

# Comunicación Conjunta N° 02/13

---

## **Violencia en el ámbito familiar y otras violencias de género: aportes para su abordaje desde las instituciones educativas**

**Subsecretaría de Educación**

**Dirección Provincial de Educación Inicial**

**Dirección Provincial de Educación Primaria**

**Dirección Provincial de Educación Secundaria**

**Dirección Provincial de Educación Superior**

**Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional**

**Dirección de Educación de Adultos**

**Dirección de Educación Física**

**Dirección de Educación Especial**

**Dirección de Educación Artística**

**Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social**

**Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada**

BUENOS AIRES EDUCACIÓN

**BA**

## Introducción

El presente documento surge a partir del involucramiento de la DGCyE en la Mesa Intersectorial Provincial contra la Violencia Familiar creada en el marco de la Ley 12.569/01. Su propósito es sistematizar en las instituciones de gestión estatal y privada, las propuestas vinculadas a la violencia en el ámbito familiar y las cuestiones relacionadas con la perspectiva de género en los niveles de Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior; en la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional y en las modalidades de Educación Física, de Jóvenes y Adultos, Especial, Artística y Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

El contenido organizativo institucional, atravesado por la perspectiva de género, promueve la desnaturalización de las relaciones entre todas y todos los integrantes del sistema educativo. Al plantear la cuestión de lo organizativo institucional nos referimos a los diseños/propuestas curriculares, a la configuración de los grupos escolares, al uso de los espacios, la elección de los textos y a la formación inicial y continua de los docentes, entre otros aspectos.

En este sentido, el documento pretende realizar nuevos aportes a la temática en el marco de las normativas vigentes: Ley Nacional de Educación 26.206/06, Ley de Educación Provincial 13.688/07, Ley de Protección integral de los Derechos de niñas, niños y adolescentes 26.061/04, Ley de Prevención y Sanción de Trata de personas y Asistencia a sus víctimas 26.842 y Ley de Promoción y Protección de los Derechos del Niño 13.298/05. Además, debemos considerar que la reforma constitucional que ha realizado la Argentina en el año 1994 ha otorgado rango constitucional a las Convenciones y Tratados fundamentales de protección y respeto de los derechos humanos, entre ellas la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra Mujer (Cedaw), que aprobó la ONU en 1979. También se ha ratificado por ley nacional la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belém do Pará, 1996), lo que implica obligaciones y compromisos concretos por parte del Estado nacional y provincial en la generación de políticas y recursos presupuestarios para la implementación efectiva de las mismas.

Considerando que la repetición de palabras dificulta la lectura –por ejemplo el/la niño/niña– y, dado que aún no hay consenso en las nuevas formas no sexistas del habla y de la escritura, utilizaremos para las nominaciones el género masculino advirtiendo que el mismo, como equivalente de toda la existencia humana, forma parte del sexismo del lenguaje.

Otras leyes sancionadas han sido la Ley Nacional 24.417/94 de Protección contra la violencia familiar, la Ley Nacional 26.485/09 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, la Ley Nacional 26.743/12 de identidad de género, la Ley 26.150/06 de Educación Sexual Integral, la Ley Provincial 12.807/01 contra el abuso sexual infantil y la Ley Provincial 12.569/01 contra la violencia familiar, siendo ésta última la que detallaremos a continuación.

### **Ley Provincial 12.569/01, contra la violencia familiar**

La Ley Provincial 12.569/01 establece en su artículo 1 que “[...] se entenderá por violencia familiar, toda acción, omisión, abuso que afecte la integridad física, psíquica, moral, sexual y/o libertad de una persona en el ámbito del grupo familiar, aunque no configure delito”. En el artículo 2 define grupo familiar como aquel “originado en el matrimonio o en las uniones de hecho, incluyendo a los ascendientes, descendientes, colaterales y/o consanguíneos y a los convivientes o descendientes directos de algunos de ellos”. También establece aquí que esta ley “se aplicará cuando se ejerza violencia familiar sobre la persona con quien tenga o haya tenido relación de noviazgo o pareja o con quien estuvo vinculado por matrimonio o unión de hecho”. El artículo 3 define que las “personas legitimadas para denunciar judicialmente son las enunciadas en los art. 1º y 2º de la presente Ley, sin necesidad del requisito de la convivencia constante y toda persona que haya tomado conocimiento de los hechos de violencia. La denuncia podrá realizarse en forma verbal o escrita”.

En relación con la corresponsabilidad, la ley enuncia en su artículo 4 lo siguiente:

Cuando las víctimas fueran menores de edad, incapaces, ancianos o discapacitados que se encuentren imposibilitados de accionar por sí mismos, estarán obligados a hacerlo sus representantes legales, los obligados por alimentos y/o el Ministerio Público, como así también quienes se desempeñan en organismos asistenciales, educativos, de salud y de justicia, y en general, quienes desde el ámbito público o privado tomen conocimiento de situaciones de violencia familiar.

A su vez, también se establece la creación de un Sistema Integrado Provincial para la Prevención y Atención de la Violencia Familiar, con el fin de generar políticas integrales, articuladas interinstitucionalmente y fortalecidas en el marco de la Red de instituciones dedicadas a la materia. Este sistema reconoce la inmanencia de la perspectiva de género e indica que ésta se deberá construir a partir de la generación de políticas integrales, articuladas, interinstitucionales y con una sólida construcción de mesas y redes locales, regionales y provinciales, de organismos públicos y organizaciones de la sociedad civil vinculadas a la problemática.

El Sistema Integral está conformado por:

*Mesa Intersectorial Provincial:* integrada por las áreas provinciales con competencias en la materia, es la responsable político-institucional del Programa de Violencia Familiar de la Provincia. Se conforma con las áreas de Salud, Educación, Derechos Humanos, Seguridad y Justicia y la Red Provincial, cuya función es la de articular y coordinar en el ámbito local, regional y provincial, todas las políticas públicas dirigidas a la prevención y atención de la violencia familiar.

La Mesa Intersectorial Provincial es la que elabora los pronunciamientos político-técnicos rectores (recomendaciones institucionales, confección de protocolos y modelos de intervención; firma de actas y declaraciones, propuestas de formación y capacitación, etcétera) que respaldarán el accionar de las mesas locales.

*Mesa Intersectorial Provincial contra la Violencia Familiar:* “[...] se conformará con las áreas de Salud, Educación, Derechos Humanos, Seguridad y Justicia y la Red Provincial, cuya función será la de articular y coordinar en el ámbito local, regional y provincial todas las políticas públicas dirigidas a la prevención y atención de la violencia familiar” (Decreto Reglamentario de la Ley 12.569).

La Mesa Intersectorial Provincial contra la Violencia Familiar depende de la Dirección de Políticas de Género, perteneciente al Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires, autoridad de aplicación de la Ley 12.569. Actualmente está integrada además por representantes del Ministerio de Trabajo de la Provincia, la Procuración General de la Suprema Corte de Justicia y el Consejo Provincial de las Mujeres.

La Mesa Intersectorial Provincial, es la que elabora los pronunciamientos político-técnicos rectores (recomendaciones institucionales, confección de protocolos y modelos de intervención, firma de actas y declaraciones, propuestas de formación y capacitación, etcétera) que respaldarán el accionar de las mesas locales.

*Red Provincial:* Integrada por la Mesa Intersectorial y por los otros actores sociales, institucionales y académicos con competencia en la materia, por ejemplo Servicios Zonales y Locales de Promoción y Protección de Derechos de niños, niñas y adolescentes previstos en la Ley 13.298, ONG, Comisarías de la Mujer, Colegios y Asociaciones Profesionales, Facultades de Derecho y Ciencias Sociales, entre otros.

*Mesas locales:* funcionará como un primer nivel de contención y atención dado por el gobierno municipal (áreas de acción social, salud, derechos humanos, consejos de las mujeres), organismos provinciales en el territorio como comisarías, establecimientos sanitarios o educativos, dependencias del Poder Judicial. Las mesas locales serán el espacio donde se concertarán y organizarán las acciones. Éstas, a su vez, se apoyarán en la Mesa Intersectorial Provincial.

También se considerarán componentes del Sistema las Mesas Regionales de prevención y atención de la violencia familiar y las Redes Locales y Regionales.

El Sistema Integrado Provincial para la prevención y atención de la violencia familiar establece en su marco teórico que la violencia familiar implica la violación de derechos humanos fundamentales, a la vez que un problema político, social y de salud pública. Se sostiene que la violencia familiar es un fenómeno multicausal, dado que intervienen en su aparición diferentes variables: aspectos transubjetivos (pautas culturales, políticas y sociales que circulan como afirmaciones y creencias y que participan en la construcción de la subjetividad), aspectos intersubjetivos (el sujeto en relación con los otros) y aspectos intrasubjetivos (componentes individuales). Se considera que una relación es violenta cuando se vuelve crónica, asumiendo una modalidad estable y cíclica, y que cualquier miembro de la familia puede ser agente o víctima de una relación abusiva; la casuística indica, sin embargo, que es el adulto masculino quien con más frecuencia utiliza diferentes formas de abuso (físico, sexual y emocional) y que son las mujeres, los niños, ancianos y las personas discapacitadas las víctimas más comunes de este abuso. Estas particularidades llevan a tener que analizar esta problemática como una problemática vinculada al género. Se entiende al género como una categoría relacional que establece lugares diferenciados jerárquicamente para hombres y mujeres. Sobre esta base se estructuran estereotipos que constituyen modelos socialmente aceptados que asignan características opuestas para uno y otro sexo, promoviendo antagonismos y asimetrías que se cristalizan en relaciones de poder que generan vínculos violentos.

Podemos agregar desde una mirada similar que la violencia en el ámbito familiar y la violencia de género tienen como factor y origen común los rasgos patriarcales que aún

perduran en nuestras sociedades. Un rasgo principal que sustenta estas violencias está dado por la existencia de vínculos jerárquicos en la sociedad, donde los hombres (heterosexuales) se benefician y gozan de privilegios históricos en relación con las mujeres, los hombres no heterosexuales y a los sujetos que por nacimiento o por opción no se reconocen dentro de este binarismo hombre-mujer, tales como las personas transexuales, travestis e intersex.

Generalmente un acto violento parte del reconocimiento de la existencia de un conflicto o desacuerdo, en paralelo a un no reconocimiento de que hay alternativas por fuera de la violencia para llegar a un acuerdo o superación de ese conflicto. La violencia como método usado para zanjar diferencias conlleva el propósito de la sumisión de otro sujeto al punto de vista de la persona que ejerce violencia como única opción posible.

Estas situaciones, en lo cotidiano, están naturalizadas, y resulta difícil hacer que se las piense como parte de un proceso histórico, es decir, que se las problematice tomándolas como objeto de análisis o reflexión. Dentro de esta lógica, también aparecen otras manifestaciones reconocidas habitualmente como violencia de género, entre las cuales se encuentra el femicidio,<sup>1</sup> la trata de personas, la homofobia, la transfobia, el abuso sexual, la violación. Todas estas formas violentas de relacionarse, se basan en un no reconocimiento del otro como sujeto de derecho. La violencia aparece cuando no ha primado una relación de respeto por ese otro. Para abordar muchas de estas situaciones, se hace necesario poder trabajar profundizando la cuestión de la identidad sexual y de género y su reconocimiento pleno. Para ello son un aporte fundamental las leyes emblemáticas y de avanzada que en la Argentina se han aprobado en los últimos años, como las leyes de matrimonio igualitario, identidad de género y la Ley 26.842/12 sobre la Trata de personas.

---

<sup>1</sup> El término "femicidio" proviene del inglés *femicide*, acuñado en Inglaterra por Mary Horlock a inicios de la década del 70. Usado por primera vez por Diana Russell, estadounidense, definiendo el concepto como el asesinato misógino de mujeres cometido por varones. El término ha sido traducido al castellano y usado de dos maneras: "femicidio" y "feminicidio". El concepto de femicidio, más preciso que el de homicidio, permite entender que estas muertes son el producto de un sistema estructural de opresión de lo masculino a lo femenino. Permite además hacer conexiones entre las distintas formas de violencia, estableciendo un "*continuum* de violencia contra las mujeres": violación, incesto, abuso físico y emocional, son todas expresiones diferentes de la opresión de las mujeres y no fenómenos inconexos. En el momento en que cualquiera de estas formas de violencia resulta en la muerte de la mujer o la niña se convierte en femicidio (Diccionario de Estudios de género y feminismos, 2009. Pp. 141-143).

## **Sobre estereotipos, desigualdades y violencias de género**

Se entiende la perspectiva de género como un enfoque que cuestiona la naturaleza biológica de lo masculino y lo femenino, considerando los mismos como construcciones sociohistóricas. Esto significa que lo que se conoce como “femenino” y “masculino”, “ser mujer” y “ser hombre” no está sólo definido por características anatómicas y fisiológicas sino por caracteres asignados por la cultura. Dichos caracteres establecen actitudes y comportamientos diferenciados que se espera que mujeres y varones aprendan y asuman desde su nacimiento para ser parte de la sociedad a la que pertenecen. De esta manera, en cada época y sociedad se construyen ideas y representaciones en torno a los roles que se pretende que mujeres y hombres “desempeñen”. A su vez, estos roles de género son ponderados de manera desigual de forma tal que la mujer y “lo femenino” quedan en un lugar subordinado con respecto al hombre y “lo masculino”. Así, las relaciones entre ambos géneros han sido construidas histórica y culturalmente de manera desigual y jerárquica en favor de lo masculino. Bourdieu sostiene que

[...] la construcción social arbitraria de lo biológico, y en especial del cuerpo, masculino y femenino, de sus costumbres y de sus funciones, en particular de la reproducción biológica, proporciona un fundamento aparentemente natural a la visión androcéntrica [...] Esta forma de dominación masculina se produce a partir de dos operaciones básicas: legitima una relación de dominación inscribiéndola en una naturaleza biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada (Bourdieu, 2000).

Instituciones como la familia y la escuela, entre otras, son las que validan, forman, determinan roles de género, designan lo valorado y lo devaluado, lo que está permitido y lo que no, lo visible y lo invisible, lo decible y lo no decible. Estos determinados valores pertenecen a un imaginario social fundado en creencias que sustentan un orden social inscripto en el patriarcado, legitimado desde el poder, pero además en un universo de significaciones que con sus rituales y sentires afianza ese imaginario. Así se configura un proceso de socialización que se da en el marco de una:

[...] sociedad que expresa pautas de conducta encuadradas en las expectativas recíprocas de comportamiento social. En este sentido, cada sociedad opera sobre sus nuevos miembros para incluirlos en ese “mundo compartido”. Es decir, todo proceso socializador está teñido de orientaciones valorativas. Por esa razón se hace necesario reconocer estas prácticas, que se han instalado como costumbre indiscutida, que se comunican por medio de la palabra [...] a veces en tono jovial y simpático, pero no menos moralista que los discursos clásicos (DGCyE, 2008).

Para desnaturalizarlos, las instituciones educativas deben constituirse en un espacio plural que permita que niños, adolescentes, jóvenes y adultos se respeten, se conozcan, se sueñen y proyecten su vida con la tranquilidad de saberse reconocidos y acompañados por un adulto educador que los cuida pero que no los juzga, que sirve como modelo, pero que no se impone como modelo homogeneizante. Por lo tanto es necesario que los docentes reflexionen sobre las propuestas de enseñanza y las intervenciones que favorezcan el reconocimiento de la diversidad de género, el conocimiento y cuidado del propio cuerpo y de la sexualidad, la posibilidad de elegir, de expresar su opinión, de decir lo que no quieren o no les gusta, darles la palabra y trabajar para que puedan asumirse como sujetos autónomos. En este complejo proceso es fundamental que los alumnos tengan el sostén contenedor de un adulto.

Pensemos, por ejemplo, en el jardín de infantes como primera institución educativa que alberga a los niños más pequeños; ese adulto es el docente, por eso es necesario trabajar sobre las prácticas escolares que se desarrollan en los jardines y que por tan habituales se naturalizan,<sup>2</sup> problematizando situaciones a partir de la deconstrucción de las prácticas en las que se vislumbra la reproducción y/o legitimación de modelos estereotipados con relación a cómo ser varones o mujeres. En estas instituciones esas prácticas naturalizadas son observables en las propuestas lúdicas, en la selección de materiales, de colores, en la organización de los grupos, en las interacciones con los alumnos, en los actos escolares, en suma, en toda forma que de cuenta de los posicionamientos docentes.

---

<sup>2</sup> Hablar de una tendencia naturalizada es aludir al carácter histórico de esta asignación y negar que la misma sea natural e inmutable es reconocer que proviene de una incorporación paulatina e inconsciente que llevara a ejercer o no ciertas acciones (Varela y Ferro, pp. 84).



Los docentes y la institución educativa no son neutrales en esta temática; configuran por medio de sus propuestas simbólicas y materiales un determinado modo de vivenciar el cuerpo y la sexualidad, tal como se señala en el Diseño Curricular (2008):

[...] El cuidado del cuerpo propio y ajeno se encarna, también en la posibilidad de construir con otros un modo de estar en el mundo que no se obture con las experiencias adultas, con sus temores o representaciones, pero que, paradójicamente, no se puede llevar a cabo sin su mediación, de allí la necesidad de un trabajo sostenido con los propios adultos [...] la habilitación para construir la propia sexualidad se inicia en el reconocimiento de estar ante personas con elecciones propias [...] y se basa en el cuidado del cuerpo y la consideración de la sexualidad en el marco del vínculo con los otros; el conocimiento y la información (información que esté advertida de no proyectar temores propios de la vida adulta a los niños ni ir más allá de la información que requieren); preservación de la intimidad; posibilidad de expresarse, habilitar la palabra y autorizarse.

Por eso la institución educativa es un agente fundamental en la socialización correspondiente a cada género y puede perpetuar las desigualdades existentes o empezar a promover cambios si el colectivo institucional comienza a analizar e identificar sus propias posturas y prejuicios.

En este sentido, debemos tener en cuenta que junto a los procesos de naturalización tienen lugar procesos de esencialización a partir de los cuales se construyen juicios morales sobre los comportamientos esperables y sobre lo desviado de lo universal. Estos modos de pensar a las niñas y los niños, que accionan la mayoría de las veces de manera implícita, se presentan como destinos naturales e inevitables que señalan la frontera subjetiva y objetiva entre lo posible y lo imposible. Bourdieu (2000) señala que la dominación de género consiste en un aprisionamiento efectuado mediante el cuerpo.

Resulta de interés destacar que junto con las funciones más estudiadas de reproducción del orden social, la escuela constituye también un escenario de producción donde se reconocen procesos de resistencia. Sin omitir la dominación y sus efectos de violencia simbólica, se reconoce que el género y las relaciones que se

habilitan alrededor de sus patrones están abiertos al cambio y son objeto de interpretación. Sus significados y su jerarquía se modifican en cada momento histórico.

Estos aportes amplían la conceptualización de género referida a los procesos de fragilización de las mujeres y ponen en cuestión los enfoques que proponen una posición sexual binaria y universal. Suponer “lo femenino” y “lo masculino” como dos conjuntos separados esconde las diversas masculinidades y femineidades y las violencias ejercidas hacia aquellos modos que se distancian del dominante. Según Morgade (2002) no hay una sola masculinidad ni feminidad, bipolarizar es esencializar y silenciar el amplio conjunto de relaciones genéricas que se cruzan con las de clase, etnia u orientación sexual.

En nuestras instituciones y prácticas educativas persisten ciertas actitudes naturalizadas que refuerzan estereotipos, desigualdades y violencias de género. De esta manera, en las escuelas tienen lugar procesos diferenciales de socialización y subjetivación generadores y legitimadores de violencias de distinto tipo que van desde la violencia física a modos más sutiles. Por esto, el tema de las violencias de género requiere ser instalado como una fuerte preocupación y debe ser trabajado de manera planificada y sistemática en las instituciones educativas y en las aulas.

### **Violencias de género y su expresión en el escenario escolar**

Será necesario entonces, crear estrategias que permitan debatir y elaborar propuestas consensuadas para el trabajo de estas temáticas en las escuelas, a través de acciones pedagógicas tanto al interior de las instituciones educativas como con la comunidad y sus familias, logrando un trabajo en red que sostenga y potencie su abordaje, que muchas veces rebasa lo netamente institucional.

Asimismo, la incorporación de contenidos curriculares en todos los niveles y modalidades que aborden los temas mencionados aportará a su apropiación por parte de los propios estudiantes y docentes en sus diferentes niveles. También será necesario crear y/o implementar diferentes estrategias a través de estructuras propias como centros de estudiantes, consejos de convivencia o mesas de participación juvenil que propicien cambios de actitud a partir de un protagonismo genuino dentro de la lógica de la inclusión.

Una educación no sexista que tienda a desarticular estereotipos de género se torna un instrumento vital para el proceso de cambio y para el desarrollo con equidad, donde las oportunidades aseguren la construcción de una comunidad realmente inclusiva y, por lo tanto, más justa.

La *Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar*, publicada como Comunicación Conjunta 1/2012 y firmada por todos los niveles, las modalidades y la dirección provincial dependiente de la Subsecretaría de Educación, propone acciones para la promoción de la convivencia en las escuelas tomando como marco la perspectiva de género, y en cuanto a la aparición en la institución educativa de situaciones ligadas al género –como pueden ser la violencia en el contexto familiar y el maltrato infanto-juvenil, la presunción de abuso sexual, los niños y adolescentes en situación de trata– indica procedimientos de intervención a tener en cuenta.

El sistema educativo provincial tiene el privilegio de contar con diseños curriculares y estructuras territoriales para poder abordar la violencia en el ámbito familiar, trabajando en la deconstrucción de las relaciones jerárquicas mencionadas.

Ciertos vínculos que entretejen los varones entre sí, las niñas con otras niñas y los que entrelazan ambos sexos, conforman un particular circuito donde desigualdad, discriminación y violencia se retroalimentan. La discriminación hacia todos aquellos “diferentes” se constituye en un anclaje para otras prácticas de violencia. Según Morgade (2002) la discriminación ofrece justificaciones para ciertas prácticas que, de no mediar estereotipos, resultarían injustificables. Se vive violencia que no es sólo un golpe, también es el maltrato verbal y ciertos modos que de tan habituales se han vuelto inadvertidos. Las violencias de género, en sus diversas expresiones, impactan en la autoestima y en la imagen que construyen los sujetos de sí mismos, a la vez que producen distintos efectos en sus experiencias sociales (Comunicación 7/12).

### **Educación Sexual Integral y Género: herramientas para favorecer la convivencia en el marco del reconocimiento de derechos**

La implementación del programa de Educación Sexual Integral (ESI) favorecerá repercutiendo positivamente en las temáticas de género. Es por ello que creemos necesario explicarlos en este tema. La OPS y la OMS consideran que:

La sexualidad configura un elemento central en la construcción de la subjetividad, que excede la mera conceptualización biológica. En ese sentido el término sexualidad refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano [...] Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales [...] En resumen la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos.<sup>3</sup>

Cuando hablamos de educación sexual no siempre nos referimos a lo mismo, incluso podemos hablar desde posicionamientos diferentes a partir de los cuales se estructuran abordajes diversos sobre el tema. Por ello, es importante comenzar a poner en cuestión los distintos modelos de educación sexual para introducir el debate sobre los significados que adquiere la sexualidad, y fundamentalmente los sentidos que adquiere la educación sexual.

Los modelos, vistos como representaciones sobre la realidad, permiten acercar al conocimiento e identificación de características predominantes en las prácticas cotidianas de los sujetos. Los modelos constituyen diferentes formas de concebir la Educación Sexual Integral (ESI) y no se agotan en el plano de las ideas, sino que tienen fuertes consecuencias en los procesos educativos.

Los modelos de Educación Sexual, desde la perspectiva de Morgade (2006) son: médico-biologicista, sexología, normativos o judiciales. Estos modelos permiten profundizar el análisis que desde la formación inicial deben realizar los y las futuras profesoras en relación con el enfoque específico propuesto por la ley 26.150 que crea el Programa Nacional ESI, a partir del cual se definen los lineamientos curriculares.

El modelo médico-biologicista parte desde un enfoque *higienista* cuya principal preocupación pasa por discriminar *salud* de *enfermedad* y aprovechar la población cautiva que los estudiantes suponen para este enfoque, prescribiendo sobre el cuidado de la salud. Desde este punto de vista, abundan las descripciones anatómicas fisiológicas, la información acerca de patologías, la descripción de los riesgos de

---

<sup>3</sup> Reunión de consulta sobre salud sexual convocada por la OPS y la OMS en colaboración con la Asociación Mundial para la Salud Sexual, extraído de *Serie de Cuadernos de ESI para la Educación Secundaria*, Ministerio de Educación, Programa Nacional de Educación.

enfermar por un mal ejercicio de la sexualidad. El lenguaje médico, el estudio de la anatomía y la fisiología, se constituyen en el centro de la educación sexual, por consiguiente, no cuentan otros aspectos trascendentes a la sexualidad, tales como el deseo, las emociones, el placer, etcétera. Es un modelo sumamente normativo, que parte de la sobrevalorización del saber médico, impone la lógica de las instituciones de salud a las educativas, desconsidera el saber de los docentes y prioriza las disertaciones de profesionales y los materiales prescriptivos.

El modelo educativo tradicional-moralista, que promueve silencios o prohibiciones en torno a la sexualidad, se centra en «lo que debe ser» y «lo que no debe ser», «lo que está bien» y «lo que está mal», en concordancia con prescripciones morales definidas y consideradas universales. Este modelo no contempla espacios para escuchar realidades diversas, para abrir el diálogo genuino y para promover la diferencia. Es un modelo en el cual la palabra del adulto y la prescripción ocupan un lugar preponderante, la finalidad es normativizar la sexualidad, es decir, subrayar la heteronormatividad.

La palabra de los jóvenes y las diferencias se ven en este modelo, completamente negadas. Al igual que el modelo biologicista se inscribe en la reducción de sexualidad a genitalidad. Otro aspecto importante a tener en cuenta en relación con este enfoque es que en ocasiones puede presentar contradicciones en relación con los derechos vigentes existentes en nuestro país, como los establecidos en la Ley de Salud Sexual y Reproductiva, la Ley de Matrimonio Igualitario o la recientemente sancionada Ley de Identidad de Género.

Otro modelo que hoy cobra relevancia es el de la sexología, que enfatiza la necesidad de promover la enseñanza de buenas prácticas sexuales, prevenir disfunciones, problematizar creencias y propiciar la exploración de modos personales o compartidos de conocer y disfrutar de la sexualidad. Este enfoque se asienta en una concepción de la sexualidad como una construcción que está presente durante toda la vida y aporta desarrollos teóricos que resultan interesantes a la hora de pensar el desarrollo de la ESI. Sin embargo, una profundización de este enfoque estaría más relacionada con la tarea de los efectores de salud (consejerías para jóvenes).

Por otro lado los modelos normativos o judiciales enfatizan la consideración de la vulneración de derechos que padecen niños, niñas y adolescentes en una gama de situaciones que van desde el abuso hasta la violación. Como señala Morgade (2006), resulta fundamental la inclusión de una sólida formación en derechos humanos y en competencias o habilidades relacionadas con el autocuidado y con la posibilidad de

identificar acciones abusivas por parte de los adultos en el ámbito familiar e institucional. Los lineamientos curriculares dan cuenta de la relevancia otorgada a las vulneraciones de derechos, tanto en los contenidos propuestos así como también en los propósitos formativos. Sin embargo, coincidimos en que este tema debe ser abordado en el marco más amplio de la ESI, y creemos también que no ha de ser por este costado por donde se comience a plantear esta cuestión para evitar que la sexualidad quede asociada a peligros y amenazas.

Por último, la perspectiva de género ha brindado herramientas significativas para la construcción de un abordaje integral de la educación sexual. Este modelo enfatiza la noción de un cuerpo humano inscripto en una red de relaciones sociales que le dan sentido, configurando modos de ser y de actuar, formas de vivir lo masculino y lo femenino, y los modos de ejercerlo (social, histórica y culturalmente determinado como “lo masculino” y como “lo femenino”) prestando especial atención al trabajo educativo que promueve la desnaturalización de las desigualdades. Tener en cuenta una clara diferenciación entre “sexo” y “género” permite problematizar los modos en que operan los prejuicios sociales en la construcción de “lo adecuado o no” para que las mujeres sean “femeninas” o los varones sean “masculinos”.

A pesar de las posiciones sesgadas en algunos aspectos de la sexualidad más que en otros, cada uno de estos modelos aportan construcciones a la hora de pensar los lineamientos, objetivos e implementaciones de las normativas vigentes, interpelándonos sobre las rupturas con los modelos anteriores y las consideraciones a tener en cuenta en las prácticas educativas.

Diferentes investigaciones referidas al estudio sobre género, focalizadas en el ámbito educativo, reflejan cómo al interior de los procesos educativos, mensajes y valores sobre género, aparecen explícita o implícitamente en el currículum formal, en el oculto y en el omitido.

## **Niveles y modalidades de educación**

Los niveles y modalidades de educación, desde su especificidad, vienen trabajando la temática eje de este documento. Aquí encontraremos el aporte particular de cada dirección como partes integrantes del Sistema Educativo Provincial. Se quiere subrayar la importancia estratégica de la Dirección Provincial de Educación Superior

que, en tanto responsable de la formación de los docentes, se encuentra en plena construcción de los diseños curriculares para los profesorados de Educación Secundaria.

Cada dirección tomó un recorte de la temática que nos convoca y se lo relacionó con las particularidades y especificaciones de cada nivel/modalidad.

### ***Dirección de Educación Superior***

En este marco, desde el nivel superior es fundamental formar a los futuros docentes en una concepción de carácter social, práctica y cultural de la sexualidad y la educación sexual integral, que las abarque desde una óptica que trascienda la genitalidad. Desde esta perspectiva se pretende generar instancias de construcción de conocimiento de modo que los futuros docentes puedan desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje en los respectivos niveles, en concordancia con las prescripciones curriculares propias del nivel superior y de cada nivel co-formador, así como con las leyes que refieren a la Educación Sexual Integral.

Por esa razón, formar docentes en ESI constituye un desafío central para la Educación Superior, por múltiples cuestiones. La existencia de políticas públicas enraizadas en las ya mencionadas leyes nacionales y provinciales constituye un avance de derechos y obligaciones que, paulatinamente, debe acompañarse del efectivo ejercicio de aquéllos. En ese sentido se requiere recorrer un largo camino para involucrar a diferentes actores sociales en el proceso de redefinir prácticas y acciones que contribuyan a que los sujetos puedan ejercer plenamente sus derechos. Es en este punto que las instituciones educativas pertenecientes a la Educación Superior deberán generar prácticas institucionalizadas que posibiliten el pleno ejercicio de los derechos sexuales, de salud reproductiva y de género.

Para lograr la construcción de prácticas institucionalizadas en el sentido planteado anteriormente, es preciso formar a los docentes respecto a la comprensión de la sexualidad como práctica cultural social e históricamente construida, y no como mera necesidad psicobiológica mirando a la sexualidad como un conjunto de procesos emocionales y de comportamiento que impregnan todas las etapas de la vida. La sexualidad, entonces, no se reduce a lo biológico sino que sentimientos, emociones, placeres, cuerpo construido y significado son aspectos esenciales en la construcción de la misma.

Por consiguiente, es preciso formar en el análisis crítico y la desnaturalización de las clasificaciones que, sobre las prácticas sexuales, se han generado. Dichas clasificaciones son el resultado de diferentes mecanismos que definen a las relaciones sociales en cada contexto cultural e histórico.

Comprender la sexualidad en los términos descriptos implica poner en tensión saberes y representaciones del imaginario colectivo. Los futuros docentes deberán revisar sus miradas sobre la sexualidad y construir un conocimiento integral sobre el tema para poder generar procesos de enseñanza y aprendizaje de ESI en el nivel de referencia.

Asimismo, la formación en la Educación Superior debe aportar conocimiento sobre enfoques que interpretan al cuerpo como un elemento central en la construcción de la subjetividad y de la sexualidad, entendiendo a los cuerpos como productos de la cultura, de los momentos históricos que definen las marcas étnicas y de clase. Los cuerpos no se constituyen desde esta perspectiva como algo dado biológicamente, sino que se construyen como producto de diferentes prácticas. De modo que quienes se forman en el ámbito de la Educación Superior reflexionen sobre los cuerpos en sus diferentes construcciones, visibilizando a éstos como el intersticio para cuestionar las jerarquías sexuales hegemónicas en diversos momentos históricos.

La formación debe brindar también herramientas para comprender diferentes enfoques que interpreten y estudien las cuestiones de género desde una mirada socioantropológica, de modo que se problematicen las diferencias de género por fuera de las razones naturales y se centren las interpelaciones en el contexto histórico, social, cultural y político. De ese modo se posibilita que los futuros profesores comprendan que la sexualidad en tanto práctica está atravesada por la diversidad de género y que no se puede clasificar desde una mirada moralizante ni patológica a quienes construyen su identidad de género por fuera de las prescripciones heteronormativas.

Los futuros docentes deberán construir conocimiento sobre la comprensión del deseo como una dimensión de la sexualidad que lejos de ser exclusivamente masculino es por definición un elemento que hace a la constitución de la sexualidad. Esto permitirá revisar las prácticas de sexualidad, que no refuercen vínculos sexistas y de violencia familiar y de género.

Por tanto, la formación superior debe brindar saberes que permitan el conocimiento y reconocimiento de los diferentes discursos sexistas, de machismo, de disciplinamiento moralizante, que coloca a las mujeres en el único rol de una feminidad subrayada



asociada a la procreación, sin derecho para disfrutar de la sexualidad. Es importante indagar cómo dichos discursos se hallan encarnados en prácticas de violencia familiar y de género.

La formación debe aportar también saberes sobre las diferentes teorías sexuales, agrupadas a partir de dos grandes corrientes epistemológicas que le dieron sentido: el esencialismo y el constructivismo social. El primero explica la sexualidad remitiéndola a una esencia interior, propia de la naturaleza humana, propia de los cuerpos y ligada al instinto, al impulso o a la energía sexual. Dentro de esta perspectiva se encuentran diferentes enfoques (médico, biológico, psiquiátrico, psicológico) que comprenden a la sexualidad como un hecho individual. En cambio, desde la perspectiva del constructivismo social, la sexualidad remite a prácticas culturales y socialmente significadas. Se reconoce una dimensión biológica de la sexualidad a nivel fisiológico pero no determinante de la sexualidad, pues su configuración es social, permitiendo un trabajo analítico y crítico respecto de las diferentes teorías.

Asimismo se deberá formar docentes en la información y comprensión de las diferentes leyes que refieren a educación sexual, salud sexual y reproductiva, identidad de género, matrimonio igualitario, de modo que los estudiantes que transitan la Educación Superior tengan pleno conocimiento de esos derechos y se conviertan en multiplicadores del conocimiento sobre los mismos en el nivel de referencia.

Un aspecto central en la formación deberá circunscribirse al conocimiento de aspectos bioéticos sobre derechos humanos ligados a la sexualidad integral.

Finalmente, es igualmente importante formar en la capacidad para discernir los efectos perlocucionarios de los discursos de los medios de comunicación que contribuyen a la reproducción de la dominación, la discriminación, el poder, las relaciones patriarcales, los estereotipos de mujer, de familia, de hombre. Es por ello fundamental formar a los futuros docentes en la conciencia de que estas formas discursivas configuran un tipo de subjetividad, naturalizando prácticas y estereotipos.

Retomando la interpelación planteada por Cremona (2005), será imprescindible en Educación Superior comenzar la formación a partir de un proceso colectivo que permita a los y las jóvenes que eligen la formación docente, conjuntamente con muchos adultos que deciden también transitar ese camino de formación, explicitar representaciones, tabúes y percepciones de sentido común sobre la sexualidad y la educación sexual. Sabemos que cuando se trata de trabajar en la formación de temas referidos a la sexualidad, y particularmente a la educación sexual, hay puntos de

partida disímiles. Puntos de partida que refieren a las configuraciones personales históricamente construidas; en el caso de la Educación Superior, las propias de los estudiantes de profesorado y las de los docentes formadores. Por ello el desafío curricular es profundo, pues hay que prever cómo funcionará la ESI en los dispositivos institucionales y personales que se han construido sobre la temática.

El desafío de la Educación Superior implica la responsabilidad de dar la palabra y formar en saberes que permitan a los futuros docentes desandar sus propias historias para apropiarse –superando sus inhibiciones y mandatos– del papel que como sujetos políticos deben desempeñar en el nivel de referencia.

### ***Dirección de Educación Inicial***

La socialización de niños y niñas<sup>4</sup> y la formación de su identidad es uno de los propósitos del nivel inicial; para cumplir con ello, debemos garantizar propuestas en las que asuman actitudes de aprecio y respeto por las diversidades de género, lingüística, cultural y étnica, y para que a su vez puedan valorar su propio cuerpo y respetar la propia identidad y la de los demás, como lo expresan los contenidos del área de Formación Personal y Social del Diseño Curricular para la Educación Inicial. La experiencia del Nivel Inicial no puede ser ajena a ellas: todos los jardines “[...] comunican sus visiones a través de palabras y silencios, gestos y omisiones” (DGCyE: 2008, 50).

El capítulo de Formación Personal y Social enuncia entre los propósitos de enseñanza los siguientes:

Asumir actitudes democráticas que permitan que los niños se apropien de los valores y los principios de la vida en comunidad: la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y el aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica; y el respeto a los derechos de los demás.

---

<sup>4</sup> Como dice Gaitán Muñoz “La idea de socialización cambia desde el momento en el que se empieza a ver la infancia como una realidad socialmente construida, que como tal presenta variaciones históricas y culturalmente determinadas por el conjunto de mandatos, pautas y normas de conducta [...] la infancia constituye una parte permanente de la estructura social [...] los niños se encuentran afectados por las mismas fuerzas políticas y económicas que los adultos y están sujetos, igual que estos, a los avatares del cambio social. El proceso de socialización [...] pasa a ser considerado como un proceso bidireccional en el que el protagonismo de los niños cuenta” (p. 10).

Favorecer en cada niño el desarrollo de la propia identidad y de la confianza y seguridad en sus capacidades, para actuar con iniciativa y autonomía, para aprender, para defender sus derechos y para expresar pensamientos, sentimientos y emociones.<sup>5</sup>

Si bien el tratamiento de la perspectiva de género en el nivel inicial es transversal, algunas áreas como la de formación personal y social, el juego y el área de ambiente natural y social son particularmente propicias para su desarrollo. Asimismo se trata de áreas en las que las propuestas de enseñanza pueden llegar a reproducir estereotipos de género en el caso de la selección de juegos y juguetes, el armado de escenarios lúdicos para el desarrollo del juego dramático, en la conmemoración de las efemérides, etcétera. Se trata, en este sentido, de actividades en las que el docente debe resguardar que la asignación de roles sobre la base de la diferenciación sexual no subraye esos estereotipos.

El juego es una actividad enraizada en lo social, inseparable de las condiciones culturales, económicas, históricas y geográficas. En el juego la representación de roles y funciones no depende sólo de condicionantes intraescolares. El jardín de infantes debe posibilitar que los niños construyan una mirada cada vez más compleja, respetuosa de las diferencias, enriqueciendo su cultura lúdica. Es fundamental para enriquecer la cultura lúdica de los niños que los docentes intervengan “[...] problematizando, sensibilizando, movilizándolo el juego de los niños y niñas para que puedan ocupar lugares menos estancos y estereotipados” (Varela y Ferro, 2001); en este sentido es necesario considerar las decisiones didácticas en clave de posicionamientos, entendiendo que ninguna elección es neutral: no existen *sportes inocentes*; por el contrario, los sentidos diversos que se pueden encontrar detrás de la selección de escenarios, materiales y propuestas pueden reproducir acríticamente un modelo basado en categorías absolutas y naturalizantes o propiciar el enriquecimiento y la complejización del guión del juego, ampliando el universo simbólico de los niños.

El abordaje del área ambiente social y natural ofrece la posibilidad de tomar contacto con contextos diversos, indagando sobre los cambios y las permanencias que se van produciendo en las familias, las instituciones, los trabajos y la vida cotidiana de los diferentes actores sociales, en fin “[...] acercándolos a la idea que diversas comunidades y culturas organizan sus instituciones y sus trabajos de modo diferente

---

<sup>5</sup> Ibídem, p. 50.

para resolver necesidades análogas [...]” (DGCyE: 2008, 11). Tomar contacto con estos cambios o con la diversidad cultural permite que los alumnos comiencen a desnaturalizar algunas ideas sobre la organización de las familias, por ejemplo, los trabajos que asignan a mujeres y varones. Valorizar el trabajo doméstico sin exclusión de géneros, conceptualizar que las posiciones en la vida social pueden desempeñarse tanto por varones o mujeres.

En el marco de las propuestas relacionadas con las efemérides, el docente puede hacer emerger los diferentes sujetos sociales anónimos y muchas veces invisibilizados por la historia escolar, entre ellos las mujeres; de este modo es posible abordar la cuestión de género a partir de secuencias didácticas en las que los docentes prevén una selección de textos, imágenes y diversas fuentes de información que acompañen las indagaciones de los niños guiados por el propósito de resignificar el papel de las mujeres en la historia.

Para finalizar es importante recordar: el nivel inicial sostiene que la función de las instituciones educativas es generar rupturas sobre esa distribución de roles estereotipada, posibilitando el desarrollo de las subjetividades de niños y niñas en un sentido libre para que ellos construyan desde pequeños sus esquemas de género superando la tradicional y excluyente forma binaria de organización social “hombre/mujer”.<sup>6</sup> Brisa Varela y Lila Ferro señalan que estas cuestiones se dan en expresiones de las propias docentes al referir que “las niñas son mas prolijas, tranquilas, aplicadas, detallistas, mientras que los varones son más activos, agresivos, peleadores”, en los formatos para la organización de grupos (haciendo filas de varones y niñas para desplazarse o agrupando niñas y niños para lavarse las manos), en el uso de carteles con el nombre propio escritos sobre cartulinas de diferentes colores según el sexo. Como ejemplo podemos mencionar el diseño curricular de Educación Inicial donde se expresa: “[...] en términos generales, las familias tienen derecho a pensar por sí mismas en el terreno de la felicidad: en una educación pluralista la maestra no tiene legitimidad para enseñar un modelo de cómo debe ser un varón, una mujer, una familia” (DGCyE, 2008).

---

<sup>6</sup> Actualmente experimentamos como sociedad cambios en torno a las estructuras familiares hegemónicas y en torno a las elecciones sobre cómo vivir el género, por tanto queremos comenzar a profundizar y actuar en consecuencia de estos cambios y rupturas que vive la sociedad argentina en su conjunto.

## ***Dirección de Educación Primaria***

La educación formal tiene un rol importante en la formación de actitudes y conductas de igualdad que constituyen la base de la prevención de la violencia de género. Por ello es necesario realizar un trabajo intenso con la comunidad educativa y trabajar propuestas de enseñanza con los alumnos y alumnas que promuevan relaciones igualitarias desde el respeto y el reconocimiento mutuo. Paralelamente, en esta misma dirección, es necesario considerar en nuestras intervenciones y prácticas la promoción de estas formas de relacionarse. Por ejemplo, resolviendo los conflictos de forma dialogada y generando espacios donde se puedan analizar las cuestiones de género que se aprenden a través de los distintos agentes de socialización. Para acompañar a docentes e instituciones en la implementación de acciones que promuevan relaciones de igualdad, se presentan las siguientes sugerencias:

Es necesario incorporar la perspectiva de género en los acuerdos de convivencia institucional. En este sentido, es preciso definir a qué se considera violencia de género en la escuela y sus consecuencias (como insultos que menoscaban la libre elección, agresiones vinculadas a discriminación, entre otros), de forma que se puedan visualizar y desarrollar acciones de prevención y reparación. Asimismo es necesario que se revisen algunas prácticas naturalizadas en las instituciones educativas, como la existencia de tareas “de hombres” y tareas “de mujeres”, privilegiando la libre elección en la realización de tareas y dejando de lado prenociones y prejuicios.

En el desarrollo de las propuestas de enseñanza es necesario jerarquizar la incorporación explícita de contenidos presentes en el Diseño Curricular que permitan analizar de forma crítica los mensajes que se construyen a través de los medios masivos de comunicación (series, revistas, videojuegos, portales de Internet y otros) desarticulando el aval acrítico de prácticas discriminatorias. Por otra parte es importante incorporar el trabajo cooperativo en grupos heterogéneos favoreciendo que alumnos y alumnas aprendan a relacionarse en torno a objetivos compartidos, contribuyendo a relaciones de empatía, escucha y colaboración, que promuevan la ruptura de los estereotipos sexistas. En síntesis, que la escuela se constituya en escenario para trabajar a favor de la igualdad.

## ***Dirección de Educación Secundaria***

El Marco General de la Política Curricular (Resolución 3655/07) en la definición del sujeto pedagógico, incluye a la sexualidad y la identidad de género como uno de los aspectos que hacen a la complejidad de los sujetos sociales.

En este sentido, en los diseños curriculares de las materias Construcción de Ciudadanía, Salud y Adolescencia, Trabajo y Ciudadanía y Sociología se incluyen contenidos al respecto. En particular, en el Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía, se concibe a los géneros como “instituciones sociales que se construyen cultural e históricamente y que proveen de atributos y significaciones a lo masculino y lo femenino”. Las nociones de masculinidad y feminidad se consideran parte de un campo de interacciones y representaciones a partir de las cuales se determinan ciertos estilos, roles, comportamientos, expectativas y modos de sensibilidad, cognición y percepción diferenciados según sea para hombres o para mujeres. Y se argumenta que la forma en que este reparto dual se constituyó y entendió colocó a las mujeres en situación de asimetría y desvalorización con respecto a los hombres dentro de un orden social regido por el principio universalizador de la masculinidad como visión dominante que se extiende a todos y cada uno de los campos de lo social.

De acuerdo a este Marco General, los diseños curriculares para la educación secundaria incluyen esta perspectiva explícitamente en Construcción de Ciudadanía (1° a 3° año).

En Construcción de Ciudadanía, que es una materia presente en todos los años del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria, uno de los ámbitos propuestos se denomina Sexualidad y Género. El mismo aborda la problemática de género, conceptualizándola dentro de las prácticas culturales y la ciudadanía. El Diseño Curricular mencionado brinda ejemplos de trabajo didáctico para elaborar proyectos en relación con la temática y ofrece al docente una amplia bibliografía, recursos en la web y propuestas de análisis de películas.

Salud y Adolescencia es una materia común incluida en 4° año de la Escuela Secundaria; se abordan, entre sus contenidos, en el marco de la Ley de Educación Sexual Integral, las relaciones de género.

Trabajo y Ciudadanía, materia común de 6° año, aborda la temática en relación con los derechos laborales. Específicamente en la unidad que se denomina “La condición juvenil”, en la que aparecen los siguientes contenidos: las diferencias de género en la

experiencia juvenil y la reproducción de la dominación masculina y de otros problemas ligados al género en las experiencias y luchas juveniles.

Sociología, materia de 5º año de la Orientación Ciencias Sociales, se organiza en torno a seis conceptos estructurantes, uno de los cuales es género, ubicando al sujeto en un contexto sociocultural conformado por un entramado de relaciones sociales donde las relaciones de género, además de las de clase y poder, estructuran a dichos sujetos y los condicionan en sus acciones individuales y colectivas.

También se atiende a esta perspectiva en la *Resolución 1709/09: Acuerdos Institucionales de Convivencia*, donde se establece que la construcción de los acuerdos debe hacerse en base al respeto de los derechos humanos y la no discriminación por condición social o de género, etnia, nacionalidad, orientación cultural, sexual, religiosa, contexto de hábitat, condición física, intelectual, lingüística o cualquier otra singularidad.

### ***Dirección de Educación de Adultos***

La Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos trabaja con personas mayores de 14 años que de uno u otro modo han sido excluidas previamente de la posibilidad de terminar sus estudios obligatorios. Este grupo poblacional está atravesado en sus intereses y necesidades por problemáticas de género y en muchos casos, por tramas de violencia en el ámbito familiar que se enuncian y aparecen en la cotidianeidad de las aulas en las que se visibilizan.

La modalidad trabaja de manera sistemática a partir de recuperar las experiencias vitales de las y los estudiantes que se constituyen en el contexto necesario para la planificación de las acciones de enseñanza. Es desde esta perspectiva que se trabajan los contenidos prescriptos curricularmente. En este sentido, las problemáticas que nos ocupan aparecen asiduamente en las escuelas, en ocasiones desde el momento mismo de la inscripción, en que las estudiantes mujeres se ven imposibilitadas de cursar regularmente porque muchas de ellas son madres jefas de hogar o sus parejas no “aprueban”, por ejemplo, que estudien o que lo hagan en turno vespertino.

No obstante lo dicho, los diseños curriculares vigentes corresponden aún a resoluciones del año 1995, cuando estaba en vigencia la Ley Federal de Educación. Actualmente, por primera vez se están actualizando las Propuestas Curriculares para

los niveles primario y secundario de la Educación de Jóvenes y Adultos, en correspondencia con las actuales leyes nacional y provincial de educación. En consonancia con la letra y el espíritu de ambas leyes y coherentes con las prescripciones de los Diseños Curriculares de los niveles educativos y las leyes nacionales y provinciales en relación con la ampliación de derechos y el tratamiento de la problemática de género y violencia en el ámbito familiar, estos temas se han puesto en el centro de los debates curriculares que se están desarrollando en la modalidad actualmente y, en este sentido, las discusiones han tenido gran repercusión.

Para el presente año 2013 esperamos contar con una propuesta curricular de la modalidad que contenga las problemáticas mencionadas entre sus contenidos, para un tratamiento transversal de los mismos y con un peso propio dentro de los ámbitos de Construcción de Ciudadanía, así como en el área de Ciencias Sociales.

### ***Dirección de Educación Especial***

La Dirección de Educación Especial sostiene que en todos los ámbitos deberían poder generarse vínculos interpersonales que impliquen necesariamente el reconocimiento y respeto por la diferencia con relación a la discapacidad, cualquiera sea su característica. Sin embargo, suele haber una asimetría en las relaciones de poder que coloca en una situación de mayor vulnerabilidad a las personas con discapacidad.

De este modo, el ejercicio de la violencia en cualquiera de sus manifestaciones a menudo se justifica socialmente en aras de “la incapacidad para comprender a ese otro distinto” o de “la invisibilización que se hace de su condición de persona y de ciudadano”.

La condición de género de la persona con discapacidad es también un condicionante que la sitúa en desventaja ante la vulneración de sus derechos, a partir del escaso reconocimiento social de su acceso a la palabra como sujeto de derecho.

A pesar de la presencia del espíritu inclusivo en los Diseños Curriculares, se observa que aún las prácticas institucionales y de enseñanza son resistentes en el quehacer cotidiano, postergándose así la prevención de situaciones de violencia, quedando sólo en la atención y contención de situaciones de emergencia.

La enseñanza y el aprendizaje de los alumnos deben centrarse en pensar las necesidades, las competencias y la emocionalidad en relación con el entorno, a lo



cotidiano y desde allí planificar intra e interinstitucionalmente estrategias de prevención y acción frente a situaciones de violencia en el marco de la corresponsabilidad.

### ***Dirección de Educación Artística***

Desde la Dirección de Educación Artística se piensa el arte como una construcción humana que posibilita una forma determinada de conocimiento, manifiesta a través de diferentes disciplinas que dan cuenta de saberes específicos y que se expresan por medio de lenguajes simbólicos.

El lenguaje del arte, con sus producciones simbólicas, nos propone relatos del mundo, modos de interpretarlo y de intervenir en él por medio de complejas articulaciones que se alejan significativamente de las estructuras lingüísticas tradicionales y proponen otro modo de decir la realidad, de conceptualizarla. Estas se vinculan a un determinado contexto histórico y cultural que nos habla de un momento, de sus valores y sus paradigmas, de modo que su valoración está a veces signada por los discursos que genera en ese contexto que le dio origen. Es por esta razón que creemos que los lenguajes artísticos son espacios altamente propicios para abordar la problemática de la violencia en el ámbito familiar y de género porque permite emerger lo diverso y lo singular.

Mediante el acercamiento al arte y sus producciones a través de sus distintas categorías estéticas es posible comprender e intervenir en la realidad elaborando expresiones que dialoguen, denuncien, contradigan, afirmen, propongan una conciencia crítica acerca de las transformaciones sociales y de los productos culturales que ayuden a encontrar caminos alternativos a los hegemónicos.

El arte ofrece herramientas valiosas, multiplica las respuestas y es por estas razones que debiera posibilitar acrecentar las oportunidades reales de las alumnas y alumnos.

Cada uno de los lenguajes artísticos hoy presentes en la escuela presenta características particulares que permiten manifestar aquello que a veces resulta del orden de lo indecible.

En este sentido, la danza aparece como un lenguaje privilegiado por tener al cuerpo y al movimiento como aspectos esenciales de su materialidad. Las historias corporales dejan marcas y huellas que se traducen en los “modos de estar”, tanto en quietud como en movimiento. De la misma manera, los modelos corporales y estéticos así como los estereotipos de género que la sociedad impone, forman parte de las

imágenes que nos habitan e impactan en nuestra corporalidad. Sondar en estas cuestiones desde la danza, producir imágenes poéticas que den cuenta de estos temas contribuye a atravesarlos y cuestionarlos. Por otro lado el trabajo corporal que desarrolla el lenguaje de la danza ayuda en el reconocimiento de la imagen corporal así como en el cuidado del propio cuerpo y del cuerpo de los otros, generando actitudes de aceptación y respeto por las diferencias. Finalmente el tipo de procedimientos de producción habituales en las clases de danza propician la interacción grupal, la búsqueda de consenso y acuerdos, saberes imprescindibles a la hora de pensar en estrategias para abordar las distintas formas de la violencia en la escuela.

Algo similar sucede con la música; toda actividad musical implica la presencia de otro, de otro que escucha, de otro que participa de la propuesta del músico, de otro que critica o se manifiesta en acuerdo estético con lo escuchado. Esta actividad musical que involucra a otros se manifiesta de manera contundente cuando la producción musical es en grupos. Aquí la presencia de ese otro músico resulta una imposición de diálogo permanente, sin excusas, ya que la concertación musical implica la escucha y la respuesta musical, el intercambio de propuestas y de interpretaciones variadas que enriquecen sobremanera la percepción de proceso y producto logrado entre todos.

También las artes visuales son espacios desde donde se habilitan miradas: nos permiten ampliar el marco de valores y creencias desde donde se realizan los análisis, cuestionando representaciones y saberes del imaginario social y cultural. La observación detenida y profunda de imágenes en circulación, graficas, televisivas, cinematográficas, etcétera, permite el análisis crítico que evidencia cómo desde distintos ámbitos se validan patrones y estereotipos diversos que favorecen la pérdida de la estima, tanto personal como hacia los otros, reforzando así situaciones de abuso y maltrato.

### ***Dirección de Educación Física***

La Educación Física interviene en la formación corporal y motriz de los sujetos y, en tanto disciplina pedagógica, está presente en los Diseños Curriculares de los diferentes niveles y modalidades con la intención, entre otros propósitos, de contribuir a la constitución de la corporeidad, brindar oportunidades para la reflexión crítica acerca de la influencia de los modelos sociales circulantes y favorecer la asunción de

actitudes de responsabilidad, respeto –hacia sí mismo y los otros– y de solidaridad, como parte de la convivencia democrática.

La construcción de la corporeidad de cada sujeto es una construcción personal y social, material y simbólica. La corporeidad y la motricidad constituyen dimensiones significativas de la identidad de las personas. En tal sentido, al intervenir en la corporeidad y la motricidad, la Educación Física contribuye a la formación de la identidad y posibilita a niños, adolescentes y jóvenes asumir actitudes de aceptación y respeto frente a las diversidades de género, etnia y cultura, entre otras.

La enseñanza de las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas, gimnásticas y expresivas, a través de las cuales la Educación Física logra sus propósitos, está atravesada por posicionamientos ideológicos sobre la diversidad y sobre el modo de concebir el cuerpo propio y el de otros, dando cuenta de las elecciones de cada sujeto. Es así que queda naturalizado para algunos docentes que ciertas prácticas sean entendidas como “más convenientes” para los varones, mientras que otras son consideradas “más adecuadas” para las mujeres.

Existía una construcción social naturalizada que solía otorgar a la mujer una determinada esencia moral femenina (Scharagrodsky) vinculada al decoro, la armonía, la elegancia y el recato, que suponía la mayor conveniencia de algunos ejercicios y prácticas corporales. Por ejemplo, para las mujeres se destinaban prácticas referidas a la gimnasia, la expresión corporal, la danza y a algunos otros deportes, especialmente aquellos que evitaban el juego rudo. Mientras que al varón se lo ha vinculado con la fuerza, lo productivo, lo útil, la fiereza, el carácter enérgico y arrojado, y a partir de esta consideración se le han propuesto prácticas tales como las carreras, los saltos, los juegos al aire libre, la lucha y los deportes de mayor contacto corporal quedando relegadas otras prácticas como las gimnásticas y expresivas.

Fue así que en el transcurso de la historia, las prácticas corporales que circularon hegemonícamente en la Educación Física han tenido un fuerte efecto en la configuración de determinadas masculinidades y femineidades instalando situaciones de asimetría y desigualdades (Scharagrodsky) en un contexto escolar donde el cuerpo humano ha sido ocultado, invisibilizado, docilizado y disimulado.

La Educación Física como disciplina escolar ha relacionado, y en muchos casos lo continúa haciendo, las ideas de fuerza, agresividad y trabajo físico con la masculinidad y las ideas de estética, fragilidad y armonía con la femineidad. Como consecuencia, la conformación de grupos, la participación y actuación de los alumnos y alumnas en

clase, los encuentros y jornadas de Educación Física se organizan tomando en cuenta diferencias anatómicas, fisiológicas y morfológicas.

Esta construcción genera con frecuencia desigualdad de oportunidades tanto para las chicas como para los chicos, y esa diferencia los limita en el acceso a las diversas prácticas corporales y motrices, en la distribución de roles, en una dinámica injusta de relaciones de poder. Con frecuencia, se refieren a algunas alumnas con comentarios despectivos y descalificadores: “esa mina es una machona”, “las pibas no pueden jugar a nada”, “por más que les enseñes hay ciertas cosas que las chicas no pueden hacer” o el típico “las minas son de madera”, etcétera (Scharagrodsky). De igual manera suele calificarse de “mariquitas” a los varones que eligen por ejemplo, realizar prácticas motrices expresivas.

En relación con las clases de Educación Física se han cristalizado representaciones acerca de los géneros y su desempeño motor que han llevado a la recurrencia de prácticas diferenciadas con el único sentido de que ese sujeto “aproveche” la clase desde sus posibilidades motrices, entendido aquí lo motor como movimiento, despojado de la complejidad que supone la motricidad y la necesaria contribución que debe hacer la Educación Física a la formación integral.

Se hace necesario superar este posicionamiento que durante muchos años y aún hoy, ha dado sustento a prácticas en las que los alumnos se clasifican por género o rendimiento motor, diferenciando las propuestas pedagógicas y generando una segmentación de las propuestas del área que difieren en la calidad de las mismas.

Una Educación Física humanista, democrática, inclusiva, convocante y contextualizada en la situación socioeducativa debe brindar el derecho a aprender con igualdad de oportunidades. En tal sentido, en esta perspectiva de la Educación Física adquiere especial relevancia desnaturalizar los supuestos ideológicos que atraviesan la enseñanza de las prácticas corporales, que a menudo fortalecen estereotipos de género, condicionando la constitución de la subjetividad en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en las escuelas, construyendo un cierto orden corporal en las clases escolares.

En tal sentido se han implementado propuestas de formación continua que abordan la problemática del género en la enseñanza de los saberes específicos de la Educación Física, problematizando la enseñanza y procurando que los profesores interpreten la diversidad como oportunidad, comprendiendo la importancia de que las niñas y niños,

adolescentes y jóvenes se acepten y compartan situaciones de aprendizaje, del mismo modo que lo hacen en otras materias.

Se procura avanzar hacia una Educación Física donde se privilegie la integración de alumnos de distintos géneros en las clases, posibilitando una mayor conciencia de lo corporal que favorezca el conocimiento del propio cuerpo y de los otros, donde se trabaje con y desde las diferencias, donde las elecciones de todos y todas sean respetadas, donde el género en tanto elección, constitución y diferencia, no pueda convertirse en un factor limitativo del aprendizaje.

En las clases de Educación Física de la provincia de Buenos Aires se propone una intervención pedagógica que favorezca la integración entre los alumnos con su diversidad de géneros, comprendiendo a esta integración no como “tolerancia hacia lo diverso” sino desde una perspectiva que valore la interacción y el encuentro con los otros desde una perspectiva de derechos, entendiendo que lo diverso también está constituido por lo mayoritario.

### ***Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional***

En el marco de la Ley 12.569 Contra la Violencia Familiar, la Ley 13.298 de Promoción y Protección de los Derechos del Niño/a y Adolescentes, la Ley Provincial de Educación, la Ley Nacional 26.058 de Educación Técnico Profesional, las prácticas institucionales encuentran el resguardo necesario para trabajar desde las políticas de cuidado y la perspectiva de los “sujetos complejos” (de derecho, históricos, interculturales, de género, sexualidad, entre otros).

Las Escuelas de Formación Técnica, Agraria y Formación Profesional dependientes de esta dirección se caracterizan por el hecho de que las horas de convivencia de alumnas y alumnos, docentes y auxiliares abarcan una gran extensión del día. De allí que los temas relacionados a la prevención de la violencia, familiar o de género, se trabajan en forma transversal, desde el eje de la convivencia, sin segmentarlo en una materia, taller o una actividad en particular.

Se lo considera un tema inagotable; no tiene una progresión (concepto, tipos), es decir, un abordaje únicamente académico, sino que forma parte de la “pedagogía de inclusión social”, enfocando el trabajo desde las problemáticas concretas que se presentan en los servicios educativos. Es así que en ocasiones se lo objetiva y se realizan intervenciones puntuales sobre las mismas.

La dirección participa, y lo seguirá haciendo, de las mesas intersectoriales considerando que tanto el aporte que recibe como el que puede dar enriquece y enriquecerá el diseño y la discusión de políticas públicas.

Además de pensar capacitaciones, el desafío para esta dirección es “abrir puertas al mundo del trabajo”, creando condiciones para ejercicios democráticos y de vinculación en el campo del desarrollo productivo y comunitario, formando ciudadanos con plena conciencia de lo que implica el derecho a una cultura del trabajo.

### ***Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social***

Esta dirección de modalidad a través de todas sus estructuras territoriales (Inspectores de Enseñanza, Equipos de Orientación Escolar, Equipos Interdisciplinarios Distritales, Equipos de Inclusión, Centros Educativos Complementarios), considera a la Educación Sexual Integral (ESI) y su inmanente perspectiva de género como uno de los ejes directrices que atraviesan cada una de las intervenciones. En este marco, se continúan efectuando asistencia técnicas y encuentros de capacitación como también diferentes publicaciones, entre otras: *Documento de Trabajo N° 4/11. Aportes para pensar la Educación Sexual Integral en las Salas Maternales; Documento de trabajo N° 6/11. Aportes del enfoque de género para pensar la experiencia de la Educación Sexual Integral; Comunicación N° 7/12. La Educación Sexual Integral y las familias. Relaciones violentas en los noviazgos y las violencias de género; Comunicación 08/12 Promoción de prácticas escolares libres de estigma y discriminación. El principio de no discriminación como punto de partida para una escuela inclusiva y democrática; Documento de trabajo N° 9/12. 25 de noviembre: Día Internacional de la lucha contra la violencia hacia las mujeres y Documento de Trabajo N° 1/13. Día Internacional de la Mujer.*

En esta modalidad el Centro de Orientación Familiar (COF), equipo interdisciplinario distrital que por definición interviene con familias en espacios comunitarios, trabaja en prevención y abordaje de situaciones de violencia siendo inseparable la noción de género como categoría de análisis. A través de la práctica en el territorio de los Centros de Orientación Familiar se conoce que la mayoría de las violencias ejercidas contra las mujeres provienen de sus parejas, exparejas y padres. De los datos cuantitativos podemos realizar un salto cualitativo transformando esta información en conocimiento, afirmando que las determinaciones de género subyacen a los hechos de violencia al interior de las familias. No puede considerarse a las mismas como un todo

uniforme ni como familias “disfuncionales”, escondiendo así en su seno las relaciones desiguales de poder.

### ***Centros Educativos Complementarios***

En los Centros Educativos Complementarios se desarrollan estrategias pedagógicas desde la perspectiva de la grupalidad que posibilitan abordar diferentes temáticas que hacen a la construcción de ciudadanía, entre ellas, diversidad sexual y la diversidad de género. Estas temáticas se abordan desde la Propuesta Curricular de Centros Educativos Complementarios en los siguientes ejes curriculares: construcción de lazos sociales y comunitarios, salud, cuidado de sí y cuidado del otro, educación y trabajo.

El grupo es el dispositivo básico en el que se construye subjetividad infantil y juvenil, desarrollando sentimientos de pertenencia grupal, reconociendo las diferencias individuales que aportan a la producción total, percibiendo límites y posibilidades frente al derecho de los demás, posicionando la creatividad y la originalidad de cada uno en el marco de la diversidad del conjunto. Vivir en sociedad y construir ciudadanía supone, en primer lugar, el derecho a pertenecer, a participar, a tener un lugar entre los otros y a hacer lugar al que se incorpora. Por esta razón, se plantean las articulaciones del Centro Educativo Complementario con las familias, con las escuelas y jardines de origen de las niñas, niños y jóvenes, con el barrio y con otras instituciones. Se multiplican así las oportunidades de interacción que posibilitan la modificación de situaciones insatisfactorias que afectan el bienestar y los derechos individuales y/o colectivos, encontrando en el espacio grupal la posibilidad de la expresión en todas sus dimensiones: la escucha, el cuidado, el desarrollo de la confianza en sí mismo, la protección y la estima que todas las personas necesitan para avanzar. En este espacio compartido se motiva la participación de experiencias de superación del individualismo que les permitan, con la mediación de los docentes, cuestionar prejuicios de género, de grupo social o étnico, de pertenencia, o de religión.

Desde la óptica de construcción de ciudadanía, educar implica abordar una realidad compleja, integrando lo cultural, lo social, lo político y lo económico. Problematicar situaciones a partir de la formulación de preguntas, búsqueda de causas, identificación de consecuencias, elaboración de hipótesis, planteo de proyectos y planes de acción para resolver problemas que los jóvenes, los docentes y los agentes comunitarios de la institución consideren relevantes en el ámbito local, regional, provincial y nacional. Así, el aula se organiza como un espacio de interacción donde se aprende el respeto

por las diferencias y se tienden puentes entre la nueva experiencia escolar y las experiencias sociales previas.

### **Epílogo: hacia la igualdad de géneros**

Los nuevos enfoques inscriptos en las teorías de género se proponen una ruptura en el modo desde el cual tradicionalmente se ha pensado la igualdad. La búsqueda de la igualdad refiere al campo de los derechos y no al de la identidad.

Poco a poco se va dibujando el mapa de la discriminación sexista en el sistema educativo que anteriormente era desconocido, y a la vez se señalan zonas desde las cuales construir espacios que favorezcan la construcción de relaciones democráticas entre los géneros. El diseño curricular, la vida en las escuelas, el espacio áulico, las representaciones y expectativas, la organización institucional, comienzan a ser visualizados como lugares de disputa y posibilidad que, poniendo el acento en la dimensión política, abren horizontes tendientes a la igualdad y la no violencia en las relaciones de género.



## Bibliografía

Bourdieu, P., *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama, 2000.

Cremona, M., "La sexualidad en la trama. ¿De qué hablan los jóvenes cuando hablan de sexualidad?" en Sánchez, S. (comp.) *El mundo de los jóvenes en la ciudad*. Buenos Aires, Laborde Editor, 2005.

DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. La Plata, DGCyE, 2008.

Gamba, Susana Beatriz, *Diccionario de estudio de género y feminismos*. Buenos Aires, Biblos, 2009.

Gaitán Muñoz, L., "La nueva sociología de la infancia. Aportes de una mirada distinta" en *Política y Sociedad*, vol. 43. 2006.

Jone, D., "La primera vez nunca se olvida: la iniciación sexual de adolescentes en Trelew (Chubut)", en Kornblit, A. (coord.). *Juventud y vida cotidiana*. Buenos Aires, Biblos, 2007.

Kaplan y Gluz, *Condiciones socio-culturales de las trayectorias escolares. Trayectos formativos*. Buenos Aires, Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, 2000.

Ministerio de Educación de la Nación, *Cuadernos de Educación sexual integral* (Coord. Marina Mirta). Buenos Aires, 2009.

Morgade, G., *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2001.

Morgade, G., "Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda en la escuela", en *Revista Novedades Educativas* N° 184. 2006.

Morgade, G. Alonso, G. (comp.), *Cuerpo y sexualidad en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires, Paidós, 2008.

Pablo, "Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género" en *Cuadernos de Pesquisa*, v. 34, N° 121. San Pablo, 2001.

Scharagrodsky, Pablo, "En la Educación Física queda mucho 'género' por cortar" en *Educación Física y Ciencia* año 6, pp. 103-127. Fahce, 2002-2003.

Scharagrodsky, Pablo, "El padre de la Educación Física Argentina: Fabricando una política corporal generalizada (1900-1940)" en *Revista Perspectiva. Revista do Centro*

de Ciências da Educação. Florianópolis, julio-diciembre de 2004. V. 22, N° especial, pp. 83-119.

Varela, B. y Ferro, L., *Las Ciencias Sociales en el nivel inicial*. Buenos Aires, Colihue, 2001.

**Provincia de Buenos Aires**

**Gobernador**

Dn. Daniel Scioli

**Directora General de Cultura y Educación**

Dra. Nora De Lucia

**Subsecretario de Gestión Educativa**

Dr. Néstor Ribet

**Directora Provincial de Educación Inicial**

Prof. Adriana Corral

**Directora Provincial de Educación Primaria**

Prof. Laura Rodríguez

**Directora Provincial de Educación Secundaria**

Mg. Claudia Bracchi

**Directora Provincial de Educación Superior**

Prof. Andrea Gatti

**Director Provincial de Educación Técnico Profesional**

Gustavo Torres

**Director de Educación de Adultos**

Prof. José Eduardo Almeida

**Director de Educación Física**

Prof. Leonardo Troncoso

**Directora de Educación Especial**

Prof. Marta Inés Vogliotti

**Director de Educación Artística**

Prof. Gustavo Damelio

**Directora de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social**

Lic. Eliana Vasquez

**Directora Provincial de Educación de Gestión Privada**

Prof. Nora Pinedo

**Director Provincial de Proyectos Especiales**

Cdor. Fernando Spinoso

**Director de Contenidos Educativos**

Prof. Fernando Arce

BUENOS AIRES EDUCACIÓN

BA