butler trabajó extensamente esta cuestión, y elaboró un salto teórico que aporta a lo que se denominó teoría *queer*. El término *queer*

significa 'rarito' y se utilizaba de manera peyorativa. Al adoptar este término para desafiar al discurso discriminatorio hegemónico, los gays se apropian del insulto y lo transforman en una categoría potente y desafiante. Desde esta perspectiva, el blanco de ataque será la heteronormatividad obligatoria y, como dice **Graciela Morgade** (2011),

la normalización de los movimientos socio-sexuales que insisten en una matriz identitaria al reclamar el reconocimiento de la homosexualidad respecto de la hegemonía heterosexual. (27).

Desde estas teorizaciones **se cuestiona la noción de género para proponer una matriz sexo-genérica que intenta desafiar la existencia de identidades sexuales monolíticas e inamovibles.** A su vez, se cuestionan tanto los discursos normalizadores de las sexualidades, los placeres y los deseos como las distinciones entre naturaleza-cultura y privado-público. Se propone una perspectiva que abra la mirada y desafíe los binarismos, un movimiento más inclusivo que no insista en una matriz varón-mujer y homosexual-heterosexual. Se invita a una perspectiva que, desde el reconocimiento de las diversas posibilidades, genere una mirada atenta respecto de los mecanismos de producción de desigualdades, injusticias y violencias.

De esta forma, la perspectiva *queer* invita a alojar y dar lugar al despliegue e identificación

Graciela Morgade es especialista en educación sexual, con enfoque en género y Derechos Humanos. Es Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires y Máster por FLACSO Argentina. Fue decana de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, donde se desempeña también como docente. En la actualidad, es subsecretaria de Participación y Democratización Educativa.



3

Vínculo con la tarea docente

- de diversas formas de desear, de habitar las corporalidades y las sexualidades. Desde allí estallan las categorías a partir de las cuales se piensan las relaciones sociales y se invita a una incomodidad constante, a una búsqueda inacabada de mayor igualdad, justicia y libertad. Como menciona Guacira Lopes Louro (2012), se trata de una invitación a emprender una mudanza epistemológica que efectivamente ejerza una ruptura con la lógica binaria, sus modos de clasificación y sus efectos.

- De la mano de las producciones *queer*, en el campo educativo se desarrollaron trabajos que invitan a construir escuelas que habiliten a que cada persona pueda desplegar quien desee estar siendo, sin una necesaria captura identitaria. Todo un desafío para las instituciones educativas, ya que implica la incorporación de la perspectiva de género y una revisión constante de los procesos de clasificación institucionales. Para llevarlo a cabo, la Educación Sexual Integral (ESI) puede resultar un proyecto potente. Como menciona Trujillo (2015),

Queer hay que entenderlo como un adjetivo y como movimiento, acción, como un verbo: *queerizar* la escuela, la clase, el conocimiento, las metodologías (y los movimientos sociales, el espacio público y un largo etcétera). (1537).

- Así, esta perspectiva propone una mudanza en los modos de aproximarse a los cuerpos sexuados y las relaciones entre ellos al habilitar categorías que tensionen los procesos de normalización, discriminación y violencia.

// APORTES PARA REPENSAR Y TRANSFORMAR DISTINTAS DIMENSIONES DE LA VIDA EN LAS ESCUELAS //

Los aportes del feminismo de la segunda ola también dieron cuenta de cómo las instituciones escolares, lejos de ser neutrales, participan activamente en la producción de los cuerpos sexuados. En este contexto, la pregunta pasó a ser de qué forma las instituciones producen y reproducen desigualdades.

Desde los años sesenta, se viene desarrollando un importante caudal de estudios desde el campo socioeducativo crítico que ha denunciado las desigualdades de clase, género, color de piel y nacionalidad que persisten en las sociedades actuales y en las escuelas. **Comenzó a dejarse de lado el discurso de la neutralidad y objetividad institucional, entendidas como garantía de científicidad y racionalidad.** Desde las producciones críticas comienza a cuestionarse la creencia acerca de la igualdad de oportunidades en las instituciones educativas.

Pueden profundizar sobre estos temas en *Pensar las diferencias*.



Graciela Morgade (2002) sostiene que las escuelas proponen una experiencia diferencial y desigual a quienes pasan por ellas; no basta tener las puertas de las escuelas abiertas para que la experiencia ofrecida sea significativa e igualitaria. En las aulas, en los pasillos y en los patios de las escuelas, por acción u omisión, circulan nombramientos relativos a los cuerpos sexuados que afectan las experiencias escolares y sociales.

A través de esos nombramientos se fortalecen ciertas experiencias e identidades sexo-genéricas y se debilitan, inferiorizan y fragilizan otras.

Bajo el discurso potente de la igualdad, las instituciones educativas han participado y participan activamente en la reproducción y producción de cierto orden —capitalista, blanco, eurocentrado, patriarcal, cis y heteronormado— y justifican los lugares que cada quien ocupa allí.

Pero, como señaló Foucault (1975), frente a todo poder hay contrapoder. Sabemos que no hay una sola escuela, sino que hay escuelas en plural; y que las escuelas no solo reproducen el orden, sino que también resisten y generan condiciones de mayor justicia. Sabemos que se producen fugas respecto de la normatividad que insiste en las instituciones.

Podríamos mencionar tres hitos significativos en la investigación socioeducativa que colaboraron en advertir la no neutralidad de las instituciones en términos de género y que nos brindan pistas para problematizar las propias experiencias y prácticas educativas.

¿Qué relación hay entre el currículum y los mecanismos de feminización y masculinización?

En los años ochenta, en diálogo con el desarrollo de feminismos de la llamada *segunda ola*, se habilitó la pregunta por los procesos cotidianos en las escuelas. Se produjeron importantes investigaciones que analizaron desde esta perspectiva diferentes dimensiones de la vida escolar, tales como el currículum en tanto escenario de lucha de significaciones. Un antecedente es la investigación española de **Marina Subirats** y **Cristina Brullet** "Rosa y azul: La transmisión de los géneros en la escuela mixta" (1988), en donde advierten las significaciones estereotipadas y los


sesgos sexistas presentes en el currículum. Junto con otras producciones se comienzan a hacer visibles los mecanismos de feminización y masculinización presentes en las escuelas y las desigualdades que estos procesos conllevan, afectando tanto a estudiantes como a docentes.

¿Cuál es el rol de los libros de texto en términos de género?

En relación con los libros de texto, algunos trabajos mencionan que, en su gran mayoría, se ignora la presencia de las mujeres y, cuando se las incluye, se les adjudican papeles tradicionales. Por lo general, los estudios se inspiraron en la literatura estadounidense y europea que documentó ampliamente el sexismo en los libros de texto, particularmente en la escuela primaria. Trabajos realizados en América Latina arribaron a conclusiones semejantes: en general los libros escolares muestran imágenes y mensajes estereotipados sobre ambos sexos. **Catalina Wainerman** y **Mariana Heredia**, en nuestro país, han desarrollado aportes en este sentido, señalando cómo los libros de lectura de la escuela primaria no se constituyen en herramientas pedagógicas, sino en instrumentos de imposición cultural, que en términos de género instalan valores con contenidos de violencia simbólica.



Catalina Wainerman es Doctora y Máster en Sociología por Cornell University. Es Licenciada en Sociología por la UBA. Actualmente dirige el Doctorado en Educación de la Universidad de San Andrés, donde también es profesora. En 1999 publicó, junto con Mariana Heredia, el libro *Mamá amasa la masa? cien años de libros de lectura de la escuela primaria*.



Mariana Heredia es Doctora y Magíster en sociología en la École des Hautes Études de París. Es Licenciada en Sociología por la UBA, donde también se desempeña como docente. Es investigadora del IDAES-UNSAM e investigadora adjunta en CONICET. En 1999 publicó, junto con Catalina Wainerman, el libro *Mamá amasa la masa? cien años de libros de lectura de la escuela primaria*.

¿Cómo participan las escuelas en la producción de masculinidades?

Hacia los años ochenta se desarrolló una línea de estudios que indagó sobre las significaciones hegemónicas y no hegemónicas de la masculinidad en las escuelas. Desde estos trabajos se exponen algunas características de un régimen masculinizante en las escuelas en el que la competitividad, la fuerza física y la violencia se constituyen en un patrón subjetivante de los varones. **En estos trabajos se hacen evidentes mecanismos sutiles —o no tanto— desde los cuales las instituciones participan en la producción de las masculinidades y sus efectos en la legitimidad de las prácticas violentas por parte de ellos. También se advierten las diferentes y difíciles experiencias que transitan quienes no se ajustan a este mandato.**

Pensemos por un momento en las clases de Educación Física: ¿qué características se entrenan y esperan de los cuerpos leídos como masculinos y femeninos? ¿De qué modo se sanciona una pelea entre varones y una entre mujeres? ¿Qué masculinidad se sostiene cuando en las escuelas se solicita a las alumnas adolescentes toda una serie de disposiciones referidas al uniforme para no desconcentrar a los estudiantes? ¿Cuáles son los criterios que llevan a valorar la competitividad y el individualismo por sobre la solidaridad, la construcción colectiva y las emociones?

A comienzos de este siglo, los trabajos inscriptos en la perspectiva *queer* visibilizaron la complejidad multidimensional del discurso hegemónico escolar y cuestionaron fuertemente la cisheteronormatividad presente en las prácticas escolares.

// MARCOS NORMATIVOS RELACIONADOS CON EL VÍNCULO ENTRE EDUCACIÓN Y GÉNERO //

De acuerdo con lo expuesto hasta aquí sobre la relación entre educación y género podemos resaltar los siguientes cuatro puntos:

1. Las formas que toma el vínculo entre educación y género se enmarcan y transforman en condicionamientos sociales, históricos, políticos y académicos.
2. Las instituciones educativas no son neutrales, participan en la producción de los cuerpos sexuados y las relaciones de género que refuerzan y producen desigualdades.
3. La perspectiva de género posibilita la identificación de los sesgos cis-hetero-patriarcales persistentes en el campo educativo.
4. Existen marcos conceptuales y experiencias que empujan las fronteras de lo posible en las instituciones y estimulan transformaciones que llevan a una mayor justicia.

La posibilidad de mirar críticamente las instituciones y transformarlas puede verse en algunos cambios que se produjeron en el marco normativo y en el de las políticas públicas. Las producciones en el campo académico y en los movimientos socio-sexuales conllevan la lucha por la ampliación de derechos también en las escuelas. Esto va de la mano de la sanción de normativas y del desarrollo de políticas públicas que a su vez generan las condiciones para que nuevas interrogaciones, demandas y alcances se den en las instituciones educativas y en la sociedad. Las leyes como producto de procesos sociales fueron corriendo límites que generaron y generan nuevas posibilidades a la vez que tensiones y desafíos.

- La aprobación de leyes emblemáticas —tanto de alcance internacional como nacional— fue un paso clave en la construcción de una sociedad más justa y solidaria en términos de género. Se parte de la convicción de que los instrumentos normativos expresan los debates y las relaciones de fuerza de ciertos momentos sociohistóricos. Así, se establece una íntima vinculación entre las conquistas normativas y la lucha del movimiento de mujeres, de los movimientos LGBTIQA+, de los movimientos políticos y académicos, de los movimientos de Derechos Humanos, de los sindicatos, de movimientos estudiantiles y de las experiencias en diferentes escuelas y espacios educativos que estimularon nuevos horizontes en la conquista de una mayor autonomía y derechos.

¿Qué dicen las leyes argentinas?

- Argentina cuenta con un conjunto de normas y leyes que son el resultado de disputas de larga data. Estos instrumentos legitiman acciones que, muchas veces, ya se venían desarrollando en las escuelas. Al mismo tiempo, estimula a quienes no contaban con los resortes institucionales requeridos a encontrar la legitimidad para desplegar acciones que garantizan los derechos de quienes habitan los espacios educativos. Conocer el marco normativo vigente en materia de género nos permite estar en mejores condiciones para identificar las posibilidades, las responsabilidades y los límites que tienen las instituciones y los actores y actrices de las comunidades educativas para promover los derechos adquiridos, derechos que, además, en tanto agentes del Estado, deben garantizar.
- A continuación, compartimos un cuadro que da cuenta de las leyes que fueron conquistadas y de qué trata cada una de ellas.

LEY – AÑO	BREVE DESCRIPCIÓN
Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N.º 26061 (2005)	Esta normativa establece un cambio de paradigma en el modo de tratar a niños, niñas y adolescentes, dado que deroga la anterior Ley de Patronato del Estado y establece el interés superior de niños, niñas y adolescentes. Esta ley deja atrás el paradigma tutelar y las y los reconoce como sujetos de derecho. Tienen derecho a ser oídas y oídos, y a ser atendidas y atendidos en cualquier forma en que se manifiesten en cualquier ámbito. Los derechos y las garantías de los sujetos de esta ley son de orden público, irrenunciables, interdependientes, indivisibles e intransigibles. Las instituciones del Estado deben garantizar el sistema de protección de sus derechos.
Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley N.º 26150 (2006)	Esta ley establece el derecho de niños, niñas y adolescentes a una educación sexual que garantice su bienestar y desarrollo integral. Esto contribuye a lograr una sociedad más inclusiva y diversa. En su artículo 1, 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. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” (2006: bit.ly/3rkdJ76).
Ley de Educación Nacional N.º 26206 (2006)	Reemplaza a la antigua Ley Federal de Educación y establece el funcionamiento y la organización del sistema educativo nacional. En su artículo 8 señala que “La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común” (2006: bit.ly/3sUONEj).

<p>Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas . Ley N.º 26364 (2008)</p>	<p>Esta ley tiene como objetivo implementar medidas destinadas tanto a prevenir y sancionar la trata de personas como a asistir y proteger a sus víctimas.</p>
<p>Ley de Protección Integral a las Mujeres N.º 26485 (2009)</p>	<p>Esta ley consolida un enfoque de abordaje a la vez que reubica la responsabilidad del Estado y de sus instituciones en la erradicación de la violencia de género. Establece en su artículo 4 que "Se entiende por violencia contra las mujeres toda conducta, acción u omisión, que de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal. Quedan comprendidas las perpetradas desde el Estado o por sus agentes" (2009: bit.ly/3uxZ1cK).</p>
<p>Matrimonio Civil. Ley N.º 26618 (2010)</p>	<p>Esta ley, más conocida como ley de matrimonio igualitario, modificó el Código Civil para permitir el matrimonio entre personas del mismo sexo. Esta normativa fue muy importante para impulsar las temáticas de género y diversidad en el ámbito educativo, así como para promover más y mejores derechos para todas las composiciones familiares. A su vez, promueve que desde las escuelas se valore positivamente esta diversidad.</p>
<p>Violencia de Género. Ley N.º 27234 "Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género" (2015)</p>	<p>Esta ley establece que en todos los establecimientos educativos del país, públicos o privados, de nivel primario, secundario y terciario se realice la jornada Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género con el objetivo de que estudiantes y docentes desarrollen y afiancen actitudes, saberes, valores y prácticas que contribuyan a prevenir y erradicar la violencia de género.</p>

<p>Identidad de Género. Ley N.º 26743 (2012)</p>	<p>Esta ley establece el derecho a la identidad de género autopercibida. Toda persona podrá solicitar la rectificación registral del sexo y el cambio del nombre de pila y de la imagen. Define a la identidad de género como "la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido" (2012: bit.ly/3yORHgc). En el artículo 4 expone que "en ningún caso será requisito acreditar intervención quirúrgica por reasignación genital total o parcial, ni acreditar terapias hormonales u otro tratamiento psicológico o médico" (2012: bit.ly/3yORHgc).</p>
<p>Ley Micaela de Capacitación Obligatoria en Género para Todas las Personas que Integran los Tres Poderes del Estado N.º 27499 (2018)</p>	<p>Esta ley establece la capacitación obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres para todas las personas que se desempeñan en la función pública.</p>
<p>Ley de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo N.º 27610 (2020)</p>	<p>Esta ley establece que las mujeres y personas con otras identidades de género con capacidad de gestar tienen derecho a:</p> <ol style="list-style-type: none"> Decidir la interrupción del embarazo de conformidad con lo establecido en la ley. Requerir y acceder a la atención de la interrupción del embarazo en los servicios del sistema de salud, de conformidad con lo establecido en la ley. Requerir y recibir atención postaborto en los servicios del sistema de salud, sin perjuicio de que la decisión de abortar hubiera sido contraria a los casos legalmente habilitados de conformidad con la ley. Prevenir los embarazos no intencionales mediante el acceso a información, educación sexual integral y métodos anticonceptivos eficaces.

// LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (ESI) COMO PROPUESTA HACIA UNA MAYOR JUSTICIA DE GÉNERO //

Todas las leyes nacionales mencionadas son parte de un marco normativo que potencia el compromiso del Estado por garantizar derechos y una mayor igualdad de géneros y sexualidades en las instituciones educativas. En esa dirección, la Ley Programa Nacional de Educación Sexual Integral, sancionada en el año 2006, constituye un punto de inflexión y avance significativo. Se podrían marcar al menos dos hitos que se producen con ella. Por un lado, la normativa menciona que la ESI es un derecho y que garantizarla es una responsabilidad del Estado. Por otro lado, instituye una mirada integral con perspectiva de género y derechos en el abordaje de la educación sexual.

Pueden profundizar sobre estos temas en el material *Educación Sexual Integral*.



¿Cómo garantiza el Estado la Educación Sexual Integral?

Es responsabilidad del Estado Nacional, de los Estados provinciales y municipales garantizar la ESI en todos los niveles y modalidades del sistema educativo de gestión pública y privada. Para generar acciones en ese sentido, la normativa crea al Programa Nacional de ESI con el fin de orientar y promover su cumplimiento. De este modo, la educación sexual deja de estar ligada al voluntarismo de las instituciones y docentes, y se instituye como un derecho para quienes transiten por el sistema educativo desde el nivel inicial hasta el superior no universitario.

La ESI constituye una política pública que instaura también una estrategia comunitaria, institucional y áulica que permite transformar todas aquellas prácticas que mantienen componentes pedagógicos

sexistas y heteronormativos que reproducen estereotipos, relaciones desiguales y legitiman las violencias entre los géneros.

Propone que quienes circulan por las instituciones encuentren marcos de respeto, garantía y promoción de sus derechos sexuales, la potenciación de la toma de decisiones autónomas y el despliegue de sus deseos. En tal sentido, lejos de homogeneizar al imponer un modo de identidad o de vivir la sexualidad, promueve actitudes responsables ante la sexualidad, previene problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular, y procura igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

Como parte de las estrategias para llegar a la efectivización de la norma vigente, tanto desde el texto de la ley como en documentos posteriores, se establece la necesidad del trabajo mancomunado entre las escuelas, las familias y las diferentes instituciones de la comunidad y de la sociedad civil. A su vez, se reconoce cuál es el lugar de cada una de ellas y se propician los vínculos y el trabajo en red para garantizar el acceso a la ESI y al derecho superior de niñas, niños y adolescentes a ser escuchados y acompañados. En este marco, lo que se busca es que las instituciones alienten la toma de decisiones autónomas y posibiliten una sexualidad plena, responsable y libre de violencias.

¿Qué perspectiva aporta la ley?

Esta normativa genera un punto de ruptura respecto del abordaje tradicional de la sexualidad en las escuelas. Según la ley, la integralidad "articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos" (2006: bit.ly/3wzpSqe). Por lo tanto, reconoce una forma de entender la

sexualidad como un entramado complejo que implica mirarla no ya desde una sola dimensión, sino desde un conjunto de dimensiones.

La Ley Programa Nacional de Educación Sexual Integral resulta una de las herramientas legales más potentes para hacer de las instituciones educativas espacios garantes de derechos sexuales, de relaciones de género más igualitarias, del despliegue de una sexualidad plena y autónoma. Promueve un derecho en sí misma: el derecho a la educación sexual, a la vez que se vincula a otros derechos que la anteceden y que también promueve. El diálogo con leyes posteriores a su sanción estipula un marco sustantivo que genera mejores condiciones y la oportunidad para la producción de una escuela más justa en términos de género.



El género en el aula

// UNA EDUCACIÓN SEXUADA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO //

En el libro *Toda educación es sexual* (2011), Graciela Morgade nos desafía a abrir algunas reflexiones en torno al vínculo entre educación, género y sexualidades. En este sentido señala que, como la educación siempre fue y es sexual, se generan nuevos horizontes cuando se reconoce su carácter sexuado. Esta mirada presenta una ruptura respecto de aquellas que proponen a “los niños” y a “la señorita maestra” como desprovistos y desprovistos de sexualidad. **Podríamos nombrar entonces la idea de educación sexuada como aquella educación que reconoce a quienes se encuentran en el ámbito escolar como sujetos sexuados en su dimensión deseante, pensante y actuante.**

Tener como horizonte una educación sexuada con perspectiva de género implica reconocer el desafío de una propuesta que interpela los límites de lo instituido en una conquista de mayor igualdad, justicia y que colabora al despliegue de sexualidades autónomas, plenas y placenteras, a la vez que potencia los derechos.

Como vimos hasta aquí, los aportes de las tradiciones de los estudios de género y los estudios *queer*, de los movimientos socio-sexuales, de los movimientos de Derechos Humanos, de los sindicatos, de las agrupaciones estudiantiles y de las organizaciones de la sociedad civil vienen aportando un importante caudal de experiencias y de saber acumulado que brinda algunas pistas.

Tomando como referencia las dimensiones del currículum en la vida escolar, proponemos una serie de situaciones que vienen a mostrar los modos que adquiere la relación entre educación y género en la cotidianidad y algunas intervenciones que promueven una educación sexuada con perspectiva de género.

// FORMAS DE NOMBRAR: EL USO DEL LENGUAJE EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS //

Las formas de nombrar en las instituciones no son neutrales ni sin efectos. ¿Qué derecho se avasalla cuando no se nombra a alguien desde su identidad? ¿Qué derecho se vulnera cuando insistentemente se convoca a familias que no son las propias? ¿Qué derecho se desconoce cuando las historias contadas en la escuela y en los libros de texto remiten a cuerpos, amores, relaciones de pareja, deseos en los que hay quienes no pueden encontrarse? Revisar las formas de nombrar, el lenguaje utilizado en la escuela, resulta una oportunidad para garantizar derechos.

En tal sentido, **Sara Pérez** (2019), investigadora especialista en análisis del discurso menciona en una entrevista:

A mí me gusta mucho la discusión sobre lenguaje inclusivo desde el momento de la propia denominación. Esta denominación de lenguaje inclusivo tiene que ver con un reclamo de un colectivo de seres humanos que no se sienten interpelados, interpeladas, interpelades, por algunas formas de uso del español, por ejemplo, el uso del plural “nosotros” para incluir a nosotras, nosotros. Por otro lado, la



El 15 de julio de 2010 se aprobó la ley de matrimonio igualitario. Una multitud siguió desde la plaza del Congreso la votación. Sobre el escenario que habían montado las organizaciones LGBTIQA+ se desplegaba un cartel con la frase “El mismo amor, los mismos derechos”.

dicotomía entre masculino y femenino, o y a, no agota las expectativas, las necesidades y las posibilidad de identificación de personas que no desean ser interpeladas como “o” o como “a”, sino que prefieren una situación de transición o intermedia. Esto tiene que ver básicamente con un supuesto de partida: el lenguaje es una de las formas en las que vamos construyendo nuestra identidad; no es menor, el lenguaje es constitutivo. (Schijman, 2019: bit.ly/3vz0PTT).

En otra entrevista, **Jésica Báez**, investigadora en temas de educación y género, menciona:

Parto de la idea de que el lenguaje nos atraviesa como humanos, humanas, humanes. Y así como no se puede imponer el uso de la o, tampoco se puede imponer el uso de la e, de la x, de os/as, el arroba, el asterisco o dejar un vacío; porque el lenguaje no es una imposición, el lenguaje es un derecho y lo usamos para comunicarnos. Y en ese recorrido, lo más importante es la reflexión, poder tener una mirada de cómo hablamos porque nuestras formas de



Jésica Báez es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Es profesora en la carrera de Ciencias de la Educación en esa misma institución, e investigadora asistente en CONICET. Entre sus publicaciones se encuentra, *Territorios de la ESI en la lengua y literatura* (2019), escrito junto con Valeria Sardi.

hablar no son ingenuas. En nuestras formas de hablar podemos vulnerar los derechos de otros, otras y otros. En ese sentido se dirige mi recomendación, en instalar esa pregunta reflexiva por sobre cualquier tipo de imposición. (Castillo y Echazu, 2020: bit.ly/3c1fRds).

El debate del lenguaje inclusivo atraviesa la currícula específica de las áreas de Lengua, Literatura y Comunicación, ya que cuando se trabajan cuestiones vinculadas con las Letras se está hablando de estos temas. Ahora bien, cualquier instancia educativa está atravesada por el lenguaje, por sus diferentes formas de expresión, por lo que todas las áreas comienzan a estar atravesadas curricularmente, en todas utilizamos formas de lenguaje. Y esto no se da únicamente en el lenguaje oral sino también en el lenguaje de señas.

Leamos el artículo “Mozart y el lenguaje no binario”, de Diego Herrera, publicado en *La Educación en Debate* 68, de la Universidad Pedagógica Nacional (en colaboración con *Le Monde Diplomatique*), para conocer la experiencia desarrollada en el Liceo 9 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN EL LICEO N.º 9

Mozart y el lenguaje no binario

En la sala de lectura del Liceo N° 9 de Belgrano, una docena de estudiantes de segundo año se sientan en ronda sobre almohadones. Se preparan para hablar de una ópera de Mozart que adaptaron junto a dos docentes. Aunque, a priori, parezca que no tiene nada que ver con la propuesta musical, en la conversación se cruza el debate sobre el lenguaje inclusivo.

El profesor de Música de la escuela, Nicolás Ravelli, le contó a Marina Beresñak, profesora de Lengua y Literatura, que había viajado a Lima para dirigir

Così fan tutte, la ópera que trata de dos amigos que quieren demostrar que sus esposas serían incapaces de “engañarlos” con otros hombres. “A partir de ese argumento pueden tratarse temas de educación sexual integral, como los estereotipos de género”, sugirió Ravelli. Formaron parte del proyecto 150 estudiantes de las seis secciones de 2º año, quienes se encargaron de que un grupo de instrumentistas y cantantes profesionales presentaran el espectáculo en el Liceo. Si bien la ópera fue cantada en italiano, los sobretitulados que se proyectan para que el público comprenda el argumento fueron traducidos al español rioplatense e incluyeron lenguaje no binario. “El coro del que formé parte —relata la estudiante Victoria Aguilera— llevaba un cartel que decía ‘Egresados 2018’”. “Entre todos los estudiantes decidimos realizar la ópera como si pasara dentro del colegio. Adaptamos los personajes para que fueran estudiantes y egresados”, explica Benjamín Álvarez.

Pero además de personajes en la escuela también hay personas que eligen expresarse en lenguaje no binario. “Un compañero de mi curso y yo lo usamos en el aula y una profesora siempre nos dice que hablemos bien”, cuenta Aguilera. Otra estudiante, Violeta Diéguez, analiza el fenómeno: “Me parece que el lenguaje inclusivo está bueno para aquellas personas que no se sienten hombre ni mujer. Aunque es una manera de incluir, hay otras cosas que van antes. Alguien puede decir todes, pero en otros ámbitos seguir segregando y marcando diferencias”. Álvarez dice que en un momento utilizó el lenguaje no bina-

rio, pero que después se dio cuenta de que “no hace falta modificar el lenguaje sino el significado que las palabras tienen o el uso que les damos”. Y se queja: “En las asambleas se valora más a una persona que habla lenguaje inclusivo”.

Quien decide emplear lenguaje no binario muchas veces debe decidir en qué ámbitos no es conveniente hacerlo. Para la alumna Noel Fernández, “en algunos ámbitos de la escuela puede usarse con más libertad. Pero a algunos profesores no vamos a hablarles con lenguaje inclusivo”. De acuerdo con Francisco Bas, “más que con los profesores, se usa entre los alumnos. Cuando hay una asamblea o una cosa así siempre todes lo usan”. Sin embargo, hay estudiantes que dicen haber usado lenguaje inclusivo hasta en evaluaciones.

Cassandra Ragusa, otra estudiante de 14 años, retoma el debate que abrieron Diéguez y Álvarez: “Hay gente que dice que se tiene que cambiar el significado de las palabras que ya se usan, pero hay palabras que realmente les duelen a quienes no se sienten incluidos. El lenguaje inclusivo llega a ser como una expresión política para decir ‘yo existo, estoy acá y también soy válida’”. Aguilera apoya a su compañera: “Creo que muchos tienen miedo a lo nuevo, y ante ese miedo actúan de manera agresiva. A mi mamá no le gusta y yo lo uso igual. Le digo que no me escuche si no le gusta cómo hablo”.

Ragusa también reflexiona sobre cómo dirigirse a una persona que no se identifica como varón ni como mujer: "Si no conocés a alguien, no cuesta nada preguntarle cómo quiere que le trates. Que no utilices el lenguaje inclusivo en el plural es distinto, pero si una persona te pidió que le trates así, para mí deberías hacerlo". Y observa: "Me han dicho, como crítica, que queremos deformar todo, empezar a abortar, cambiar el lenguaje y que todos seamos homosexuales". Julieta López, que hasta el momento no había hablado, afirma: "Somos una generación bastante revolucionaria y que quiere cambiar las cosas. Y queremos demostrarlo ya sea en las marchas, en la ópera o en la escuela".

Diego Herrera (2019)

// LOS CONTENIDOS CURRICULARES: DESAFIANDO LA ESTRUCTURA ANDROCÉNTRICA Y HETERONORMADA DE LOS CONTENIDOS //

Otro de los puntos sobre los cuales es necesario abrir una mirada crítica para reinventar experiencias de enseñanza en términos de género es el modo de trabajar los contenidos que abordamos en las escuelas. **Diferentes investigaciones evidenciaron la tendencia a la reproducción, por presencia o ausencia, de significaciones genéricas hegemónicas en las diferentes áreas o materias escolares:** la historia centrada en héroes militares, la literatura que solo admite grandes obras escritas por varones cis, clases y ejercicios diferenciados en Educación Física, los cuerpos que se muestran en láminas y manuales, las historias de amor heterosexual romántico de ciertos cuentos, poemas y canciones, y hasta los enunciados de algunos problemas de matemáticas. Al tiempo que se identifican las persistencias de sesgos heteronormados, toda una serie de trabajos aporta pistas para la inclusión de la perspectiva de género en los espacios de enseñanza.

Desde las epistemologías feministas se señala que los modos de hacer presente la perspectiva de género en los espacios de enseñanza pueden adquirir diferentes énfasis y formas. Peggy McIntosh (1983) investigadora feminista estadounidense,

Peggy McIntosh (1934) es una investigadora feminista estadounidense. Es la fundadora del proyecto SEED, que trabaja por la inclusión y la diversidad en la educación en Estados Unidos. En 1988 publicó un artículo sobre el privilegio de las personas de raza blanca que fue pionero en los debates sobre el privilegio en relación con género, raza, clase y sexualidad en su país.



en un trabajo ya clásico describió lo que llamó *fases interactivas del cambio curricular*. Estas fases pueden ir desde la inclusión de temas, perspectivas y voces frecuentemente excluidas hasta la revisión de los núcleos epistemológicos resistentes en las disciplinas y en las materias escolares con el objetivo de potenciar una transversalización de la perspectiva de género que estimule nuevas preguntas, conceptualizaciones y miradas. McIntosh sostiene que las fases del cambio curricular no son lineales cronológicamente, sino que, en muchas ocasiones, se superponen.

Veamos el análisis que hacen **Eugx Grotz** y **Micaela Kohen** de una historieta elaborada por una docente para el nivel medio (que está disponible en bit.ly/2MeSopN) que nos permite reflexionar acerca de la inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza de la Biología:



Fecundación: ¿una carrera de espermatozoides por llegar al óvulo o un proceso biológico con responsabilidades compartidas?

Las imágenes de este texto representan una mirada clásica acerca de la fecundación humana: una carrera de valientes espermatozoides que intentan llegar al gran y pasivo óvulo, dentro de los confines del sistema genital "femenino", para penetrarlo y así generar el cigoto.

La antropóloga Emily Martin dedicó parte de su trabajo a analizar cómo los relatos acerca de la reproducción y en particular la fecundación, tanto a nivel social como en ámbitos científicos, esconden ideas estereotipadas acerca de los géneros. Ella plantea que si bien los libros científicos establecen que los "órganos reproductivos" de mujeres y varones producen sustancias valiosas —óvulos y espermatozoides— esta producción es valorada de manera diferencial: la menstruación es tratada como una falla mensual en la capacidad para producir nuevos individuos, mientras que los millones de espermatozoides que se liberan en cada eyaculación son tratados como una gran y destacable hazaña de producción. ¿Por qué esta producción no se ve como una pérdida, mientras sí se considera una pérdida cada óvulo que no es fecundado? Más aún, la ovulación, que sería el proceso análogo a la espermatogénesis, aparece como un proceso no destacable, pues todas las descripciones enfatizan que los óvulos presentes en los folículos ováricos ya están allí desde el nacimiento de la persona. No son producidos, como los espermatozoides, sino que "se sientan en su envoltorio, degenerando y envejeciendo lentamente" (Martin, 1991: 4, traducción propia). La autora argumenta que una forma de evitar estas connotaciones negativas podría ser tratar los procesos "femeninos" y "masculinos" de manera homóloga: dar crédito a la producción mensual de óvulos maduros, a la vez que mencionar la degeneración de las espermatogonias, células precursoras de los espermatozoides. (2019: 15).

// EL CURRÍCULUM NULO: LAS EMOCIONES, LOS DESEOS, EL AMOR //

Según **Mónica Da Cunha** (2015), **el currículum nulo se define por la negativa, incluye todo lo que se ha decidido no enseñar, son aquellos saberes que quedan excluidos de los contenidos oficiales.** Se trata de temas y cuestiones que no deben enseñarse a las nuevas generaciones por peligrosos o banales, es decir que se les niega el valor epistemológico, se los silencia y se los margina del currículum explícito. Estas exclusiones y silenciamientos producen una significativa “violencia epistémica” en tanto que desconocen que ciertos saberes sean válidos de ser enseñados. Como se mencionó anteriormente, toda educación es sexual, por lo cual, aunque insistentemente se alude a la neutralidad como un rasgo esperado de la rigurosidad, podemos encontrar cantidad de ejemplos donde la escuela enseñó acerca del amor y la sexualidad. Como menciona **Eve Kosofsky Sedgwick** (1991), en las instituciones se presenta una paradoja normativa potente. Al mismo tiempo que se explica una tendencia a contener la sexualidad, a dessexualizar, se estimula una sexualidad normal, la heterosexual, a través de ciertos dispositivos más o menos sutiles.



Eve Kosofsky Sedgwick (1950-2009) fue una académica estadounidense, cuyas investigaciones se centraron en los estudios de género, los estudios *queer* y la teoría crítica. Entre sus obras más destacadas se encuentra *Epistemología del armario*, de 1990.

La frase “lo personal es político” desbarata de un modo potente y sintético —aunque no sin resistencias— la injusta división sexual de estos

ambitos sociales. **Que lo personal sea político no desconoce la intimidad ni lo singular; lo que desenmascara es que la división sexual entre lo público y lo privado impide advertir los condicionamientos sociales en los modos desiguales en que vivimos las sexualidades y el lugar que históricamente jugaron las instituciones sociales en su producción y reproducción.**

En este sentido, entendemos que resulta potente pensar, por ejemplo, en los modos en que se instituye en las escuelas cierta normatividad respecto del amor. ¿Cuál es la noción de amor que abordan los cuentos, las canciones y los juegos que tienen lugar en las escuelas? Diferentes trabajos problematizaron la noción del amor romántico que se instala en la modernidad capitalista patriarcal, cis, heteronormada y los efectos que esta noción tiene en los modos de vincularnos y en la naturalización de las violencias de género. Esto se ve con claridad en frases tales como: “los que se pelean se aman”, “si te cela es porque te quiere” y “no te quejes, es algo lindo lo que te están diciendo”.

¿Cuál es el modo legítimo que se instituye en las escuelas respecto de los géneros y sus modos de vincularse? ¿Qué se espera de una niña y sus modos de comportarse y relacionarse? ¿Qué se espera de un niño? ¿Qué sucede con quienes no se acercan a aquello esperado en las instituciones? ¿Qué omisiones persisten en esas expectativas?

Pudor, temor, placer, serenidad, odio, vergüenza, amor, deseo, rabia, tristeza, culpa, alegría son algunas de las emociones vinculadas a los modos en que se vive, disfruta o padece el cuerpo sexuado. El estudiantado seguramente tiene mucho que decir sobre aquello de lo que la escuela

- no se anima o no quiere hablar. Por eso, habrá que permitir que emerjan
- preguntas reales para poder profundizar sobre ello. Aquello que se ignora, que se omite, que se deja afuera pone muchas veces en juego los
- límites de los propios conocimientos. Reconocernos allí, sin respuestas
- únicas, sin una verdad que transmitir resulta todo un desafío al modelo
- tradicional docente.

// LA FEMINIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE //

- Las investigaciones de género en educación no han omitido una dimensión constitutiva del trabajo docente: su feminización. Desde los comienzos del sistema educativo argentino, el trabajo de enseñar ha sido
- desarrollado fundamentalmente por mujeres, pero esta feminización
- también se advierte como un proceso de disciplinamiento de cuerpos
- docentes sexuados.

- Graciela Morgade (1998, 1999) investigó los modos de devenir docente en los comienzos del sistema educativo. La autora desarrolló cómo
- la feminización docente se produjo alrededor de al menos tres ejes: la
- insistencia en un modo de llevar los cuerpos y de comportarse, una tarea
- sin horarios ni derechos laborales y una tarea donde el saber queda
- congelado en tanto tarea de cuidado y socialización. Noción tales como
- la vocación docente y la docente como segunda madre seguramente
- vendrán a nuestra memoria. Incluso para aquellas mujeres que
- llegaron a cargos directivos o supervisiones esta tarea no ha resultado
- sin obstáculos.

Por supuesto que las condiciones del trabajo docente se han transformado a lo largo de estos años, y en esto mucho tuvieron que ver las luchas y conquistas desde los movimientos sociales, pero ¿qué aspectos podemos identificar como continuidades, como transformaciones y rupturas? ¿De qué modo estas situaciones se vinculan y se hacen presentes en la cotidianidad de las instituciones en formas de violencias más o menos explícitas? ¿Cuáles serán los efectos de un discurso que insiste en que la docente debe ser neutral y hacer que su vida quede por fuera de las aulas? ¿Cuáles son los discursos de la segunda madre y la vocación docente? ¿Qué efectos tendrá este discurso en el reconocimiento de las violencias por motivos de género?

La señorita maestra no solo debe *ser*, sino también *parecer* docente. **Recorrer nuestra experiencia docente, visibilizar en ella las marcas insistentes de un dispositivo disciplinador, advertir los condicionamientos sexuales de nuestra práctica pedagógica retoma de algún modo la invitación a subvertir insistentes divisiones: mente/cuerpo, emoción/razón, conocimiento/ignorancia.** Como dice **bell hooks**, “nos permite ser enteras en el aula y, consecuentemente, de corazón entero” (1999).

bell hooks (1952) es una escritora y docente feminista estadounidense, que se ha dedicado, especialmente, a la interseccionalidad entre género, raza y capitalismo. Entre sus obras se encuentran *¿Acaso no soy yo una mujer?: Mujeres negras y feminismo* (El origen del mundo) (1981) y *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras* (2004).



// UNA EXPERIENCIA DE TRANSFORMACIÓN INSTITUCIONAL //

Para terminar, les proponemos reflexionar acerca de una experiencia particular, la de María Eva Rossi, una docente trans del Instituto Avanza de Bahía Blanca y sobre cómo su proceso de transición dio lugar a una transformación institucional que abrió condiciones de mayor justicia de género.

Este material, que se titula *TransFormadora. Despertando a Lilith* y que puede verse en el línea, nos propone pensar la categoría de género, sus cambios a lo largo del tiempo y las luchas feministas que han dado lugar a muchas transformaciones de nuestro mundo actual. Nos invita a reflexionar sobre las normativas que hacen de la escuela un espacio privilegiado para promover y garantizar la igualdad de género, enfatizando los modos en que género y escuela se cruzan, se encuentran y se nutren mutuamente. También nos permite indagar en nuestras propias prácticas docentes y comprender que no estamos por fuera de todos los patrones culturales que aún debemos poner en cuestión y desnaturalizar. Este material es una propuesta para repensar los cruces entre género y escuela desde múltiples miradas y para revisar cómo nuestras prácticas pueden y deben habilitar más y mejores derechos. Aunque sabemos que ninguno de estos cambios se hace de un momento a otro, es una invitación a tomar en nuestras prácticas cotidianas nuevos rumbos que hagan de la escuela un lugar más justo, igualitario, libre de discriminaciones y violencias.

5

Propuestas de actividades para trabajar el género en el aula

Esta sección está dedicada a compartir algunas propuestas para abordar el tema del género en las aulas. A continuación, encontrarán ocho grupos de actividades, cada uno de ellos focalizado en un recurso en particular, para pensar el género.

Las actividades están diseñadas para brindar algunas entradas posibles para el trabajo a partir de distintos recursos didácticos. Acercamos una serie de propuestas amplias, con la idea de que faciliten múltiples entradas para problematizar los recursos, para que sean ustedes quienes decidan con cuáles de ellos trabajar en sus aulas, teniendo en cuenta las características e intereses de los grupos de estudiantes y escuelas en las que trabajan.

Las propuestas están pensadas para las y los estudiantes, a quienes, en todos los casos, se buscó darles voz, propiciar un diálogo y construir un debate. Esperamos que les resulten interesantes y puedan imprimirles sus propias improntas.

01 ¿Por qué grita esa mujer?

“¿Por qué grita esa mujer?” es un poema de la escritora, traductora y fotógrafa argentina Susana Thenon (1935-1991) que pertenece al libro *Ova completa*, de 1987. En el poema, de carácter polifónico, dialogan varias voces de las que surge la pregunta por el grito de una mujer y otras intervenciones que desvían la atención del grito hacia otros lugares. En los últimos versos el grito cesa y parece ser olvidado o querer serlo.

La lectura del poema puede abrir diferentes cuestiones: poder seguir profundizando en las causas que llevan al grito de una mujer y lo que genera la enunciación de un grito desde una voz silenciada, profundizar en torno al concepto de violencias hacia las mujeres y su visualización como una cuestión social, también abrir la reflexión sobre otras voces acalladas en términos de identidades de género y cuáles pueden ser los contenidos de esos gritos.

* **Lean el poema “¿Por qué grita esa mujer?” de Susana Thenon o miren el videopoema que realizó Canal Encuentro, que se encuentra disponible en bit.ly/3hLcTx4. Luego, realicen las actividades.**

¿Por qué grita esa mujer? (fragmento)

¿por qué grita esa mujer?
¿por qué grita?
¿por qué grita esa mujer?
andá a saber
esa mujer ¿por qué grita?
andá a saber
mirá que flores bonitas
¿por qué grita?
jacintos
margaritas
¿por qué?
¿por qué qué?
¿por qué grita esa mujer?

(2021: 48)

1. Respondan las siguientes preguntas.
 - a. ¿Qué sensaciones les despierta el poema y por qué?
 - b. ¿Qué puede llevar a una mujer a ese grito?
 - c. ¿Cuáles son las reacciones sociales frente a ese grito? ¿El poema permite pensar en otras mujeres que hayan levantado su voz, su grito?
 - d. ¿Conocen algún caso cercano de alguien que haya logrado romper el silencio sobre las condiciones de vida impuestas desde el género? ¿Cuáles fueron las reacciones ante su grito?
 - e. ¿Les parece que este poema denuncia algunas formas de violencia? ¿Por qué?
2. Investiguen acerca de cuándo se dejó de usar en el periodismo el término *crimen pasional* y debatan acerca de qué sostenía esa noción.
3. En grupos, hagan una campaña gráfica de no violencia hacia las mujeres dirigida a la comunidad educativa. Para hacerlo, realicen los siguientes pasos:
 - a. Busquen campañas gráficas y audiovisuales en relación con la violencia hacia las mujeres.
 - b. Analicen los mensajes y los recursos que se utilizan. Identifiquen las particularidades para los diferentes grupos etarios y debatan acerca de qué aspectos encuentran como aciertos y cuáles como desafíos para llegar a las juventudes con estos mensajes.
 - c. A partir de lo indagado, elaboren carteles para una campaña de no a la violencia hacia las mujeres dirigida su comunidad educativa.

02 Historias, luchas, movimientos por una mayor justicia de género

* Observen las fotografías y luego realicen las actividades.



1. Respondan las siguientes preguntas.
 - a. ¿Qué sensaciones les despiertan las fotografías y por qué?
 - b. ¿Conocen o saben algo acerca de los procesos a los que remiten estas fotos?
 - c. ¿Dónde fueron tomadas las fotografías? ¿Quiénes aparecen en ellas? ¿Qué dicen los carteles?
 - d. ¿Esas fotografías se relacionan con alguna cuestión del presente o de sus propias experiencias? ¿Existen este tipo de marchas en sus localidades o provincias?
2. Entre todos, armen una línea de tiempo y ubiquen las fotos y los acontecimientos con los que se relacionan.
3. Armen grupos y asignen una fotografía a cada uno. Luego, realicen las siguientes actividades.
 - a. Investiguen sobre el hecho que muestra la fotografía.
 - b. Piensen un título para la foto y escriban un epígrafe.
 - c. Preparen una exposición sobre el acontecimiento para presentar a sus compañeras y compañeros.
4. Entre todos, analicen el texto de la Ley de Protección Integral para las Mujeres N.º 26485: ¿qué tipos de violencias se mencionan? ¿Pueden pensar ejemplos de ellas? ¿Qué efectos tiene el reconocimiento que habilita esta tipología? ¿Consideran que está tipología puede profundizarse más?

5. Elaboren un calendario con fechas para conmemorar acontecimientos e hitos significativos en materia de derechos vinculados a los géneros. Busquen información sobre acontecimientos, imágenes y fotos que puedan aportar al armado del calendario.

03 “Niña”, de Jamaica Kincaid

Jamaica Kincaid es una novelista caribeña nacida en Antigua, pequeña isla de Barbados. Este fragmento pertenece al cuento “Niña” que forma parte del libro *En el fondo del río* publicado en 1983.

* Lean el cuento “Niña” de Jamaica Kincaid y realicen las actividades.

Niña

Lava la ropa blanca los lunes y ponla a secar en la piedra; lava la ropa de color los martes y ponla en el tendedero; no camines sin sombrero bajo el sol; prepara las frituras de calabaza con aceite dulce caliente; remoja tu ropa pequeña en cuanto te la quites; cuando compres algodón asegúrate de que no tenga goma, si no, no aguantará ni el primer lavado; deja remojando el pescado una noche antes de que lo cocines; ¿es verdad que cantas *benna* en la escuela dominical?; come siempre de manera en que no le dé asco a los demás; los sábados trata de caminar como una señorita y no como la puta en la que parece te convertirás; no cantes *benna* en la escuela dominical; no debes hablar con vagos ni siquiera si te preguntan una dirección; no comas fruta en la calle, las moscas te perseguirán; *pero yo no canto benna los domingos y mucho menos en la escuela dominical*; así se cosen los botones, así se cose el dobladillo cuando veas que se está descosiendo para que evites parecer la puta en la que estoy segura te convertirás; así se plancha la camisa caqui de tu padre para que no queden arrugas; así se planchan los pantalones caqui de tu padre para que no queden arrugas; así se cultiva *okra* lejos de la casa porque los árboles de *okra* atraen hormigas rojas; cuando cultives *dasheen*, asegúrate de echarle agua, si no hará que tu garganta

pique cuando te la comas; así se barren las esquinas; así se barre toda la casa; así se barre el patio; así se sonrío a los que no te caen muy bien; así se sonrío a los que detestas; así se sonrío a los que te caen bien; así se pone la mesa para el té; así se pone la mesa para la cena; así se pone la mesa si vas a tener un invitado importante para cenar; así se pone la mesa para la comida; así se pone la mesa para el desayuno; así te debes comportar en presencia de hombres que no conoces bien; así no reconocerán tan rápido la puta en la que te he dicho no te conviertas; asegúrate de bañarte a diario, incluso si es con tu propia saliva; no bajes a jugar a las canicas “no eres niño, lo sabes; no recojas flores por ahí”, podrías contagiarte algo; no tires piedras a los mirlos, porque podría no ser un mirlo; así se prepara el pan, así se prepara la *doukona*; así se prepara un plato de pimientos; así se hace la buena medicina contra el catarro; así se hace la buena medicina para expulsar niños antes de que se conviertan en niños; así se atrapa un pez; así se devuelve un pez que no quieras, para que no te pase algo malo; así se engatusa un hombre; así te engatusa un hombre; así se ama a un hombre, y si eso no funciona hay otras maneras de hacerlo, y si esas no funcionan, no te sientas mal por renunciar; así se escupe si te dan ganas; y así te quitas para que no caiga sobre ti; así se hacen nudos; siempre toca el pan para asegurarte que está fresco; *¿pero qué tal si el panadero no me deja sentir el pan?*; ¿quieres decir que después de todo serás del tipo de mujeres a las que el panadero no deja tocar el pan?

(1983: bit.ly/3gaDQrR)

1. Respondan las siguientes preguntas.
 - a. ¿Qué voces y qué instituciones se mencionan en el fragmento?
 - b. ¿Qué mensajes se transmiten en esas voces acerca de los géneros? ¿Cómo se sienten ante lo que esos mensajes proponen?
 - c. ¿Qué nos pasa cuando no nos encontramos a gusto ni reflejadas o reflejados en las expectativas y mandatos que pesan sobre nosotras y nosotros?
2. Busquen en distintos dispositivos culturales (publicidades, canciones, programas de televisión, memes, etc.) cómo son presentados

los géneros, qué modelo corporal y características de personalidad proponen, cuáles son las voces que aparecen, qué modelo de gustos deseables y de belleza transmiten y qué formas de vinculación entre los géneros proponen. Por último, analicen cuáles son los estereotipos que generan estos dispositivos y cuáles son sus efectos sociales.

3. En grupos, creen posibles intervenciones artísticas que desafíen los estereotipos impuestos en los dispositivos culturales. Antes de hacerlas, definan qué cuestiones quieren poner en tensión, el objetivo de la intervención, hacia quiénes irá dirigida y en dónde se realizará. Si lo desean, pueden mirar algunas experiencias que se llevaron a cabo en nuestro país que están disponibles en bit.ly/2Tv22h8 y bit.ly/3i7t3BE.

04 Entrevista a Quimey Ramos

Quimey es una mujer trans y profesora de primaria de la ciudad de La Plata que cambió su identidad de género en medio del año escolar. El siguiente fragmento pertenece a una entrevista que le realizó un grupo de estudiantes de la ciudad de La Plata para la publicación *¿Dónde está mi E.S.I.?*, que puede leerse completa en bit.ly/2SeurHP.

- * **Lean el fragmento de la entrevista a Quimey Ramos y luego realicen las actividades.**

Entrevista a Quimey Ramos (fragmento)

—Yo soy activista, además de ser docente, soy activista. De hecho, parte de mi docencia es desde el activismo.

—¿De qué manera te ayudan tus clases para poder aplicar tu militancia?

—¿En mi clase? Y, yo ahora trabajo en el Bachillerato Popular Trans “Mocha Celis” que es el primer Bachillerato Trans que existió en el mundo. En Argentina, el movimiento trans, travesti es uno de los más organizados y el Bachillerato es un espacio que se creó hace 8 años, para repensar, para que el colectivo pudiera acceder a terminar sus estudios secundarios. Cerca del 80% de la población trans encuestada no los ha terminado y eso tiene que ver con que somos echadas de los espacios de educación. La primera violencia sucede en la familia, usualmente; la segunda en la escuela, una de las más graves. Entonces el Bachi se piensa como un espacio para eso. Hace un tiempito que estamos viendo en base a desde el dónde y para qué activamos porque a nosotras nos parece que hacer un Bachillerato solamente para que una población acceda a sus estudios es algo súper importante pero si es solamente para asistir, por más que sea entre pares, si es solamente para conseguir que nuestras compas puedan terminar el secundario, nos estamos quedando cortas, cortes. Lo que estamos repensando para que el horizonte del Bachillerato sea más grande es en ver qué mirada y qué perspectivas tenemos las personas trans sobre la educación. Eso, ¿cómo pensamos la educación y la pedagogía las personas trans? Durante mucho tiempo se habló de minorías sexuales. ¿Escucharon hablar de minorías sexuales? A nosotras históricamente se nos nombró así. ¿Ustedes qué sienten cuando yo les hablo de minorías?

—No necesariamente una minoría numérica, las diferencias sociales que hay respecto a ciertos sexos o ciertos géneros, las diferencias que se marcan con respecto a los derechos o al cumplimiento de los derechos. No pienso en un número.

—O quizás las orientaciones sexuales que no están dentro de la norma de las que no se está acostumbrado a hablar o expresarse y que no están dentro de esa normatividad de sexo o de género.

—Claro. Palabras como norma o la cuestión de los derechos. Somos un colectivo porque nos reconocemos como una identidad colectiva, muchas personas que durante siglos no hemos accedido a tener los mismos derechos que muchas y muchos otros. Esa norma que vos decís es la norma heterosexual. Pero no se trata de la heterosexualidad, no se trata de quién nos gusta, se trata de algo que excede y que supuestamente es

según quién nos gusta pero en realidad nos están indicando cómo debemos ser. A partir de quién nos atrae amorosamente, sexualmente, afectivamente, nos ponen límite para todas las prácticas de la vida. Nosotras no queremos hablar más de minorías porque no nos consideramos una minoría, nos consideramos invisibilizadas. Yo pienso que el género no es algo natural, es una construcción social, somos personas que nacemos con un cuerpo que puede tener vulva o puede tener pene, o puede no tener ninguna de las dos porque hay personas que son intersex y no tienen ninguna vulva o pene, pero en esta sociedad tiene mucha carga eso porque hay un rol social asignado al cuerpo que tenemos. Desde ese lugar es desde dónde activamos. Son roles sociales muy duros y cuando una se sale de ese rol, un poquito o mucho, nos reprimen, ¿no?. Entonces, mi propuesta es que empecemos a construir una sociedad donde realmente algún día no existan géneros porque finalmente el género no se trata de lo que me gusta o no me gusta si no de un límite. En definitiva siempre estoy dentro de un límite para vincularme en amor con otras y otros porque me dicen quién me tiene que gustar y cómo, es un límite para experimentar mi cuerpo porque me dicen cómo tengo que vestirme, cómo tengo que ser vista, si tengo que tener pelo o no, es un límite para la felicidad; entonces yo quisiera una sociedad sin género en algún momento y por eso pienso que no existen las minorías, que existe una norma que dice que esto es lo normal y un montón de identidades que dicen que eso que es normal, no es cierto.

—En el libro citamos un par de fragmentos del libro de Lohana *Cumbia, copeteo y lágrimas* y las estadísticas son reales, la mayoría de las chicas trans dejan la escuela para ejercer la prostitución y es un calvario.

—Sí, hemos vivido mucho, mucho tiempo, siendo un objeto de consumo, podrá ser más exótico o más humorístico pero en definitiva siempre vistas como objeto y sin tener en cuenta que todo lo que hemos vivido son maltratos. Cuando hablamos de una trans travesti, se pone tan en duda nuestra existencia que se cuestiona inclusive que sea violencia de género, simplemente queda como chiste, así de serio es. Consideramos que estamos invisibilizadas y además hay que sumarle que quién no sería una minoría con una expectativa de vida de 35 años. Ese cálculo de 35 años se hace sumando todas las edades de las compañeras encuestadas y en realidad esa expectativa sube a 35 porque hay un porcentaje de compañeras que viven arriba de los 50 y los 65 años; y en realidad, la gran mayoría muere promedio a los 25 años, diez años antes. Son números que estamos cambiando.

—Las causales de muerte en su mayoría, ¿por qué son?

—Hay como tres causales muy grandes. En principio somos víctimas

de violencia de género, hay un gran porcentaje de travesticidios, transfemicidios. Otro gran porcentaje de personas con intervenciones en el cuerpo dañinas como los que se llamaban aceites industriales o la silicona industrial, una prótesis mamaria en este momento está 70 mil o 80 mil pesos y construir un cuerpo en el ámbito prostitucional implica vivir diferente, eso tiene que ver con los estándares del cuerpo. Y la tercera causal que también es grave son suicidios, una alta tasa de suicidios, y si bien no me quiero quedar con eso, creo que muchos de esos suicidios tienen que ver con la soledad, la discriminación. Piensen que nosotras antes no salíamos de día, había distintas formas en las cuales uno se organiza para vivir en la supervivencia. Nos organizábamos para ir al almacén del barrio porque podíamos quedar detenidas por un mes, solamente por estar en la calle, mucha dificultad, mucho encierro, mucha soledad.

(2019: bit.ly/2SeurHP)

1. Conversen entre todas y todos a partir de las siguientes preguntas.
 - a. ¿Qué sensaciones y reflexiones tuvieron a partir de la lectura de la entrevista?
 - b. ¿Qué dice Quimey Ramos acerca de la noción de minoría?
2. Investiguen acerca del concepto de identidad de género y las rupturas y nuevas miradas que propone.
3. Investiguen cuándo comenzó a hablarse de travesticidios, qué visibiliza esa categoría y cuáles son los efectos de su uso.
4. Busquen información acerca de la Ley de Cupo Trans: ¿qué derechos establece? ¿Qué responsabilidades tiene el Estado? ¿En qué año se sancionó? ¿Cuáles son los alcances y los obstáculos que hoy encuentra esta normativa?

- Investiguen acerca de experiencias significativas para atenuar desigualdades, como cooperativas de trabajo y bachilleratos populares. Hagan una entrevista que les permita conocer estas experiencias.

05 Micromachismos

Luis Bonino es un psicoterapeuta español que desarrolla actividades en el ámbito de la salud mental y las cuestiones de género. En sus trabajos problematiza aspectos vinculados a las masculinidades. La siguiente entrevista apareció publicada en el sitio web de la ONG Movimiento por la Paz.

El Colectivo Oveja Negra es un grupo uruguayo que defiende la diversidad sexual y promueve los derechos de las personas LGBTQIA+.

- * Lean el fragmento de la entrevista a Luis Bonino. Luego, realicen las actividades.**

¿Quieres saber lo que es un micromachismo? (Fragmento de una entrevista a Luis Bonino)

—¿Qué son los micromachismos?

—Este término designa a las sutiles e imperceptibles maniobras y estrategias de ejercicio del poder de dominio masculino en lo cotidiano, que atentan en diversos grados contra la autonomía femenina. Hábiltes artes, trucos, tretas y manipulaciones con los que los varones intentan imponer a las mujeres sus propias razones, deseos e intereses en la vida cotidiana.

Son de uso reiterado aun en los varones “normales”, aquellos que desde el discurso social no podrían ser llamados violentos, abusadores o especialmente controladores o machistas.

Muchos de estos comportamientos no suponen intencionalidad, mala

voluntad ni planificación deliberada, sino que son dispositivos mentales, corporales y actitudinales incorporados y automatizados en el proceso de “hacerse hombres”, como hábitos de acción/reacción frente a las mujeres. Otros en cambio sí son conscientes, pero todos forman parte de las habilidades masculinas desarrolladas para ubicarse en un lugar preferencial de dominio y control que mantenga y reafirme los lugares que la cultura tradicional asigna a mujeres y varones.

Los modos de presentación de los micromachismos se alejan mucho de la violencia física, pero tienen a la larga sus mismos objetivos y efectos: garantizar el control sobre la mujer y perpetuar la distribución injusta para las mujeres de los derechos y oportunidades.

—¿Podría ponernos algún ejemplo de micromachismos?

—En las relaciones sociales del día a día existen numerosísimos ejemplos de micromachismos.

Uno muy común viene representado por aquellas situaciones en las que el hombre no se implica en las tareas domésticas o familiares porque “no sabe” o porque “ella lo hace mejor”. En este caso, obligar a la mujer a hacer lo que en una relación igualitaria debería ser cosa de dos supone una maniobra de imposición de tareas que, de forma sutil, genera una importante sobrecarga en ella.

Otro ejemplo, dentro de lo que llamo “micromachismos encubiertos”, sería el de aquellas situaciones en las que el hombre, con o sin intención, elimina los espacios de intimidad con la mujer. “No tener tiempo” para hablar, llevar una vida social excesiva o eludir temas personales o familiares de relevancia son algunas formas de intentar controlar las reglas de la relación a través de la distancia, logrando así que la mujer se acomode a sus deseos: cuándo estar disponible, cuánta tarea doméstica realizar, etc.

Por último, podríamos mencionar como micromachismo aquellas situaciones en las que se sobrevaloran los escasos aportes del varón —ya que habitualmente lo escaso suele vivirse como valioso— mientras que se minimiza el reconocimiento de la mujer como persona, así como la valía de sus necesidades, de sus valores y de sus aportes al bienestar psicofísico masculino y familiar.

(...)

—¿Por qué las situaciones de violencia englobadas dentro de los micromachismos están tan integradas en las relaciones sociales?

—Gran parte de la eficacia de los micromachismos está dada no solo por su imperceptibilidad, sino también porque funcionan sostenidos, avalados y naturalizados por la normativa patriarcal de género.

Dicha normativa no solo propicia el dominio para los varones, sino también la subordinación para las mujeres, para quienes promueve comportamientos “femeninos” —pasividad, evitación del conflicto, complacencia, servicios al varón y necesidad de permiso o aprobación para hacer — que ellas en su socialización asumen como propios, y cuya realización las coloca “naturalmente” en una posición de subordinación.

Por otra parte, para ellos, el orden social sigue siendo un aliado poderoso, ya que otorga al varón, por serlo, el “monopolio de la razón” y, derivado de ello, un poder moral que les hace crear un contexto inquisitorio en el cual la mujer está en principio en falta o como acusada: “exageras” y “estás loca” son dos expresiones que reflejan claramente esta situación.

(2020: bit.ly/34ACUrB)

1. Debatan a partir de las siguientes preguntas.
 - a. ¿Qué nos aportan estos materiales para revisar las prácticas heteronormativas en las instituciones?
 - b. ¿De qué modo la heteronorma se hace presente en nuestras vidas cotidianas, en las experiencias en las familias, en las escuelas, en otras instituciones?
2. Entre todos, elaboren un decálogo para combatir los micromachismos en la escuela. Pueden tener en cuenta los siguientes aspectos: normas de convivencia y vestimenta, organización del espacio físico escolar, contenidos trabajados en las asignaturas, formas de relacionarse en diferentes espacios (recreos, clases, momentos de entrada y salida), formas de nombrar que insisten en la escuela y lugar de las voces de los diferentes actores en la toma de decisiones. También pueden indagar acerca de experiencias, normativas, reglamentaciones y protocolos vigentes que colaboran en la producción de prácticas más igualitarias entre los géneros en otras instituciones educativas.

06 Película XXY

XXY es una película argentina del año 2007, ópera prima de la directora Lucía Puenzo. Su trama invita a pensar acerca del proceso de construcción de las identidades de género, las experiencias sexuales en la adolescencia y cómo las instituciones (familia, grupos de pares, escuela, medicina) operan como espacios habilitantes o no en el despliegue del deseo de las personas. La película propone una interrogación sobre los efectos que tiene el binarismo de género hegemónico en nuestra sociedad sobre las experiencias sociales, escolares y sexuales.

Relata la historia de Alex, adolescente intersexual de quince años. Al nacer, su madre y padre deciden no realizar una intervención quirúrgica que modifique su anatomía, con la convicción de que en un futuro pudiera decidir sobre su propio cuerpo en función de sus propias creencias, valores y experiencias vividas. Deciden mudarse a un pueblo para evitar situaciones de discriminación. El nudo de la película se comienza a desplegar cuando llega de visita una familia amiga y con ellos comienza a desplegarse la posibilidad de realizar una intervención quirúrgica a Alex dada su edad.

Si bien la película nos propone reflexionar acerca de la intersexualidad, los procesos de intervención sobre los cuerpos, resulta un recurso muy potente para pensar acerca de lo opresivo que resultan los mandatos y estereotipos sociales en las posibilidades del despliegue de los propios deseos y de la construcción identitaria en términos de género. A su vez, abre ciertos interrogantes: ¿para quién resulta necesaria la definición cerrada de la identidad de género? ¿El problema son las diferencias o la imposibilidad de las instituciones de alojarlas, de generar mecanismos para que las plurales identidades de género encuentren la posibilidad de desplegarse en un marco de respeto y de justicia sexual?

*** Vean la película XXY y luego realicen las actividades.**

1. Conversen a partir de las siguientes preguntas.
 - a. ¿Qué escenas les resultaron significativas?
 - b. ¿Qué sensaciones, comentarios o preguntas les surgen a partir de la película?
 - c. ¿Qué aspectos de los diferentes personajes de la película les llamaron la atención?
 - d. Indiquen qué reflexiones se desprenden de la pregunta formulada por Alex hacia su padre y su madre: “¿y si no puedo decidirme?”

2. Investiguen acerca de los conceptos de heteronormatividad e identidad de género. Luego, respondan las siguientes preguntas: ¿de qué modo la heteronorma se hace presente en los diferentes personajes de la película? ¿Qué efectos produce en la vida de Alex la heteronorma presente en las instituciones de salud, en su familia, en los pares, en la escuela y en su experiencia sexual? ¿Qué sucede cuando alguien en su definición de identidad de género no se ajusta a lo que la sociedad espera?

3. Escriban una columna de opinión sobre la película. Incluyan en ella algunos de los puntos trabajados en las actividades 1 y 2.

07 Yo, Monstruo mío

Susy Shock es una actriz, cantante, escritora, activista y docente argentina que se define a sí misma como *artista trans sudaca*. Formó parte del Frente Nacional por la Ley de Identidad de Género y es parte de la organización Trans Futuro.

“Yo, Monstruo Mío” pertenece al libro *Realidades* publicado por Editorial Muchas Nueces en 2020.

* Lean “Yo, Monstruo mío” de Susy Shock y luego realicen las actividades.

Yo, Monstruo mío

Yo, pobre mortal,
 equidistante de todo
 yo D.N.I: 20.598.061
 yo primer hijo de la madre que
 después fui
 yo vieja alumna
 de esta escuela de los suplicios

Amazona de mi deseo
 Yo, perra en celo de mi sueño rojo

Yo, reivindico mi derecho a ser un
 monstruo
 ni varón ni mujer
 ni XXI ni H2o

yo monstruo de mi deseo
 carne de cada una de mis pinceladas
 lienzo azul de mi cuerpo
 pintora de mi andar
 no quiero más títulos que cargar
 no quiero más cargos ni casilleros a
 donde encajar
 ni el nombre justo que me reserve
 ninguna Ciencia

Yo mariposa ajena a la modernidad
 a la posmodernidad
 a la normalidad
 Oblicua
 Vizca
 Silvestre
 Artesanal

Poeta de la barbarie
 con el humus de mi cantar
 con el arco iris de mi cantar
 con mi aleteo:

Reivindico: mi derecho a ser un
 monstruo
 que otros sean lo Normal
 El Vaticano normal
 El Credo en dios y la virgísima
 Normal
 y los pastores y los rebaños de lo
 Normal
 el Honorable Congreso de las leyes
 de lo Normal
 el viejo Larrouse de lo Normal

Yo solo llevo la prendas de mis
cerillas
el rostro de mi mirar
el tacto de lo escuchado y el gesto
avispa del besar
y tendré una teta obscena de la luna
mas perra en mi cintura
y el pene erecto de las guarritas
alondras
y 7 lunares
77 lunares
qué digo: 777 lunares de mi
endiablada señal de Crear

mi bella monstruosidad
mi ejercicio de inventora
de ramera de las torcazas
mi ser yo entre tanto parecido
entre tanto domesticado
entre tanto metido "de los pelos" en
algo
otro nuevo título que cargar
baño: de ¿Damas? o ¿Caballeros?
o nuevos rincones para inventar

Yo: trans...pirada

mojada nauseabunda germen de la
aurora encantada
la que no pide más permiso
y está rabiosa de luces mayas
luces épicas
luces parias
Menstruales Marlenes bizarras
sin Biblias
sin tablas
sin geografías
sin nada
solo mi derecho vital a ser un
monstruo
o como me llame
o como me salga
como me pueda el deseo y la fuckin
ganas]

mi derecho a explorarme
a reinventarme
hacer de mi mutar mi noble ejercicio
veranearme otoñar me invernarme:
las hormonas
las ideas
las cachas
y todo el alma!!!!!!... amén.

1. Conversen sobre el sentido de los siguientes versos: "reinvidico mi derecho a ser un monstruo", "ni varón, ni mujer, ni XXY ni H2o", "otro nuevo título que cargar", "que otros sean lo normal", "baño: de ¿Damas? o ¿Caballeros? / o nuevos rincones para inventar".
2. Comenten qué otras partes del poema les llamaron la atención y por qué. Luego, respondan las siguientes preguntas:
 - a. ¿Qué situaciones de la vida cotidiana podrían estar vinculadas con los versos del poema?
 - b. ¿Qué sucede en esas situaciones? ¿Qué nos producen esas situaciones?
 - c. ¿Qué potencia pueden tener las afirmaciones: "reivindico mi derecho a ser un monstruo" y "que otros sean lo normal"?

08 Derecho a decidir sobre nuestros cuerpos

- * **Lean el texto sobre la interrupción voluntaria del embarazo. Luego, realicen las actividades.**

Historia del derecho a la interrupción voluntaria del embarazo en la Argentina

La historia del derecho a la interrupción voluntaria del embarazo en Argentina comienza en 1886 con la sanción del primer Código Penal, en el cual se penalizan todos los casos de aborto sin excepción alguna. Sin embargo, con la primera reforma del Código en 1903, se establece la primera salvedad: los casos de tentativa de interrupción del embarazo no son punibles.

Años más tarde, se realiza la segunda reforma del Código en 1921 y se establecen los casos en los que no se debe penar la interrupción del embarazo: cuando se practica con el fin de evitar un peligro para la vida o la salud de la mujer, cuando se interrumpe un embarazo fruto de una violación o de un atentado contra el pudor cometido sobre una mujer idiota o demente.

En 1968, durante el régimen de la autodenominada Revolución Libertadora Argentina, entra en vigencia el Decreto Ley N.º 17567, el cual establece la no penalización si el peligro para la vida o la salud de la mujer es grave; o en cualquier caso de violación, siempre que este estuviera judicializado, y con el consentimiento de un representante legal si la mujer fuera menor, idiota o demente. En 1973 en un contexto de democracia, estas modificaciones fueron dejadas sin efecto a través de la sanción de la Ley N.º 20509.

A pesar de esto, en el año 1976 bajo un gobierno de facto autodenominado Proceso de Reorganización Nacional se sanciona el Decreto Ley N.º 21338 que vuelve a incorporar las modificaciones realizadas en el Decreto Ley N.º 17567 sancionado en 1968.

Recién en 1984, el gobierno democrático sanciona la Ley N.º 23077, que retrotrae el marco legal al Código Penal de 1921 donde se restablecen los casos de no punibilidad vigentes actualmente. En 2012, la Corte Suprema se pronuncia con el fallo "F. A. L." sobre el aborto por violación y resuelve que las mujeres violadas, sean "normales o insanas" (de acuerdo al fallo), pueden interrumpir un embarazo sin autorización judicial previa ni temor a sufrir una posterior sanción penal, eximiendo de castigo al médico que

practique la intervención. Según el fallo, solo es necesaria una declaración jurada que deje constancia del delito del que fue víctima la persona que quiera interrumpir el embarazo.

En 2015 el Protocolo para la Atención Integral de las Personas con Derecho a la Interrupción Legal del Embarazo (Protocolo ILE) desarrollado por el Ministerio de Salud de la Nación, retoma los lineamientos del fallo "F. A. L." y agrega consideraciones en cuanto al concepto de salud, incorporando los aspectos físicos, psíquicos y sociales y aclara que el peligro de la salud puede ser potencial.

Por primera vez, en 2018, se trató en el congreso el proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del embarazo. Este tuvo aprobación en la cámara de diputados pero no en la cámara de senadores.

Finalmente, en diciembre de 2020, se aprobó la Ley N.º 27610 de Acceso a la interrupción voluntaria del embarazo. Esta se promulgó en enero de 2021, estableciendo así el derecho a la interrupción voluntaria del embarazo, durante las primeras 14 semanas de gestación, para las personas con capacidad de gestar de manera igualitaria. Después de ese plazo, solo se puede acceder a la práctica por las causales contempladas en las legislaciones previas.

(Fundación Huésped: bit.ly/3clhsLn)

1. Conversen a partir de las siguientes preguntas.
 - a. ¿Qué información les llamó la atención? ¿Por qué?
 - b. ¿Qué saben acerca de las posturas a favor y en contra de la interrupción voluntaria del embarazo?
 - c. ¿Conocen qué dice la ley?
2. Lean la Ley N.º 27610, Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), disponible en bit.ly/3vS0Sc9. Luego, conversen acerca de los puntos de la ley que les parecieron más importantes.

6

Recurso

En este apartado les compartimos una serie de sitios de interés de distinto tipo, tiempos y procedencia, que pueden resultar útiles para trabajar en clase. A muchos de ellos hemos aludido a lo largo del texto.

Cuadernos de Educación Sexual Integral para Secundaria I y II

Estos cuadernos acercan contenidos y propuestas para la enseñanza en las aulas. Se presenta un marco conceptual y actividades para trabajar con temas específicos como los embarazos, las violencias, los abusos y la discriminación. Se pueden encontrar también láminas y posters para usar en el aula y sugerencias para el trabajo con familias.

([ly/3vRzCfp](https://bit.ly/3vRzCfp))

Embarazo no intencional en la adolescencia

Este material presenta contenidos de ESI y propuestas para el aula del nivel secundario. En el Módulo 1 se ofrecen pautas y actividades para el trabajo sobre la reflexión acerca del propio posicionamiento que sirven para el análisis crítico de prácticas basadas en prejuicios de género. Luego, hay propuestas sobre derechos y métodos anticonceptivos y una serie de anexos con normativa y datos útiles sobre prevención.

(bit.ly/3czaN0r)

(Des)Armar el género y la sexualidad

Este material fue generado por un equipo de investigación del Área Feminismos, Género y Sexualidades de la UNC. Propone pistas y herramientas

para crear espacios de reflexión sobre las identidades, los cuerpos, los deseos y las experiencias de género y sexualidad. Se divide en cuatro capítulos en los que se abordan los cuerpos y las estéticas juveniles, las identidades, el amor y las relaciones violentas, y las prácticas de cuidados. (bit.ly/2SR3KsO)

8 de marzo. Día Internacional de la Mujer Trabajadora

Este cuadernillo de actividades, elaborado por la CTERA, fue pensado para trabajar en los niveles inicial, primario y secundario. Aborda distintas dimensiones de la ESI, como la historia de las luchas de las mujeres como trabajadoras, la feminización del trabajo docente, el cuidado y cuestiones relacionadas a las nuevas configuraciones de géneros. (bit.ly/34L3rCx)

ESI en Nivel Secundario

Este video muestra la experiencia de la Escuela N.º 432 "Bernardino Rivadavia" de Rosario, Santa Fe, a partir de las voces de su directora, sus profesoras y sus estudiantes. (bit.ly/3wULrBF)

Construir Agenda: nuevas miradas desde la interseccionalidad

Presenta una serie de charlas sobre distintos aspectos de la interseccionalidad, en audios de hasta 15 minutos. Hay diálogos sobre afrofeminismos, migración, juventud y participación política, discapacidad y contextos de encierro. (bit.ly/3fL2RL0)

Caja de herramientas (2018-2019)

Es una serie web con 32 microprogramas de 5 minutos de duración que abordan las diversas formas en que se manifiesta el machismo. Hay videos sobre noviazgos violentos, belleza y cuerpos, micromachismos, desigualdad económica, sororidad, binarismo y embarazo en la adolescencia, entre muchos otros temas. (bit.ly/3ipsUrE)

El grito de la marea (2020)

Esta serie de Canal Encuentro con capítulos de 30 minutos de duración muestra imágenes y reúne voces sobre los Encuentros Nacionales de Mujeres que se llevan a cabo en nuestro país desde 1986. Abordan la historia de este hecho político único en el mundo con voces y música de artistas referentes. (bit.ly/2SWujq2)

Pioneras. Mujeres que hicieron historia

Esta serie de Canal Encuentro narra las historias de ocho mujeres pioneras de los movimientos por los derechos de las mujeres en el país: escritoras, profesionales, militantes y viajeras que desafiaron los mandatos y leyes de su época. (bit.ly/3fMDGbm)

Pibxs

Esta serie web de La Tribu reúne relatos de adolescentes que cuentan cómo transitan la deconstrucción de su género. Está organizado en cinco microprogramas de 5 minutos en los que reflexionan sobre el amor, el deseo, la familia, las redes sociales y la amistad.

bit.ly/2TEF2we

Les otros

Este podcast de Julia Risso abre preguntas y reflexiones sobre los cruces entre sexualidad, género, educación y discapacidad.

bit.ly/2TuZ1NF

Cine Versátil

Web oficial del Festival Internacional de Cortometrajes sobre Diversidad, creado en Argentina con el objetivo de ser ejemplo para la formación, producción académica y activismo cinematográfico sobre diversidad sexual y afectiva.

bit.ly/3cjgqsg

(Re) Nombrar. Guía para una comunicación con perspectiva de género

Esta guía promueve el uso del lenguaje inclusivo y propone lineamientos, recomendaciones y una guía de buenas prácticas para una comunicación más igualitaria. Presenta ejemplos sobre los usos excluyentes

del lenguaje, alternativas inclusivas, recomendaciones sobre el uso de recursos visuales para evitar la subrepresentación identitaria y recomendaciones para hablar de intersecciones, entre otras herramientas de utilidad cotidiana.

bit.ly/3pkSsZ0

Infancias y adolescencias trans y de género variable. Orientaciones para su acompañamiento

Es un material, producido por el Gobierno de Santa Fe con el apoyo de UNICEF y ONUSIDA. Propone una serie de directrices para el abordaje y acompañamiento de las infancias y adolescencias trans y de género variable.

bit.ly/3pgi9Li

// MARCO NORMATIVO //

Ley N.º 26061. Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes

bit.ly/3wRiiYS

Ley N.º 26150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral

bit.ly/3tseag4

Ley N.º 26364. Prevención y Sanción De La Trata De Personas y Asistencia a sus Víctimas

bit.ly/3iwb203

Ley N.º 26485. Ley de Protección Integral a las Mujeres

bit.ly/3ckUDY9

Ley N.º 26743. Identidad de Género

bit.ly/3pm1wOh

Ley N.º 27234. Violencia de Género

bit.ly/3ijsl4k

Ley N.º 27499. Ley Micaela de Capacitación Obligatoria en Género para todas las Personas que Integran los Tres Poderes Del Estado

bit.ly/3uQmm9t

Ley N.º 27610. Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo

bit.ly/3vS0Sc9

Acerca del lenguaje inclusivo

El uso del lenguaje inclusivo desde el Estado, el Ministerio de Educación y desde la escuela supone un camino de enseñanza y aprendizaje colectivo que implica deconstruir y desaprender un conjunto de paradigmas que sostienen nuestras formas de nombrar, conceptualizar e interpretar simbólica y discursivamente el mundo, para lograr avanzar en otras que aún se encuentran en construcción y que esperamos nos convoquen a repensar el rol que el discurso y las palabras tienen en el camino hacia la igualdad de género.

En este material decidimos emplear simultáneamente el género femenino y masculino, sin clausurar el debate actual en torno al tema. Más bien lo contrario, entendiendo que la lengua y los modos de nombrar se encuentran en constante movimiento y constituyen un valor estructurante lleno de contradicciones. La elección que hemos tomado aquí implica que no se podrá abarcar la totalidad y diversidad de las identidades que conforman a nuestra sociedad. Por esta razón creemos pertinente remarcar que no hay una intención política de excluir a aquellas personas que no se identifican con una lógica binaria.

Referencias

Bibliografía

- Altable Vicario, C.** (2005). *Penélope o las trampas del amor*. Valencia: Nau llibres.
- Amorós, C.** (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos.
- bell hooks.** (1999). Eros, erotismo e o processo pedagógico. Lopes Louro, G. (Comp.) *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Bonder, G.** (1994). Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación 6. Género y Educación*. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie06a01.pdf>
- Butler, J.** (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J.** (2006). *Deshacer el género*. Madrid: Paidós.
- Castillo, B. y Echazu, L.** (2020). El lenguaje inclusivo en las aulas. Un diálogo con Jesica Baez. [Entrevista]. *Umbral*. umbral.ungs.edu.ar/2020/12/08/el-lenguaje-inclusivo-en-las-aulas-un-dialogo-con-jesica-baez/
- Da Cunha, M.** (2015). "El currículum como Speculum". En Bach, A. M. (Coord.). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Esteban Galarza, M. L.** (2011). *Crítica al pensamiento amoroso*. Barcelona: Bellaterra.

Grotz, E. y Kohen, M. (2019). "Clase virtual 3. C: La enseñanza de la ESI en el aula de Biología y Educación para la Salud". *Módulo 3: Enseñanza de la ESI. Especificaciones por nivel y/o por área curricular*. Diplomatura de Extensión en Educación Sexual Integral. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Giddens, A. (2006). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra-Teorema.

Faur, E. (2008). *Desafíos para la igualdad de género en la Argentina*. Buenos Aires: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD.

Fernández, A. M. (2006). *Política y Subjetividad. Asambleas barriales y fábricas recuperadas*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Herrera, C. (2011). *La construcción sociocultural del amor*. Madrid: Fundamentos.

Herrera, D. (2019). Mozart y el lenguaje no binario. *La educación en debate 68*. Universidad Pedagógica Nacional - *Le Monde diplomatique*.

hornosnatalia (23 de octubre de 2012). Historieta fecundación. [Presentación de Slideshare]. <https://www.slideshare.net/hornosnatalia/historieta-fecundacin/>

Lopes Louro, G. (1999). Pedagogía de la sexualidad. En Lopes Louro, G. (Comp.). *O corpo educado. Pedagogia da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.

Lopes Louro, G (2012) Os estudos queer e a educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. *Contemporânea, São Carlos*, v. 2, n. 2, p. 363-369

McIntosh, P. (2019). Interactive Phases of Curricular Re-Vision: A Feminist Perspective (1983) 1. 10.4324/9781351133791-16.

Morgade, G. (1998). Género, autoridad y poder en la cotidianeidad escolar: tradiciones, políticas y perspectivas. *Revista del IICE N° 13*, 3-9.

----- (Comp.) (1999). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

----- (2002). *Aprender a ser mujer-aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa para la acción*. Buenos Aires: Novedades educativas.

----- (Comp.). (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía,

ONU Mujeres. (2018). Hechos y cifras: Empoderamiento económico. Recuperado de <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/economic-empowerment/facts-and-figures>.

Schijman, B. (noviembre 11, 2019). El lenguaje es una base constitutiva de la asignación de género. [Entrevista a Sandra Pérez]. *Página/12*. <https://www.pagina12.com.ar/230357-el-lenguaje-es-una-base-constitutiva-de-la-asignacion-de-gen>

Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la mujer.

Thénon, Susana. (2001). *La morada imposible*. Buenos Aires: Corregidor.

Trujillo, G. (2015) Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. especial, 1527-1540*. <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1527.pdf>

Wainerman, C. y Heredia, M. (1999). *Mamá amasa la masa? Cien años de libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

Wittig, M. (2006 [1980]). *El pensamiento heterosexual*. Madrid: Egales.

Imágenes

_RDL7672. [Fotografía], por Pato Chavez, 2016, Flickr (<https://www.flickr.com/photos/rastrosdeluz/25729527622/>).

Beauvoir en Beijin, 1955 [Fotografía], por Liu Dong'ao, 2019, Wikipedia (es.wikipedia.org/wiki/Simone_de_Beauvoir#/media/Archivo:Simone_de_Beauvoir_in_Beijing_1955.jpg).

bell hooks, Samuel R. Delany, M. Lamar, and Marci Blackman at the New School [Fotografía], por Alex Lozupone (Tduk), 2014, Wikipedia (https://en.wikipedia.org/wiki/File:Bell_hooks,_October_2014.jpg#/media/File:Bell_hooks,_October_2014.jpg).

Buenos Aires, 17 de noviembre de 2018. Miles de personas celebran la 27° Marcha del orgullo LGBTIQ (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans, Intersexuales y Queers) de Buenos Aires. El evento arrancó temprano el sábado con una feria en Plaza de Mayo, donde hubo shows de Mimi Maura y Jimena Barón, entre otros. Desde las 17, una caravana de carrozas marchó hasta la Plaza de los Dos Congresos. Fotos Kaloian/ Secretaría de Cultura de la Nación. [Fotografía], por Secretaría de Cultura de la Nación - 27° Marcha del orgullo LGBTIQ, 2018, Wikipedia ([https://commons.wikimedia.org/wiki/File:27°_Marcha_del_orgullo_LGBTIQ_\(30990615747\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:27°_Marcha_del_orgullo_LGBTIQ_(30990615747).jpg)).

Gentinetta, D. (2010). Sanción de la Ley de Matrimonio Igualitario, Buenos Aires, Argentina, 15/7/2010. [Fotografía].

Eve Kosofsky Sedgwick at her home in New York City. Photographer's blog post about her death. [Fotografía], por DavidShankbone, 2007, Wikipedia (https://es.wikipedia.org/wiki/Eve_Kosofsky_Sedgwick#/media/Archivo:Eve_Kosofsky_Sedgwick_by_David_Shankbone.jpg).

Gloria Bonder [Fotografía], por Ldelagarzag, 2015, Wikipedia (https://es.wikipedia.org/wiki/Gloria_Bonder#/media/Archivo:Gloria_Bonder.png).

-
-
-
-
- Graffiti de Amy Winehouse durante las protestas por la despenalización del aborto en Buenos Aires, Argentina [Fotografía], por Padaguan, 2018, Wikimedia Commons (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Amy_Winehouse_con_pa%C3%B1uelo_verde.jpg#/media/File:Amy_Winehouse_con_pa%C3%B1uelo_verde.jpg).
-
- Judith Butler (2013) [Fotografía], por University of California, Berkeley, 2012, Wikipedia (https://es.wikipedia.org/wiki/Judith_Butler#/media/Archivo:JudithButler2013.jpg).
-
- La doctora Alicia Moreau de Justo y diversas agrupaciones feministas se manifiestan en las calles contra la violencia sobre la mujer. Buenos Aires, c. 8 de marzo de 1984. [Fotografía], Archivo General de la Nación: AR-AGN-AGAS01-Ddf-rg-3986-73847.
-
- Manifestación. [Fotografía], por Wotancito, Wikipedia, 2019 (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Marcha_legalizaci%C3%B3n_del_aborto_12.jpg#/media/File:Marcha_legalizaci%C3%B3n_del_aborto_12.jpg).
-
- Mothers of the Plaza de Mayo (Madres de Plaza de Mayo). [Fotografía], por Andrew, 2007, Flickr (<https://www.flickr.com/photos/will-posh/540082147>)
-
- Ni una menos en Mendoza (2016). [Fotografía], por Adriel ricardo morales, 2016, Wikipedia (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ni_una_menos_cartel.jpg#/media/File:Ni_una_menos_cartel.jpg).
-
- Peggy McIntosh's headshot from Wellesley Centers for Women, por Peggy McIntosh, 2010, Wikipedia (https://en.wikipedia.org/wiki/Peggy_McIntosh#/media/File:Peggy_McIntosh.jpg).

La Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela es un material educativo producido por el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI. Su objetivo es acompañar a docentes y estudiantes en la construcción de nuevas ciudadanía democráticas basadas en sociedades más justas e igualitarias. Cada uno de los materiales que la componen presenta conceptos, normativas, interrogantes y recursos que invitan a la reflexión y a la transmisión de temas complejos que forman parte de los desafíos de la escuela hoy en un marco de promoción de derechos.

¿Cómo abordar la educación desde una perspectiva de género? Este material propone recorrer los estudios y experiencias que abordan este cruce para poder pensar los estereotipos que estuvieron y están presentes en las escuelas y la sociedad. Advertir que las instituciones educativas no son neutrales en términos de género permite estimular la reinvención de nuevos horizontes de mayor igualdad y justicia.

A partir de conceptos teóricos y propuestas para el trabajo en el aula, este material es una invitación a pensar y trabajar la perspectiva de género asumiendo la responsabilidad que tiene la enseñanza de garantizar y promover los Derechos Humanos.

bit.ly/3Et29vP

