

Serie Cuadernos de ESI

Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria II



**Contenidos y propuestas
para el aula**



Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

Plan nacional
de prevención
del embarazo
no intencional
en la adolescencia

Serie Cuadernos de ESI

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA II

Contenidos y propuestas para el aula



Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación



Programa Nacional
de Educación Sexual Integral

En la realización de esta obra han participado:

Equipo de ESI

Mirta Marina (coordinadora), María Lía Bargalló, Constanza Barredo, Paula Bilder, Micaela Garibaldi, Silvia Hurrell, Mariana Lavari, Miguel Marconi, Pablo Martín, Marina Montes, Luciana Muzón, María Del Carmen Nimo, Florencia Rebaudi y Marcelo Zelarallán

Equipo de Áreas Curriculares

Cecilia Cresta (coordinadora), Alejandra Lapegna, Daniel Bargman y Patricia Suárez

Equipo de Modalidad de Educación Artística

Marcela Mardones (coordinadora), Graciela Sanz, María del Rosario Larregui, Martín Ekmeyer, Mariana Estévez, Paula Cannova y Alejandra Ceriani

Programa Nacional por los derechos de la niñez y la adolescencia

Graciela Zaritzky y Gabriela Tarantino

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación

Programa las víctimas contra las violencias

Ministerio de Salud de la Nación

Programa Nacional de Salud Integral en la Adolescencia

Consultoras para talleres

Silvia Palazzo y Gladys Castañeda.

Lectura crítica

Ana Campelo, Javier Benyo, Graciela Bohoslavsky, Patricia Gómez, Silvana Perlmutter, Fundación María de los Ángeles.

Coordinación de Materiales Educativos

Coordinador: Gustavo Bombini

Responsable de Publicaciones: Gonzalo Blanco

Edición y corrección: Cecilia Repetti y Silvia Seoane

Diseño: Verónica Codina y Leda Rensin

Diagramación: Clara Batista

Ilustraciones: Inés Vergottini

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación

Educación sexual integral para la educación secundaria II: contenidos y propuestas para el aula / María Lía Bargalló [et.al.]; coordinado por Mirta Marina. - 1a ed. - Buenos Aires:

Ministerio de Educación de la Nación, 2012.

160 p.: il.; 28x20 cm. - (Serie Cuadernos de ESI)

ISBN 978-950-00-0977-5

1. Capacitación Docente. 2. Educación Sexual. I. Bargalló, María Lía II. Marina, Mirta, coord.
CDD 371.1

ÍNDICE

Presentación general	5
Puertas de entrada de la Educación Sexual Integral a la escuela secundaria	8
La Educación Sexual Integral en las áreas curriculares	
1. Formación Ética y Ciudadana - Derecho. Derechos, sexualidad y relaciones afectivas.....	15
Fundamentación.....	16
Propuesta de enseñanza.....	19
Anexo: Lineamientos curriculares de ESI.....	34
2. Educación Física. Una propuesta innovadora sobre las prácticas corporales en la escuela	37
Fundamentación.....	38
Propuesta de enseñanza.....	42
Anexo: Lineamientos curriculares de ESI.....	51
3. Educación Artística. Cuerpo, género y afectividad.....	53
Fundamentación.....	54
Propuesta de enseñanza.....	57
Anexo: Lineamientos curriculares de ESI.....	70
La Educación Sexual Integral en espacios curriculares específicos	
Taller 1. Vínculos saludables en parejas adolescentes.....	73
Presentación general	73
Propósitos formativos	77
Contenidos de ESI	78
Primer encuentro	79
Segundo encuentro	83
Tercer encuentro	88
Cuarto encuentro	92
Taller 2. Discriminación y diversidad sexual	99
Presentación general	99
Propósitos formativos	105
Contenidos de ESI	105
Primer encuentro	107
Segundo encuentro	112
Tercer encuentro	115
Cuarto encuentro	118

Taller 3. Trata de personas	121
Presentación general	121
Propósitos formativos	125
Contenidos de ESI	125
Primer encuentro	126
Segundo encuentro	131
Tercer encuentro	137
 Anexos	
1. Sugerencias para reuniones y talleres de ESI con las familias	141
2. Sugerencias para trabajar con las láminas de ESI	145
3. Guía para la atención integral de adolescentes. Programa Nacional de Salud Integral en la Adolescencia	151

Presentación general

A partir de la sanción de la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral, el Ministerio de Educación de la Nación consultó a las jurisdicciones sobre sus experiencias y recorridos en materia de educación sexual, y convocó a profesionales en la temática y a representantes de distintos credos, a fin de construir acuerdos curriculares para su implementación en las escuelas de todos los niveles educativos.

De este proceso de consultas y de búsqueda de consenso, surgieron los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral* (ESI), que definen el piso común de contenidos curriculares válidos para todos los niveles y modalidades del sistema educativo, para todas las escuelas públicas –tanto de gestión estatal como privada– y para todas las jurisdicciones de nuestro país. Estos contenidos fueron aprobados por los ministros de todas las jurisdicciones, en el Consejo Federal de Educación (Resolución 45/08).

Hoy, como educadoras y educadores tenemos la responsabilidad y a la vez la gran oportunidad de enseñar ESI en la escuela. De esta manera, contribuimos a garantizar el bienestar de nuestros niños, niñas y jóvenes, y el cumplimiento del derecho a una educación de buena calidad.

A qué llamamos *sexualidad*

Tradicionalmente, las temáticas referidas a la sexualidad no eran consideradas propias de los aprendizajes de la infancia, sino de períodos más avanzados de la vida, como la pubertad o la adolescencia. Durante mucho tiempo, las sociedades y las personas entendimos que hablar de sexualidad era posible recién en el momento en que las niñas y los niños alcanzaban la pubertad y dejaban la infancia. Esto era así porque el concepto de *sexualidad* estaba fuertemente unido al de *genitalidad*. Desde esta mirada, la educación sexual en la escuela se daba preferentemente en la secundaria, en particular durante las horas de Biología, en las que se priorizaban algunos temas, como los cambios corporales en la pubertad, y la anatomía y la fisiología de la reproducción humana.

Cuestiones vinculadas con la expresión de sentimientos y de afectos, la promoción de valores relacionados con el amor y la amistad, la reflexión sobre roles y funciones atribuidos a mujeres y a varones en los contextos sociohistóricos no formaban parte de los contenidos vinculados a la educación sexual.

Con el desarrollo de los conocimientos de diversas disciplinas y con la definición de los derechos de la infancia y la adolescencia, también fuimos avanzando en otras formas de comprensión de la sexualidad. Así, llegamos a una definición más amplia e integral, y hoy podemos pensar desde otros lugares la enseñanza de los contenidos escolares vinculados a ella.

El concepto de *sexualidad* que proponemos –en consonancia con la Ley de Educación Sexual Integral– excede ampliamente las nociones de *genitalidad* y de *relación sexual*. Consideramos la sexualidad como una de las dimensiones constitutivas de la persona, relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida, que abarca tanto aspectos biológicos como psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Esta concepción es sostenida por la Organización Mundial de la Salud:

“El término ‘sexualidad’ se 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.”¹

¹ Reunión de Consulta sobre Salud Sexual convocada por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), en colaboración con la Asociación Mundial para la Salud Sexual, que se realizó del 19 al 22 de mayo de 2000, en Antigua Guatemala, Guatemala.

La Educación Sexual Integral en la escuela secundaria

En las instituciones educativas de nivel secundario, la ESI debe constituir un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que articule contenidos de diversas áreas curriculares con los Lineamientos de la ESI, adecuados a las edades de adolescentes y jóvenes, abordados de manera transversal y en espacios específicos. Incluye el desarrollo de saberes y habilidades para el conocimiento y cuidado del propio cuerpo; la valoración de las emociones y de los sentimientos en las relaciones interpersonales; el fomento de valores y actitudes relacionados con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida, la integridad y las diferencias entre las personas; y el ejercicio de los derechos relacionados con la sexualidad. También promueve el trabajo articulado con las familias, los centros de salud y las organizaciones sociales.

Asumir la educación sexual desde una perspectiva integral demanda un trabajo dirigido a promover aprendizajes desde el punto de vista cognitivo, en el plano afectivo y en las prácticas concretas vinculadas con el vivir en sociedad.

Cuando pensamos en propuestas que apuntan a generar aprendizajes de tipo cognitivo, entendemos no sólo acercar información científicamente validada, acorde con cada etapa de desarrollo, sino también el conocimiento de derechos y obligaciones, y el trabajo sobre los prejuicios y las creencias que sostienen actitudes discriminatorias.

Con respecto al plano de la *afectividad*, consideramos que, desde la escuela, es posible trabajar para desarrollar capacidades como la solidaridad, la empatía, la expresión de los sentimientos en el marco del respeto por los demás y por sus diferencias. Este aspecto puede resultar novedoso, ya que, habitualmente, las competencias emocionales fueron poco abordadas desde la escuela tradicional. De alguna manera, se daba por sentado que se trataba de cuestiones que se aprendían espontáneamente en la familia, y también con la madurez que va brindando la experiencia. Sin desmerecer la vía de aprendizaje informal que constituye la experiencia de vivir, es posible diseñar enseñanzas sistemáticas, orientadas a generar formas de expresión de los afectos que mejoren las relaciones interpersonales y promuevan el crecimiento integral de las personas.

Por último, contemplamos una dimensión también relacionada con el *saber hacer*, en que se promueve la adquisición de prácticas tales como la posibilidad de decir “no” frente a la coacción de otros, el fortalecimiento de conductas de respeto y cuidado personal y colectivo de la salud y también de habilidades psicosociales, como propiciar el diálogo, lograr acuerdos, expresar sentimientos y afectos.

Sabemos que esta no es una tarea sencilla y es un camino que debemos recorrer juntos. Por ello, los equipos del Programa Nacional de Educación Sexual y de la Dirección de Educación Secundaria elaboramos una serie de materiales de apoyo a la tarea en las escuelas. Entre ellos, se encuentra este segundo *Cuaderno de ESI*, que abarca las áreas de Formación Ética y Ciudadana-Derecho, Educación Física y Educación Artística, y pretende acompañar el proceso de implementación de los nuevos Lineamientos Curriculares para su abordaje transversal. También presenta propuestas con la modalidad de talleres para desarrollar en espacios específicos. Los talleres abordan temáticas socialmente significativas, que constituyen un motivo de preocupación para la comunidad educativa.

Este *Cuaderno de ESI* ofrece diferentes secciones:

- En la primera parte del material, “Puertas de entrada de la Educación Sexual Integral a la escuela secundaria”, presentamos diversas estrategias que pueden implementarse para iniciar, fortalecer y/o dar continuidad al desarrollo de la Educación Sexual Integral en la institución escolar.
- En la segunda parte, “La Educación Sexual Integral en las áreas curriculares”, ofrecemos una serie de actividades que pueden ser recreadas en las aulas de las escuelas secundarias. Las propuestas sugeridas que presentamos se han basado en el documento *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Se han seleccionado contenidos y propósitos formativos que podrían abordarse en las siguientes áreas curriculares:

- Formación Ética y Ciudadana: propone un abordaje de los vínculos afectivos entre adolescentes y cómo ellos están atravesados y configurados tanto por las costumbres, los estereotipos y los prejuicios vinculados a la sexualidad, como por los modos de constituirse hoy los sujetos en tanto sujetos de derechos. Desde aquí se trabajan temas centrales como la discriminación y la exigibilidad de derechos.
- Educación Física: trabaja en la construcción de nuevas propuestas educativas en el área, poniendo el acento en el cuidado y el respeto en el acceso a múltiples prácticas corporales motrices, lúdicas y deportivas en igualdad de oportunidades para mujeres y varones, y también en espacios colaborativos.
- Educación Artística: aborda la igualdad de oportunidades expresivas y participativas para mujeres y varones en cada uno de los lenguajes artísticos, incorporando asimismo una reflexión crítica sobre los estereotipos y modelos socioculturales dominantes sobre el cuerpo, los roles de género y sus relaciones con la idea de *aptitudes artísticas*, propiciando el respeto por las diversidades y el rechazo a todas las formas de discriminación.

Las propuestas áulicas no presentan un orden secuencial; cada una posee una lógica propia para desarrollar y profundizar de modo diferente las temáticas. Pueden ser abordadas siguiendo diferentes itinerarios y de manera articulada con las actividades de enseñanza cotidianas. Al recorrerlas, seguramente se notará cómo los temas trabajados en las actividades de cada una de las áreas curriculares pueden entrecruzarse con facilidad y enriquecerse mutuamente, debido a su carácter integrador. Al finalizar cada apartado curricular, encontrarán los Lineamientos Curriculares completos para cada área o disciplina.

- La tercera parte, “La Educación Sexual Integral en espacios curriculares específicos”, propone una serie de talleres orientados a abordar temáticas relevantes para el momento de vida que atraviesan los adolescentes; y que, por lo general, generan la atención de docentes, directivos y otros actores de la comunidad educativa. Estos talleres se centran en los siguientes temas: vínculos violentos en parejas adolescentes, discriminación y diversidad sexual y trata de personas.
- En la última parte, “Anexos”, se encuentran distintos recursos: sugerencias para reuniones y talleres de ESI con las familias; también para trabajar con las dos láminas de ESI y una Guía de Atención Integral del Adolescente elaborada por el Programa Nacional de Salud Integral en la Adolescencia.

Finalmente, proponemos que los contenidos de este material se articulen con las experiencias que muchos docentes vienen realizando, como los proyectos impulsados por las jurisdicciones y por las escuelas, las acciones articuladas con las familias y con otros sectores del ámbito público y de la sociedad civil, y las tareas cotidianas con otros docentes. Deseamos que este sencillo material contribuya, entre otros, a un intercambio genuino entre colegas.

Puertas de entrada de la Educación Sexual Integral a la escuela secundaria

Cuando pensamos en cuáles son los aspectos relevantes para abordar la ESI en la escuela, las prácticas y experiencias nos indican que no hay una receta para hacerlo. Sin embargo, el análisis de experiencias significativas nos permite identificar posibles recorridos y estrategias. En este sentido, presentamos algunas reflexiones y sugerencias que pueden ayudar a que cada institución encuentre sus caminos para iniciar, desarrollar, potenciar y/o fortalecer el trabajo de la ESI.

1. Empezar por lo que nos pasa como docentes con la educación sexual

“¿Para qué les vamos a enseñar educación sexual si ellos de sexualidad ya saben todo? Entre Internet, los videojuegos, la tele y los SMS... saben mucho más que nosotros...”

Patricia, docente de 1º año.

Cuando como docentes pensamos en trabajar la Educación Sexual Integral en la escuela, es posible que surjan distintas ideas —como la citada—, que muchas veces adquieren el rango de certezas que impiden trabajar sobre la temática. No obstante, por debajo de estas se ocultan temores basados en creencias, estereotipos, tabúes, prejuicios y modelos sobre la sexualidad y la educación sexual, que fuimos incorporando a lo largo de nuestra historia personal, por medio de las tradiciones culturales, sociales y escolares que hemos transitado. Estos temores pueden generar inquietudes vinculadas a nuestro rol como docentes, y se traducen en preguntas como las siguientes:

- ¿Con qué saberes necesitamos contar para brindar educación sexual en la escuela?
- ¿Qué necesitan saber los chicos y las chicas sobre educación sexual?
- ¿Tenemos que hacernos cargo *todos* los docentes, o sólo los de algunas áreas curriculares?
- ¿Cómo podemos fortalecer nuestro rol como educadores en el campo de la sexualidad?
- ¿Cómo podemos llegar a acuerdos básicos si los docentes tenemos ideas diferentes acerca del tema?
- Si hablamos de sexualidad, ¿estaremos promoviendo un ejercicio temprano de las prácticas sexuales? ¿Qué dirán los padres/madres/familias al respecto?
- En el abordaje de la Educación Sexual Integral, ¿sólo se trata de brindar información y conocimientos? ¿Qué papel tienen los saberes previos sobre la sexualidad? ¿Cómo influye la actitud docente?

Las preguntas son muchas y complejas, y no admiten respuestas cerradas sino más bien requieren revisar los propios supuestos y ampliar las perspectivas. Estos y otros interrogantes reclaman ser analizados y exigen una reflexión en profundidad en lo personal y junto a colegas. Ello nos permitirá arribar a saberes y posiciones contruidos, acordados y sostenidos colectivamente.

Consideramos que la mejor manera de abordar estos interrogantes, temores, prejuicios y modelos es a través del diálogo entre adultos; poner en común estas cuestiones y discutirlos, teniendo en cuenta que los cambios llevan su tiempo. Para esto, es necesario que en la escuela se habiliten espacios de debate y reflexión entre adultos. Tanto en estos espacios como en los destinados a la capacitación docente, no es suficiente contar con ciertos saberes, sino también desarrollar la capacidad de acompañamiento, de reconocimiento y respeto del otro, de cuidar y de escuchar.

2. La ESI en la escuela

“¿Cómo vamos a hacer para trabajar la Educación Sexual Integral en forma transversal si eso requiere un trabajo de articulación entre las áreas y casi no tenemos tiempo de reunirnos en la escuela? A veces, ni siquiera podemos ir a las reuniones de departamento... cada uno tiene que salir corriendo a otras escuelas...”

Julio, docente de 3º año.

“Con los chicos no sabemos cómo relacionarnos. De querer generar confianza acercándonos a sus modos de relacionarse y hablar, pasamos a actuar autoritariamente.”

Celia, docente de 2º año.

Ya vimos que, en primera instancia, es necesario revisar los propios supuestos acerca de la sexualidad y la educación sexual, que se remontan a nuestras historias personales y a las determinaciones sociales, históricas, políticas y culturales que constituyen fuertes entramados. Este es un punto de partida indispensable, ya que esta revisión va a posibilitar hablar desde un lugar que va más allá de la opinión personal. A partir del trabajo sobre estas cuestiones, podremos avanzar en visiones compartidas junto con otros, teniendo como base el piso común que constituyen los Lineamientos Curriculares de ESI. Además, la escuela, institución que acompaña el proceso de desarrollo afectivo-sexual de los adolescentes, tiene la responsabilidad de hacer de la ESI su tarea dentro del marco normativo nacional que establece propósitos y contenidos claros. En este sentido, podemos reconocer al menos tres dimensiones fundamentales desde las cuales se pueden pensar estrategias o líneas de trabajo/acción:

- *El desarrollo curricular:* docentes y equipo de conducción deben pensar y decidir las formas de incorporar los *Lineamientos Curriculares de ESI* en los contenidos de las disciplinas o áreas desarrollados diariamente en el aula. Habrá que pensar cómo abordar los temas de ESI: en forma transversal, desde las asignaturas, incorporándolos a proyectos realizados entre distintas áreas o bien a otros proyectos. Asimismo, es posible pensar en la organización de espacios específicos, pero en este caso de ninguna manera debe sesgar el enfoque integral que entiende la sexualidad como un campo complejo y multideterminado. Cualquiera sea el modo de desarrollo curricular, esta dimensión implica la posibilidad de contar con espacios y tiempos para reflexionar y planificar, e ir reconociendo las necesidades de acceder a recursos didácticos y capacitaciones. Asimismo, en cada escuela se puede pensar qué otras propuestas pedagógicas pueden hacerse eco de los propósitos formativos de la ESI; por ejemplo: en el proyecto institucional, en los programas socioeducativos que estén funcionando en la escuela, en los proyectos de educación no formal y de participación juvenil, en los proyectos extracurriculares, artísticos, entre otros.
- *La organización de la vida institucional cotidiana:* nos referimos a todas aquellas regulaciones, rituales y prácticas que día a día constituyen la urdimbre de la vida escolar, que en diversos actos y escenarios transmiten saberes y reproducen visiones acerca de la sexualidad, de lo esperable, permitido o prohibido en la escuela, a través del lenguaje utilizado y también del lenguaje corporal, del uso de los espacios, de las formas de agrupamiento habituales, de las expectativas de aprendizaje de los alumnos y de sus formas de accionar, de los vínculos establecidos entre los adolescentes, y con los adultos. En este sentido, la escuela puede volverse sobre sí misma, para reconocer estos guiones invisibles que van dejando marcas en todos sus actores –más allá del currículum explícito o formal–², y pensar en cómo las normas

2 Pinkasz, Daniel y Guillermina Tiramonti: *Las oportunidades educativas de las mujeres en la modernización de los 90 en la Argentina*. Seminario Internacional Equidad de Género en las Reformas Educativas de América Latina, 17 y 18 de mayo de 2005.

y las formas de organización escolar favorecen o no vínculos de confianza y de respeto mutuo, la inclusión de las opiniones y las necesidades de los alumnos, la generación de condiciones favorables para la participación juvenil, la promoción de relaciones igualitarias basadas en los derechos de varones y mujeres, el acceso a recursos de salud.

Por otra parte, algunas buenas experiencias de ESI muestran que es necesario que todos los actores de la escuela –alumnas y alumnos, docentes, bibliotecarios, personal administrativo, preceptores, tutores y equipo de conducción– se involucren y participen de las acciones de la manera más activa posible.

- *Episodios que irrumpen en la vida escolar:* cotidianamente se producen situaciones y eventos que pueden tener un efecto disruptivo en el paisaje habitual de la escuela: conflictos o peleas ocasionales entre alumnos, grabaciones con celulares de chicas y chicos besándose, revistas pornográficas, preservativos en los baños, púberes embarazadas, relatos sobre violencia doméstica, abusos, entre otros. En ocasiones, estos episodios llevan a intervenir desde normas ya establecidas en la escuela; otras veces, la intervención se realiza desde creencias e ideas que están socialmente instaladas, y esto no siempre implica una reflexión. En algunas situaciones, es deseable detenerse a repensar las normas o pensar nuevas estrategias para encarar las problemáticas que se presentan, ya que en ocasiones no hay claridad y/o acuerdos de criterios para su abordaje. Pensemos, por ejemplo, qué hacemos cuando descubrimos que un chico o una chica manifiesta signos de haber sido golpeado en su casa, o bien cuando se produce una situación de hostigamiento entre pares.³ Estas situaciones pueden ser oportunidades de aprendizaje –tanto para adultos como para jóvenes–, vinculadas a la ESI, y pueden permitir trabajar sobre diversos aspectos con el alumnado: el reconocimiento de sus derechos y garantías, la ampliación de sus horizontes culturales, la expresión, la valoración de las emociones y los sentimientos propios y ajenos, y el respeto del propio cuerpo y el de los demás.

Por otra parte, otro tipo de episodios no necesariamente conflictivos que irrumpen en la escuela se producen a partir del planteo de los intereses de los chicos y las chicas por conocer acerca de la sexualidad, su curiosidad y sus preocupaciones. Muchas veces, estas manifestaciones de necesidades e intereses genuinos descolocan a las personas adultas, que los ven desde una mirada sesgada que impide considerar a los adolescentes como sujetos con inquietudes propias, motivaciones para aprender, producir y derecho a conocer.

Es necesario señalar que también puede ser de utilidad recuperar experiencias institucionales previas, vinculadas a la temática de la educación sexual.

Por último, queremos decir que tradicionalmente la educación sexual se ha trabajado en las escuelas convocando a especialistas externos (por lo general, del área médica) para que dieran “charlas” a los alumnos. Pero la Ley Nacional 26.150 conlleva un reposicionamiento de la escuela y también de los servicios de salud en relación con las instituciones educativas, y una transformación de las propias prácticas docentes, entendiendo que los profesores son las personas que deben asumir esta tarea, que es pedagógica y educativa. En todo caso, el mejor apoyo que los especialistas pueden dar a los docentes se traduce en instancias de formación y/o asesoramiento. Si trabajan en forma directa con el alumnado, es conveniente que lo

3 “Cuando hablamos de *maltrato* o *violencia entre pares*, aludimos a una serie de hechos en los que uno o más alumnos hacen valer un tipo de poder –porque se consideran más ‘fuertes’ o ‘valiosos’– sobre uno o varios compañeros –a quienes se consideran ‘débiles’ o ‘rechazables’–, causándoles daño físico o psíquico. Estos hechos pueden ocurrir en el grupo de compañeros de clase, o en el más amplio de los alumnos de la institución, asumiendo distintas modalidades como la intimidación, el acoso sexual, las extorsiones u otras agresiones. Por lo general, ocurren en contextos en los cuales no participan los adultos. Para que lo consideremos ‘maltrato’, deben ser conductas sostenidas y afianzadas en el tiempo’. En: *Actuar a tiempo. Estrategias educativas para prevenir la violencia*. Programa Nacional de Convivencia Escolar. Subprograma Derechos del Niño y del Adolescente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación; OEI y Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2005, p. 21.

hagan bajo la mirada pedagógica del docente, en el marco de un proceso de trabajo con el curso y con la escuela en general, en el cual la charla de los especialistas sea un espacio que enriquezca y se integre a un proyecto pedagógico de ESI más amplio.

3. La escuela, las familias y la comunidad

La Ley 26.150 le da a la escuela un rol privilegiado como ámbito promotor y protector de derechos. Para el desempeño de este rol, la familia, como primera educadora, constituye uno de los pilares fundamentales a la hora de entablar vínculos, alianzas y estrategias con la escuela. Es importante que la ESI sea abordada por la escuela con el mayor grado de consenso posible, promoviendo asociaciones significativas entre la escuela, las familias y la comunidad en general. Esto es una obligación, y también una oportunidad para abordar integralmente la formación de los adolescentes.

El consenso y la atención a la diversidad son ejes estratégicos para promover la igualdad de oportunidades y la calidad educativa. La construcción de estos consensos será, seguramente, una tarea compleja y no exenta de tensiones. Para trabajar sobre estas tensiones e ir construyendo acuerdos, será propicio realizar talleres de sensibilización con las familias. Estos talleres podrían constituirse en espacios a través de los cuales los miembros de la comunidad educativa reflexionaran en forma conjunta sobre los roles de la familia y de la escuela en lo que hace a la transmisión cultural y científica en los temas relativos a la ESI. El resultado educativo que surja del intercambio reflexivo entre adultos estará basado en consensos sustentables.

Las familias suelen ser permeables cuando se las convoca por estos temas.⁴ Para que dos instancias articulen, hace falta que tengan intereses comunes. En este sentido, la ESI puede convertirse en un puente para acercar familias y escuelas. Pocos intereses comunes son tan genuinos como los que se despliegan alrededor de la ESI: acompañar y orientar en su desarrollo integral a adolescentes y jóvenes.

⁴ Una encuesta realizada en el año 2004, en distintas jurisdicciones del país, muestra que el 96,9% de las mujeres y los hombres encuestados (entre 16 y 55 años), considera que debe implementarse la educación sexual en la escuela. Así, el rol de los docentes como educadores en el campo de la sexualidad está legitimado, no sólo por el Estado y sus leyes, sino también por la opinión de la población en general. Cfr.: "Actitudes y expectativas acerca de la educación sexual", ISPM-UNFPA, 2004 [en línea: http://www.ispm.org.ar/pdfs/actitudes_expectativas_acerca_educacion_sexual_argentina.ppt]. Citado en ELEONOR FAUR, *Educación Integral de la sexualidad. Aportes para su abordaje en la escuela secundaria*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, UNFPA, 2007, p. 23.

La Educación Sexual Integral en las áreas curriculares



Para pensar y compartir entre colegas

"No puede haber educación sexual sin valores, ese es el problema de hoy, que se han perdido los valores..."
(profesora de 3° año).

"En este sitio, los chicos son muy machistas, es algo cultural... no se puede hacer nada, está en la sociedad, en las instituciones y en las escuelas también; es una sociedad muy conservadora..."
(profesor de 1° año).

"La sexualidad responsable entraña derechos pero también obligaciones"
(preceptor de Ciclo Orientado).

¿Qué reflexión promueven estos testimonios? ¿Solemos ver a nuestros alumnos y alumnas como carentes de valores? O por el contrario, ¿estamos atentos a sus expresiones, necesidades, códigos, preguntas, para poder así identificar cuáles son los valores que han construido al calor de sus experiencias? ¿Reflexionamos acerca de nuestras propias visiones? ¿Qué hacemos cuando como docentes presenciamos en el aula o en otros espacios institucionales, actitudes discriminatorias, basadas en diversos estereotipos y prejuicios? ¿Creemos que estas cuestiones son inmodificables? ¿O conservamos la esperanza de poder promover preguntas, modificar creencias, contribuir a generar representaciones sociales más respetuosas de los derechos de todos? ¿Creemos que incluir la ESI es una oportunidad de contribuir a la formación de personas a la vez conscientes de sus derechos y responsabilidades para vivir plenamente su sexualidad?

Lineamientos curriculares de ESI

Para el desarrollo de la propuesta hemos priorizado algunos de los contenidos pertenecientes a los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*, a saber:

- La reflexión sobre las representaciones dominantes de la masculinidad: fuerza, agresividad, violencia. La identificación de representaciones estereotipadas en la construcción de la masculinidad en los varones. La reflexión sobre las implicancias de la homofobia. [...]
- La reflexión sobre las representaciones dominantes de la feminidad: fragilidad y pasividad. La identificación de estereotipos en la construcción de la feminidad en las mujeres. El análisis crítico de la subvaloración de otras formas de ser mujer que no incluyan la maternidad. El abordaje, análisis y





comprensión de la feminidad en otras culturas. La comprensión, valoración y reflexión en torno a las implicancias de la maternidad.

- El respeto de sí mismos/as, del otro/a y la valoración y reconocimiento de las emociones y los afectos que se involucran en las relaciones humanas.
- La valoración y el respeto por el pudor y la intimidad propia y la de los otros.
- La valoración del derecho de las personas a vivir su sexualidad de acuerdo con sus convicciones y preferencias en el marco del respeto por los derechos de los otros.
- El reconocimiento de la discriminación como expresión de maltrato.
- La identificación de prejuicios y sus componentes valorativos, cognitivos y emocionales.

Fundamentación

Las actividades de Formación Ética y Ciudadana que se proponen aquí se basan en algunos de los Lineamientos Curriculares de ESI para el área, y están orientadas a contribuir en la construcción de autonomía de las personas en el marco de las normas que regulan los derechos y las responsabilidades para vivir plenamente la sexualidad. La sociedad demanda a la escuela que forme personas íntegras y ciudadanos responsables, que eduque para la vida plena de cada uno y de todos, y que lo haga conforme a las necesidades del mundo contemporáneo. Se trata de entender la importancia del orden constitucional y la vida democrática, saber defender los derechos humanos y respetar la propia identidad y la de los otros. Por eso, los contenidos que se abordan en este campo deben ser conocidos pero fundamentalmente ejercitados, en tanto implican la formación de las competencias necesarias para el desarrollo de una ética basada en los derechos humanos.

Ya que la ESI parte del reconocimiento de los adolescentes como sujetos de derecho, desde este área curricular se reconoce el valor de la expresión de deseos y necesidades propios y ajenos; se fomentan igualmente valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas, y el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.

Todavía hoy, en nuestra sociedad, podemos identificar visiones sobre la adolescencia entendida como una etapa en que *se adolece*, incompleta, de déficit lo cual niega el hecho de que en todas las etapas de nuestra vida se producen cambios que incluyen pérdidas y transformaciones. Si sólo se considera a los adolescentes desde la falta de crecimiento, de desarrollo, de maduración, se desconoce su condición de sujetos dada por la legislación vigente⁵ en nuestro país, que reconoce sus capacidades para conocer, exigir y ser amparados en sus derechos. Estas leyes se orientan a igualar las oportunidades y el acceso a los recursos materiales y simbólicos que los adolescentes de los diversos sectores sociales requieren para una vida plena. En este sentido, es que tampoco podemos sostener una mirada “universalista” sobre la adolescencia, ya que es necesario reconocer los diferentes modos y posibilidades de vivirla de acuerdo con sus condiciones de vida.⁶

⁵ En este sentido, es necesario brindar a todos los alumnos y las alumnas el conocimiento sobre el plexo normativo de nuestro país como la Ley que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (26.150), la Ley Nacional de Educación (26.206), la Ley de Protección Integral de los Derechos de niñas, niños y adolescentes (26.061), la Ley de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que se desarrollen sus relaciones interpersonales (26.485), como asimismo las Convenciones Internacionales a las cuales se adhiere nuestra Constitución Nacional: la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (24.632), el Protocolo Relativo a la Venta de Niños, la Prostitución Infantil y la Utilización de los Niños en la Pornografía (25.763), la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, etc. También es necesario proporcionar el conocimiento de los medios y los recursos disponibles en la comunidad para la atención de situaciones de vulneración de derechos.

⁶ Para ampliar este enfoque, leer en el *Cuaderno de Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria 1*, el taller “Embarazo y adolescencia” en el que se aborda este tema (pp. 69 a 83).

Al hacer foco en las y los adolescentes como sujetos de derecho, se los considera como seres habilitados para la palabra y el pensamiento crítico, la toma de decisiones con base en la información y el conocimiento necesario, la participación en espacios sociales e institucionales, la autoorganización y la autonomía en diversos aspectos de la vida. Los derechos en el terreno de la sexualidad requieren ser pensados no solamente como marcos de protección sino también de participación y sobre todo, de las condiciones que permitan asegurar el ejercicio de estos en el marco de las muchas y diferentes necesidades que tienen los adolescentes.

Ejercer los propios derechos es un arte que lleva práctica y trabajo; se incluye en la vida cotidiana cuando se transforma en un hábito. Para que ello sea una realidad, se requiere de un conocimiento previo que otorgue herramientas para poder acceder a los derechos y para reclamar al Estado cuando no se cumplen. Es por esto que la tarea de la escuela en la formación de sujetos autónomos, con capacidad para ejercer su ciudadanía con responsabilidad sobre su cuidado y el de los demás, exige a los adultos, en primer lugar, conocer estas herramientas legales e institucionales, respetarlas y hacerlas respetar, incluirlas en las interacciones cotidianas y transmitir las a las nuevas generaciones.

Esto implica que los adultos, entre ellos los directivos y docentes, generen condiciones institucionales apropiadas para que este aprendizaje y la participación plena de los adolescentes sea posible, lo cual supone también el interés por oírlos, por conocer su visión de las situaciones que atraviesan, por aprender de sus modos de percibir y valorar. En este sentido, cabe aclarar el valor que el lugar de los adultos tiene para recibir e incluir a las nuevas generaciones y para habilitar a los jóvenes como protagonistas de la vida ciudadana.

Desde este enfoque, la tarea docente basada en el diálogo y la escucha entre adultos y jóvenes constituye el andamiaje necesario para la construcción de nuevos sentidos y experiencias vitales en los espacios y tiempos de la escuela. No obstante, resulta de suma importancia que previo al trabajo con los jóvenes se realice una tarea entre adultos, para crear consensos y acuerdos basados en el reconocimiento del enfoque de la ESI.

En relación al área curricular específica, resulta útil establecer una distinción entre *ética* y *moral*, que resultará significativa para el ejercicio de reflexión crítica. Si bien etimológicamente la ética y la moral tienen un sentido similar, referido a costumbres y sistema de creencias, estos conceptos poseen significados diferentes. *Moral* se refiere específicamente a costumbres, formas de vida, sistemas de creencias, hábitos, valores, normas que varían según las épocas y las culturas. Así, *moral* significa 'morales'; y considerar la diversidad histórica y social resulta ineludible.

En cambio la *ética* es entendida como reflexión crítica sobre la moral, y pretende una universalidad fundamentada por la razón, la deliberación argumentativa, la clarificación de valores culturales y su vigencia jurídica en Organismos Internacionales. En este sentido, implica analizar aquellas prácticas cotidianas que se hallan naturalizadas y las representaciones sociales que las sustentan a la luz de los derechos humanos. Si bien es cierto que éstos suponen cambios históricos y socioculturales en la forma de percibir y nombrar ciertos hechos sociales, producto de demandas de sujetos sociales, la ética apunta a una interpelación crítica a las particularidades morales. Esto significa que la ética no puede implicar una mera negación o "exclusión" de las morales, porque su movimiento es justamente el de inclusión de los otros (muchas veces ajenos, minorizados, victimizados) con sus propios valores y categorías que organizan la sociedad. Pero es el Derecho el que debe "administrar" la convivencia de moralidades diferentes y sobre todo "impulsar, informar y sensibilizar ese sentimiento ético, y transformar la moral que sustenta la costumbre y el esquema jerárquico de la sociedad".⁷ Desde este lugar, la ética abre también la posibilidad permanente de reconfigurar el marco institucional vigente, de poder aspirar, nombrar e instalar nuevos derechos, garantías y protecciones para un bien social mayor.

7 Segato, Rita: "La argamasa jerárquica: violencia moral, reproducción del mundo y la eficacia simbólica del derecho", en *Las estructuras elementales de la violencia*. Buenos Aires, Prometeo y Universidad Nacional de Quilmes, 2003, p. 125.

La sexualidad como construcción social

Hablar de sexualidad hoy es hablar de un complejo campo multidimensional recortado como tal en un proceso histórico que la ha definido con estatuto propio con los aportes de las ciencias en general y particularmente de los estudios de género. Nuestra concepción actual de la sexualidad se ha enriquecido y ampliado, y hoy podemos referirnos a ella desde la ESI como “una dimensión fundamental del hecho de ser humano [...] que 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”.⁸

Esta definición nos indica que los contextos social, económico y político configuran características concretas sobre los modos de vivir, sentir, definir, expresar, significar y valorar la sexualidad. De este modo, la sexualidad está atravesada por las relaciones sociales, el poder y las disputas que se establecen entre corrientes discursivas políticas e ideológicas en una sociedad.

No todas las culturas significan los cambios, ni siquiera nombran como cambio las mismas cosas. Las valoraciones y las prácticas sociales en las cuales transcurren los procesos en que las personas se desarrollan con características propias y diferentes, entre ellas la sexualidad, están condicionadas por la época y la sociedad en que vivimos. Estas valoraciones y prácticas se sostienen en hábitos, costumbres y tradiciones, que conviven a su vez con prescripciones jurídicas, escritas en leyes y normas que regulan nuestra vida cotidiana. Por lo tanto, leyes y costumbres son procesos que se entretajan con los cambios políticos y sociales, y que se encuentran en una tensión recíproca. Por ejemplo, podemos pensar en otros momentos históricos donde a las mujeres socialmente se las predisponía y educaba a ser sumisas, frágiles, dependientes económica y psicológicamente, y donde la legislación refrendaba esta subordinación al no poder votar ni heredar los bienes familiares. Asimismo permanecían como únicas encargadas de las tareas domésticas y la crianza de los hijos, con un acceso restringido a los espacios públicos.

Pero pensemos que a pesar de los avances en el reconocimiento de derechos y la legislación vigente, aún hoy las mujeres muchas veces reciben menor remuneración ante el mismo puesto de trabajo en relación con los varones o ven limitadas las posibilidades de decidir sobre su proyecto de vida. Entonces es necesario notar que los cambios que se han producido en la definición de derechos se configuran en un plano teórico y se vuelven concretos en un plano jurídico, pero ello no implica que se hayan instalado en nuestras prácticas cotidianas, las que albergan aún numerosos y diversos prejuicios, estereotipos y estigmatizaciones. Desde aquí se vuelve necesario construir una ética en tanto crítica de las morales que se apoyan en representaciones sociales de ese tipo.

En este apartado del área de Formación Ética y Ciudadana se presentan dos propuestas para la enseñanza: una acerca de la sexualidad y el amor y otra referida al conocimiento y la exigibilidad⁹ de los derechos sexuales y reproductivos. En ambas propuestas se busca desarrollar contenidos que promuevan en los alumnos y las alumnas reflexiones compartidas, debates y análisis críticos sobre las prácticas socialmente institucionalizadas, aquellas que implícitamente promueven actitudes orientadas por estereotipos, prejuicios y discriminaciones negativas.

⁸ Reunión de Consulta sobre Salud Sexual convocada por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), en colaboración con la Asociación Mundial para la Salud Sexual, que se realizó del 19 al 22 de mayo de 2000, en Antigua Guatemala, Guatemala.

⁹ Ver definición en página 30.

Propuesta de enseñanza

Actividad 1: Huellas de experiencias afectivas

En muchos casos, la escuela es el primer espacio de experimentación de las relaciones amorosas entre adolescentes, relaciones que implican sexualidad, es decir, aquellas en las que pueden entre pares encontrarles un lugar a los deseos, fundamentalmente a la narración compartida de los deseos. Ella constituye un espacio habitado por las múltiples formas de ser, formas de estar, de decir, de vestir, de amar, de seducir, de cortejar, y no porque se realicen necesariamente en ese espacio como espacio físico, sino porque están ahí a través de las personas que van a la escuela y cuyas vidas están llenas de todo lo nombrado.

En este sentido es que proponemos visibilizar todos estos “acontecimientos” cotidianos, más allá de que se produzcan tal vez en ámbitos no escolares, pero donde se ponen en juego cuestiones tan vitales y decisivas para las y los adolescentes, como los afectos, las pertenencias y/o referencias grupales, la capacidad reflexiva sobre sus modos de vincularse y de tomar decisiones, la oportunidad de ir pensando y orientando los proyectos de vida, la construcción de autonomía, etcétera.

Proponemos para ello, organizar las clases en grupos que trabajarán los dos textos en el orden que se presentan a continuación. Esta actividad puede llevar más de una clase. Es importante poder valorar y respetar las opiniones y los sentimientos que los adolescentes expresen; ello facilitará a los docentes reconocer las significaciones y las vivencias que los jóvenes tienen acerca de las maneras de vincularse afectivamente con sus pares y su entorno.

Texto 1: selección de *Los años terribles*, novela de la escritora colombiana Yolanda Reyes

Este texto trata sobre los sentimientos y las dudas de Juliana, una muchacha de 15 años, con relación al amor, el deseo y la pareja, expresados en una situación particular: la tradicional fiesta de cumpleaños de quince. Se trata de que los adolescentes puedan reflexionar acerca de las vivencias afectivas que tienen, no desde un punto de vista personal, sino como adolescentes con situaciones vitales atravesadas y constituidas a su vez por ciertas condiciones de vida social y cultural, políticas y económicas, que facilitan o promueven modalidades de expresión de los afectos, de los tipos de vínculos, de los ámbitos de decisión personal. No se trata de que los alumnos comenten sus propias experiencias personales sino que puedan analizar las formas de expresividad permitidas y socialmente legitimadas “para los adolescentes”; y las tensiones que se generan con las experiencias que ellos mismos pueden transitar y construir. Asimismo, sabemos que este texto remite a una forma de festejar “los quince” propia de ciertas tradiciones o sectores sociales. En este sentido, es importante que el docente pueda buscar otros textos literarios, vinculados a las características culturales locales para que el relato no se sienta tan ajeno, dado que se trata de reflexionar acerca de vivencias afectivas que tienen sus propias particularidades en cada contexto social. Puede complementarse con un texto similar que exponga el punto de vista de un varón.

Lean y debatan sobre siguiente texto:



Los años terribles

"Tengo un collar de perlas, un vestido negro de seda y toda la vida por delante. Hoy cumpla quince años y estoy disfrazada de quinceañera, siguiendo las costumbres de una antigua tradición familiar [...]"

Mis hermanos se ven ridículamente elegantes, con pantalones de paño, y Juan Esteban actúa como mi novio de mostrar, con la misma corbata del cumpleaños de Paula, que a leguas se nota prestada por su papá [...]"

[...] Por un momento pienso que podría también vender las joyas que recogí hoy sin merecerlo; hacer como la reina Isabel y fugarme con Daniel Botero a descubrir América.

Juan Esteban me toma de la mano y salimos solos al jardín. Se acerca para besarme y de repente me parece ridículo, con su cara de niño bueno metida por equivocación en ese cuello con corbata, y le digo que hoy no, que toda mi familia anda por ahí y su cara me da vuelta frente a mis ojos que tratan de esquivar su mirada, pero él no entiende por qué de pronto me he vuelto tan prudente, si nadie nos está viendo y además no tiene nada de malo que me dé un beso, dice.

[...] Él me dice sarcástico que me sentaron mal los quince años, que, de un tiempo para acá, me ve rara, como distante, y me pregunta si acaso es que ya no lo quiero, pero creo que es una pregunta con respuesta incluida, para que yo le conteste lo que él quiere oír. Ya no estoy tan segura, pienso, pero me queda la esperanza de que sea la champaña, me queda la esperanza de que mañana ya esté normal otra vez y lo quiera de la forma como siempre lo he querido, que yo creía hasta hace un mes que era con todo... Hoy no sé si lo quiero, cómo explicarlo... Es que, desde la fiesta de Laura, no se me quita Daniel Botero de la cabeza.

[...] No sé si es la canción o si es Daniel, tal vez es verdad que no me conviene, como dirían mi mamá o la mamá de Paula, tal vez me estoy metiendo en un lío, de pronto él ni siquiera me miraría, creo que ya cumplió los dieciocho y ha perdido como dos años, además dicen por ahí que es un caso perdido, pero no puedo controlarlo, es ese aspecto suyo desgarrado y esos ojos con los que me miraba en la fiesta, mientras Juan Esteban le decía que se largara de ahí... [...]Y es probable que mañana todo esté en calma, menos mi cabeza que retumbará como un tambor y de pronto voy a tener que ser honesta y cortar con Juan Esteban"

YOLANDA REYES,

Los años terribles. Bogotá, Norma, 2000 (pp. 78-85)

Proponemos que trabajen el texto en base a las siguientes preguntas, a fin de reconocer los diferentes sentimientos manifestados por Juliana y reflexionen acerca de sus propias visiones, valoraciones y vivencias como adolescentes en un contexto social determinado. Es interesante rescatar del texto aquellos indicios de crítica a las costumbres —valores y normas sociales— y las expresiones de un deseo de elección personal por parte de Juliana. Esto permite analizar las tensiones actuales entre los individuos que buscan espacios cada vez más amplios de elección autónoma, y los símbolos, valores, normativas y saberes dominantes. En este sentido, proponemos retomar la diferencia entre *ética* y *moral*, considerando que los sujetos (en este caso Juliana) pueden definir una actitud y un comportamiento ético más allá de su crítica a la moral vigente.

- ¿Cómo aparecen los sentimientos de Juliana: explícitos, velados, confusos? ¿Qué opinan ustedes?
- ¿Cuáles son los sentimientos de Juliana hacia Juan Esteban y hacia Daniel Botero?
- Juliana dice que ella sigue "...las costumbres de una antigua tradición familiar". Este y otros comentarios que hace respecto al festejo del cumpleaños de quince ¿tienen alguna relación con su deseo de irse con Daniel Botero? ¿Por qué?

- ¿Por qué Juliana no quiere besar a su novio?
- ¿Por qué piensa Juliana en cortar con Juan Esteban? ¿Entienden a Juliana?
- ¿Qué piensan de la decisión que pareciera tomar Juliana al final, en relación a la necesidad de ser honesta?
- ¿Qué piensan acerca de presionar a una chica o a un muchacho para besarse o para hacer el amor?
- ¿Cómo es para ustedes el noviazgo a los quince años?
- ¿Conocen a alguien que haya vivido una situación parecida?
- ¿A los varones les ocurren situaciones similares a las de Juliana?
- ¿Cómo se manifiesta el amor en este texto? ¿Qué pueden decir acerca del deseo?
- ¿Cómo viven ustedes los sentimientos cuando alguien les gusta, les atrae, les interesa...?

Luego se ponen en común las producciones grupales y se orientará la discusión hacia la valoración de las relaciones de amistad y de pareja, las formas de expresión que la afectividad tiene en estos vínculos, las expectativas diferenciadas por género que la sociedad impone a las formas de expresar el afecto. Es importante identificar las claves para vivir y expresar la afectividad de un modo que potencie sus capacidades: la posibilidad de enunciar sus propios deseos, ilusiones y necesidades, sus desesperanzas y proyectos, sus temores y desafíos.

Texto 2: “El marica”, un cuento de Abelardo Castillo, un escritor argentino nacido en 1935¹⁰

El cuento narra desde la actualidad del autor un evento del pasado, de su adolescencia, del cual se arrepiente y toma varios temas importantes para debatir con toda la clase: discriminación por orientación sexual, prostitución, dificultad para expresar lo que se siente; no decidir por lo que se siente sino por el grupo al que se pertenece. Queremos señalar que para llevar a cabo esta actividad, será necesario que docentes y alumnos hayan vivenciado y aprendido la participación en otras instancias de reflexión y debate, para que al trabajar sobre una cuestión tan sensible como esta, el proceso pueda ser conducido a los objetivos propuestos.



“El marica”

“ESCUCHAME, CÉSAR, yo no sé por dónde andarás ahora, pero cómo me gustaría que leyeras esto, porque hay cosas, palabras, que uno lleva mordidas adentro y las lleva toda la vida, hasta que una noche siente que debe escribirlas, decírselas a alguien, porque si no las dice van a seguir ahí, doliendo, clavadas para siempre en la vergüenza. Escuchame.

Vos eras raro, uno de esos pibes que no pueden orinar si hay otro en el baño. En la Laguna, me acuerdo, nunca te desnudabas delante de nosotros. A ellos les daba risa. Y a mí también, claro; pero yo decía que te dejaran, que uno es como es. Cuando entraste a primer año venías de un colegio de curas; San Pedro debió de parecerte algo así



¹⁰ Tomado de Ana Laura García, *Juventud y sexualidad. Pensando a los sujetos desde una mirada sociocultural*, Área de Investigación y Desarrollo del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, Ministerio de Salud de la Nación, 2007. Disponible en http://www.msal.gov.ar/htm/site/salud_sexual/site/pdf/jovenes-sexualidad.pdf.



como Brobdignac. No te gustaba trepar a los árboles ni romper faroles a cascotazos ni correr carreras hacia abajo entre los matorrales de la barranca. Ya no recuerdo cómo fue, cuando uno es chico encuentra cualquier motivo para querer a la gente. Sólo recuerdo que un día éramos amigos y que siempre andábamos juntos. Un domingo hasta me llevaste a misa. Al pasar frente al café, el colorado Martínez dijo con voz de flauta, adiós, los novios, a vos se te puso la cara como fuego y yo me di vuelta puteándolo y le pegué tan tremendo sopapo, de revés, en los dientes, que me lastimé la mano.

Después, vos me la querías vendar. Me mirabas.

—Te lastimaste por mí, Abelardo.

Cuando dijiste eso, sentí frío en la espalda. Yo tenía mi mano entre las tuyas y tus manos eran blancas, delgadas, no sé. Demasiado blancas, demasiado delgadas.

—Soltame —dije.

O a lo mejor no eran tus manos, a lo mejor era todo, tus manos y tus gestos y tu manera de moverte, de hablar. Yo ahora pienso que en el fondo a ninguno de nosotros le importaba mucho, y alguna vez lo dije, dije que esas cosas no significaban nada, que son cuestiones de educación, de andar siempre entre mujeres, entre curas. Pero ellos se reían, y uno también, César, acaba riéndose, acaba por reírse de macho que es y pasa el tiempo y una noche cualquiera es necesario recordar, decirlo, todo.

Yo te quise de verdad. Oscura e inexplicablemente, como quieren los que todavía están limpios. Eras un poco menor que nosotros y me gustaba ayudarte. A la salida del colegio íbamos a tu casa y yo te explicaba las cosas que no comprendías. Hablábamos. Entonces era fácil escuchar, contarte todo lo que a los otros se les calla. A veces me mirabas con una especie de perplejidad, una mirada rara, la misma mirada, acaso, con la que yo no me atrevía a mirarte. Una tarde me dijiste:

—Sabés, te admiro.

No pude aguantar tus ojos. Mirabas de frente, como los chicos, y decías las cosas del mismo modo. Eso era.

—Es un marica.

—Qué va a ser un marica.

—Por algo lo cuidás tanto.

Supongo que alguna vez tuve ganas de decir que todos nosotros juntos no valíamos ni la mitad de lo que él, de lo que vos valías, pero en aquel tiempo la palabra era difícil y la risa fácil, y uno también acepta —uno también elige—, acaba por enroñarse, quiere la brutalidad de esa noche cuando vino el negro y habló de verle la cara a Dios y dijo me pasaron un dato.

—Me pasaron un dato —dijo—, por las Quintas hay una gorda que cobra cinco pesos, vamos y de paso el César le ve la cara a Dios.

Y yo dije macanudo.

—César, esta noche vamos a dar una vuelta con los muchachos. Quiero que vengas.

—¿Con los muchachos?

—Sí, qué tiene.

Porque no sólo dije macanudo sino que te llevé engañado. Vos te diste cuenta de todo cuando llegamos al rancho. La luna enorme, me acuerdo. Alta entre los árboles.

—Abelardo, vos lo sabías.

—Callate y entrá.

—¡Lo sabías!

—Entrá, te digo.

El marido de la gorda, grandote como la puerta, nos miraba como si nos midiera. Dijo que eran cinco pesos. Cinco pesos por cabeza, pibes. Siete por cinco, treinta y cinco. Verle la cara a Dios, había dicho el negro. De la pieza salió un chico, tendría cuatro o cinco años. Moqueando, se pasaba el revés de la mano por la boca, nunca en mi





vida me voy a olvidar de aquel gesto. Sus piecitos desnudos eran del mismo color que el piso de tierra.

El negro hizo punta. Yo sentía una pelota en el estómago, no me animaba a mirarte. Los demás hacían chistes brutales, anormalmente brutales, en voz de secreto; todos estábamos asustados como locos. A Aníbal le temblaba el fósforo cuando me dio fuego.

—Debe estar sucia.

Cuando el negro salió de la pieza venía sonriendo, triunfador, abrochándose la bragueta.

Nos guiñó un ojo.

—Pasá vos.

—No, yo no. Yo después.

Entró el colorado; después entró Aníbal. Y cuando salían, salían distintos. Salían hombres. Sí, esa era exactamente la impresión que yo tenía.

Entré yo. Cuando salí vos no estabas.

—Dónde está César.

—Disparó.

Y el ademán —un ademán que pudo ser idéntico al del negro— se me heló en la punta de los dedos, en la cara, me lo borró el viento del patio porque de pronto yo estaba fuera del rancho.

—Vos también te asustaste, pibe.

Tomando mate contra un árbol vi al marido de la gorda; el chico jugaba entre sus piernas.

—Qué me voy a asustar. Busco al otro, al que se fue.

—Agarró pa ayá —con la misma mano que sostenía la pava, señaló el sitio. Y el chico sonreía. Y el chico también dijo pa ayá.

Te alcancé frente al Matadero Viejo; quedaste arrinconado contra un cerco. Me mirabas.

—Lo sabías.

—Volvé.

—No puedo. Abelardo, te juro que no puedo.

—Volvé, animal.

—Por Dios que no puedo.

—Volvé o te llevo a patadas en el culo.

La luna grande, no me olvido, blanquísima luna de verano entre los árboles y tu cara de tristeza o de vergüenza, tu cara de pedirme perdón, a mí, tu hermosa cara iluminada, desfigurándose de pronto. Me ardía la mano. Pero había que golpear, lastimar, ensuciarte para olvidarse de aquella cosa, como una arcada, que me estaba atragantando.

—Bruto —dijiste—. Bruto de porquería. Te odio. Sos igual, sos peor que los otros.

Te llevaste la mano a la boca, igual que el chico cuando salía de la pieza. No te defendiste.

Cuando te ibas, todavía alcancé a decir:

—Maricón. Maricón de mierda.

Y después lo grité.

Escuchame, César. Es necesario que leas esto. Porque hay cosas que uno lleva mordidas, trampeadas en la vergüenza toda la vida, hay cosas por las que uno, a solas, se escupe la cara en el espejo. Pero de golpe, un día necesita decirlas, confesárselas a alguien. Escuchame.

Aquella noche, al salir de la pieza de la gorda, yo le pedí, por favor, no se lo vaya a contar a los otros.

Porque aquella noche yo no pude. Yo tampoco pude."

ABELARDO CASTILLO:

"El marica", en *Las otras puertas. Los mundos reales I* (1976).

Buenos Aires, Emecé, 1993 (pp. 47 a 52).

Proponemos que lean el cuento y lo comenten. Entre otras posibilidades, pueden plantearse preguntas como las que siguen:

- ¿Cómo trataban los muchachos a César?
- ¿Qué diferencias aparecen entre César y el resto del grupo?
- ¿A qué refiere en el relato la expresión: “vos eras raro...”? Describan.
- ¿Qué aspectos diversos reconoce Abelardo en César y cómo los valora?
- ¿Cómo influye en ellos el comentario: “adiós los novios”? ¿Cómo nos condiciona la mirada y la opinión de los otros?
- ¿Hay para ustedes situaciones de maltrato y/o de violencia? ¿Cuáles?
- ¿Les parece que estas situaciones están condicionadas por una valoración social sobre la homosexualidad? ¿Estas valoraciones siguen vigentes en nuestra sociedad? ¿Es necesario superarlas? ¿De qué manera?
- ¿Qué relación y qué sentimientos hay entre César y Abelardo?
- ¿Qué piensan ustedes acerca de la sensibilidad y la ternura en la relación de amistad que tienen César y Abelardo?
- ¿Cómo ve la sociedad la demostración de afecto de los varones y entre ellos?
- ¿Qué opinan ustedes sobre las diferentes orientaciones sexuales? ¿Y sobre las cargadas, los chistes, los apodos como por ejemplo, “el marica”?
- ¿Es posible disentir con lo que piensa el grupo de amigos o “la mayoría”?
- ¿Por qué Abelardo no le dijo a César adónde irían esa noche? ¿Qué piensan acerca de la iniciación sexual de los muchachos del cuento?
- ¿Por qué César le dice a Abelardo: “Sos igual, sos peor que los otros”?
- ¿Por qué Abelardo siente la necesidad de escribir este relato dedicado a su amigo de la adolescencia?

Para concluir el trabajo, los alumnos conversarán sobre las ideas y reflexiones que surgieron en los diversos grupos referidos a los dos textos analizados. La idea es poder debatir y reflexionar entre todos sobre falsas creencias, prejuicios, temores y representaciones sociales vinculados a la identidad y orientación sexual; también sobre las expresiones ligadas a la valoración y el reconocimiento de las emociones y afectos que se involucran en las relaciones humanas; la valoración y respeto por el pudor y la intimidad propia y de los otros; la reflexión en torno al lugar de la mirada de los otros, y el reconocimiento sobre la discriminación.

Actividad 2: El respeto por el deseo propio y el de los otros

Proponemos organizar grupos para la lectura de un texto de la especialista española Charo Altabe,¹¹ que propone una serie de “consejos” para conectarse con los propios sentimientos, cómo expresarlos y hacerlos respetar. A continuación se presentan preguntas para discutir. Luego, puede realizarse un intercambio con toda la clase.



Educación sentimental y erótica para adolescentes

“Las personas tenemos muchas maneras de relacionarnos, unas nos satisfacen, nos alegran, nos abren a los otros y al amor. Son relaciones justas, solidarias, de cooperación. Otras relaciones no nos satisfacen, nos entristecen, nos cierran a las demás personas y se pueden convertir en odio o rechazo. Son relaciones injustas e insolidarias, que nos llevan a la enemistad.

En las relaciones justas, puedes sentirte a gusto, sentirte libre, expresar tus sentimientos sin miedo a que se rían de ti, porque estás seguro o segura de ser escuchado/a, comprendido/a y ayudado/a.

En las relaciones no justas, no gratificantes, no te sientes a gusto, no eres libre de expresar tus emociones y tienes miedo a que se rían de ti. Tienes miedo y todo son condiciones. Por ejemplo:

- Si expresas el miedo, eres un cobarde.*
- Si lloras, no eres hombre.*
- Si gritas y pataleas, no eres femenina.*
- Se haces lo que el grupo quiere, te admiten; si no, no te admiten, etc.*

Ese tipo de presión que alguien ejerce sobre otra persona para obligarla a actuar en el sentido que él (o ella) lo desea se puede denominar chantaje afectivo o chantaje emocional.

ALTABE, CHARO

Educación sentimental y erótica para adolescentes. Madrid, Miño y Dávila, 2000, pp. 219-220.

Algunas preguntas que pueden abrir un poco la discusión en relación con este texto:

- ¿Qué piensan de estas actitudes?
- ¿Alguna vez vivieron situaciones de este tipo?
- Desde tu propia experiencia, ¿cómo son los vínculos en los que te sentís a gusto y dónde podés expresar libremente tus sentimientos?
- En la vida cotidiana ¿cómo se manifiesta la presión que ejercen los otros, que muchas veces, como dice la autora, son *chantajes afectivos*? ¿Cómo se construyen vínculos con los otros basados en el respeto y el cuidado mutuo?

Finalmente, elegir o crear situaciones donde se manifiesten relaciones injustas y/o no solidarias de la vida cotidiana para dramatizarlas. Luego, se jugará a modificar las escenas propuestas realizando cortes en distintos momentos del desarrollo de la situación, proponiendo cambios en estas con el fin de dramatizar también relaciones afectivas saludables y solidarias.

¹¹ Altabe, Charo: *Educación sentimental y erótica para adolescentes*, Madrid, Miño y Dávila, 2000.

Actividad 3: Una exploración sobre los supuestos sociales en torno al uso del preservativo.

Con esta actividad se espera que las alumnas y los alumnos puedan realizar una aproximación al mundo de creencias, ideas y experiencias de la vida cotidiana en relación con el propio cuidado y el de los otros, referidas específicamente al uso del preservativo. El objetivo es poder reflexionar sobre cómo las representaciones en base a las cuales las personas actúan cotidianamente son percibidas como algo “natural”, que no requiere de crítica. Estos modos de percibir, significar y valorar las propias prácticas y experiencias en el campo de la sexualidad, condicionadas y producidas socialmente, sostienen y reproducen modos de vincularse con uno/a mismo/a y con los otros/as que muchas veces empobrecen o incluso niegan en la práctica la condición de sujetos de derechos que todos y todas tenemos, reconocidos en las leyes. En este sentido, se puede aquí incorporar la distinción entre *moral* y *ética* planteada en la fundamentación inicial.

Se propone que los estudiantes realicen entrevistas de campo a jóvenes de la comunidad, a partir de la elaboración de una guía de preguntas en torno al cuidado y al uso del preservativo. Para armar esta guía, les proponemos la lectura de artículos periodísticos para sensibilizar a los chicos y las chicas, y que comiencen a indagar sobre la temática. El docente puede sugerir explorar también en fuentes periodísticas locales que den cuenta de las características de la temática en la propia localidad y/o región. Será importante orientar siempre una lectura crítica sobre lo que transmiten los medios, aún cuando incluyan información sobre investigaciones científicas. El objetivo, al usar estos textos, es generar preguntas que luego los estudiantes puedan llevar a la indagación en terreno.

Algunas dimensiones relevantes a tener en cuenta para la elaboración del cuestionario para la entrevista pueden ser:

- Lo que los otros piensan de nosotros y cómo nos ven, nuestros pares y los adultos.
- Cómo influyen los estereotipos de género en las prácticas y las experiencias sobre el cuidado propio y ajeno (por ejemplo: ¿qué comportamientos se espera de las chicas y los chicos?, ¿cómo influyen los calificativos y los modelos estereotipados de género en el cuidado de la salud?).
- La posibilidad de elegir a la hora de tomar decisiones sobre el propio cuidado y el de los otros (por ejemplo: ¿qué condiciones nos pueden ayudar y cuáles nos perjudican para tomar decisiones responsables, en las que incluyamos el propio bienestar y el de los otros?).
- Incidencia de la educación y de los mensajes recibidos tanto en la familia como en la escuela y los medios masivos.

Una vez concretadas las entrevistas por los alumnos, compartimos con todo el grupo las cuestiones más relevantes, y discutimos y reflexionamos sobre estas. Como cierre de la actividad, una posibilidad es armar un artículo periodístico sobre las temáticas que surgieron y el análisis que pudieron elaborar. Sería interesante que el artículo producido por los jóvenes sea publicado en medios de difusión de la escuela (taller de radio, revista, página web de la institución, otros). Para que este informe tenga mayor circulación, puede proponerse compartirlo con otras escuelas.



Página | 12

Jueves, 27 de septiembre de 2007

SOCIEDAD | ESTUDIO SOBRE JOVENES QUE NO USAN PRESERVATIVOS

“¿Qué van a pensar de mí?”

Una encuesta cualitativa entre adolescentes [...] indagó sobre los motivos por los cuales no se cuidan en sus relaciones sexuales. Prejuicios y desigualdad de género. Las adolescentes creen que llevar preservativos las asimila a ser consideradas como “fáciles”.

“Si me cuido..., ¿qué van a pensar de mí?” respondió una joven. Ella es una de las cincuenta adolescentes que participaron de una encuesta que indagó sobre los motivos que los llevan a no utilizar preservativos a la hora de tener relaciones sexuales. Mientras que para las chicas consultadas, de entre 12 y 19 años, tener un preservativo en la mochila es motivo suficiente para ser calificada de chica “fácil” o “rápida”; para los varones, andar por la vida con mucha cantidad de ellos en su bolsillo los pone en peligro de ser considerados “sexópatas”. El relevamiento demostró una vez más la desigualdad que existe entre hombres y mujeres al momento de decidir sobre su salud sexual y reproductiva.

“Esta percepción del deber ser femenino resulta más que peligroso”, alertó Alicia Figueroa, miembro del comité del Centro Latinoamericano Salud y Mujer (Celsam), organización que elaboró el estudio. Se trata de una encuesta cualitativa que indagó sobre las motivaciones que condicionan el no uso de los métodos anticonceptivos. Las preguntas fueron dirigidas a cincuenta adolescentes, de entre 12 y 19 años, que viven en Capital Federal y pertenecen al sector económico medio.

La inequidad de género es uno de los datos más preocupantes que arroja el relevamiento. Las chicas ven negativo el uso de métodos anticonceptivos. “Si me cuido, ¿qué van a pensar de mí?”, respondió una de las adolescente encuestadas. “Si se me cayera un forro de la cartera, me tomarían por rápida o que siempre estoy teniendo sexo”, contestó otra. “Este dato es el más sorprendente de esta investigación. Para adolescentes de ambos sexos, el hecho de que una chica utilice métodos anticonceptivos o de prevención habla mal de ella”, explicó Diana Galimberti, presidenta de la organización.

Muy diferente es la percepción tanto de las chicas como de los varones sobre el papel del hombre en el momento de tener sexo. “El varón ideal es el que sabe usar preservativos, decide si se usa o no, es quien lo compra y elige, el que se inicia sexualmente en la adolescencia y a edad más temprana que la mujer”, señala el informe. Consultados por las razones que los llevan a no usar preservativos en ciertas oportunidades, los jóvenes se justificaron diciendo que no quieren pasar por “sexópatas”. “Por ello, compran poca cantidad y cuando llega la necesidad de utilizar no tienen más, por lo tanto, no utilizan método”, agregaron los especialistas.

“Privada de la posibilidad de exigir cuidado y asumiendo que deben dejarse cuidar, muchas de las adolescentes inician sus vidas sexuales desprovistas de autonomía sobre su propia protección



y dispuestas a delegar el cuidado de su salud a fin de que no se piense mal de ellas”, advirtió Galimberti. Para Celsam, es necesario incorporar la perspectiva de género a la hora de hablar sobre educación sexual. “La imagen y el rol social esperados para una mujer y un varón adolescente aparecen como los mayores obstaculizadores para la incorporación de un uso correcto de los métodos anticonceptivos”, se indica en el estudio.

[...] En tanto, las adolescentes mujeres desconocen la alta eficacia y seguridad de las pastillas anticonceptivas. La ginecóloga Karina Iza, integrante del Celsam, señaló que “las chicas aún cargan con los mismos mitos que tenían nuestras abuelas acerca de las pastillas anticonceptivas” y desconocen los beneficios adicionales como reducción de dolor menstrual, mejoría de la piel y el cabello, incluso disminución de la retención de líquidos”.

Las madres de los adolescentes participaron también de la encuesta. Para ellas, en sus casas se habla de sexo, lo que difiere de las respuestas de una parte considerable de los consultados, que aseguraron que tocar el tema en sus hogares “genera incomodidad, vergüenza y enojo”. Brindar contenidos “suficientes y adecuados” sobre sexualidad y prevención a sus hijos es para las mamás consultadas “tener una charla única, un comentario o decirle cuidate antes de que el adolescente salga a bailar”. “El diálogo y la contención de los padres posterga el inicio sexual y favorece conductas más responsables”, afirmó la psicóloga Andrea Gómez.

Tomado de: <http://www.pagina12.com.ar/imprimir/diario/sociedad/3-92038-2007-09-27.html>

LA NACIÓN

Jueves 27 de setiembre de 2007 | Publicado en edición impresa

Investigación del Centro Latinoamericano Salud y Mujer (Celsam)

Por qué los adolescentes no usan preservativos

Todavía prevalecen prejuicios que se creían superados



Hay dos clases de chicas, sostienen los adolescentes argentinos: las “rápidas” y las “serias”. ¿Cómo distinguir a unas de otras? Las que se cuidan a la hora de tener sexo —las que piden a su pareja que use preservativo o que aportan ellas mismas ese elemento—, bueno, esas parecen ser las “rápidas”; las “fáciles”; a las que no se quiere para novia.

Pero no sólo es la lógica masculina la que desaconseja que ellas recurran a ese método para prevenir enfermedades de transmisión sexual y evitar un embarazo no deseado. También ellas consideran que el cuidado ante una relación sexual debe correr por cuenta del varón: es él el que debe

← encargarse de comprar el preservativo y de saber usarlo, y es quien tiene la potestad de decidir, llegado el caso, si efectivamente se lo pone... o no.

“Es él el que decide si se usa o no preservativo. Ella tiene que saber poco y pedirle que se cuide, pero no puede exigírselo ni debe demostrar que sabe cómo cuidarse. En esto coinciden el imaginario del deber ser de las chicas y de los chicos”, dijo a LA NACION la doctora Alicia Figueroa, ginecóloga del Centro Latinoamericano Salud y Mujer (Celsam).

Ayer, el Celsam presentó los resultados de una reciente investigación realizada en cincuenta chicos y adolescentes de entre 12 y 19 años de la Ciudad de Buenos Aires, cuyos resultados exponen a la luz muchas de las motivaciones que obstaculizan el uso de métodos anticonceptivos.

“Lo más llamativo de esta investigación es que para los adolescentes de ambos sexos el hecho de que una chica utilice métodos anticonceptivos o de prevención habla mal de ella”, dijo la doctora Diana Galimberti, presidenta del Celsam.

“El mayor determinante que impide un cuidado anticonceptivo adecuado es, en las chicas, el temor a ser percibidas como una chica *fácil* o *rápida*, mientras que para los varones los preservativos deben comprarse en poca cantidad para no parecer un *sexópata*”.

La falta de previsión (y provisión) resultante suele dar lugar a que muchas veces, llegado el momento de usarlo, se carezca del único método anticonceptivo capaz de prevenir el contagio de enfermedades de transmisión sexual como VIH/sida, afirman las expertas del Celsam.

“Y los chicos reconocen que no van a dejar de tener sexo por no tener un preservativo a mano —agregó Figueroa—. Es más: tener sexo sin preservativo es considerado una prueba de virilidad. Entre ellos, muchos se creen vivos porque probaron sin.”

COSAS DE MUJERES

Así como el preservativo aparece en esta investigación cualitativa del Celsam como una prerrogativa masculina, las pastillas anticonceptivas son “cosa de mujeres”. Pero no de todas las mujeres: “Sólo toman pastillas anticonceptivas cuando están de novias, cuando están en una relación estable —comentó Figueroa—. Si toman pastillas no estando de novias está mal visto”.

De nuevo: si se cuida, es porque es una chica “rápida”... Los prejuicios de antaño que asociaban el conocimiento en materia de anticoncepción con una vida sexual más activa y precoz —“los estudios demuestran que los adolescentes que tienen más información empiezan su vida sexual más tarde”, aclara Figueroa— parecen seguir más vigentes que nunca entre los adolescentes.

“Lo que sí ha cambiado es el nivel de erotización de la sociedad: hoy, la sexualidad está más expuesta, está visible para todos, y eso hace que los chicos exploren la sexualidad representando lo que ven —señala la investigadora del Celsam—. Pero, al mismo tiempo, no ha habido un cambio en los contenidos que transmite la familia o la escuela en relación con los roles de género: lo que está bien para el hombre y para la mujer. Y por eso los prejuicios persisten”.

“Hoy coexisten la exposición al riesgo [embarazo adolescente no deseado y contagio de enfermedades de transmisión sexual] y el no cuidado [no uso de métodos anticonceptivos]. El resultado es que hay más daño”.

¿A qué daño se refiere? Los registros hospitalarios muestran que entre 1995 y 2000 se duplicó el número de internaciones de menores por complicaciones de abortos. Las cifras de 2005 todavía no han sido difundidas.

“DE ESO NO SE HABLA”

Los adolescentes que participaron del estudio del Celsam concurren a las entrevistas junto con sus padres, ya que estos debían firmar un consentimiento, y respondieron algunas preguntas sobre los tópicos estudiados. “A pesar de que la totalidad de las madres entrevistadas sostenían que en sus hogares se hablaba de sexualidad, un número considerable de los adolescentes manifestaron: En casa de eso no se habla. Los chicos en estas familias perciben que la sexualidad desde la palabra y el ejercicio incomoda y genera vergüenza, cuando no enojo”, señala el informe del Celsam.

Por Sebastián A. Ríos
De la Redacción de LA NACIÓN

Tomado de: <http://www.lanacion.com.ar/947744-por-que-los-adolescentes-no-usan-preservativos>

Actividad 4: La exigibilidad de los derechos sexuales y reproductivos

Con esta actividad proponemos reflexionar con los alumnos y las alumnas sobre la exigibilidad de los derechos, particularmente de los derechos sexuales y reproductivos, partiendo de situaciones de la vida cotidiana. Es necesario considerar, en primer lugar, que la población, titular de los derechos, tiene la capacidad de exigir su cumplimiento mediante mecanismos administrativos o judiciales. Los derechos humanos han sido reconocidos en forma explícita en las constituciones modernas como fruto de los procesos históricos en los cuales la participación y la lucha ciudadana fueron protagonistas. La mera existencia de la ley no garantiza su cumplimiento, y sí lo hacen la participación de toda la ciudadanía y el monitoreo de las acciones del Estado. Ejercer estos derechos requiere de la participación cotidiana en el control de su puesta en práctica, y en la exigencia de su respeto.

Se puede comenzar esta actividad proponiendo a los alumnos y alumnas conversar sobre lo que conocen o han aprendido sobre los derechos sexuales y reproductivos¹²: a qué se alude con ellos, qué aspectos o temas abarcan, a quiénes están dirigidos estos derechos, cómo surgieron, cuáles serían algunos ejemplos, etc. Se pueden ir registrando estos saberes previos.

Luego proponemos la lectura de un diálogo entre adolescentes —que se produce en un recreo de una escuela secundaria—, sobre el acceso y uso de métodos anticonceptivos como decisión de cuidado en el inicio de las relaciones sexuales. En el diálogo se pone de manifiesto también cómo esta cuestión está atravesada por los estereotipos y roles de género culturalmente reproducidos. Se trata entonces de generar un espacio en el cual los chicos y las chicas puedan expresar sus dudas acerca de cómo encarar el cuidado de la salud y la planificación de una sexualidad responsable, y particularmente conocer que hay un marco para la exigibilidad de sus propios derechos sexuales y reproductivos. Es posible que exista información desigual y experiencias distintas entre los diversos miembros del grupo, pero esto enriquecerá el debate.

¹² En el Cuaderno de ESI, *Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria*, se trabajan los derechos sexuales y reproductivos en la primera propuesta del taller “Abuso sexual en la adolescencia”, p. 105 y siguientes.

La idea es intercambiar visiones sobre el texto a partir de estos ejes:

- Los derechos de chicos y chicas a tomar decisiones sobre el cuidado del cuerpo y su sexualidad: fundamentos legales, condiciones para la toma de decisiones, facilitadores y obstaculizadores en las situaciones cotidianas.
- Los medios para exigir el cumplimiento de esos derechos.
- La reflexión acerca de los diferentes papeles que, en esta etapa de sus vidas, puede tener la figura del adulto (familiar, docente, médico u otros) desde las miradas de los jóvenes, y el lugar que este juega en relación con el cumplimiento de sus derechos.



Paula y Belén conversan bajito y animadamente en un rincón del patio durante el recreo. Están en tercer año. Gaby se aproxima y les pregunta:

Gaby. —¿Qué pasa, chicas?

Paula. —Belén quiere ir a la salita del barrio para averiguar cómo cuidarse, pero no se anima.

Gaby. —¿Qué... ya estás de novia con Mati?

Belén. —Naaaa... ahí... probando, pero quiero estar preparada por las dudas... —contesta bajito con una sonrisa cómplice.

Paula. —Yo le conté que en el hospital hay un servicio de ginecología, pero tiene miedo de que le digan que tiene que ir con la mamá.

Gaby. —¿No te da para ir con ella?

Belén. —No... mis viejos no saben nada de Mati.

Gaby. —Mmm... a mí en cambio mamá me acompañaría. Igual eso no es problema... el otro día en la tele dijeron que no necesitás que te acompañe un adulto para que te atiendan, porque hay una ley que dice no sé qué cosa sobre eso, ¿sabías?

Belén. —Ni idea...

Gaby. —Sí, creo que sí... igual le podríamos preguntar a Mariana.

Belén. —¿Qué Mariana? ¿La tutora de quinto? Podría ser, tiene onda...

Paula. —Sí, hablemos con ella, porque a una amiga de mi hermana no la quisieron atender en el hospital porque fue sola. Tiene 15 años y el médico le dijo que tenía que volver sí o sí con su mamá o con otro adulto. Pero me parece que no es tan así...

Gaby. —Mi hermana me contó que cuando estaba en tercero fue a una ginecóloga de la obra social.

Paula. —¿Y qué pasó?

Gaby. —Nada... la atendió y le explicó que no sólo debía pensar en el embarazo sino que también tenía que pedirle al chico que use siempre preservativo, por lo del sida, ¿viste?

Belén. —¡¡Nooooo!! Mati no tiene sida.

Gaby. —¿Qué sabés? Aparte no importa, hay que ponerse firme siempre, no sólo por el sida, hay otras enfermedades.

Paula. —Pero si te cuidás está todo bien; ¿lo hablaste con Mati?

Belén. —Qué sé yo... me da cosa, ¿vos qué harías?

Gaby y Paula. —Si te quiere, ¡que te cuide!

Sus expresiones llamaron la atención de Matías y Marcos.

Marcos. —¿Se puede saber de quién hablan?

Paula. —De ustedes, porque cuando se trata de cuidarse, nosotras nos tenemos que ocupar de todo y ustedes nada.

Matías. —¿A mí qué me miran? Eso es cosa de mujeres.

Gaby, Paula y Belén. —Ah, ¡¡qué vivos!!

Marcos. —No... en serio, yo pienso que es cosa de ambos... pero la piba que me gusta no me da bolilla...

Mientras, disimuladamente mira a Paula que entendió en seguida de qué iba el comentario.

Para leer y debatir el texto se pueden organizar en grupos y cada uno tomar uno o dos ejes para analizar, que luego se pondrán en común. Como para el punto b) probablemente no tengan muchas herramientas, sugerimos que no se tome aisladamente.

Va a ser necesario avanzar en dos etapas: en un primer momento posterior a la lectura del texto, se pone en común lo que pudieron discutir. Y en un segundo momento, se profundiza en el análisis mediante la consulta con otros textos y fuentes de información.

En relación con el punto a) *los derechos de chicos y chicas a tomar decisiones sobre el cuidado del cuerpo y su sexualidad*, es necesario considerar una multiplicidad de derechos vinculados, asentados en distintas leyes: el derecho a recibir Educación Sexual Integral, el derecho al cuidado de la salud en general y de la salud sexual y reproductiva en particular, el derecho a la intimidad, el derecho a la confidencialidad de la consulta médica y el respeto a la privacidad, el derecho a la no discriminación, y las normativas que suponen medidas de protección de la maternidad y paternidad en la adolescencia, entre otras.

En cuanto al punto b) *los medios para exigir el cumplimiento de esos derechos*, es necesario considerar que la fuente legal para la exigibilidad de los derechos de las personas menores de edad (hasta los 17 años), es el artículo 4° del Reglamento de la Ley 25.673, pero esta normativa debe ser aplicada en el contexto de otros instrumentos legales, como la propia Ley 25.673, la Ley 26.061, la Ley 26.150 de ESI, la Convención de los Derechos del Niño y el Código Civil. El principio rector que surge de todo este encuadre es el del interés superior del niño.¹³ Se puede proponer la lectura del artículo 4° del Reglamento de la Ley 25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable, y trabajar párrafo por párrafo con los jóvenes identificando algunas cuestiones clave: a quiénes incluye la ley como sujetos de derecho; qué establece en cuanto a la autonomía en el acceso a los servicios de salud; qué establece en cuanto a la presencia de un adulto en la consulta; qué dice con respecto a la confidencialidad y la privacidad, quiénes pueden recibir métodos anticonceptivos, etc. Analizar y comprender a fondo esta normativa constituye el fundamento para la exigibilidad de estos derechos. También es importante identificar las instituciones donde se pueden realizar denuncias frente al incumplimiento de los derechos: los organismos de protección de derechos de niñas, niños y adolescentes (sean defensorías, juzgados de paz, etc.); las defensorías del pueblo u otras instituciones locales.

En relación con el punto c) *La reflexión acerca de los diferentes papeles*, en el diálogo a trabajar deliberadamente, no abordamos una mirada única sobre el adulto sino diversas representaciones desde los adolescentes, para poner en evidencia las diferentes visiones y experiencias en los vínculos intergeneracionales, y potenciar así los aspectos que enriquecen estas relaciones. En este sentido, se proponen las siguientes miradas:

- El adulto que tal vez no sea capaz de recibir lo que ellos y ellas necesitan compartir (*"Belén. —No, mis viejos no saben nada de Mati."*).
- El que acompaña y contiene (*"Gaby. —Mmm... a mí en cambio mamá me acompañaría."*).
- El que, tal vez desde un lugar de menor intimidad de la que puede darse en un vínculo familiar, se lo percibe como confiable y que los puede informar objetivamente (*"Gaby. —Sí, creo que sí... igual le podríamos preguntar a Mariana. / Belén. —¿Qué Mariana? ¿La tutora de quinto? Podría ser, tiene onda..."*).

¹³ Citamos a Miguel Cillero Bruñol para definir el interés superior del niño según la Convención Internacional de los Derechos del Niño: "En conclusión, es posible señalar que la disposición del artículo tercero de la Convención constituye un "principio" que obliga a diversas autoridades e, incluso, a instituciones privadas a estimar el "interés superior del niño" como una consideración primordial para el ejercicio de sus atribuciones, no porque el interés del niño sea un interés considerado socialmente como valioso, o por cualquier otra concepción del bienestar social o de la bondad, sino que, y en la medida que, los niños tienen derechos que deben ser respetados, o dicho de otro modo, que los niños tienen derecho a que antes de tomar una medida respecto de ellos se adopten aquellas que promuevan y protejan sus derechos y no las que los conculquen". En: "El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional de los Derechos del Niño", www.iin.oea.org/el_interes_superior.pdf.

Este último fragmento ofrece también una oportunidad para que el docente converse con los alumnos acerca de lo que piensan sobre el tratamiento de estos temas en la escuela y sobre sus derechos a acceder a información y formación sobre educación sexual.

- El que, desde un rol profesional y de empleado público, obstaculiza el cumplimiento de las leyes (*"Paula. —...a una amiga de mi hermana no la quisieron atender en el hospital porque fue sola. Tiene 15 años y el médico le dijo que tenía que volver sí o sí con su mamá o con otro adulto"*).

Este último párrafo permite hipotetizar acerca del incumplimiento de los derechos sexuales y reproductivos. ¿Por qué un médico se puede negar a atender a una chica de 15 años sin la presencia de un adulto? Aquí se pueden conjugar múltiples factores: una mirada culturalmente construida sobre el niño/adolescente como objeto de protección en lugar de como sujeto de derecho; el desconocimiento del marco legal por parte de los profesionales; temores a ser denunciados; la reproducción de formas de atención de la salud que rutinizan prácticas anteriores a la ley, etcétera.

La idea de que el adolescente aún no tiene la madurez para tomar iniciativas respecto del cuidado de su salud va de la mano de la noción de infancia como un momento de la vida definido por lo que le falta para llegar a ser sujeto de derecho: una etapa marcada por un conocimiento incompleto sobre los riesgos, sobre la diferencia entre lo correcto y lo incorrecto y por lo tanto, necesariamente, una etapa en la que deberá ser asistido por la figura de un adulto que tome las decisiones en su nombre.

La perspectiva de adolescencia que se instala con la Convención por los Derechos del Niño refuerza la noción de que los niños y los adolescentes deben ser cuidados y acompañados por los adultos, pero introduce un cambio de paradigma: *cuidados pero no reemplazados* en el ejercicio de su voluntad y en la expresión de sus necesidades.

Finalmente, sería deseable que tanto los conocimientos como las creencias que se comparten en el aula se cotejen con las leyes que los amparan y los lugares a donde pueden recurrir chicas y chicos en caso de que sus derechos no sean respetados. La idea es que como docentes dispongamos de la información independientemente de promover que el alumnado busque en Internet o en otras fuentes los artículos de las leyes que los protegen en sus derechos.

Pueden consultar en los textos de las siguientes leyes y normativas:

- **Ley de Educación Sexual Integral 26.150**
portal.educacion.gov.ar/files/2009/12/ley26150.pdf
- **Ley de Educación Nacional 26.206**
www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- **Convención Internacional de los Derechos del Niño**
www.unicef.org/spanish/crc/
- **Ley de Protección Integral de la niña, niño y adolescente 26.061**
www.derhuman.jus.gov.ar/normativa/pdf/LEY_26061.pdf
- **Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable**
www.msal.gov.ar/saludsexual/programa.asp

Para concluir la actividad, les pedimos que escriban una nota informativa destinada a otros adolescentes, en la que se mencionen los derechos sexuales y reproductivos, los fundamentos legales que tenemos en el país (y en la jurisdicción) para garantizar su cumplimiento, las situaciones de incumplimiento que puede llegar a presentarse, y los medios de exigibilidad de los mismos.

Anexo: Lineamientos curriculares de ESI

Educación secundaria, Ciclo Básico: Formación Ética y Ciudadana – Derecho

La sociedad demanda a la escuela que forme personas íntegras y ciudadanos responsables, que eduque para la vida plena de cada uno y de todos, y que lo haga conforme a su dignidad de persona y a las necesidades del mundo contemporáneo. Se trata de desarrollarse como persona y sujeto social, saber respetar y valorar a los otros, entender la importancia del orden constitucional y la vida democrática, saber defender los derechos humanos y el respeto por la propia identidad y la de los demás.

Los contenidos que se abordan en este campo de conocimientos deben ser transmitidos y fundamentalmente ejercitados, en tanto implican la formación de las competencias necesarias para el desarrollo de la persona, de su juicio moral, de su responsabilidad ciudadana y de su conciencia de los derechos humanos.

El área de Formación Ética y Ciudadana - Derecho aporta aprendizajes de gran relevancia para la Educación Sexual Integral. Contribuye a la construcción de autonomía en el marco de las normas que regulan los derechos y las responsabilidades para vivir plenamente la sexualidad y también brinda conocimientos sobre los medios y recursos disponibles en la comunidad para la atención de situaciones de vulneración de derechos.

Teniendo en cuenta los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral enunciados en el punto 1 del presente documento, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en los alumnos:

- La construcción cooperativa de normas a partir del diálogo sobre situaciones cotidianas que ocurren en el aula y en la escuela, que manifiestan prejuicios contra varones y/o mujeres, y /o deterioran las relaciones interpersonales, en lo que refiere al respeto, cuidado de sí mismo y de los otros.
- El reconocimiento y expresión de los deseos y necesidades propios, y el respeto de los deseos y las necesidades de los otros, en el marco del respeto a los derechos humanos.
- El conocimiento y la aceptación de las normas que involucran la propia integridad física y psíquica en el ámbito de las relaciones afectivas y sexuales.
- El reconocimiento y la reflexión sobre situaciones de violencia en las relaciones interpersonales (específicamente afectivas y sexuales) o sobre conductas de imposición por sobre los derechos de otros.
- El conocimiento de leyes, tratados y convenios nacionales e internacionales relativos a los derechos humanos en general y de los niños, niñas y adolescentes relacionados con la salud, la educación y la sexualidad, y el desarrollo de competencias relacionadas con la exigibilidad de estos derechos.
- El conocimiento de los derechos de las diversidades sexuales y de la responsabilidad del Estado frente a situaciones de discriminación y violación de derechos.

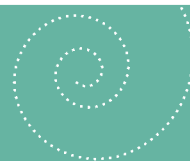
Educación secundaria, Ciclo Orientado: Formación Ética y Ciudadana – Derecho

- El análisis y debate sobre las identidades sexuales desde la perspectiva de los derechos humanos. El análisis crítico de las formas discriminatorias entre hombres y mujeres en los distintos ámbitos: la escuela, el hogar, el trabajo, la política, el deporte, entre otros posibles.
- El abordaje y análisis crítico de la masculinidad. La reflexión sobre las representaciones dominantes: fuerza, agresividad, violencia. La identificación de representaciones estereotipadas en la construcción de la masculinidad en los varones. La reflexión sobre las implicancias de la homofobia. El abordaje, análisis y comprensión de la masculinidad en otras culturas. La comprensión, valoración y reflexión en torno a las implicancias de la paternidad.
- El abordaje y análisis crítico de la feminidad. La reflexión sobre las representaciones dominantes: fragilidad y pasividad. La identificación de estereotipos en la construcción de la feminidad en las mujeres. El análisis crítico de la subvaloración de otras formas de ser mujer que no incluyan la maternidad. El abordaje, análisis y comprensión de la feminidad en otras culturas. La comprensión, valoración y reflexión en torno a las implicancias de la maternidad.

- El respeto de sí mismo, del otro, y la valoración y reconocimiento de las emociones y afectos que se involucran en las relaciones humanas.
- La valoración y el respeto por el pudor y la intimidad propia y la de los otros.
- La reflexión y la valoración de las relaciones interpersonales con pares, con adultos y con los hijos.
- El conocimiento de normas y leyes que tienden a garantizar los derechos humanos: leyes 26.150, 24.632, 25.763, 25.673, Declaración Universal de Derechos Humanos, Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, Convención Americana sobre Derechos Humanos.
- El análisis crítico de prácticas basadas en prejuicios de género.
- La valoración del derecho de las personas a vivir su sexualidad de acuerdo con sus convicciones y preferencias en el marco del respeto por los derechos de los otros.
- El conocimiento y el análisis de las implicancias de los alcances de los derechos y responsabilidades parentales frente a un hijo o hija.
- El conocimiento y el análisis de las implicancias de los derechos y responsabilidades de los hijos frente a los progenitores.
- El conocimiento, reflexión y análisis crítico referido a las tecnologías de la reproducción y de intervención sobre el cuerpo.
- El conocimiento de diversos aspectos de la atención de la salud sexual y reproductiva: los métodos anticonceptivos y de regulación de la fecundidad.
- La reflexión en torno a la pubertad, adolescencia y juventud como hecho subjetivo y cultural, las distintas formas de ser joven según los contextos y las experiencias de vida. La apreciación y la valoración de los cambios y continuidades en los púberes y en los jóvenes de “antes” y de “ahora”.
- La reflexión en torno al cuerpo que cambia, la búsqueda de la autonomía y su construcción progresiva.
- El fortalecimiento de los procesos de construcción de identidad y autoestima.
- La valoración de las relaciones de amistad y de pareja. La reflexión en torno a las formas que asumen estas relaciones en los distintos momentos de la vida de las personas.
- La indagación y el análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de la belleza y del cuerpo para varones y mujeres.
- La reflexión y el análisis crítico en torno a la valoración de patrones hegemónicos de belleza y la relación con el consumo.
- La indagación y la reflexión en torno al lugar de la mirada de los otros.
- La reflexión y la valoración del cuerpo como expresión de la subjetividad. La promoción de la autovaloración del propio cuerpo como soporte de la confianza, el crecimiento y la autonomía progresiva.
- El análisis e identificación de situaciones de vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.
- El análisis, identificación e implicancias de situaciones de incesto y abuso sexual infantil, pornografía infantil, trata de niñas, de niños, de adolescentes y de jóvenes.
- El reconocimiento de la discriminación como expresión de maltrato.
- La identificación de prejuicios y sus componentes valorativos, cognitivos y emocionales.
- La promoción de la salud integral y la consideración de las dimensiones biológicas, sociales, económicas, culturales, psicológicas, históricas, éticas y espirituales como influyentes en los procesos de salud-enfermedad.

Educación Física

Una propuesta innovadora sobre las prácticas corporales en la escuela



Para pensar y compartir entre colegas

"Yo no creo mucho en eso de juntar a chicos y chicas en la clase. Es fácil hablar de la coeducación, pero para mí es pura teoría... tienen distintos intereses y posibilidades... para mí, mejor no innovar".

Comentario del profesor de 4° año.

"Me parece que se pierde tiempo con jueguitos y actividades de expresión corporal... en las clases nosotros tenemos que tratar de que los chicos aprendan algún deporte... para muchos es la única posibilidad que tienen de llegar a incorporar técnicas y alcanzar niveles de eficacia... las actividades lúdicas son para que las practiquen en forma particular los que puedan, la escuela está para otra cosa..."

Comentario de la profesora de 2° año.

"Me gustaría aprovechar los campamentos para trabajar algunos temas de convivencia, respeto entre varones y mujeres..."

Comentario del profesor de 1° año.

"Ese pibe se queda siempre al margen en las clases... no le gusta el fútbol ni nada que tenga que ver con esforzarse demasiado, no sabe trabajar en equipo... me sorprende verlo a veces los sábados con la patineta o haciendo hip hop".

Comentario de la profesora de 5° año.

Los testimonios que acabamos de leer tal vez nos ayuden a pensar algunas cuestiones relacionadas con nuestra práctica cotidiana. ¿En qué medida adherimos a la idea de una educación física que convalide o cuestione la adjudicación de roles estereotipados entre varones y mujeres? ¿Cómo podemos desde nuestra asignatura contribuir a promover relaciones igualitarias entre nuestros alumnos y alumnas? ¿Solemos plantearnos la posibilidad de brindarles una gama de actividades que puedan incluir y atraer a quienes gustan de actividades diferentes? ¿Creemos que las situaciones de convivencia que nos ofrece nuestra tarea generan oportunidades para trabajar en torno a valores y actitudes de solidaridad, compañerismo y cuidado de sí mismo y de los otros? Atendiendo a estas cuestiones encontraremos los puentes entre nuestra disciplina y la Educación Sexual entendida desde una perspectiva integral.

Lineamientos Curriculares de ESI

Para el desarrollo de la propuesta hemos priorizado algunos de los contenidos pertenecientes a los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*, a saber:





PARA EL CICLO BÁSICO

- El desarrollo de la conciencia corporal y la valoración de las posibilidades motrices, lúdicas y deportivas en condiciones de igualdad para varones y mujeres.
- El despliegue de la comunicación corporal entre varones y mujeres enfatizando el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y el cuidado por uno mismo y por el otro.
- El despliegue de las posibilidades del propio cuerpo en relación con el medio social, en el que se incluyen las relaciones de género entre varones y mujeres atendiendo a la igualdad en las oportunidades de realización de tareas grupales, juegos y deportes, aceptación y elaboración de las reglas.
- La reflexión sobre la competencia en el juego, en el deporte y en la vida social, y la promoción de juegos cooperativos y no competitivos. La importancia de la autosuperación.

PARA EL CICLO ORIENTADO

- La indagación y el análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de belleza y del cuerpo para varones y mujeres.
- La reflexión y el análisis crítico en torno a la valoración de patrones hegemónicos de belleza y la relación con el consumo.
- La indagación y la reflexión en torno al lugar de la mirada de los otros.
- El despliegue de la comunicación corporal entre varones y mujeres enfatizando el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y el cuidado por uno mismo y por el otro.
- La reflexión en torno a la competencia y la promoción de los juegos y deportes colaborativos.
- La promoción de igualdad de oportunidades para el ejercicio de deportes de varones y mujeres.
- La exploración de las posibilidades del juego y de distintos deportes, brindando igualdad de oportunidades a varones y mujeres.

Fundamentación

La Educación Física en todas sus expresiones permite conectarnos con las formas de concebir una visión educativa en relación con los cuerpos de alumnos y alumnas. Cuando hablamos de cuerpo, intentamos reconocer cuánta influencia tienen las relaciones sociales en la forma de concebir, cuidar y valorar el cuerpo, superando la perspectiva exclusivamente biológica. Tomemos, por ejemplo, los modelos de salud y de belleza que, en cada momento histórico y en cada sociedad, se manifiestan y producen efectos sobre los cuerpos. Pensemos, si de prácticas de crianza estamos hablando, en los cuerpos fajados de los bebés que describen los libros de historia de la infancia. Hoy en día esa práctica ha caído en desuso y está, además, contraindicada desde la pediatría. Otro ejemplo que puede ayudarnos a reconocer las influencias históricas es el tratamiento de los cuerpos que nos transmiten las obras de arte de distintos períodos históricos. El ideal de belleza presente en ellas da cuenta de los cambios producidos.

En las sociedades occidentales, ciertas representaciones hegemónicas establecen claramente un mundo de lo femenino y un mundo de lo masculino y esto impacta fuertemente en las ideas de cuerpo de mujeres y cuerpo de varones. El modelo tradicional de enseñanza de la Educación Física en las escuelas ha contribuido a fortalecer esta distinción.

Para los varones se impuso la idea de un cuerpo masculino, sede del ejercicio de la fuerza, el poder, el dominio de los espacios, la productividad; rasgos asociados con la masculinidad hegemónica. Y para las mujeres, el cuerpo se relaciona con características tales como la debilidad, la fragilidad y una fuerte, aunque innegable, relación con la maternidad. Cuerpos femeninos asociados al decoro, al pudor, la gracia, el recato, la delicadeza y la elegancia en los movimientos fueron valorados y promovidos.

Actualmente, desde la perspectiva de la oferta de ciertos productos y prácticas, los ideales de belleza y las múltiples formas de consumo vinculadas al cuerpo socialmente aceptados, se transforman en bienes materiales y simbólicos para vender y comprar. La adolescencia y la juventud constituyen, por un lado, uno de los grupos etarios predilectos para la oferta o la imposición de modelos y múltiples formas de consumo, globalizadas por los medios masivos de comunicación. En este sentido, Olga Niremborg señala que “niños, niñas y adolescentes que habitan en zonas rurales [...] comparten actualmente con sus pares urbanos un discurso mediático similar, al ser interpelados como consumidores a quienes se les inducen nuevos deseos”.¹⁴ De este modo, los jóvenes vivan donde vivan, son empujados a consumir bienes, ya sean productos, pensamientos o pareceres y prácticas sociales. Por otro lado, los cuerpos de adolescentes y jóvenes se constituyen en modelos para las generaciones adultas. La misma autora señala en relación con esto, que las representaciones sociales de la adolescencia presentan una tensión entre constituirla por un lado en un modelo valorado positivamente que debe ser imitado manteniendo a cualquier precio el cuerpo joven; y por otro lado, una visión de los adolescentes como un peligro y amenaza negativamente valorados.¹⁵

La escuela y, en particular las clases de Educación Física, pueden constituirse en espacios muy importantes de ruptura y desnaturalización de algunas concepciones e ideas, en las que la reflexión crítica, tanto de profesoras y profesores de Educación Física como de los estudiantes, dé lugar a otros escenarios motrices, lúdicos y deportivos posibles para acompañar a niños, niñas y adolescentes en su crecimiento y desarrollo. Allí, donde los cuerpos puedan formar parte de un intercambio social en igualdad de derechos y oportunidades, se pueden adquirir nuevos conocimientos que pongan el acento en el cuidado y el respeto por el acceso a múltiples prácticas corporales motrices, lúdicas y deportivas. En las clases de Educación Física se ponen en juego varios lenguajes que pueden favorecer la construcción de identidades que tomen como modelos estereotipos fijos y cristalizados, incluso moralizantes; o por el contrario, se puede colaborar de un modo democrático en la construcción de las identidades de género, poniendo a disposición de los adolescentes posibilidades de prácticas educativas más amplias en espacios colaborativos y responsables.

En ese sentido, es necesario hacernos algunas preguntas para pensar nuestra intervención: ¿qué concepción de cuerpo sustentan nuestras prácticas docentes? ¿Definimos al cuerpo como una construcción social e histórica o lo hacemos exclusivamente en términos biológicos? ¿Qué prácticas docentes se configuran en torno a uno u otro significado? En consecuencia, ¿qué experiencias educativas atraviesan los adolescentes y jóvenes en el espacio curricular que apela, principalmente, a los cuerpos?

Sabemos que la actividad física produce cambios corporales, ya sea por acción u omisión. Por ello, es necesario que desde la disciplina se emprenda la reflexión crítica sobre algunas ideas y conceptos sostenidos históricamente evitando los reduccionismos y abordando la complejidad en la que está inmersa la dimensión del cuerpo y la cultura corporal. Los modelos de belleza que se imponen en nuestra cultura a través de los medios de comunicación, que incluyen características tales como la extrema delgadez y las mamas grandes en las mujeres, y las espaldas anchas y el desarrollo muscular en los varones, provocan y originan algunas prácticas entre los adolescentes y los jóvenes que ponen en peligro su salud. Trabajar sobre las *distintas masculinidades y feminidades* favorece procesos saludables. Muchos adolescentes cuya imagen no responde a modelos estéticos estereotipados se ven marginados en las actividades lúdico-deportivas, u ocupan lugares devaluados en la conformación de un equipo. Intervenciones docentes tales como: “Parecés una nena jugando” o “el gordo Daniel va al arco” refuerzan estos órdenes genéricos y estéticos que modelan, jerarquizan y excluyen.

Por otra parte, las clases de Educación Física son, en la mayoría de las escuelas de educación secundaria, la única asignatura que se ofrece en forma separada para varones y mujeres. Es interesante poder instalar e interrogar esta herencia como objeto de debate. ¿Cuántos profesores y profesoras nos cuestionamos crítica-

¹⁴ Niremborg, Olga: *Participación de adolescentes en proyectos sociales. Aportes conceptuales y pautas para su evaluación*, Buenos Aires, Paidós, Tramas Sociales, 2006, pp. 54-55.

¹⁵ *Ibid.*, p. 55.

mente la historia de esta práctica pedagógica? ¿Qué espacio de discusión le dedicamos los docentes de la asignatura a este tema sobre los cuerpos, sus significaciones sexuales, su construcción histórico-social? ¿Buscamos los aportes de las otras disciplinas a través del diálogo con otros docentes de la escuela? ¿Qué aportes pueden realizar las Ciencias Sociales que nos pueden ayudar a pensar estas cuestiones?

Asimismo, para propiciar prácticas motrices, lúdicas y deportivas igualitarias, para respetar el hacer y el sentir en y por los movimientos, ¿alcanza con un planteo que considere la enseñanza de la Educación Física en clases mixtas? ¿Hay alguna relación entre la violencia de género y la ausencia de prácticas y aprendizajes (escolares, familiares, sociales) basados en la igualdad de derechos entre varones y mujeres?

Otra vieja práctica, también heredada del pensamiento instaurado durante muchas décadas, asocia a la Educación Física exclusivamente con el aprendizaje y la práctica de “deportes” (y, especialmente, con pelota). Bajo esta lógica, el cuerpo es sólo un sistema que debe aprender/automatizar una *técnica* para alcanzar los mejores niveles de *eficacia* deportiva. En consecuencia, el énfasis está puesto en las diferencias físicas, y las particularidades del desarrollo biológico diferenciado asumen mayor importancia que cualquier otro criterio a la hora de, por ejemplo, formar los equipos para jugar. Esto no sólo refuerza los argumentos (basados en los prejuicios, temores, herencias disciplinares, etc.) para separar a varones y a mujeres en las clases de Educación Física, sino que se invisibiliza el cuerpo que siente, se emociona y se expresa. Por esta razón, se hace necesario volver a pensar las oportunidades que brindan los lenguajes creativos y expresivos, en distintos formatos y propuestas, para las clases de Educación Física, y que estas no queden reducidas a la eficacia de las técnicas deportivas.

Las actividades expresivas son una buena oportunidad para comenzar a pensar los espacios de Educación Física compartidos entre varones y mujeres. Seguramente no será fácil, pero es necesario ir logrando progresivos niveles de actividad compartida. La murga, el hip-hop, las actividades circenses (acrobacia, malabares, equilibrios), entre otras, no sólo son expresiones interesantes sino que esencialmente son manifestaciones de la cultura que se constituyen en excelentes recursos para colocar en un lugar privilegiado la expresión de las emociones y los pensamientos. Este tipo de propuestas tienen la potencialidad de constituirse en espacios en los que circulan las ideas y los saberes en las voces de los estudiantes.

Sin embargo, sabemos que en este tipo de actividades también surgen roles desigualmente apropiados; por ejemplo, en la murga, habitualmente, los varones hacen percusión y las mujeres bailan. En el marco de una propuesta educativa es preciso abordar esto desde una perspectiva de género, de forma tal que se habiliten oportunidades para que todos tengan la posibilidad de aprender percusión y también aprender a bailar, que todos participen en la composición de las canciones y ormen parte de las decisiones en torno al armado de su murga. Los jóvenes suelen allí intercambiar saberes, ayudarse en el aprendizaje y el entrenamiento de pasos, en el ensayo de ritmos, entre otras posibilidades, creando un espacio más democrático en términos de circulación y apropiación de los conocimientos.

La vivencia de lo *placentero* en lo lúdico de las clases de Educación Física pareciera haber quedado asociado mayormente con los primeros ciclos de la Educación Primaria y con la Educación Inicial. En la Escuela Secundaria, en cambio, la oferta de las clases de Educación Física suele focalizarse en la competitividad y la eficacia; quedan así reducidas las posibilidades de desarrollar clases que incorporen la dimensión del placer en el encuentro con el otro y con la grupalidad. El placer es un tema que queda, generalmente, excluido de los análisis y que, en general, suele quedar por fuera del interés de los docentes. Muchas veces los prejuicios, las ideas moralizantes y disciplinantes operan sobre nosotros mismos al punto de limitar a los estudiantes la posibilidad de establecer relaciones placenteras consigo mismo y con los otros, con las distintas propuestas de actividades expresivas, motrices, lúdicas y deportivas.

Por otro lado, no todos disfrutamos con las mismas propuestas, no todos gozamos con las mismas actividades. Pero los profesores y las profesoras de Educación Física tenemos a nuestro favor la disposición de un espacio curricular que habilita el encuentro, los vínculos, la relación con el otro a través del despliegue de actividades. Tengamos en cuenta que también son muy importantes en términos de disfrute, no sólo las instancias de desarrollo individuales y grupales que puedan generarse dentro de la escuela, sino también las sociales y las comunitarias: el encuentro con otros adolescentes y jóvenes en torneos y salidas, la presenta-

ción en público de una producción expresiva, la interacción con otras comunidades y con los compañeros y compañeras en actividades de vida en el ambiente natural durante un campamento, entre otras. A su vez, experiencias vinculadas con el disfrute, el placer y la motivación influyen también para poder desarrollar con alegría y disposición propuestas de los otros espacios curriculares de la escuela.

El placer como “contenido” y como “continente”, como punto de partida, como tránsito y como punto de llegada nos posibilita albergar renovadas prácticas y proponer distintas estrategias, incluyendo “formas de estar en el mundo” originales, planteadas por los distintos grupos y movimientos juveniles. Progresivamente, tenemos que permitirnos enseñanzas y prácticas educativas curriculares lo más variadas posibles; en primer lugar, porque muchos adolescentes sólo podrán acceder y apropiarse de ellas a través de su paso por la escuela; en segundo lugar, porque esta idea también trabaja la diversidad como riqueza, el respeto por las elecciones diferentes, el desarrollo de las singularidades, la genuina participación.

Bajo la lógica de una propuesta curricular diversa y variada, se pueden pensar intervenciones renovadas y múltiples:

- La apropiación del sentido y de la práctica del deporte escolar colaborativo, cooperativo, de inclusión y disfrute.
- La experiencia de conocer objetos e instalaciones propios de las prácticas atléticas, gimnásticas, expresivas y deportivas, entre otras, a partir del acercamiento a algún ámbito no escolar.
- La experiencia de integrarse con pares en diversas prácticas corporales y motrices en encuentros con finalidad recreativa, participando de su organización y desarrollo con igualdad de oportunidades para varones y mujeres.
- La apropiación, valoración y recreación de prácticas corporales grupales expresivas de la cultura popular urbana y/o rural.
- La producción de secuencias coreográficas, individuales y grupales, a partir de acciones, ideas, emociones, imágenes, guiones, elementos, soportes musicales o tecnológicos, entre otros, favoreciendo la libre expresión y sin ningún tipo de discriminación entre varones y mujeres.
- La participación en juegos tradicionales, autóctonos y de otras culturas. Conocimiento y recreación de algunas variantes.

Incluso podemos incorporar las nuevas tecnologías que aparecen en los jóvenes, a decir de Manuel Castells, *“no como herramientas, sino como contextos, condiciones ambientales que hacen posible nuevas maneras de ser, nuevas corrientes de valores y nuevas sensibilidades sobre el tiempo, el espacio y los acontecimientos culturales”*.¹⁶

Antes de cerrar esta introducción, aparece la necesidad de abordar el concepto de participación que transversaliza las ideas anteriormente planteadas. No es intención de este apartado hacer un desarrollo pormenorizado acerca de la participación juvenil o la participación en la escuela. Simplemente es necesario advertir y tener presente que la toma de decisiones (como proceso) es una de las cuestiones centrales a la hora de pensar en temas de participación. Por lo tanto, y como verán más adelante, la idea de “asumir una posición, mostrarla, ponerla en práctica, buscar información, ensayar, argumentar y decidir”, está en todas las propuestas de actividades que se presentan a continuación. Estas series de prácticas pedagógicas —a veces poco ejercitadas— no son menores para los docentes, o no deberían serlo, y mucho menos cuando tenemos intenciones de trabajar temáticas relacionadas con la sexualidad, incluyendo el género, entre otras.

Por último y por ello no menos importante, consideramos que una buena manera de comenzar a abordar estos nuevos desafíos es dándole importancia al *tiempo*. El tiempo para pensar estos temas, el tiempo que nos damos para vernos a nosotros mismos en relación con ellos, el tiempo para construir nuevos diálogos con los colegas al abordar la temática, los tiempos de trabajo con los jóvenes, los tiempos para proponer, ensayar, debatir y volver a intentar, el tiempo para ver algún resultado.

¹⁶ Castells, Manuel: *Comunicación móvil y sociedad. Una perspectiva global*, Madrid, Ariel – Fundación Telefónica, 2007.

Propuestas de enseñanza

Propuesta 1

Actividad 1

Pensemos en las escenas que muchos docentes despliegan en la cancha o el patio, en el momento de abordar un deporte. La enseñanza del deporte (según estas escenas) implica, entre otras cosas, el entrenamiento de las capacidades técnicas y táctico-estratégicas. En los deportes colectivos, uno de los contenidos que trabajamos con los estudiantes son los roles y las funciones que requieren los distintos puestos que deben ser ocupados por los jugadores. Ahora bien, solemos enseñar, por un lado, la adquisición de la técnica con la mera repetición en un ejercicio aplicativo que se encuentra alejado de las contingencias que el juego presenta en el momento de tener que utilizarla. El desarrollo de la táctica aparece como un estadio superior en la enseñanza y se plantea posteriormente a la adquisición, por parte de los estudiantes, de todas las técnicas básicas de ese deporte. Desde un modelo de enseñanza tradicional del deporte, el cuerpo debe mecanizar una serie de movimientos y se desarrollan capacidades intelectuales que se ponen en juego en el momento de resolver los problemas que presenta la dinámica propia del deporte con otro oponente. Por ejemplo: un jugador de fútbol puede dominar perfectamente el esalon entre conos.

Pero en una situación de juego, no hay conos sino defensores, que a diferencia de los primeros, se mueven y buscan quitar la pelota. Esto introduce la variante de tener que pensar la resolución de los problemas planteados por esta situación de interacción con otros. El trabajo pensado en etapas, separando por un lado la adquisición de las técnicas básicas y por el otro, el resto de las capacidades de juego, fragmenta al sujeto que juega y aprende, refuerza la idea dicotómica cuerpo-mente y hacer-pensar.

En otra línea, muchas veces los docentes establecen expectativas diferenciadas para varones y mujeres. De los varones se espera que puedan realizar un juego continuado con variantes técnicas y tácticas; de las mujeres no se espera lo mismo, por ejemplo: “con que pasen la pelota al otro lado, me conformo”, en el caso del vóleybol. Por lo tanto, la estrategia no es un componente del juego sobre el que se centra la atención para la enseñanza en las clases destinadas a las mujeres.

Veamos una propuesta que permite enseñar el deporte en relación con los tópicos mencionados anteriormente:

- la integralidad de sujeto,
- la integración en el juego de las habilidades técnicas y tácticas,
- la igualdad en las expectativas de aprendizaje para varones y mujeres,
- la capacidad de análisis de situaciones de juego y la toma de decisiones en torno a ellas.

Clase mixta, vóleybol, juego reducido (tres vs. tres), triangulación

1. Se arman equipos mixtos de tres jugadores.
2. Se le pide a los estudiantes que jueguen vóleybol, poniendo especial atención en realizar los tres pases de la triangulación (recepción, armado y ataque [pase al otro lado de la red]) y en el desempeño de los roles que les competen a cada uno en función de la realización de dichos pases.
3. Se detiene el juego y los equipos conversan entre ellos sobre las siguientes preguntas: ¿pudieron jugar manteniendo los roles de cada puesto: receptor, armador y atacante? En caso de contestar negativamente, es interesante que intenten posibles respuestas de las causas (por ejemplo: la recepción no llegaba al armador, un jugador monopolizaba las acciones del juego, etc.). A continuación, deberían proponerse qué tratarían de modificar.
4. Volver a jugar tratando de ensayar lo analizado.
5. Detener el juego nuevamente y pedirle a los estudiantes que conversen sobre las siguientes preguntas:

¿se pudieron plantear en el juego las modificaciones previstas? Si no pudieron, ¿por qué? ¿Qué cuestiones técnicas y tácticas habría que mejorar para jugar mejor en equipo? ¿Pueden jerarquizarlas? Elegir una y buscar posibles soluciones.

6. Volver al juego y poner en práctica lo conversado.
7. Para terminar, conversar entre todas y todos en relación con:
 - a. la modalidad de trabajo mixta,
 - b. la posibilidad de pensar juntos las maneras de mejorar el juego,
 - c. los aportes realizados por cada uno y como equipo,
 - d. el significado de jugar juntos.

El juego reducido permite una necesaria y mayor participación de todos los miembros del equipo, un recorte de la situación táctica deseada y la utilización del gesto técnico en el contexto real de juego.

Actividad 2

Los juegos y las actividades físicas cooperativas o de resolución grupal, en general, se suelen relacionar más con el campo de la recreación y la lúdica, y no tanto con el deportivo. Así, se establece y se construye una idea dicotómica acerca de los deportes como competitivos y el juego como actividad placentera y pasible de ser compartida con todos. En muchos casos, la escuela es el único lugar donde los estudiantes pueden acceder al conocimiento de nuevos juegos y deportes, y allí debatir en relación con el juego/deporte y la competencia, el juego/deporte y la participación real de todos los jugadores, el juego/deporte y el cuerpo, el juego/deporte y la cooperación.

Podemos intentar la enseñanza de contenidos poco abordados que afiancen el diálogo y la confianza entre los estudiantes, que redundan en el cuidado y el respeto del cuerpo propio y el del otro. En segundo lugar, podemos poner a disposición de ellos herramientas para ensayar el pensamiento estratégico, la elaboración de nuevas reglas, el descubrimiento de distintas capacidades que habilitan un mejor desempeño.

Clase mixta, juegos de resolución grupal

A continuación proponemos diez juegos y deportes adaptados que permiten abordar:

- la cooperación y la comunicación entre los participantes,
- el placer y el disfrute por el juego,
- la construcción de reglas y la elaboración de estrategias colectivas,
- la posibilidad de tomar decisiones en grupo.

Sería conveniente seleccionar sólo cuatro o cinco para trabajar en una clase, tratando que entre los juegos elegidos haya alguna relación que los vincule entre sí. Las actividades que aquí se presentan, aparecen a modo de propuestas tentativas para que, tanto docentes como estudiantes, puedan innovar o inventar otras, según los elementos y los espacios con los que se cuente.

Antes de empezar a jugar, formaremos equipos, integrados cada uno de ellos por varones y mujeres. Se sugiere constituir los equipos a partir de un juego que nos permita esta agrupación.

JUEGO 1. LA CORNISA. Los jugadores del grupo se paran uno al lado del otro en fila sobre una tira de papel de diarios dispuestos a tal fin. El equipo deberá ordenarse (armar una nueva fila) según las consignas dadas, por ejemplo: ubicarse de mayor a menor edad, por orden de número de calzado, por orden alfabético según la inicial del nombre, etcétera.

Aquí los integrantes de cada equipo deben ayudarse corporalmente entre sí para que en los traslados nadie pise fuera de la tira de papel y logren construir la nueva hilera según la consigna dada.

JUEGO 2. BÚSQUEDA CIEGA. Un integrante del equipo que se encuentra dentro de una zona previamente demarcada, con los ojos vendados, deberá encontrar una serie de objetos dentro de un espacio limitado (mínimo 5 x 5 m), guiado por sus compañeros que se encuentran parados fuera de los límites de dicho espacio. Los equipos juegan sucesivamente.

En esta actividad, el equipo piensa una estrategia de comunicación para que el jugador o la jugadora encuentren los objetos en el menor tiempo posible. Se proponen y consensuan las reglas que se van a utilizar entre todos los miembros de los equipos participantes.

JUEGO 3. DAR VUELTA LA LONA. El grupo entero parado sobre una lona debe lograr invertir la cara de esta sin pisar fuera de ella, para quedar todos parados en el reverso. El docente determina el tiempo del que disponen para concretar el objetivo del juego (se calcula, en general, entre 2 y 4 minutos).

JUEGO 4. TIRAR DE LA LONA. Cada equipo, menos dos integrantes, debe estar parado sobre una lona. Buscarán la estrategia para trasladarse sobre la lona de una línea de partida a otra de llegada, a no menos de 10 m de distancia.

Estos dos juegos permiten desarrollar otro tipo de pensamiento, más colectivo, a los que estamos habituados en la clase de Educación Física. Aquí, la estrategia es la respuesta al problema planteado por el juego. Por otro lado, el esfuerzo físico requiere de la ayuda de los compañeros, sin el cual es muy difícil lograr el objetivo.

JUEGO 5. FÚTBOL GEMELO. Se forman equipos de tres parejas cada uno. En una cancha reducida, las parejas, dentro de un aro, juegan fútbol convencional. Antes de empezar, los jugadores proponen y establecen las reglas especiales para este deporte adaptado.

La idea es que, tanto varones como mujeres, jueguen al fútbol en igualdad de condiciones; puedan ayudarse entre ellos y proponer nuevas reglas de juego.

JUEGO 6. TELARAÑA. Se elabora una telaraña con sogas atadas entre dos árboles y/o postes, sillas, mesas y otros objetos afines. Cada equipo deberá establecer una estrategia para, ayudándose entre ellos, ir pasando del otro lado de la tela, cada jugador por un agujero distinto de la telaraña.

Esta propuesta favorece el pensamiento colectivo de una estrategia de juego que permita que todos puedan realizarlo y que ninguno de los integrantes del equipo quede afuera. Por otro lado, el esfuerzo físico requiere de la ayuda de los compañeros, sin la que es muy difícil lograr el objetivo.

JUEGO 7. LA ENREDADERA. El equipo, de no menos de cinco y no más de ocho jugadores, se ubica alrededor de un círculo que contiene papelitos numerados del 1 al 24. Se le otorga a cada jugador del equipo un orden de juego predeterminado. El equipo deberá tapar con el pie derecho de cada integrante —comenzando por el jugador que tiene el primer orden de juego— la mayor cantidad posible de papelitos en forma correlativa, sin salir del círculo marcado (1,5 m de diámetro aproximado). Si lo logran, seguirán tapando —en el mismo orden de juego que la ronda anterior— los números siguientes con el pie izquierdo; luego del mismo modo, con la mano derecha; y a continuación, con la izquierda. Gana el equipo que logre tapar mayor cantidad de papelitos.

JUEGO 8. LOS COCIDOS. Los integrantes de cada equipo se encuentran unidos por un hilo imaginario entre las ropas. Sin que el hilo se corte deberán realizar una carrera de obstáculos.

Básicamente, estos juegos se realizan para poner a los estudiantes en situación de búsqueda de un objetivo común bajo la lógica del cuidado mutuo.

JUEGO 9. FILA A CIEGAS. Los integrantes de cada equipo se colocan en hilera, uno tras de otro, con los ojos vendados y tomados de los hombros del compañero de adelante. El último de la hilera tendrá los ojos descubiertos y guiará a sus compañeros quienes deberán recorrer, sin soltarse, un camino prefijado por el

docente. El grado de dificultad estará dado por el tipo de recorrido y por los canales de información que se utilicen (palabras, códigos corporales, sonidos). Estos podrán ser consensuados entre los equipos o propuestos por el docente.

En este caso, el juego favorece distintas formas de comunicación, la observación, la escucha del otro y la cooperación entre los integrantes del equipo para mantenerse unidos y conseguir un objetivo común.

JUEGO 10. VÓLEIBOL TELAS. Cada equipo (de a dos por cancha) deberá pasar la pelota a la otra cancha con una tela que mantienen extendida entre todos. La dinámica de juego esperada es la misma que la del juego del vóley.

La idea es que tanto varones como mujeres jueguen al vóley adaptado en igualdad de condiciones, puedan ayudarse entre ellos y proponer nuevas y variadas reglas de juego que posibiliten el juego de todos y todas.

En un segundo momento, y luego de haber pasado por la experiencia de los juegos seleccionados, los estudiantes conversan a partir de las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo se sintieron cooperando para cumplir el objetivo de cada juego?
- ¿Cómo se planteó la comunicación entre los integrantes de los equipos? ¿Todos pudieron hacer aportes o los aportes estaban liderados sólo por algunos? ¿Por qué? ¿Siempre era el mismo integrante del equipo el que dirigía o proponía las estrategias? ¿Influye el género en los liderazgos?
- ¿Mujeres y varones tuvieron roles específicos asignados en el juego o todos pudieron asumir distintos roles por igual? En el caso de cumplir roles específicos, ¿podrían identificar cuáles fueron?
- ¿Modificaron reglas para jugar juntos o las reglas tuvieron más vinculación con el objetivo del juego que con la constitución de los equipos? ¿Pudieron ayudarse entre ustedes o aparecieron dificultades? ¿Cuáles? ¿Cómo las resolvieron?
- ¿Qué diferencias pueden identificar en relación con los juegos entre varones y los juegos entre mujeres, y las propuestas en las que juegan juntos?
- Para terminar, ¿cuál es el significado y la riqueza que aporta el jugar juntos? ¿Podría esto extenderse a otras actividades de la vida cotidiana? ¿De qué manera?

En un tercer momento, se realiza una puesta en común. Tanto la puesta en común como el trabajo de reflexión y debate son tan importantes como la experiencia de jugar los juegos. Se debe tener en cuenta que las conclusiones que se desprenden del plenario son para retomarlas en otras oportunidades. Los avances, en términos de lograr progresivos y mayores niveles de cooperación entre los grupos, no se manifiestan después de una única propuesta de juegos cooperativos. Esto lleva su tiempo y las prácticas cooperativas se evalúan en distintos contextos, tanto escolarizados como no escolarizados.

Este tipo de juegos son ideales para ser jugados en jornadas y encuentros recreativos con estudiantes y sus familias, entre distintos grupos de Educación Física de la misma escuela y entre estudiantes de diferentes escuelas. Sugerimos, en este último caso, constituir equipos que incluyan estudiantes de los distintos establecimientos participantes.

Actividad 3

Decíamos que las propuestas de actividades expresivas son una deuda en la clase de Educación Física aunque, al mismo tiempo, una excelente posibilidad para transitar espacios de conocimiento propio y del otro. Son interesantes también ya que permiten que los estudiantes transiten por distintos lenguajes estéticos, posibilitan la circulación de la voz y el pensamiento de los jóvenes, y ponen en juego otras habilidades, capacidades y sensibilidades. En algunas escuelas, si bien aparece la gimnasia rítmica o algún tipo de danza, estas propuestas quedan circunscriptas a las clases con mujeres. Sin embargo, es altamente significativo

cuando, en la misma escuela y a contraturno, los estudiantes varones se autoconvocan y llevan adelante un taller de hip-hop, de murga u otro similar interrogando así a los prejuicios y estereotipos de género que circulan alrededor de estas prácticas. Si bien es interesante e importante que los estudiantes utilicen la escuela en horarios en los que no hay cursada para nuclearse alrededor de intereses propios, a partir de esta experiencia podemos pensar que es posible enriquecer los espacios curriculares y que debemos centrar la atención en cómo hacerlo. Tengamos en cuenta que las clases mixtas, en las que se trabajan contenidos expresivos, son una excelente oportunidad para asociar aprendizajes como la igualdad de oportunidades para la participación, el respeto y el cuidado mutuo entre varones y mujeres.

Clase mixta: las posibilidades expresivas del cuerpo a través del uso de distintos elementos y de la música.

En esta clase se procura:

- ofrecer un espacio para el desarrollo de las posibilidades creativas,
- ofrecer un espacio de exploración de las posibilidades expresivas del propio cuerpo,
- favorecer la expresión a través del cuerpo con el uso de un “objeto imaginario.”

Se les pide a los estudiantes que para el próximo encuentro lleven música que a ellos les guste o suelan escuchar. El docente también lleva música o ritmos que los estudiantes no conozcan o no suelan escuchar. Se prevé además la disponibilidad de distintos objetos para la tarea, tales como sombreros, telas, pelotas, pañuelos, sillas, almohadones, entre otros que se consideren pertinentes.

- 1- En un primer momento, los estudiantes comienzan la clase bailando, con movimientos libres, un tema que ellos elijan.
- 2- Luego, se les propone que elijan un elemento y que comiencen a realizar movimientos que dicho objeto posibilite. Aquí se les debe dar tiempo para que manipulen los objetos, modifiquen la elección y experimenten diferentes y variados movimientos con ellos.
- 3- Posteriormente, se intercambian los elementos de forma tal que cada estudiante pueda experimentar moverse con tres o cuatro de ellos. En este momento, es importante acompañarlos colaborando con la búsqueda, a través de consignas que faciliten la exploración del elemento; por ejemplo:
 - Cuando era chico/a jugaba a...
 - Siempre sueño que pierdo mi...
 - Cuando mi equipo sale a la cancha, yo siempre...
- 4- Se les propone juntarse en parejas aportando cada uno su elemento para pensar y explorar posibilidades de transformación de esos elementos en distintos objetos imaginarios.
- 5- Luego, entre ambos, deben buscar la mayor cantidad de usos posibles de cada uno de los objetos que imaginaron: manipulándolo, moviendo el cuerpo a su alrededor, poniendo expresión y sentido a través de los movimientos que sugieran, entre otras posibilidades (por ejemplo: un sombrero se transforma en un plato de sopa, el cuerpo puede expresar el acto de tomarla, de compartirla con otro, de sentir hambre o frío, etc.). La búsqueda se realiza a través del uso del cuerpo. Los movimientos deben ser claros, de forma tal que el compañero pueda entender cuál es el objeto y qué uso se le está dando. El ejercicio se realiza en forma alternada en la pareja y se busca sumar movimientos, reconocer la riqueza de gestos que puede lograrse en una secuencia de movimientos acordada, y valorar la potencia expresiva y de movimientos que permite la propuesta de exploración con un objeto.
- 6- A continuación se les propone, como desafío, elaborar una serie de movimientos continuados o coreografía de un minuto con esos elementos. Este ejercicio se inicia sin música, ya que la idea no es una danza que “salga bien” sino la indagación de las posibilidades expresivas y creativas de los estudiantes, el disfrute del movimiento y la experimentación de la construcción conjunta de una secuencia de movimientos con el otro y los acuerdos a los que esto, en cierta forma, obliga.

- 7- Posteriormente, se hace una puesta en común voluntaria de estos movimientos. A continuación, se incorpora la música. Podrá probarse la secuencia con el ritmo por ellos imaginado u otro, sin relación alguna aparente. Este debe ser, básicamente, un momento distendido y divertido. Aquí se puede ensayar libremente. Se puede elegir un tango para mostrar una coreografía pensada con pasos de reggaetón o una chacarera para mostrar una coreografía pensada con pasos de hip-hop. Cada pareja se expresará libremente, asumiendo o no los contrastes. Se cierra el ejercicio introduciendo la idea de que los movimientos no son neutros. Ellos hablan de nosotros, de cómo somos, de nuestra personalidad. Están comunicando identidad, emociones, pensamientos, es decir, están hablando sobre nuestra sexualidad.
- 8- Por último, en ronda, se propone conversar entre todos sobre las siguientes preguntas:
- ¿Les gustó experimentar moverse con música en la clase de Educación Física?
 - ¿Cómo se sintieron?
 - ¿Qué pensaban al inicio de la clase apenas se les hizo la propuesta y qué piensan luego de haberla finalizado?
 - ¿Qué diferencias notaron entre la propuesta de esta clase con los momentos en los que comparten bailes y danzas con otros jóvenes en otros espacios que no son los escolares?
 - ¿Qué rescatan de las propuestas por las que pasaron?
 - ¿Creen que podríamos plantear diferencias a la hora de pensar este tipo de actividades para mujeres o para varones? ¿O las actividades expresivas son válidas para todo aquel que quiera transitar por ellas?
 - ¿Cómo se plantean estas cuestiones en la sociedad? ¿Hay una idea generalizada que vincula a las mujeres con la danza y a los varones con otro tipo de propuestas? ¿Por qué creen? ¿Cómo se podría hacer un planteo superador?
 - ¿Cómo se imaginan que pueden seguir trabajando las posibilidades expresivas con bailes y/o danzas? ¿Y con los objetos?

Propuesta 2

En la vida cotidiana vivenciamos escenas que nos parecen naturales vinculadas con la práctica deportiva. En este contexto, es común tener ciertos comportamientos, decir y/o escuchar determinadas cosas, aceptarlas como comunes y habituales. En la escuela, la competencia como único objetivo deportivo no es deseable; pero en muchas ocasiones nuestras formas de hacer, sentir o decir, promueven algunas prácticas de competencia, discriminación y estigmatización que pueden establecer y reproducir violencia simbólica en los vínculos. Les proponemos realizar la siguiente actividad para analizar estas cuestiones.

Actividad 1

Clase mixta: video de *Los Simpson* y debate

Los Simpson, temporada 6, capítulo 8: "Lisa y los deportes"

Se puede acceder al video a través del siguiente link:

<http://www.losimpsonsonline.com.ar/capitulos-online/espanol-latino/temporada-6/capitulo-7/?t=6&c=7>

Luego de mirar el capítulo propuesto de la serie, se propone un debate organizando a los estudiantes en pequeños grupos para finalizar con una puesta en común. Será importante retomar las conclusiones, para pensar y proponer nuevos acuerdos que permitan transitar otras prácticas que habiliten la confianza, la autoconfianza y el respeto mutuo en las clases de Educación Física y en los espacios de convivencia escolar.

Guía orientativa sugerida para el debate

- ¿Qué piensan de la calificación que tienen, para la familia Simpson, las clases de Educación Física en relación con el resto de las asignaturas? ¿Para qué integrante de la familia es particularmente importante el deporte? ¿Por qué? ¿Cómo se caracteriza ese personaje?
- ¿Cuál es el posicionamiento de la escuela en relación con la Educación Física y el rendimiento académico? ¿Qué problemas enfrenta Lisa en relación con el modelo de Educación Física escolar que exalta la competencia?
- En este capítulo, ¿qué se dice de lo femenino y de lo masculino en relación con el deporte? ¿Están de acuerdo? ¿Hay otras posibilidades distintas de concebir esto?
- ¿Qué ideas aparecen en los adultos (entrenador, padres, espectadores) y son transmitidas a los jugadores en el entrenamiento, el vestuario y/o el juego en relación con lo femenino, lo masculino y el rendimiento deportivo?
- Identifiquen todas las escenas que muestran maltrato y trato discriminatorio en relación con el género, con la apariencia física, con la diferencia de habilidades entre varones y mujeres, entre otras.
- ¿Las formas de competencia aparecen sólo en el área deportiva? ¿En qué otras áreas los personajes manifiestan algún tipo de competencia?
- ¿Hay diferentes visiones sobre la competencia dentro de la familia Simpson? Si fuera así, ¿por qué creen que se producen y se sostienen estas diferencias?
- ¿Algunas de las escenas del capítulo están presentes en su escuela? ¿Cuáles?
- ¿Qué podrían hacer los adultos para mejorar las situaciones de discriminación, violencia y maltrato? ¿Qué podrían hacer los estudiantes para mejorar esas situaciones? ¿Cómo trabajar en conjunto para ello?

Actividad 2

En esta actividad proponemos seguir profundizando en los modos en que se reproducen, o bien se reflexiona críticamente, sobre los modelos y estereotipos de género presentes en la cotidianeidad escolar, en el vínculo entre docentes y alumnos, en las relaciones padres/escuela. Las siguientes preguntas pueden ayudarnos a reflexionar.

- La puesta en marcha de propuestas expresivas y, a su vez, compartidas entre varones y mujeres en las clases de Educación Física, ¿nos aseguran prácticas de intercambio y de aprendizaje igualitarias?
- ¿Cómo pueden trabajar los docentes para evitar las expectativas diferenciadas ancladas en posiciones de género estereotipadas?
- ¿Existen, según el pensamiento adulto, movimientos corporales eminentemente femeninos y movimientos corporales particularmente masculinos?
- ¿Existen metas deportivas distintas para varones y mujeres? Y estas metas, ¿poseen distinta valoración social?

Con el fin de ir encontrando pistas y evitar una respuesta única, se hace necesario repasar un concepto interesante. Para Estrada y Millán (2004) en la escuela se despliegan los dispositivos de género, que “se trata de mediaciones pedagógicas complejas con un alto potencial estructurante de la subjetividad, ya que circulan libremente en los distintos escenarios escolares, articulando evocaciones sobre lo femenino y lo masculino (reguladoras o liberadoras en la medida en que respondan a formas naturalizadas y esencializantes o reflexivas y críticas), así como reglas y rituales específicos propios de cada escenario escolar con los cuales se disciplinan diferentes posiciones del sujeto, y a partir de las cuales se configuran los contextos que dotan de sentido a las ejecuciones subjetivas de género.”¹⁷

¹⁷ Estrada, Ángela María y Carmen Millán de Benavides: *Pensar (en) género. Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo*, Madrid, Pontificia Universidad Javeriana e Instituto Pensar, 2004.

Estos dispositivos están presentes todo el tiempo y constituyen pautas y prácticas naturalizadas en cada espacio escolar de las que participan directivos, docentes, estudiantes, padres y otros miembros de la comunidad educativa. Los dispositivos pueden posibilitar significaciones femeninas y masculinas cristalizadas, fijas y normalizadoras o permitir el desarrollo de otras subjetividades en relación con lo femenino y lo masculino.

La siguiente actividad recrea algunas escenas escolares extraídas de una investigación realizada en base a entrevistas a docentes varones de la disciplina y observaciones de clases mixtas de Educación Física. Se han identificado así determinados comportamientos, tipos de contacto, utilización del espacio, empleo del tiempo y distintas formas de agresión, de acuerdo al género. El objetivo es generar el debate alrededor de las ideas planteadas en los párrafos anteriores.

Para compartir la reflexión entre docentes y estudiantes

Observar y comentar los siguientes enunciados, extraídos del texto “Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género” de Aisenstein y Scharagrodsky¹⁸, y luego intercambiar opiniones.

Para organizar la actividad, armar cartelitos con algunos de los siguientes enunciados:

“Se mueve como una nena” (frase de un profesor en referencia a un alumno varón) (F)

“Si se siguen pegando salen del juego y van a jugar con las chicas” (frase dirigida por un profesor a dos alumnos varones) (M)

“Las mujeres son de madera” (frase de un profesor en referencia a las mujeres) (F)

“Juegan con una pelota de plástico que es de mi hijo, ¡las minas (las mujeres) no pueden jugar a nada!” (frase proferida por un profesor a las alumnas mujeres) (F)

“¡A las chicas les duele la mano con la pelota de vóleybol!” (en referencia a que es de plástico y es más fácil jugar con ella que con la pelota “normal”) (F)

“Con las alumnas no puedo hacer casi nada” (frase de un profesor en referencia a las alumnas mujeres) (M)

“Dale... ¡poné garra!” (frase de alumnos)

“¿Qué pasa? ¿No tenés huevos?” (frase de alumnos)

“Tenés que aguantar la pelota” (frase de alumnos)

“No arrugues” (frase de alumnos)

Las preguntas que siguen pueden orientar la discusión que podrá desagregarse en un tratamiento que se extienda a lo largo de dos clases:

- ¿En qué términos aparece lo “femenino” tanto para los docentes como para los alumnos?
- ¿Cómo se caracteriza lo “femenino” en cuanto a comportamientos, gestos y actitudes? ¿Cómo se lo valora socialmente?
- ¿En qué términos aparece “lo masculino” tanto para los docentes como para los alumnos?
- ¿Cómo se caracteriza lo “masculino” en cuanto a comportamientos, gestos y actitudes? ¿Cómo se lo valora socialmente?
- ¿Qué valor se le atribuye a “lo masculino” en relación con “lo femenino”? ¿Y a la inversa? ¿Qué tipo de vínculos entre las personas promueven estas visiones/representaciones?
- Discutan si estas visiones y/o representaciones circulan, se manifiestan y reproducen en el propio contexto escolar y si constituyen, para ustedes, formas de vincularse que implican o portan maltrato.

¹⁸ Aisenstein, Ángela y Pablo Scharagrodsky: *Tras las huellas de la Educación Física argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950*. Buenos Aires, Prometeo Libros, 2006.

- Para reflexionar e indagar. ¿De dónde provienen estas representaciones sobre lo “femenino” y lo “masculino”? ¿En qué se sustentan? ¿Constituyen formas social y culturalmente compartidas de significar y valorar los géneros en nuestra sociedad?

Para cerrar, a partir de la puesta en común de la indagación solicitada se los invita a formular propuestas para explicitar y transformar estas representaciones sobre los géneros y las formas de vincularse que implican distintos grados de maltrato y violencia en el ámbito escolar y fuera de él.

Anexo: Lineamientos curriculares de ESI

Educación Secundaria – Ciclo Básico: Educación Física

La educación física es concebida como una educación corporal o educación por el movimiento, comprometida con la construcción y la conquista de la disponibilidad corporal, síntesis de la disposición personal para la acción en y la interacción con el medio natural y social.

Una educación integral supone que alumnos y alumnas aprendan a relacionarse con el propio cuerpo y el propio movimiento, porque estos constituyen dimensiones significativas en la construcción de la identidad personal. Con el cuerpo y el movimiento las personas se comunican, expresan y relacionan, conocen y se conocen, aprenden a hacer y a ser. Cuerpo y movimiento son componentes esenciales en la adquisición del saber del mundo, de la sociedad, de sí mismo y de la propia capacidad de acción y resolución de problemas.

La Educación Física se vale de configuraciones de movimiento cultural y socialmente significadas como los juegos motores y deportes, la gimnasia, las actividades en la naturaleza y al aire libre, etc., que junto con las otras disciplinas contribuyen a la educación integral.

A través de los juegos y deportes, los alumnos y las alumnas pueden aprender a negociar, modificar, acordar y respetar las reglas que posibilitan la igualdad de oportunidades para todos. De esta forma, constituyen espacios privilegiados para promover la convivencia, la participación, la cooperación y la solidaridad, así como la integración social y la pertenencia grupal.

Teniendo en cuenta los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral enunciados en el punto 1 del presente documento, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en alumnos y alumnas:

- El desarrollo de la conciencia corporal y la valoración de las posibilidades motrices, lúdicas y deportivas en condiciones de igualdad para varones y mujeres.
- El despliegue de la comunicación corporal entre varones y mujeres enfatizando el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y el cuidado por uno mismo y por el otro.
- El reconocimiento del propio cuerpo en el medio físico, la orientación en el espacio, el cuidado de los cuerpos de varones y mujeres así como del medio físico en que se desarrollan las actividades.
- El despliegue de las posibilidades del propio cuerpo en relación con el medio social, en el que se incluyen las relaciones de género entre varones y mujeres atendiendo a la igualdad en las oportunidades de realización de tareas grupales, juegos y deportes, aceptación y elaboración de las reglas.
- El reconocimiento y respeto por la diversidad de identidades y de posibilidades motrices, lúdicas y deportivas, sin prejuicios derivados por las diferencias de origen social, cultural, étnico, religioso y de género, orientados por estereotipos.
- La reflexión sobre la competencia en el juego, en el deporte y en la vida social y la promoción de juegos cooperativos y no competitivos. La importancia de la autosuperación.

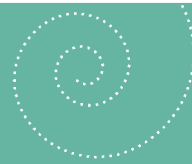
Educación Secundaria – Ciclo Orientado: Educación Física

- La indagación y el análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de belleza y del cuerpo para varones y mujeres.
- La reflexión y el análisis crítico en torno a la valoración de patrones hegemónicos de belleza y la relación con el consumo.
- La indagación y la reflexión en torno al lugar de la mirada de los otros.
- La reflexión y la valoración del cuerpo como expresión de la subjetividad. La promoción de la autovvaloración del propio cuerpo como soporte de la confianza, el crecimiento y la autonomía progresiva.
- El despliegue de la comunicación corporal entre varones y mujeres enfatizando el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y el cuidado por uno mismo y por el otro.

- El reconocimiento del propio cuerpo en el medio físico, la orientación en el espacio, el cuidado de los cuerpos de varones y mujeres así como del medio físico en que se desarrollan las actividades.
- La reflexión en torno a la competencia y la promoción de los juegos y deportes colaborativos.
- La promoción de igualdad de oportunidades para el ejercicio de deportes de varones y mujeres.
- La exploración de las posibilidades del juego y de distintos deportes, brindando igualdad de oportunidades a varones y mujeres.
- La promoción de la salud integral y la consideración de las dimensiones biológicas, sociales, económicas, culturales, psicológicas, históricas, éticas y espirituales como influyentes en los procesos de salud-enfermedad.

Educación Artística

Cuerpo, género y afectividad



Para pensar y compartir entre colegas

"En mi escuela hay taller de danza contemporánea, casi todas las chicas de mi curso participamos. Mañana empezamos a ensayar una obra. Jorge me pregunta todas las semanas qué hicimos nuevo en la clase. El otro día le pregunté por qué no viene, si se le nota que tiene ganas."

Ana, estudiante de 3° año.

"Cuando se distribuyen los roles de ejecución siempre me toca el canto y a mí que me gusta tanto tocar la batería."

Guillermina, estudiante de 4° año.

"Cuando trabajo improvisaciones en el 4° año de la mañana, casi siempre aparecen situaciones de discriminación por razones de preferencias e identificación cultural, de origen social o de características físicas... no sé cómo abordarlo..."

Roberto, docente de Teatro.

"Cuando estoy enseñando figura humana, mis alumnos de 2° siempre reproducen los modelos estéticos que aparecen en la publicidad... Me resulta muy difícil sacarlos de esos estereotipos"

Pablo, docente de Artes Visuales.

Muchas veces escuchamos hablar de desigualdad de género, de participación genuina de todas y todos, de arte culto versus arte popular, de producciones de las industrias culturales. Estos conceptos se hacen presentes y se entran en la Educación Artística. ¿Cuántas veces naturalizamos los roles estereotipados de varones y mujeres sin darnos cuenta? ¿Cómo hacemos, desde nuestro rol como docentes, para contener las problemáticas sociales que expresan en sus creaciones artísticas los adolescentes y jóvenes? ¿Alguna vez nos sentimos tratados de manera diferente por nuestra apariencia física, o por alguna característica, situación o cuestión personal? ¿Cómo podemos promover condiciones para el respeto y la valoración positiva de las diferencias de todo tipo?

Lineamientos Curriculares de ESI

Para el desarrollo de la propuesta hemos priorizado algunos de los contenidos pertenecientes a los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*, a saber:

PARA EL CICLO BÁSICO

- El reconocimiento de las posibilidades expresivas de mujeres y varones a partir de diferentes lenguajes artísticos.



- La valoración del cuerpo humano como instrumento de expresión vocal, gestual, del movimiento, etcétera.
- La reflexión y el análisis crítico en torno a la valoración de patrones hegemónicos de belleza y la relación con el consumo.

PARA EL CICLO ORIENTADO

- La indagación y el análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de belleza y del cuerpo para varones y mujeres.
- La indagación y la reflexión en torno al lugar de la mirada de los otros.
- La exploración de los diferentes lenguajes artísticos en igualdad de condiciones para todas las personas, removiendo prejuicios de género.

Fundamentación

“La Educación Artística aporta aprendizajes de relevancia en la Educación Sexual Integral, en tanto recupera y desarrolla la experiencia sensible y emocional de los (adolescentes y jóvenes) y posibilita el aprendizaje de los diversos lenguajes artísticos, así como la exploración y el ejercicio de diversas formas de expresión y comunicación de ideas, sentimientos, emociones y sensaciones. Estos aprendizajes promueven la construcción de relaciones humanas profundas y respetuosas”.¹⁹

El arte, como manifestación humana que se expresa por medio de la metáfora, la ficción y la poética, construye e instituye subjetividades individuales y colectivas²⁰, portando valores simbólicos, estéticos, éticos y sociales, propios de un tiempo y un espacio delimitados. Su interpretación supone considerar algunos aspectos: modos de producción, formas de simbolización, pautas de validación y el reconocimiento de los ámbitos y situaciones en los que se desarrollan las prácticas artísticas, incluyendo los circuitos de circulación y difusión de estas, el lugar, las funciones y la valoración de los artistas en la sociedad.

Frecuentemente, estos conocimientos se transmiten a través de la enseñanza de los códigos y procedimientos específicos de cada lenguaje/disciplina artística²¹ y sus vinculaciones con el contexto. Esto explica, en parte, la razón por la cual la Educación Artística ha generado, en su construcción sociohistórica, una importante tradición de miradas y enfoques respecto del arte y su relación con lo social y cultural, que se han incorporado como contenidos tanto en la educación obligatoria como en la formación artística específica. Por ello, el énfasis en la enseñanza de técnicas y habilidades no resulta suficiente para comprender las múltiples relaciones que presenta el arte con la sociedad a la que pertenece.

Asimismo, el arte conlleva como una de sus características la ruptura y la imaginación de lo social. Elaborar sentido a través de la producción artística implica entrar en juego con las redes de significación socioculturales que se desencadenan a partir de un hecho artístico. La génesis de una obra puede estar vinculada con

¹⁹ Resolución N° 45/08 del Consejo Federal de Educación.

²⁰ Zátanyi, Marta: *Una estética del arte y el diseño de imagen y sonido*, Buenos Aires, Nobuko, 2002. “Ante todo se puede decir que el arte es algo que surge de una confluencia entre el compromiso con el mundo y la sublimación” (p. 25). “El artista con su creación le da forma material, artística, y a su vez simboliza a esta realidad tan compleja y contradictoria” (p. 30).

²¹ Si bien los términos *lenguaje* y *disciplina* aluden a significados epistemológicamente distintos, se ha optado por utilizarlos en conjunción, tal como aparece en la Resolución N° 111/2010 del CFE, dadas las discusiones, aún existentes en la docencia argentina, respecto de ambos términos con relación a las variadas designaciones de las asignaturas artísticas en el currículum.

la expresión individual y subjetiva, pero participa de la tensión existente entre ese impulso artístico —con lo que se agrega de nuevo e inesperado a la obra—, y las convenciones y representaciones de la época. En esa relación de producción e interpretación, atravesada por sujetos e instituciones, se juegan emociones, sentidos y afectos relacionados con el género, el cuerpo, el deseo y la afectividad.

Puede reconocerse la existencia de diversas ideas y discursos acerca del arte reproducidos por los medios que ejercen el poder en la cultura, como es el caso de la crítica académica, los medios masivos de comunicación y las tecnologías de la información. Algunos de esos discursos son dominantes por representar intereses de grupos hegemónicos o por ser aceptados socialmente sin discusión como parte del “sentido común”. Ellos portan un pretendido “estatus de verdad” no sólo acerca del arte, sino también de él en su relación con la construcción subjetiva y la sexualidad. Son saberes instituidos que gravitan cada vez que se abordan temas relacionados con el género, la afectividad y el cuerpo.

Desde un enfoque sociocultural, el arte esboza metafóricamente una gran cantidad de factores contextualizadores con fuerza imaginaria y simbólica. Por ejemplo, la producción de la imagen de los artistas famosos respecto de sus aspectos físicos —indumentaria, peinado, gestualidades, modos de andar y actuar públicamente—, no constituye una simple estrategia de marketing o un apéndice extra artístico, sino que también es parte —en distintos grados— de la construcción de significados sociales acerca del arte. Más aún, a menudo dicha cuestión porta sentidos políticos y culturales que el mundo del arte, desde su fuerza imaginaria, logra expresar con mayor contundencia que la palabra cotidiana. Por ejemplo, sería sorprendente ver una tapa de un CD de obras clásicas que presentara a una soprano con el pelo teñido de violeta, mientras que si vemos una cantante pop con un traje sastre, suele interpretarse como una forma “posmoderna” de vestir.

Del mismo modo, a través de la interacción con los distintos aspectos del significado social del arte y la producción artística en sí misma, aprendemos a relacionarnos, en un vínculo que frecuentemente da cuenta de situaciones de género. Las diferencias entre la mujer y la feminidad, y el hombre y la masculinidad —nunca exentas de prejuicios y estereotipos—,²² se invocan implícita o explícitamente en cuanto comenzamos a hablar de la producción artística. Por ejemplo, históricamente y en la tradición de la estética del arte occidental, la cuestión de la “genialidad”, de la transgresión y la ruptura, han sido frecuentemente asociados a la masculinidad, mientras que las instancias contemplativas, de recepción y de reproducción tienden a vincularse con la feminidad.

Ciertas profesiones del arte parecieran ser aceptadas socialmente con mayor o menor “naturalidad” si están a cargo de hombres o de mujeres. En Artes Visuales, la producción escultórica se relaciona más con los hombres, mientras que el modelado cerámico y las artesanías en telar se interpretan como prácticas femeninas. La ejecución musical de instrumentos con medios electrónicos tiende a estar más asociada a los hombres. Por ejemplo, en el caso de las bandas de rock, la ejecución instrumental suele ser una función ligada a la masculinidad, reservando a las mujeres los roles vocales. En la danza clásica, mujeres y hombres deben presentar un modelo físico y gestual: etéreo para ellas y de marcada musculatura para ellos; exhibiendo un modelo de belleza hegemónico sobre la base de un discurso social que lo impregna de cualidades eminentemente femeninas. En algunas danzas populares como la zamba, los juegos de seducción desde la gestualidad, el movimiento y las miradas cobran relevancia para su interpretación. Frecuentemente son expresados a partir de cánones o patrones que fijan un modelo para el hombre y otro para la mujer.

La construcción simbólica acerca de lo que el cuerpo representa está implícita en toda práctica artística. En la pintura, la escultura o la fotografía, por ejemplo, se manifiestan a partir de un determinado ideal de belleza, cambiante según los momentos históricos, lo cual supone la mirada hacia un determinado tipo de cuerpo —en

22 Se refiere principalmente a formas fijas o cristalizadas y aceptadas socialmente a modo de cliché, que funcionan muchas veces como obturadores para el apropiado desarrollo de lo que se quiere decir y cómo se lo dice, ofreciendo la comodidad de repetir lo hecho por otro. Estereotipos de género (lo que se espera de un varón y de una mujer), roles y “tareas masculinas o femeninas”, modelos de belleza, cualidades o aptitudes “talentosas” en el arte, etcétera.

general femenino—, con proporciones y gestos específicos que terminan convirtiéndolo en estereotipo. Ya sea que se trate de las figuras de vientre abultado prehistóricas, los sólidos y voluptuosos cuerpos desnudos del Renacimiento, o las muy delgadas y angulosas formas femeninas de la fotografía publicitaria actual, en las Artes Visuales pueden leerse las miradas dominantes sobre lo femenino y la transmutación del cuerpo en signo, con significaciones que van desde el culto a la fertilidad hasta la concepción de la mujer como objeto de deseo.

Más sutil, pero igualmente condicionante, en la música existen valoraciones acerca del cuerpo que orientan y determinan tácitamente los roles y las capacidades relacionados con un género. De esta forma, el ejercicio de la composición, al que se le adjudica un fuerte componente racional, ha sido históricamente reservado a los hombres, aún cuando en Occidente las primeras composiciones de autor conocidas fueron producidas por mujeres. De forma complementaria, la sensibilidad de los cuerpos que en ocasiones se considera necesaria para tocar ciertos instrumentos, como la flauta o el piano, es el territorio en el cual se ha fomentado la participación femenina. En este sentido, es notoria la ausencia de mujeres entre las filas de los ejecutantes de instrumentos aparentemente más pesados y sonoros, como los vientos de metal o la percusión, bajo el pretexto de que requerirían mayor fuerza muscular. No por casualidad estos instrumentos fueron utilizados en el terreno militar antes que con fines artísticos. En paralelo es difícil aún hoy encontrar mujeres al frente de una orquesta, ya que las analogías entre la disciplina marcial y el rol del director subyacen aún en el imaginario social, haciendo parecer inapropiada la participación femenina en tales roles.

Son más que evidentes los estereotipos y las concepciones en torno al cuerpo que han atravesado a la danza y al teatro a lo largo de la historia. Desde la prohibición de la participación de la mujer en los escenarios y su reemplazo por parte de hombres travestidos para los roles femeninos, hasta la producción de todo un repertorio de figuras retóricas, de gestos y movimientos asociados a las diferencias de género. En estos lenguajes/disciplinas, cuya principal materia prima es el cuerpo, pueden observarse cómo habitan los pre-conceptos más diversos.

Si bien estas formas de concebir lo masculino y lo femenino en el arte portan las ideas y la posición social que a lo largo de la historia han ocupado las mujeres y los hombres, la transmisión y la enseñanza de los lenguajes/disciplinas artísticas también han reproducido tales concepciones, fijándolas en el imaginario colectivo.

No obstante las ideas precedentes, resulta necesario remarcar uno de los atributos característicos del arte que es su potencial transgresor. La producción artística siempre ha encontrado las maneras de provocar rupturas respecto de los cánones sociales y culturales. En este sentido, existen en la historia de Occidente y Oriente expresiones en el mundo del arte que han logrado romper con tabúes sexuales y corsés morales de todas las sociedades; tal es el caso de la pintura profana y del arte erótico, entre otros. Sin ir más lejos, desde el siglo XX y en adelante, a partir de ciertas eclosiones de los imaginarios sexuales de las sociedades occidentales, la producción artística, particularmente en las décadas de 1960 y 1970, se ha mostrado como una fuente potente de pluralidad respecto de las concepciones acerca del cuerpo, la afectividad y el género.

Arte, escuela y sexualidad

Las cuestiones abordadas precedentemente, acerca del arte y sus vinculaciones con la construcción subjetiva y la sexualidad, requieren ser interpeladas y consideradas con fuerza y gravitación en la enseñanza del arte y en el diseño de políticas de Educación Artística. Como ya fue señalado, cuerpo, género y afectividad son partes constitutivas de los procesos de producción, circulación y apropiación de toda práctica artística. Por esta razón, en el nivel secundario se constituyen en aspectos insoslayables de la enseñanza del arte dirigida a adolescentes y jóvenes, en tanto forman parte de los procesos de construcción de la identidad. Al respecto, el trabajo con las prácticas de composiciones ficcionales pone en juego la visión del mundo y con ella, las maneras de vivir la sexualidad.

La escuela es el ámbito propicio para poner estos ejes en discusión. Para ello se hace necesario indagar en las composiciones y el sentido social de las producciones artísticas y sus sentidos culturales respecto de la sexualidad: los estereotipos, los cánones de belleza, las construcciones éticas y morales, la afectividad, las con-

cepciones acerca del cuerpo y del género, entre otras cuestiones. Asimismo, en el trabajo con gestos, movimientos, imágenes y/o sonidos, es frecuente que emerjan en el aula modelos que a veces expresan prejuicios, temores, discriminación y, otras veces, afirmaciones sensibles subjetivas de la vida afectiva que deberán ser tomadas como material de trabajo desde las múltiples posibilidades que ofrece cada disciplina.

Si bien muchas veces existe un temor por parte de los docentes de llevar a la escuela la producción de artistas que se presentan como transgresores o que proponen la provocación y el escándalo como estrategias estéticas, es válido reconocer que del otro lado, desde la tradición clásica occidental, no existe un universo de neutralidad en torno al género y la sexualidad.

La dicotomía arbitraria que se ha construido históricamente entre racionalidad-forma versus afectividad-sensibilidad pone en evidencia la distribución convencional de los roles artísticos, mediante la cual la distribución del trabajo entre hombres y mujeres, lejos de provenir de elecciones estéticas o artísticas, está basada simplemente en los estereotipos de género.

Desde esta perspectiva, tanto las selecciones artísticas como las elecciones vocacionales de los adolescentes y jóvenes, muchas veces se hallan fuertemente determinadas por el imaginario de la sociedad y por el arbitrario cultural que presentan las instituciones.

La escuela necesita escuchar todas las voces, ampliando las posibilidades de acercarse al universo cultural que plantea la actualidad, ofreciendo instancias que permitan poner en discusión tanto las cuestiones vinculadas con el género, como las discriminaciones por la aparente falta de capacidades individuales ante el hacer artístico.

Propiciar el respeto por las opiniones, fomentar la argumentación de los juicios de valor, asegurar la participación activa de todos y todas, considerar los aspectos culturales de sus estudiantes y promover el conocimiento de la diversidad constituyen ejes prioritarios al momento de accionar sobre los prejuicios que pudieran generar actos discriminatorios.

En este sentido, resulta prioritaria la inclusión de experiencias de Educación Artística, tanto en ámbitos formales como no formales, orientadas a favorecer el conocimiento del cuerpo, la importancia de expresar emociones y sentimientos, la mirada crítica hacia los mensajes de los medios de comunicación en cuanto a los ideales de belleza que transmiten, la igualdad de derechos entre varones y mujeres promoviendo la igualdad de oportunidades y la construcción de ciudadanía.

Propuestas de enseñanza

Como se señaló al comienzo del documento, se han seleccionado algunos contenidos de los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral* del nivel secundario que serán puestos en diálogo a partir de los ejes *cuerpo, género y afectividad* para el desarrollo de la presente propuesta, que se vincula con los siguientes propósitos formativos de la ESI: “Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades, y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas” y “expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas vinculados con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos”.²³

Asimismo, se relaciona con los siguientes propósitos de la Educación Artística: “La participación activa en producciones propias donde (adolescentes y jóvenes) utilicen materiales, herramientas y procedimientos específicos de cada lenguaje/disciplina que favorezcan la reflexión, la toma de decisiones con autonomía y el compromiso con los diferentes roles que involucra la práctica artística” y “la igualdad de oportunidades expresivas y participativas para mujeres y varones, propiciando el respeto por las diversidades, el rechazo de

²³ Resolución N° 45/08 del Consejo Federal de Educación.

todas las formas de discriminación y el cuestionamiento de las representaciones socioculturales dominantes sobre el cuerpo, sus estereotipos y roles.”²⁴

A continuación se presentan actividades para cada lenguaje/disciplina artística —Música, Artes Visuales, Danza y Teatro—, sobre la base de los tres ejes señalados —cuerpo, género y afectividad—, abordando situaciones para favorecer:

- La igualdad de oportunidades expresivas, comunicativas y participativas para mujeres y varones propiciando el respeto por las diversidades y el rechazo de todas las formas de discriminación.
- El trabajo reflexivo sobre los estereotipos y modelos socioculturales dominantes sobre el *cuerpo* y los roles de *género*, y sus relaciones con la idea de *aptitudes artísticas* de acuerdo con cada uno de los lenguajes/disciplinas artísticas.
- La reflexión en torno a los diversos modos en los que la producción artística es tratada por los medios de comunicación y los distintos mensajes cotidianos en relación con el cuerpo, el género y la afectividad.
- La relación entre multiplicidad y composición de sentidos en las obras de arte y las estrategias subjetivas con que se vive y expresa la sexualidad.

MÚSICA

Si bien desde las perspectivas más actuales se entiende a la música como un campo de conocimiento, su enseñanza permite introducir a todos los estudiantes en el trabajo con un lenguaje en el que intervienen la afectividad y las emociones.

La Educación Sexual Integral supone atender a una multiplicidad de aspectos en los que están involucrados el respeto por todas las formas de relaciones interpersonales, el cuidado del propio cuerpo, el ejercicio de la sexualidad y el conocimiento de los derechos. La enseñanza y la práctica musical actuales no pueden ser indiferentes a estas dimensiones subjetivas.

La identificación de los jóvenes y adolescentes con la música siempre ha sido un factor importante en la construcción de la subjetividad, al entrar en relación la producción de grupos y estilos musicales con las referencias a determinadas actitudes individuales y colectivas que comportan gestos, posicionamientos y elecciones, entre ellas, las sexuales.

En las clases de Música y en las prácticas tanto de ejecución, composición y análisis musical, otro aspecto que se debe considerar son los niveles de exposición que involucran estas prácticas poniendo en evidencia las individualidades de cada uno.

Así, la ejecución musical o la expresión de ideas, pensamientos y pareceres sobre la música frente a otros, en el contexto del aula, se presentan como un desafío que el docente debe contemplar.

En este sentido debe valorarse el universo cultural propio de los jóvenes y adolescentes, incorporando como material de trabajo en las clases la música que los estudiantes aportan desde sus preferencias y vivencias previas. A partir de allí se deberán considerar los aspectos sociales y contextuales que la música potencia en términos de identidad, propiciando el diálogo entre las distintas manifestaciones culturales y desalentando de este modo las posibles formas de discriminación que pueden surgir a partir de la filiación a un determinado estilo musical.

Potenciar en las clases lo plural, lo diverso y polisémico, que plantea intrínsecamente la música por su misma naturaleza, permite fomentar el respeto por el otro más allá de cualquier tipo de diferencia, dentro de las cuales la de género es importante.

La relación entre afectividad, sensibilidad y género, que tradicionalmente la cultura occidental asoció con lo femenino, puede convertirse en contenido de la educación musical, abriendo las puertas a la aceptación

²⁴ Resolución N° 136/2011 del Consejo Federal de Educación sobre Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.

y el disfrute de los componentes afectivos de la música con igual intensidad por parte de los adolescentes y jóvenes. De hecho, la doble discriminación de lo femenino en términos de tema y destinatario del arte, pero no de sujeto productor, son dos caras de una misma realidad que todavía no hemos podido revertir completamente. Es en esa vía que la educación musical en la escuela para todos y todas tiene una importancia estratégica en la construcción de una cultura y una sociedad más democrática y justa.

Teniendo en cuenta los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*, desde Música en la educación secundaria se podrán abordar saberes a través de propuestas didácticas que incluyen procesos de producción y reflexión. En este sentido se han seleccionado los siguientes Núcleos de Aprendizaje Prioritarios.

Las prácticas musicales y su contexto

- La comprensión de los modos de producción musical²⁵ en la Argentina y Latinoamérica, de músicas provenientes tanto de la industria cultural como de diversos circuitos.
- El conocimiento de los modos de producción actuales e históricos, de la música en relación con el cine, la radio, la TV y los nuevos formatos audiovisuales.
- El conocimiento sobre las formas de circulación y difusión de la música en los medios masivos de comunicación a partir de diferentes enfoques: ideológico, económico, cultural, social, entre otros.
- La reflexión crítica de los usos y funciones de las producciones musicales: del contexto local, nacional y regional,²⁶ del ámbito popular y académico, del presente y del pasado y el análisis de las producciones musicales abordadas en relación con sus culturas de pertenencia.²⁷
- El entendimiento sobre los usos y consumos culturales que los jóvenes hacen de la música en la actualidad y el tratamiento de los temas relativos a las culturas juveniles en relación con la práctica musical local, nacional, regional y mundial.
- La reflexión crítica, tendiendo a la igualdad de oportunidades para todos y todas, acerca de actitudes discriminatorias y estigmatizadoras vinculadas a la realización musical en relación con: la discriminación por los gustos musicales, las formas de habla y canto, las formas de ejecución musical según las culturas de procedencia, los roles instrumentales estereotipados.

Las prácticas musicales y su producción

- La participación activa de los estudiantes, a nivel grupal, en la realización de arreglos de músicas seleccionadas por ellos o por el docente.
- La ejecución de músicas cercanas a los consumos culturales juveniles y de sus lugares de procedencia atendiendo a la coordinación grupal y la ampliación de técnicas de ejecución instrumental (con fuentes sonoras convencionales y no convencionales).

Sugerencias para el trabajo en el aula

A continuación se realizan distintas sugerencias en torno a problemáticas frecuentes en la enseñanza musical como *la voz y el canto*, y *la creación musical y el género*.

²⁵ Los modos de producción musical refieren a las formas de hacer música individual o colectivamente, en la instancia compositiva de arreglos y ejecución sonora, considerando tanto las elaboraciones musicales y sonoras actuales como las tradiciones o prácticas socialmente relevantes de la música local y regional.

²⁶ En el presente documento se entiende por contexto local al ámbito geográfico próximo y, por consiguiente, regional hace referencia al ámbito latinoamericano.

²⁷ El análisis musical se propone como una instancia contextualizada a los fines de evitar la transferencia de criterios únicamente provenientes de la tradición centroeuropea, cuyas categorías no siempre pueden explicar en profundidad las particularidades de las músicas que no pertenecen a dicha tradición.

La voz y el canto

La utilización de la voz para el canto compromete cuestiones vinculadas con los modos de emisión vocal de acuerdo con características estilísticas. En este sentido, cuando los modos de emisión vocal son poco frecuentes para algunos de los adolescentes y jóvenes del grupo-clase, se pueden observar diversas problemáticas tales como:

- El estilo musical específico se vincula con lo vocal masculino, tal es el caso de los murgueros uruguayos, que desde la tradición siempre es canto colectivo de hombres; o lo vocal femenino, como en el caso de las cantoras mendocinas.
- Las características vocales de los adolescentes varones vinculadas con la “muda de la voz” y las coloraturas vocales cambiantes.
- Los prejuicios de género que se presentan ante ciertas características musicales: “eso es muy agudo, que lo canten las chicas” o “parece una histérica cantando”.

Es común en nuestra sociedad considerar que existe una “buena forma de cantar”. Sin embargo, la multiplicidad de propuestas musicales de la actualidad demuestra que el modo en que se emite la voz es muy vasto. Cantar ya no es sinónimo de afinar las notas de una melodía, de acuerdo con el sistema temperado, sino que en determinados estilos puede significar poder quebrar la voz con rugosidades que son propias de una estética y no por ello son errores. Por ejemplo, en el heavy metal o en el flamenco la voz no debe ser limpia y afinada con proyección cubierta, tampoco es así el estilo de canto de las canciones tradicionales mapuches.

Las tradiciones de los géneros musicales y sus modificaciones a lo largo del devenir histórico dan cuenta de las dinámicas sociales que integran o contemplan una ampliación de los usos estéticos. Es por ello que en el trabajo sobre la diversidad, las aparentes carencias pueden resultar de la falta de correspondencia con la estética en particular que se aborda o de características y capacidades vocales altamente válidas en otros casos.

La educación no debe prescribir un único modo estético válido, sino propiciar el conocimiento de la diversidad musical presente. En muchos contextos hemos escuchado “tus problemas vocales no te permiten participar en el coro”. Por tal motivo se deberá desterrar la discriminación entre quién puede o no puede adecuar su afinación temperada a la propuesta. Además, es importante incluir diversidad de estéticas donde cada sujeto participe desde las características que su forma de cantar le permita, en donde más que una adecuación se busque una ejecución sonora con coherencia estética.

La creación musical y el género

En el discurso de la historia tradicional de la música, el rol creativo por excelencia, el de la composición, pareciera estar reservado a los hombres. Esto habilita un prejuicio a partir del cual las mujeres quedarían relegadas a la recreación interpretativa, vocal o instrumental, de obras creadas por varones. Son célebres al respecto las parejas que se ajustan a este modelo, siendo la más famosa Robert Schumann y Clara Wieck (pianista). Pero también en el terreno de la música popular aparecen estos estereotipos, como en los casos de Emilio y Gloria Estefan, Patricia Sosa y Oscar Mediavilla o Fito Páez y Fabiana Cantilo. Aquí, además de la composición, la producción musical está íntimamente ligada a la figura masculina.

A partir de aquí podemos proponer algunas preguntas y actividades a los estudiantes:

- Releva los compositores y compositoras que ellos conocen, tanto de música popular como clásica, analizando cuántos son varones y cuántas mujeres.
- Investigar quiénes son los autores de las músicas interpretadas por cantantes famosas y conocidas (Madonna, Mercedes Sosa, Lady Gaga, Thalía, Shakira, etc.) y comprobar cuáles de ellas son compositoras a la vez que intérpretes.
- Tomar unos pocos ejemplos de canciones exitosas, convertidas en clásicos, y analizar si sus autores son mayoritariamente hombres o mujeres.
- Indagar entre los estudiantes los roles en lo cuales se sentirían cómodos a la hora de formar un grupo musical, intentando encontrar las razones de estas preferencias.

Además de trabajar con estos materiales, se podrá invocar ejemplos célebres de la historia de la música, y a partir de allí reflexionar en torno a la construcción histórica predominante y los imaginarios sobre género.

Un ejemplo interesante se plantea a partir de establecer quiénes han sido los “primeros compositores” en Occidente. Al margen de lo ilusorio que puede ser pretender alcanzar una certeza acerca de lo primigenio, es notorio en el caso de la música cómo se ha ocultado a lo largo de siglos la evidencia sobre compositoras activas a principios de la Era cristiana. Tradicionalmente, se relaciona la aparición de la figura del compositor con el auge de la cultura urbana y mercantil de los siglos XIII y XIV. Es así que para la historia tradicional, Léonin y Pérotin son dos nombres franceses asociados a los orígenes de la composición de autor. De esta manera, en el imaginario colectivo, épocas como la Edad Media o el período colonial americano quedan establecidas como momentos en los que la producción musical femenina es inexistente.

Autoras como Hildegard von Bingen²⁸ en el siglo XII, o Sor Juana Inés de la Cruz²⁹ en el México del siglo XVII, pasan a ser personajes secundarios de la historia musical, sino es que simplemente desaparecen de los relatos. Recientemente las investigaciones han dado con una compositora que se adelanta 600 años a lo que tradicionalmente es la fecha de nacimiento de las primeras obras de autor. Se trata de Kassia, o Kassia³⁰, una mujer griega, desafiante del emperador bizantino, segregada no sólo por ser mujer, sino también en términos de autora sagaz e inteligente.

En este sentido es importante el tipo de material que se va a utilizar en las clases. Muchas veces los libros de texto y manuales son producto de miradas históricas que se inscriben a mediados del siglo XX, mientras que la producción de grupos musicales y de investigadores asociados con ellos han avanzado fuertemente en pos de una visión de la historia más plural y diversificada.

El uso de grabaciones, materiales y fuentes musicales actualizadas, que abordan las problemáticas de género y revelan una tradición milenaria en la cual las mujeres son protagonistas en pie de igualdad con los hombres, puede constituirse en el comienzo de una reflexión que ponga en crisis los estereotipos musicales sobre género y amplíe las posibilidades de elección de los adolescentes acerca de sus gustos musicales y su relación con la producción musical.

Para indagar los aspectos vinculados con las tradiciones en torno al género y los roles musicales por ejemplo se puede:

- Rastrear información sobre estadísticas de estudiantes de determinados instrumentos por género.
- Investigar y exponer casos donde por tradiciones musicales los instrumentos están definitivamente identificados con uno u otro género.
- Promover entrevistas o plantear la participación en las instituciones de agentes musicales que relaten su experiencia (por ejemplo, productoras y productores de bandas de músicos, directoras o directores de orquesta o coro, educadores o educadoras musicales, etc.).

Asimismo, es importante abordar aspectos ligados a la producción musical que en el aula suelen acontecer, tales como el rol de la percusión relegado al mundo masculino o la relación entre un estilo en particular y sus modos de realización desde los géneros.

Otra posibilidad puede ser tomar como caso la composición de una canción en un estilo en particular (por ejemplo, cumbia) y proponer la realización tanto de la letra como de la música y la coreografía a grupos

²⁸ Ver G. Epiney-Burgard, É. Zum Brunn: *Mujeres trovadoras de Dios. Una tradición silenciada de la Europa medieval*, Barcelona, Paidós, 1998.

²⁹ Ver el CD del Ensemble Elyma, dirigido por el argentino Gabriel Garrido, *Sor Juana Inés de la Cruz: Le Phénix du Mexique*, K617, 2001.

³⁰ Ver el CD del ensamble Voca Me, *Kassia, himnos bizantinos de la primera mujer compositora*, Christophorus, 2009. También aparece esta autora, junto a otras, en el CD del grupo Saraband, *Fallen Women, mujeres como compositoras*, Jaro, 1998.

de chicos y a grupos de chicas por separado. A partir de allí indagar en los significados musicales que se desprenden de las consideraciones de género tales como:

- la gestualidad corporal tanto de los vocalistas como de las vocalistas, las características y temáticas de las letras,
- los roles instrumentales seleccionados y su vinculación con el género,
- las valoraciones de las producciones musicales realizadas y su vinculación con cada género.

En función de lo observado, se podrá promover una reflexión crítica acerca de las elecciones y significaciones en cada caso, contrastándolas con los estereotipos y los prejuicios en torno al género.

Tener en cuenta las problemáticas sobre género que subyacen en los procesos de producción musical en los cuales se encuentren participando los estudiantes posibilitará que el docente propicie la toma de conciencia sobre dichas cuestiones, promoviendo el derecho indistinto a disfrutar y participar de la cultura sin prejuicios y ejercer la ciudadanía a la hora de elegir entre las múltiples opciones que la educación musical ofrece.

Otras propuestas para la enseñanza

- Indagar en las elaboraciones musicales que cada estilo pone de manifiesto de acuerdo con el contexto cultural e histórico al que pertenecen.
- Explorar las formas de habla y las formas del canto en múltiples ámbitos.
- Investigar las formas de ejecución musical según las culturas de procedencia.
- Contrastar los roles instrumentales frecuentes en cada estilo en particular, considerando los hechos discriminatorios (por género, por edad) que han podido generar las tradiciones y su actual resignificación.
- Analizar las prácticas sociales en las cuales se encuentran involucrados diferentes estilos, así como las formas de circulación y difusión de esas obras en los medios masivos de comunicación, en los espacios alternativos y en el uso cotidiano de los estudiantes.

Asimismo, es importante tener en cuenta que, cuando se trabaja con canciones en este tipo de propuestas, las articulaciones entre letra y música, sus significaciones en relación a la época particular, y la diversidad cultural y generacional que proponen son aspectos ineludibles desde el trabajo musical.

ARTES VISUALES

La enseñanza de las Artes Visuales tiene como uno de sus principales desafíos la formación de la mirada en tanto construcción cultural, potenciando el rol activo de los estudiantes en una acción que está atravesada por condicionantes espacio-temporales.

En este sentido, cobrará relevancia la consideración de las producciones culturales, que forman parte del universo visual con el que se vinculan los adolescentes, esto es, el consumo de revistas, películas, programas de televisión, videojuegos, Internet, las pintadas callejeras, grafitis, la elección de su propia vestimenta, tatuajes, entre otros; y que, en términos generales, se encuentra determinado por el imaginario cultural de la sociedad, condicionando sus valoraciones.

Asimismo, la formación en las Artes Visuales deberá problematizar los cánones de validación estética y cultural, considerados convencionalmente, poniendo en juego nuevos modos de ver y representar; realizar diferenciaciones de acuerdo con el tipo de producción visual de la que se trate —obra única o seriada, exhibida en espacios oficiales y/o privados, cerrados o abiertos—, evidenciando no sólo cuestiones de género sino también diferencias socioculturales. En este mismo sentido, se deberá problematizar la categorización desde donde se seleccionan los espacios para la circulación de las producciones visuales: galerías, museos, centros culturales, circuitos comerciales, públicos y/o privados, etcétera.³¹

³¹ Como ejemplo, se sugieren las producciones del Grupo de Teatro Comunitario "Catalinas Sur": www.catalinasur.com.ar.

Teniendo en cuenta los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*, desde las Artes Visuales en la educación secundaria se podrán abordar los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios a través de propuestas didácticas que incluyen procesos de producción y reflexión. En este sentido, se han seleccionado:

Las prácticas de las Artes Visuales y su contexto

1. La identificación de estereotipos y convenciones estéticas y visuales, y las ideas que los sustentan para su superación.
2. La representación del cuerpo a través de las Artes Visuales, sus múltiples manifestaciones y los medios masivos de comunicación.

Las prácticas de producción de las Artes Visuales

- La producción en las Artes Visuales, los procesos exploratorios y compositivos personales y/o grupales, atendiendo particularmente a la indagación de los distintos modos de organizaciones espaciales, bidimensional y tridimensional, físico y/o virtual.

Sugerencias para el trabajo en el aula

Tomando como ejemplo los múltiples modos en que el cuerpo es representado y “utilizado”, particularmente por los medios masivos de comunicación, resulta apropiado desarrollar secuencias didácticas vinculadas con la educación sexual integral que consideren diversidad de tipos de vestuario, formas de desplazamiento, gestos o expresiones según la acción que representen personas dibujadas, pintadas, fotografiadas, modeladas, construidas, etc. poniendo en cuestión la presencia de estereotipos visuales centrados en representaciones del desnudo femenino como símbolo erótico o como medio de atracción sexual avalado socialmente en diferentes contextos —familia, barrio, escuelas, TV, cine, libros, revistas, etc.—, presente en: pinturas, esculturas, frisos, fotografías, afiches, revistas, videos, historietas, publicidades, entre otras.

Esta problemática podrá ser abordada como propuesta didáctica por los docentes de Artes Visuales, considerando la manera en que los modelos mediáticos interfieren en una mirada poética de los estudiantes a la hora de realizar imágenes personales y grupales.

Se establecerán consignas de trabajo para que los estudiantes analicen programas de televisión —periódicos, educativos, de entretenimiento—, propagandas gráficas y audiovisuales, películas, etc. y observen los tipos de desplazamiento corporal, los personajes representados según edad, sexo, clase social, las características formales de la vestimenta tanto en hombres como en mujeres, la relación de los personajes con el entorno, la ambientación, los colores, el clima lumínico, las formas y las texturas predominantes en las diversas imágenes seleccionadas.

Se buscará contrastar imágenes propias de la contemporaneidad con imágenes de diferentes períodos artísticos. Esto implica poner en contexto las producciones seleccionadas, reconocer las intencionalidades significativas y analizar los recursos empleados para la construcción de la imagen.

Al desarrollar propuestas relacionadas con “algunas formas de estereotipia”, los estudiantes podrán:

- Reconocer los modos en los que se reproducen concepciones eurocentristas instaladas acerca del papel que ha ocupado el cuerpo femenino en las Artes Visuales —con roles fijos de prostituta o santa, sexy o esposa— representados en formas de hablar, de moverse, de vestirse y maquillarse, de hacer contacto con los objetos y con las otras personas.
- Identificar los modos en los cuales lo erótico o sexy necesariamente tiene cuerpo de mujer, especialmente en publicidades que venden autos, bebidas, ropas, entre otras.
- Reconocer, por ejemplo, “el modelo esposa” que los medios de comunicación reproducen sistemáticamente para la venta de productos de limpieza, alimentos, comidas o electrodomésticos. En este caso la mujer se hace presente con una manera particular de hablar, de desarrollar movimientos, de afectivar la relación con los personajes masculinos —generalmente salvadores— dibujados en las etiquetas, y de establecer contacto físico con los envases.

En el proceso de producción tendrá suma importancia propiciar el trabajo compartido entre varones y mujeres en lo que respecta a la concertación de ideas, la realización de bocetos para materializar los proyectos, la utilización compartida de herramientas y materiales, la discusión sobre los ajustes en la etapas de realización.

El abordaje de esta temática podrá comprender consignas construidas en torno al:

- Relevamiento de la representación del cuerpo en la contemporaneidad:
 - Imágenes publicitarias, obras de arte, arte de tapa, afiches, registros filmicos, entre otros.
 - Imágenes presentes en los medios masivos de comunicación.
 - Manifestaciones que toman el cuerpo como soporte de intervenciones y/o transformaciones en diferentes culturas.
- Análisis de los componentes estructurales de las imágenes —tipos formales, organización tonal, relaciones figura fondo— y sus implicancias comunicativas.
- Análisis de las diferentes intencionalidades de las imágenes desde una mirada crítica personal y fundamentada. Reflexión en pequeños grupos, vinculaciones entre los componentes formales y la atribución de sentido.
- Relevamiento de la representación del cuerpo en diversos períodos de la historia de las Artes Visuales:
 - Producciones pictóricas, esculturas, dibujos, grabados.
 - Composiciones figurativas, semifigurativas y abstractas.
 - Pintura religiosa, retratos, desnudo, paisajes, pintura mitológica.
- Análisis de la organización compositiva, de los aspectos que hacen a la materialización de las obras y sus implicancias significativas. Reflexión en pequeños grupos en torno a los componentes estructurales y la atribución de sentido.
- Análisis comparativo entre las imágenes relevadas de la contemporaneidad —fotografías publicitarias y artísticas, ilustraciones, figurines, videos—, y de los diversos períodos abordados —pinturas, esculturas, dibujos—.
- Conceptualización en torno a la construcción social e histórica del ideal de belleza corporal. Análisis y reflexión crítica.
- Producción de imágenes personales, tomando como núcleo de la representación la figura humana y su contexto, con diferentes materiales y herramientas, en diversidad de formatos. Construcción de imágenes con diferentes intencionalidades comunicativas.

DANZA

La danza tiene como uno de sus principales desafíos la producción de imágenes poéticas desde el cuerpo, en tanto construcción cultural. Esta característica ubica al cuerpo como instrumento fundamental del lenguaje.

Su enseñanza debe considerar la diversidad corporal y desde allí proponer un trabajo que permita enriquecer las posibilidades de movimiento de cada adolescente propiciando el respeto por las diferencias, teniendo en cuenta que cualquier condición corporal para el movimiento se relaciona con cualidades físicas particulares, con historias corporales y con disposiciones subjetivas, más que con la voluntad.

Uno de los ejes centrales de la danza en la escuela lo constituye la vinculación con los procesos de producción que implican la exploración e investigación con los componentes del lenguaje. Este trabajo deberá enmarcarse en la búsqueda de modos personales de moverse evitando la imposición de movimientos que resulten estereotipados o antinaturales y en la generación de propuestas que abran una vía de comunicación donde los estudiantes puedan canalizar intereses y necesidades.

Teniendo en cuenta los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*, desde Danza en la educación secundaria se podrán abordar los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios que se desarrollan a continuación:

- La experimentación con la memoria corporal advirtiendo las huellas, las imágenes, los motivos personales y su relación con los otros, en la materialización del mundo imaginario en el movimiento.

- El sentido ritual y comunicacional en la matriz original de la danza popular y folclórica, advirtiendo las posibles resignificaciones en el cruce con el mundo contemporáneo.
- La identificación de estereotipos subyacentes en la sociedad actual.
- El análisis crítico respecto de los modelos corporales y estéticos dominantes, instalados socialmente en Danza de acuerdo con características de género.
- La producción de imágenes poéticas generadas desde el cuerpo en función de la intencionalidad de la propia producción.

De las temáticas expresadas, se desprenden ejes para problematizar en las clases de Danza, tanto en lo que refiere al género y la danza, como al tratamiento del cuerpo.

Sugerencias para el trabajo en el aula

Acerca del género y la danza

En el desarrollo de propuestas didácticas relacionadas con la Danza es posible revisar imposiciones sociales que indican a algunas como femeninas y a otras sólo como masculinas, y crear las condiciones para reflexionar acerca de las posibilidades expresivas de hombres y mujeres, considerando los prejuicios de género y la difusión de cuerpos modélicos, que llegan a través de los medios masivos de comunicación, sean estos gráficos o audiovisuales.

En el imaginario social, se encuentran presentes paradigmas estéticos sustentados en concepciones académicas o tradicionalistas, que vinculan algunos géneros de la Danza a un sexo determinado, como la danza clásica muy ligada a lo femenino, el malambo casi predominantemente masculino o el tango cuya hegemonía es lo masculino.

En la danza folclórica cada uno reconoce al otro género como compañero y se organiza intencionalmente el encuentro entre ambos; es común que se produzca una atomización a partir del diseño de coreografías específicas para el hombre y otras para mujeres, con representaciones que construyen la feminidad y la masculinidad, poniendo en evidencia la expresión de la sexualidad y la sensualidad de cada participante.

Es necesario advertir estas situaciones en las clases, poniendo en discusión estos roles prefijados y entendiendo el trabajo en el aula con la danza desde una constante actualización de las manifestaciones sociales.

Acerca del cuerpo y la danza

El trabajo con el cuerpo en el aula pone en evidencia el modo en que la realidad familiar y social deja marcas profundas en las personas. Este dato de la realidad deberá tenerse en cuenta a la hora de seleccionar los contenidos a enseñar en clase, incorporando saberes referidos tanto a la salud como al cuidado del cuerpo.

Es frecuente que se produzcan situaciones incómodas al desarrollar actividades con el cuerpo o al poner en palabras las acciones desarrolladas, por lo que es importante trabajar sobre prejuicios y dificultades, desactivando las diversas formas de estereotipos y discriminación, validando el lenguaje expresivo como posibilidades que el cuerpo tiene.

Es así cómo en la enseñanza de la danza se desarrollan saberes disciplinares que son fundamentales para la construcción de la subjetividad: la ampliación del horizonte cultural, la valoración y el cuidado hacia el propio cuerpo y el del otro, el respeto por lo diverso, el reconocimiento de los derechos propios y de los otros, el cuestionamiento sobre prejuicios relacionados con el género, la autonomía para elegir y tomar decisiones, la interacción grupal y la búsqueda de consenso, que son saberes imprescindibles para toda relación humana.

El tratamiento de ambas temáticas deberá contemplar consignas que comprometan:

- Propuestas de ejercicios variados que permitan explorar distintas formas de abordaje del trabajo corporal, utilizando procedimientos diversos.
- El desarrollo de formas de movimiento despojadas de modismos y estereotipos que estimulen modos personales de moverse.

- Trabajos sobre la imagen corporal, respetando el propio cuerpo y el cuerpo de los otros.
- La interacción grupal que propicie respuestas corporales diversas en situaciones individuales, grupales, en dúos, tríos, cuartetos y otras.
- Instancias para la toma de decisiones sobre qué decir y cómo decirlo a través del cuerpo y el movimiento.
- Instancias tendientes al desarrollo de la capacidad para metaforizar y participar de procesos de producción y análisis grupales donde la discusión y el consenso son parte vital del trabajo.
- Lecturas integradas de las producciones, considerando los contextos donde se han generado y las intencionalidades discursivas.

TEATRO

El teatro como enseñanza artística dentro del aula posee múltiples elementos para trabajar. Tiene como particularidad ser un arte polisémico, de gran espesor en sus significados y esencialmente grupal. Por tales características los símbolos que se crean son siempre colectivos. Los mundos inventados traen aparejados mundos reales. Esto no es una limitación sino un puente para indagar sobre los imaginarios que circulan en la sociedad.

El trabajo sobre la exploración y el registro del propio cuerpo-voz, la imaginación de personajes, la improvisación de las situaciones, la composición colectiva de sentido, la indagación de mundos ficcionales, la producción escénica y sus distintos roles abren interrogantes a los mundos de los jóvenes y sus familias. La educación sexual integral tendrá como objetivo valerse de estas herramientas artísticas para la reflexión y la experimentación subjetiva.

Teniendo en cuenta los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*, desde el Teatro en la educación secundaria se podrán abordar los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios a través de propuestas didácticas que incluyen procesos de producción y reflexión. En este sentido se han seleccionado:

Las prácticas del teatro y su contexto

- Valorar las diversas producciones escénicas de las distintas culturas superando prejuicios, estereotipos y discriminaciones.
- Construir grupal e individualmente criterios de apreciación para emitir opinión sobre producciones escénicas teniendo en cuenta factores históricos y socioculturales.
- Vincular la producción teatral con los recursos materiales y simbólicos, y las problemáticas del entorno, para su proyección comunitaria.

Las prácticas de producción del teatro

- Explorar en forma vivencial, analítica y reflexiva las posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo y la voz, diferenciando los recursos utilizados y sus significados en diversas situaciones de representación.
- Identificar la acción como generadora del espacio, el tiempo, los personajes y las situaciones teatrales en la improvisación de secuencias dramáticas, en creaciones colectivas y en el abordaje de diferentes textos.
- Indagar mediante la improvisación distintas posibilidades de construcción escénica de acuerdo con las demandas y necesidades grupales atendiendo al contexto juvenil.
- Participar responsable y cooperativamente, en igualdad de oportunidades para todos y todas, valorando sus posibilidades creativas y las de sus pares, desarrollando autonomía en distintos roles de la producción teatral.

Sugerencias para el trabajo en el aula

El trabajo en el aula supone una implicación individual y colectiva que conlleva algunos interrogantes para el docente:

- ¿Cómo planificar una clase de teatro desde una perspectiva de género?
- ¿Qué situaciones dramáticas habilitan una reflexión sobre los jóvenes y la Educación Sexual Integral?
- ¿Cómo dar cuenta de los prejuicios que se expresan en los juegos teatrales?
- ¿Las escenas dramáticas teatrales nos sirven de ejemplo para pensar la sexualidad sin reducirla a la genitalidad?
- ¿Qué cosas pone en juego el trabajo del teatro en el aula ya que requiere confianza, contacto sensorial, expresión de ideas propias, conflictos?

El aula estará plagada de interrogantes, pero la comunicación, la información y el intercambio de opiniones serán las respuestas que guiarán el trabajo colectivo.

Los juegos abren mundos imaginarios y ficcionales y, por lo tanto, un amplio campo de simbolización para el estudiante. Muchos son los casos donde las escenas propuestas develan prejuicios sobre la concepción del hombre y de la mujer, el lugar que cada uno ocupa en la familia, en el mundo del trabajo, en la sociedad.

Es, por lo tanto, una oportunidad para identificar y trabajar sobre conceptos y estereotipos históricamente contruidos que mutan y se resignifican. En este sentido, resulta interesante poder reflexionar críticamente si es habitual que en las historias amorosas, por ejemplo, los personajes protagónicos respondan a ideales de belleza hegemónicos en sus respectivos contextos históricos y sociales. El análisis de estos modelos que valoran ciertas características en la apariencia física —particularmente cuando se trata de encuentros amorosos— puede favorecer la identificación de prejuicios y estereotipos que construyen socialmente miradas discriminatorias sobre la apariencia física. Asimismo, habrá que considerar si estas historias amorosas ponen siempre como protagonistas a personajes de cierto rango de edad, como si la expresión de la pasión fuera posible y socialmente legítima sólo en cierto momento de la vida. Por otra parte, los estudiantes encontrarán en las clases de teatro un espacio para la expresión y la construcción de conocimientos, la crítica y la reflexión sobre sus propias creencias, ideas, valoraciones, sobre los de sus pares y los de su entorno social.

Algunas recomendaciones didácticas para trabajar el lenguaje

A la hora de elaborar proyectos áulicos relacionados con el teatro y la Educación Sexual Integral, los docentes deberán tener en cuenta:

- El análisis de las obras teatrales de contextos sociales y culturales diversos, advirtiendo los modos de expresión, las temáticas abordadas y la mirada del estudiante sobre ello.
- La observación de las posibles relaciones entre cuerpo-voz consigo mismo, con el espacio, con los objetos y con otros cuerpos. Las posibles narrativas corporales. Las propuestas de acción. Sentidos y significados. Entendimiento de lo diverso.
- La proyección de la mirada simbólica y práctica. El punto de vista de un personaje, del dramaturgo, del vestuarista. La diversidad de significados multiplica la creación estética.
- El uso de vestuario, maquillaje y objetos como elementos disparadores para la composición de personajes y situaciones. Exploración de imágenes alejadas de lo convencional. Ponerse en el lugar del otro.

Asistir y pensar cómo trabajar con estudiantes, escucharlos, considerar sus diferencias, evitar cualquier forma de discriminación con la premisa de la igualdad; impulsar la solidaridad, la importancia de expresar sentimientos y emociones en un clima de confianza y respeto por el otro son también herramientas de los procesos de enseñanza.

Películas y material audiovisual para ver y analizar

A continuación se sugieren algunos materiales audiovisuales para trabajar en las clases de Educación Artística, cualquiera sea el lenguaje/disciplina, en tanto plantean temas relacionados con el arte y la construcción de la sexualidad.



Películas



Billy Elliot. Director: Stephen Daldry (2000).

Para pensar y conversar: estereotipos de género, roles de varones y de mujeres, el rol del adulto y sus valoraciones, la construcción de masculinidades.

Actividades sugeridas

Como primer paso para realizar esta actividad, podemos proponerles a los estudiantes buscar información u ofrecérselas, acerca del contexto social e histórico en que transcurre la historia —si es que consideramos que puede aportar a situarlos en espacio y tiempo— y para establecer puentes con el aquí y ahora que, en este caso, no es muy lejano.

Además de comentar algunos detalles generales de la película (quiénes son sus protagonistas, conflicto de la historia, etc.), podemos promover anticipaciones en relación con la temática de los estereotipos de género, como por ejemplo, reflexionar acerca de lo que se espera sean las preferencias por ciertas actividades artísticas para varones y mujeres, si esto siempre fue así, si es así en todas las culturas hoy en día, qué cosas suceden cuando nuestras respuestas y elecciones o gustos se alejan de lo que se espera de un varón o de una mujer, etcétera.

Luego de ver la película, se pueden armar pequeños grupos donde los estudiantes puedan expresar sensaciones, ideas, problemas que identifican. Puede también promoverse un debate en torno a interrogantes disparadores para profundizar el análisis.

- ¿Cómo era la comunidad de Billy? ¿Qué actividades realizaban varones y mujeres?
- ¿Cómo descubre Billy su gusto por la danza? ¿Cuál fue la reacción de los adultos cuando él muestra esa preferencia?
- ¿Cuáles fueron las expresiones del padre de Billy y de los otros protagonistas frente a su gusto por el baile?
- ¿Quiénes apoyaron a Billy en su elección?
- ¿Cómo fue el proceso de aceptación de la elección de Billy por parte de los adultos?
- ¿Qué hubiera sucedido si a Billy le hubiera ido mal en esta actividad que eligió? (Esto en relación a que muchas veces se acepta la diferencia por el éxito obtenido y no simplemente porque se respeta la opción que hace el otro).
- ¿Podría suceder esto mismo en nuestra comunidad? ¿Por qué?
- ¿Qué opinión te merece el abordaje que se da a la temática desde el lenguaje audiovisual?

Otras películas para desarrollar actividades

Películas

Pequeña Miss Sunshine. Directores: Jonathan Dayton y Valerie Faris (2006).

Para pensar y conversar: estereotipos de belleza, masculinidades, distintas formas de organización familiar.

El milagro del Candeal. Director: Fernando Trueba (2004).

Para pensar y conversar: producciones juveniles, rol del adulto, construcción de identidades, participación.

Los coristas. Director: Christophe Barratier (2004).

Para pensar y conversar: rol del adulto, afectividad, vínculos entre pares.



Más materiales audiovisuales para indagar y diseñar actividades

Películas

Farinelli, Il castrato. Director: Gérard Corbiau (1994).

El maestro de música. Director: Gérard Corbiau (1988).

La joven vida de Juno. Director: Jason Reitman (2007).

La vie en rose. Director: Olivier Dahan (2007).



Animación

Persépolis. Directores: Marjane Satrapi y Vincent Paronnaud (2007).



Obras de Pina Bausch

"La Consagración de la Primavera"

"Kontakthof"

"Claveles"

"Bandoneón"



Programa TV

Pequeños Universos (Canal Encuentro).



Anexo: Lineamientos curriculares de ESI

Educación secundaria – Ciclo Básico: Educación Artística

La Educación Artística aporta aprendizajes de relevancia en la Educación Sexual Integral, en tanto recupera y desarrolla la experiencia sensible y emocional de los niños y posibilita el aprendizaje de los diversos lenguajes artísticos, así como la exploración y el ejercicio de diversas formas de expresión y comunicación de ideas, sentimientos, emociones y sensaciones. Estos aprendizajes promueven la construcción de relaciones humanas profundas y respetuosas.

Teniendo en cuenta los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral enunciados en el punto 1 del presente documento, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en los alumnos y las alumnas:

- El reconocimiento de las posibilidades expresivas de mujeres y varones a partir de diferentes lenguajes artísticos.
- La valoración del cuerpo humano como instrumento de expresión vocal, gestual, del movimiento, etcétera.
- La exploración de los diferentes lenguajes artísticos en igualdad de condiciones para varones y mujeres, erradicando prejuicios habitualmente establecidos.
- La valoración de las propias producciones y las de los compañeros.
- La reflexión y el análisis crítico en torno a la valoración de patrones hegemónicos de belleza y la relación con el consumo.

Educación secundaria – Ciclo Orientado: Educación Artística

- La reflexión en torno a la pubertad, adolescencia y juventud como hecho subjetivo y cultural, las distintas formas de ser joven según los contextos y las experiencias de vida. La apreciación y valoración de los cambios y las continuidades en los púberes y jóvenes de “antes” y “ahora”.
- La reflexión en torno al cuerpo que cambia, la búsqueda de la autonomía y su construcción progresiva.
- El fortalecimiento de los procesos de construcción de identidad y autoestima.
- La valoración de las relaciones de amistad y de pareja.
- La indagación y el análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de la belleza y del cuerpo para varones y mujeres.
- La reflexión y el análisis crítico en torno a la valoración de patrones hegemónicos de belleza y la relación con el consumo.
- La indagación y la reflexión en torno al lugar de la mirada de los otros.
- La reflexión y la valoración del cuerpo como expresión de la subjetividad. La promoción de la autovalueuración del propio cuerpo como soporte de la confianza, el crecimiento y la autonomía progresiva.
- El reconocimiento de las posibilidades expresivas de las personas a partir de diferentes lenguajes artísticos.
- La valoración del cuerpo humano como instrumento de expresión vocal, gestual, del movimiento, etcétera.
- La exploración de los diferentes lenguajes artísticos en igualdad de condiciones para todas las personas, removiendo prejuicios de género.
- La valoración de las propias producciones y las de los compañeros.
- La promoción de la salud integral y la consideración de las dimensiones biológicas, sociales, económicas, culturales, psicológicas, históricas, éticas y espirituales como influyentes en los procesos de salud-enfermedad.

La Educación Sexual Integral en espacios curriculares específicos

TALLER 1

Vínculos saludables en parejas adolescentes



Para pensar y compartir entre colegas

“Ayer me pasó algo que me dejó completamente conmovida. Cuando entró Fabiana, la vi con un golpe en el costado izquierdo de la cara. ¡Tenía un moretón impresionante! Entonces me acerqué y cuando le pregunté qué le había pasado, se puso a llorar y después de un largo rato, me contó que su novio la había golpeado.”

Preceptora de 5° año.

“Cuando lo observo a Mariano, la forma en que la controla a Rocío, lo violento que se pone, cómo lo sacan los celos, cómo le grita, me hace acordar a mi primer novio. Me parece que no tenemos que pasar por alto situaciones así. Hoy son gritos, insultos y un sacudón, ¿pero mañana...?”

Docente de 4° año.

¿Se manifiestan hechos de este tipo en la escuela? ¿La escuela propone un abordaje de estas situaciones —dialogando y acordando criterios institucionales— o quedan libradas a la escucha y atención espontánea de uno o unos pocos? ¿Podemos reconocer si nuestra mirada está teñida por algún tipo de prejuicio o es discriminatoria de género y de algún modo tiende a culpabilizar a las víctimas de violencia? ¿Están dadas las condiciones en la escuela para que se genere con confianza un diálogo que permita ayudar, orientar, acompañar a alumnas y alumnos? ¿Se abordan estas cuestiones en el aula, desde lo curricular, de modo explícito y sistemático como para facilitar la expresión de las representaciones y vivencias de los estudiantes vinculadas con la violencia en las relaciones de pareja o con otras formas de maltrato y vulneración de derechos? ¿Cómo podemos sumar esfuerzos y trabajar preventivamente para contribuir a mejorar las relaciones interpersonales y desarmar estas formas de maltrato naturalizadas?

Presentación general

Los conocimientos científicos con los que contamos hasta el momento sobre el fenómeno de la violencia nos permiten reconocerla como un problema social que cuestiona los distintos ámbitos en los cuales se hace presente, entre ellos la escuela.

Cuando pensamos en la violencia como problema social, nos referimos a que se genera y se replica en los diversos entornos sociales (escenarios familiares, institucionales, en los distintos medios de transmisión de la cultura, etc.) y también a que se hace presente en las múltiples formas de relaciones interpersonales: familiares, de pareja, laborales, vecinales, entre otras. En este taller nos centraremos en las relaciones de pareja durante la adolescencia, pero considerando que ellas son una resultante más de los patrones de vinculación que se construyen a partir de una pertenencia familiar, social e histórica.

La violencia en parejas adolescentes es un tema aún poco estudiado en nuestro país. No contamos actualmente con estadísticas que puedan precisar porcentajes de prevalencia³² y características que asume en

³² Prevalencia: es el número de personas que padecen un problema de salud en una población y en un momento dados. Puede expresarse en números absolutos o a través de tasas (cantidad de personas afectadas por cada 100, 1000, etc., habitantes).

los distintos contextos regionales o locales. Sin embargo, progresivamente, aparecen a la luz datos que van dando cuenta de su extensión y de la gravedad con la que puede presentarse: los medios de comunicación muestran los casos más dramáticos y extremos; poco a poco algunas adolescentes se animan a pedir ayuda en líneas telefónicas, en instituciones de salud o en centros abocados a trabajar ante la violencia de género, y también se ha podido observar que, en distintas instituciones públicas (hospitales, Centros Integrales de la Mujer, Direcciones de Niñez y Familia, etc.), muchas veces son familiares o referentes comunitarios los que se acercan a pedir orientación al conocer situaciones cercanas.

En general, cuando se habla de violencia en las relaciones interpersonales (violencia de género, violencia familiar, maltrato infanto-juvenil) se hace alusión a todas aquellas manifestaciones o consecuencias dañinas, producto de relaciones desiguales donde una de las partes maltrata y subordina a la otra. Es así que, en distintos documentos o estudios abocados al tema, suele definírsela como todos aquellos actos que pueden resultar en un daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico, económico, etc., para quien o quienes los padecen. Sin embargo, no siempre se identifican los procesos de origen de esas modalidades de vinculación que tienen como denominador común un ejercicio abusivo del poder. En relación con ello, cabe señalar que todos y todas detentamos algún poder en la medida en que tenemos la posibilidad de ejercer influencia sobre otra persona; pero hablamos de abuso de poder cuando de esa incidencia resulta perjuicio para esta última. Resulta importante resaltar aquí que estos comportamientos y modalidades de interacción coercitivos, o que incluyen distintos tipos de forzamientos, lo que intentan es lograr el sometimiento de la otra persona. El objetivo de quien ejerce violencia es anular el conflicto y controlar a la pareja por la vía del maltrato devenido técnica de dominación.³³ En consonancia con lo mencionado podemos adherir, entonces, a la siguiente definición amplia del fenómeno de la violencia, brindada por la OMS: “La violencia consiste en el uso intencional de la fuerza y el poder, real o en grado de amenaza, contra la propia persona, contra otros, contra un grupo o una comunidad, que resulte en lesiones, muerte, daños físicos, psicológicos, deficiencia de desarrollo o privación.”³⁴

Desde este punto de partida vamos a hablar de violencia o de maltrato en el noviazgo como todas aquellas modalidades de vinculación dentro de parejas adolescentes que, por acción u omisión, implican abuso de poder, la instalación paulatina de maniobras de dominación y de control sobre la otra persona y, consecuentemente, la restricción de derechos y la producción de daños para quien los padece. En este sentido, es necesario aclarar que, a los fines prácticos, adoptaremos una consideración inclusiva del término *pareja* o *noviazgo* a lo largo de todo el texto, abarcando todas aquellas modalidades de relaciones más o menos estables o reconocidas como tales (amigovios/as, novios/as, etc.), sabiendo que algunas formas de relación, propias de esta edad, no se corresponderían exactamente con la representación común de novio/novia. Incluimos sí los vínculos que, aunque sean más o menos duraderos o reconocidos, tienen un cierto margen de continuidad.

Las investigaciones en todas partes del mundo demuestran que las mujeres, las niñas y los niños constituyen la mayor población en riesgo de sufrir tratos abusivos y que es la población femenina la que realiza el mayor número de consultas legales y de denuncias por sufrir alguna forma de maltrato —sin dejar de considerar que una gran cantidad de mujeres violentadas en sus ámbitos domésticos aún no se atreven a exponer su situación y a pedir ayuda.

Podemos ubicar el origen del problema de la violencia hacia las mujeres, denominado hoy *violencia de género*, en la histórica discriminación y atropello que han sufrido y continúan padeciendo estas en las sociedades que avalan y reproducen culturas basadas en la inequidad entre mujeres y varones. Nuestra sociedad actual, aún contenedora de componentes culturales prevalecientes en las llamadas *sociedades patriarcales*, todavía

33 Jacobson, L. (1993), citado por G. Ferreira, “Clínica victimológica en casos de violencia conyugal”, *Revista de Clínica Psicológica*. Vol. VIII. Nº 3, Buenos Aires, 1999.

34 OMS: *Informe mundial sobre violencia y salud*, Brasilia, 2002. Citado por De Souza Minayo en “Relaciones entre procesos sociales, violencia y calidad de vida”, revista *Salud Colectiva*, año 1, vol. 1, Nº 1. Universidad de Lanús, 2005.

incluye y transmite concepciones y creencias que, en muchos casos, favorecen la conformación y organización familiar en torno a estructuras rígidas, verticalistas y autoritarias o desde las cuales se genera desigualdad en cuanto a los derechos, desarrollo de capacidades y de poderes entre sus miembros, de acuerdo con el género y también la edad (ser varón y adulto constituye el lugar privilegiado). Por los procesos de socialización de género³⁵, en las familias en las que hay una adhesión mayor a roles estereotipados puede tener lugar la replicación de posiciones asimétricas en la pareja (como resultante de la distribución cultural de atributos y recursos simbólicos y materiales entre el varón y la mujer) y de creencias en torno a las exigencias del “verdadero amor”, tales como la entrega incondicional, dar sin pedir nada a cambio, perdonarlo todo, etcétera.

Cuando los adolescentes provienen de hogares donde ya se han vivido e incorporado patrones abusivos de vinculación (a través de manipulaciones emocionales, forzamientos físicos, privaciones arbitrarias o cualquier otra de sus modalidades) y se suma a ello el inicio de relaciones de pareja en una cultura que las impregna de concepciones y expectativas teñidas de romanticismo e idealismos, nos podemos encontrar más fácilmente con jóvenes provistos de menores recursos personales para visibilizar y protegerse de relaciones que los sometan a perjuicios para su autoestima, su libertad, su crecimiento y su salud.

“[...] las familias no son sólo un reflejo de las relaciones de poder autoritarias y de estrategias de subordinación, que se dan en el espacio macrosocial, sino que son a su vez usinas productoras de valores que otorgan otras significaciones a los vínculos violentos, debido a los vínculos afectivos que unen a los miembros de una familia entre sí. Estos serán dos ejes de análisis imprescindibles cuando se analice la violencia familiar: por una parte las relaciones de poder entre los géneros y las generaciones; y por otra, los vínculos afectivos que entrelazan, a menudo contradictoriamente, a los miembros de la familia [...] Las problemáticas de la violencia familiar no sólo se generan debido a los vínculos afectivos conflictivos que enlazan a los miembros de una familia, sino que existen también relaciones de poder y de subordinación dadas por valores de la cultura patriarcal, que dejan sus marcas en la constitución subjetiva de hombres y mujeres, y que se transmiten a través de instituciones, tales como la educación, puestas en juego en la familia a través de los roles que desempeñan sus miembros.”³⁶

A partir de los análisis recogidos por distintos estudios representativos se ha podido observar que la violencia doméstica es semejante a la violencia en las relaciones de noviazgo de adolescentes y jóvenes por el hecho de presentar algunas características comunes como: a) la prolongación en el tiempo; b) las consecuencias perjudiciales; c) la reincidencia a lo largo del tiempo. En este sentido, algunos autores han planteado la posibilidad de considerar la violencia en las relaciones de noviazgo como puente de unión entre la observación de la violencia en las familias de origen y la violencia doméstica.³⁷

Por un lado, nos interesa propiciar la identificación de señales o indicadores que puedan dar cuenta de la existencia de vinculaciones dañinas, abusivas y perjudiciales entre las adolescentes o jóvenes de nuestras escuelas. Muchas veces el carácter abusivo de una relación queda invisibilizado para quienes son sus protagonistas, ya que es muy factible que se encuentre naturalizado o que ocurra simultáneamente a demostraciones de afecto y deseos compartidos de estar juntos. Es habitual que las adolescentes confundan los reclamos,

35 “El género se define como la red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, valores, conductas y actividades que diferencian a hombres de mujeres. Tal diferenciación es producto de un largo proceso histórico de construcción social [...]”; en Mabel Burin e Irene Meler: *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*, Buenos Aires, Paidós, 2006.

36 Burin, Mabel e Irene Meler: *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*, Buenos Aires, Paidós, 2006.

37 González Lozano, María Pilar: “Violencia en las relaciones de noviazgo entre jóvenes y adolescentes de la comunidad de Madrid”, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología, Madrid, 2008.

los celos, las exigencias de mantener relaciones sexuales, la invasión en su intimidad o el control de sus actividades, de sus decisiones y de sus relaciones, con una muestra de interés por parte de sus parejas. Interesa, entonces, poner de relieve especialmente todas aquellas maniobras sutiles, aceptadas y que limitan en el día a día las posibilidades de crecimiento, bienestar y autonomía. Por otro lado, resulta indispensable centrarnos con los estudiantes en el reconocimiento de los procesos que llevan a esas modalidades de relación.

Desde una óptica multidimensional y compleja consideramos que es muy importante conocer las manifestaciones y las consecuencias de la problemática de la violencia, en este caso centrándonos en la etapa de la adolescencia y, sin quedarnos allí, también poder profundizar en el abordaje de los procesos que están en juego y de caminos posibles hacia la protección, la prevención y la promoción de modos saludables de vinculación, tomando en cuenta las incumbencias pertinentes al sector educativo.

La escuela como ámbito decisivo de educación y de socialización presente en la cotidianeidad de los estudiantes tiene un lugar privilegiado para aportar a la sensibilización sobre la problemática que nos ocupa. En primer lugar, generando concientización en torno a ella y promoviendo la desnaturalización de muchos de los basamentos culturales y sociales de la desigualdad en los vínculos, que obedecen a condiciones de género y/o edad y que pueden ocasionar perjuicios a los derechos personales. Frente a la problemática ya instalada, los educadores requieren pensar y definir su rol junto a otros actores con incumbencia en la problemática y, a su vez, contar con conocimientos que les permitan acompañar y orientar de la mejor manera posible a los adolescentes que la padecen. En este sentido es importante que el docente posea información específica y datos sobre recursos locales que abordan la problemática, por ejemplo, el hospital, el centro de salud, el sistema de protección de niños/as y adolescentes, etc. con que cuenta la comunidad (direcciones, teléfonos, días de atención, nombres de referentes), tanto para articulación como por derivaciones que sea necesario realizar. El apoyo y la derivación temprana a servicios de asistencia y/o protección pueden favorecer la interrupción o la modificación de vínculos de pareja donde exista cualquier forma de maltrato.

Las legislaciones vigentes en nuestro país reconocen las relaciones interpersonales de violencia como un problema social, que requiere ser abordado mediante una política pública. La Ley 26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, sancionada en 2009, en su artículo 3 garantiza todos los derechos reconocidos por la Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, la Convención sobre los Derechos de los Niños y la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes; en especial, los referidos a:

- Una vida sin violencia y sin discriminaciones.
- La salud, la educación y la seguridad personal.
- La integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial.
- La decisión sobre la vida reproductiva, el número de embarazos y el momento en que tener hijos.
- La intimidad, la libertad de creencias y de pensamiento.
- La igualdad real de derechos, oportunidades y de trato entre varones y mujeres.
- Un trato respetuoso a las mujeres que padecen violencia, evitando toda conducta, acto u omisión que produzca revictimización.
- El respeto de su dignidad; entre otros.

La Ley 26.061, sancionada en 2006, en su artículo 9 reconoce el derecho de niñas, niños y adolescentes a la dignidad, a no ser sometidos a trato violento, discriminatorio, vejatorio, humillante, intimidatorio, a no ser sometidos a ninguna forma de explotación económica, torturas, abusos o negligencias, explotación sexual, secuestros o tráfico para cualquier fin o en cualquier forma o condición cruel o degradante. A su vez, menciona la responsabilidad legal y la obligación de los miembros de establecimientos educativos y de salud que tomen conocimiento de malos tratos o de situaciones que atenten contra la integridad psíquica, física, sexual o moral de un niño, niña o adolescente o cualquier otra violación a sus derechos, de comunicarlo a la

autoridad local de aplicación de la presente ley, refiriéndose a la Autoridad Administrativa de Protección de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

En dicha Ley también se incluye al Sector Educativo y a sus Organismos como parte integrante del Sistema de Protección de derechos de la población infantil y adolescente, ya que participan y son ejecutores de políticas públicas que responden a sus necesidades.

La escuela, a su vez, tiene la posibilidad de cumplir un rol muy valioso orientando sus contenidos y sus prácticas hacia una educación para la igualdad, la conciencia crítica, la autoafirmación personal y el respeto de los derechos personales y colectivos, ya que las situaciones donde existe violencia repercuten también en quienes son sus testigos o en los entornos próximos. Es decir que, además de su responsabilidad legal de actuar frente a situaciones de violencia conocidas, los docentes, junto a los estudiantes, pueden constituirse en actores para el cambio de esta realidad que nos involucra a todos y a todas.

Educar para la igualdad y para la convivencia respetuosa implica identificar formas de interacción caracterizadas por el atropello, la vulneración del otro, pero incluye además la apertura de espacios de habilitación de representaciones y de prácticas que operen en contrasentido. Es decir, propiciar en la escuela tiempos, encuentros, ocasiones oportunas para poner en circulación la palabra, los sentires, las capacidades, las miradas que vislumbren lo que nos hace daño, lo silenciado y ayuden a pensarlo. La adolescencia es una etapa en la que el encuentro con el mundo social, la voz de los pares y de los referentes adultos externos a la familia, tiene una significancia especial. Poner en cuestión cuáles modelos de vinculación prevalecen, con todos sus matices, puede ser una instancia de aprendizaje y de prevención sumamente provechosa.

Para trabajar la problemática de este taller hemos definido cuatro ejes temáticos a fin de tener en cuenta los procesos que la sustentan, sus diversas manifestaciones y algunas orientaciones para pensar en caminos posibles hacia su prevención. Estos ejes podrán desarrollarse en forma secuencial y completar el trabajo en la temática desde una instancia específica o como ejes transversales a ser abordados en distintas áreas curriculares. Son los siguientes:

- La inequidad de género como componente cultural/social que favorece relaciones abusivas en la pareja.
- Modelos de vinculación en las parejas.
- Caracterización de la problemática de la violencia en parejas adolescentes.
- Promoción de instancias que habiliten modos saludables de vinculación.

Proponemos espacios de trabajo específico en la problemática utilizando la metodología de taller, ya que busca promover la participación, la reflexión conjunta y la construcción colectiva de nuevas miradas y prácticas. Resultaría importante, para la implicación de los adolescentes, dar lugar a las experiencias y significaciones que ellos traen, pero estableciendo un marco de trabajo no invasivo y de protección a la privacidad de cada uno. El compartir vivencias propias en los encuentros debe ser una decisión personal y, de ocurrir, ello debe ser acompañado siempre con la incentivación, por parte de los docentes, del respeto y de la empatía hacia quien aporta con su testimonio. En este sentido, los conocimientos específicos sobre la problemática pueden servir para facilitar el acercamiento a esta, aclarar, sentar posición, contextualizar histórica y socialmente, ayudarlos a delimitar conclusiones. Dichos contenidos deben entrecruzar y permitir dar espacio a la diversidad de miradas, de experiencias y a las reelaboraciones singulares que puedan ir produciendo los estudiantes con los que compartimos el día a día escolar.

Propósitos formativos

Podemos recuperar algunos propósitos formativos que orientan el trabajo en este tema:

- Expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos.

- Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas.
- Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.
- Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños.
- Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo.

Contenidos de ESI

Ciencias Sociales

- La construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida con prácticas y valores que promueven la igualdad, la solidaridad, la responsabilidad, la justicia y el respeto de los derechos propios y de los derechos de los otros y las otras (Ciclo Básico).
- El reconocimiento del diálogo como instrumento privilegiado para solucionar problemas de convivencia y de conflictos de intereses en la relación con los demás (Ciclo Básico).
- El desarrollo de una actitud comprometida con el cuidado de sí y de los otros y las otras, con énfasis en aspectos vinculados a la constitución de la sexualidad y las relaciones igualitarias, respetuosas y responsables entre varones y mujeres (Ciclo Básico).
- El análisis crítico de las diferentes formas de ejercer la masculinidad y la feminidad a lo largo de la historia (Ciclo Orientado).
- El análisis y la comprensión sobre las continuidades y los cambios en las formas históricas de los vínculos entre las personas (Ciclo Orientado).

Formación Ética y Ciudadana – Derecho

- El conocimiento y la aceptación de las normas que involucran la propia integridad física y psíquica en el ámbito de las relaciones afectivas y sexuales (Ciclo Básico).
- El reconocimiento y la reflexión sobre situaciones de violencia en las relaciones interpersonales (específicamente afectivas y sexuales) o sobre conductas de imposición sobre los derechos de otros y otras (Ciclo Básico).
- El conocimiento de leyes, tratados y convenios nacionales e internacionales relativos a los derechos humanos en general y de los niños, niñas y adolescentes relacionados con la salud, la educación y la sexualidad, y el desarrollo de competencias relacionadas con la exigibilidad de estos derechos (Ciclo Básico).
- La valoración y el respeto por el pudor y la intimidad propia y la de los otros y otras (Ciclo Básico).
- El análisis e identificación de situaciones de vulneración de los derechos de niños, niñas y adolescentes (Ciclo Orientado).

Literatura y Lengua

- La exploración crítica de los estereotipos acerca de los roles sociales de mujeres y varones y de los sentimientos o sensaciones que genera la discriminación (Ciclo Básico).
- La disposición de las mujeres y los varones para defender sus propios puntos de vista, considerar ideas y opiniones de otros, debatirlas y elaborar conclusiones (Ciclo Básico).
- El desarrollo de competencias comunicativas relacionadas con la expresión de necesidades y/o solicitud de ayuda ante situaciones de vulneración de derechos (Ciclo Básico).

- La reflexión e indagación sobre la expresión de los sentimientos a lo largo de la vida (Ciclo Orientado).
- La indagación y la reflexión en torno al lugar de la mirada de los otros (Ciclo Orientado).
- El reconocimiento de la discriminación como expresión de maltrato (Ciclo Orientado).

Ciencias Naturales y Educación para la Salud

- El abordaje de la sexualidad humana a partir de su vínculo con la afectividad y los diferentes sistemas de valores y creencias: el encuentro con otros y otras, la pareja, el amor como apertura a otro, el cuidado mutuo en las relaciones afectivas (Ciclo Básico).
- El reconocimiento de las situaciones de riesgo o de violencia vinculadas a la sexualidad (Ciclo Básico).
- El fortalecimiento de los procesos de autonomía y la responsabilidad en las relaciones humanas y en particular las que involucran la sexualidad (Ciclo Orientado).

Primer encuentro

La inequidad de género como componente cultural/social que favorece relaciones abusivas en la pareja

Orientaciones para el docente

Comprender las modalidades o los patrones de vinculación presentes en la adolescencia –entre ellos, los de pareja– como una producción social, enraizada en pautas culturales que obedecen a procesos históricos y socialmente situados permite posicionarse frente a esa construcción, pensándola como un fenómeno en movimiento, que incluye tendencias de conservación y de transformación y que puede ser puesta en cuestión, pensada y revisada en aquellas expresiones que afecten a los derechos y a las condiciones para el desarrollo personal.

En este sentido se vuelve imprescindible analizar la presencia que en la construcción social de modelos de género aún tienen componentes culturales que favorecen condiciones de inequidad entre los cuales podemos ubicar todas aquellas creencias, prácticas y costumbres que han promovido la constitución de estereotipos de género ligados al sexo y privilegios masculinos en relación con su acceso a recursos y a valoraciones sociales. Estas matrices simbólicas restrictivas aún mantienen influencia en los distintos escenarios sociales y contextos culturales, definiendo roles, formas de ser, espacios “habitables” excluyentes para cada uno de los géneros y también regulaciones en los modos de vinculación.

En correspondencia con nuestros objetivos, nos interesa pensar en estos procesos en tanto y en cuanto la adscripción rígida a estereotipos de género puede implicar una limitante a la libertad, a la autoestima, a la autonomía y a los márgenes de desarrollo personal, lo cual opera tanto en los hombres como en las mujeres restringiendo sus dimensiones vitales, como por ejemplo el desarrollo de recursos emocionales en varones o de habilidades para el autocuidado y la autorrealización en las mujeres.

En este marco de aproximación a la temática, incorporamos el concepto de violencia de género presente en la Ley Nacional 26.485, según el cual 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 también las perpetradas desde el Estado o por sus agentes. Se considera, a su vez, violencia indirecta a toda conducta, acción u omisión, disposición, criterio o práctica discriminatoria que ponga a la mujer en desventaja con respecto al varón.

Una investigación del Instituto Gino Germani de la UBA del año 2006, acerca de la convivencia y de las relaciones de violencia entre los adolescentes, efectuada en 85 escuelas de 21 provincias de nuestro país, pone en evidencia el importante nivel de adhesión actual de los adolescentes a estereotipos culturales que refuerzan la desigualdad de género y la naturalización de la violencia en los vínculos.

“Subsisten en el nivel de los estereotipos en buena medida concepciones tradicionales que revelan que, incluso los jóvenes, siguen adhiriendo a expectativas de roles diferenciados según género que ubican a las mujeres en el ámbito doméstico y en la esfera de la afectividad y a los varones en el ámbito público y en la esfera instrumental [...]

Como se ve (en los datos obtenidos), casi las tres cuartas partes de la muestra acuerda con frases del tipo: ‘por lo general las mujeres que sufren violencia por parte de sus maridos o parejas algo habrán hecho o se lo habrán buscado’ o ‘el hombre que parece más agresivo es más atractivo’.”³⁸

La escuela puede aportar a la transformación de las bases culturales que favorecen relaciones desiguales entre los géneros revisando y modificando aquellas concepciones y prácticas que se inscriben en esas mismas matrices simbólicas; pero también promoviendo y resaltando todas las iniciativas orientadas a generar condiciones para la igualdad, la tolerancia y la convivencia saludable entre los géneros.

Algunos objetivos escolares en este sentido podrían ser:

- Reconocer el carácter restrictivo de los estereotipos de género.
- Desnaturalizar creencias que favorecen prerrogativas y el control masculino en las interacciones de pareja.
- Identificar las diversas expresiones que dan cuenta de condiciones de inequidad entre mujeres y varones: en el lenguaje, en las costumbres, en la ocupación de los espacios de poder, etcétera.
- Promover el desarrollo de las singularidades y libertades en la construcción de la propia identidad, ejercitando las decisiones personales y el autocuidado.

Actividad sugerida 1

En esta primera actividad nos proponemos identificar y debatir junto a los estudiantes las características que ha asumido a lo largo del tiempo la cultura de inequidad entre los géneros, como un proceso que ha promovido patrones jerárquicos y asimétricos en las vinculaciones de pareja, pero que también ha incluido momentos de replanteos y de transformaciones.

Consignas de trabajo

Las siguientes consignas de trabajo pueden ser utilizadas para organizar el marco de las actividades:

- 1- A lo largo de una semana realicen entrevistas a mujeres y varones de distintas generaciones consultándoles:
 - Cuando era chica/o, en su casa, ¿qué cosas tenía que hacer porque era mujer/varón?
 - ¿Qué ideas tenían en la familia sobre el comportamiento propio y adecuado en los varones y en las mujeres?
 - ¿Qué le han transmitido en cuanto a los modos esperables de relacionarse con la pareja como varón o como mujer?
- 2- Reunidos en grupos, compartan la información relevada en las entrevistas y organícenla de acuerdo con las tres preguntas efectuadas, aclarando el sexo y la edad de las personas que han contestado. Luego pueden analizar la información y responder a las siguientes preguntas:

³⁸ Kornblit, Ana Lía y Dan Adaszko: “Violencia y discriminación en el ámbito de la escuela media” (capítulo 4), en *Violencia escolar y climas sociales*, Buenos Aires, Biblos, 2008.

- ¿Qué cualidades aparecen asignadas como propias de las mujeres y de los varones? ¿Encontraron cualidades que hayan sido asignadas a ambos géneros por igual?
- ¿Observaron diferencias entre las respuestas dadas por personas de diferentes edades en lo que respecta a las cualidades atribuidas al género?
- ¿Encuentran diferencias entre las respuestas dadas por personas de diferentes edades y géneros en torno a los modos esperables de relacionarse con la pareja?
- Identifiquen si ha habido cambios (tomando las respuestas de personas de distintas edades) en los roles de género y en los modos de relación entre estos y, de ser así, mencionen aquellos que aportan a la mayor igualdad entre varones y mujeres. Argumenten las respuestas.

3- Con toda la clase realicen una puesta en común de lo compartido en los grupos aunando la información a través de un cuadro o esquema organizador que pueda resaltar las diferencias en las cualidades atribuidas al género y en los modos esperables de relacionarse con la pareja en función de ser varón o mujer y de los cambios que se han dado en estos modelos a través del tiempo. La visualización de los cambios debe orientarse a poner en cuestión esos modelos como esquemas rígidos y excluyentes de otras posibilidades en tanto y en cuanto son ligados al sexo, a los aspectos biológicos y a una supuesta "condición humana" invariable, inmutable.

Para concluir la actividad, sería oportuno hacer lugar a una síntesis de ideas donde la identificación del carácter sociocultural de la producción de modelos de género permita cuestionarlos en aquellos aspectos que restringen libertades y vinculaciones saludables.

Actividad sugerida 2

Muchas de las leyes que han regido en nuestro país dan cuenta de los temas debatidos socialmente en un momento histórico determinado y de los derechos reconocidos para aquellos que, por distintas razones, requirieron de garantías especiales, tal como ha sucedido con las mujeres, los niños, las niñas y los adolescentes. En este sentido, analizar las leyes que progresivamente se han dirigido a reconocer los derechos de las mujeres a lo largo del tiempo nos permite visualizar cuáles les habían sido denegados previamente y lo que ello implicaba para su valoración social y subjetiva como también para los márgenes de decisión que les estaban permitidos en lo que concernía a sus vidas y a sus relaciones de pareja.

Consignas de trabajo

- 1- Reunidos en grupos, trabajarán sobre Leyes Nacionales que, progresivamente, han reconocido derechos negados previamente a las mujeres por su condición de tales. Lean el siguiente texto:



El primer Código Civil Argentino, creado en 1871, da muestras de que las mujeres en nuestro país, en ese momento histórico y hasta mucho tiempo después, carecían de capacidad jurídica. La regulación legal establecía que las mujeres se encontraban bajo la tutela o representación primero del padre y del marido después, quienes tenían autoridad para decidir por ellas.

En 1926, la Ley 11.357 de reforma del Código Civil amplió las capacidades de la mujer consagrando la igualdad jurídica con el varón mientras fuera soltera o viuda mayor de edad. Pero no se le otorgó esa igualdad





a la mujer casada, ya que sólo se la autorizó a poder ejercer lo que se denominaba “trabajos honestos” sin contar con la autorización de su marido.

En 1947, la Ley 13.010 otorgó derechos políticos a las mujeres, que pudieron votar por primera vez; pero ello no garantizó su acceso a ser electas y ocupar lugares de decisión y de gobierno, para lo cual hubo que esperar una ley especial surgida recién en 1991.

Desde 1956, se fueron promulgando una serie de leyes sobre la igualdad de las remuneraciones a igual trabajo entre hombres y mujeres. En 1976, la Ley 20.744 autorizó a la mujer a celebrar toda clase de contrato de trabajo y se prohíbe cualquier tipo de discriminación en su empleo fundada en el sexo o en su estado civil.

Recién en 1985, la Ley 23.264 modificó el Código Civil y las mujeres casadas pudieron compartir la patria potestad con el marido y participar de la administración de los bienes de los hijos menores de edad. Se igualó a hijos matrimoniales y extramatrimoniales y se otorgó derecho a pensión a quienes habían mantenido uniones de hecho, es decir, sin estar casadas.

En 1985, mediante la Ley 23.179, se aprobó por parte del Estado Nacional la Convención Internacional sobre Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer aprobada por la ONU en 1979. Esta Convención, que adquirió en 1994 jerarquía constitucional, en su art. 5, disponía lo siguiente:

“Los Estados Parte tomarán todas las medidas apropiadas para: modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres; garantizar que la educación familiar incluya una comprensión adecuada de la maternidad como función social y el reconocimiento de la responsabilidad común de hombres y mujeres en cuanto a la educación y al desarrollo de sus hijos, en la inteligencia de que el interés de los hijos constituirá la consideración primordial en todos los casos”.

En 1986, por el Decreto 2274 del Poder Ejecutivo Nacional, se derogó el Decreto 659, promulgado en 1974, que prohibía el desarrollo de actividades destinadas al control de la natalidad y restringía la venta y comercialización de anticonceptivos.

En 1987, por medio de la Ley 23.515, se reformó el Régimen de Familia incorporando al Código Civil el derecho a la elección conjunta del domicilio conyugal y a solicitar el divorcio vincular que disuelve el contrato matrimonial. Con estas reformas, la mujer casada pasó a tener casi los mismos derechos que su marido, aunque los bienes de origen no probado quedaban aún bajo la administración del varón.

En 1991, por Ley 24.013, se estableció el cupo del 30% de mujeres en las listas partidarias para ocupar cargos electivos.

En 1994 se promulgó la Ley 24.417 de Protección contra la violencia familiar.

En 1996 pasó a constituirse en Ley 24.632 la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, conocida como “Convención de Belem Do Pará” que, si bien no está incluida en la Constitución Nacional, tiene aplicación obligatoria en todo el país.

En 2009 se promulgó la Ley 26.485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.³⁹

- 1- Después de leer el texto, indaguen en el significado de aquellas palabras y conceptos que les resultan desconocidos, como por ejemplo “capacidad jurídica”, “patria potestad”, “prácticas consuetudinarias”, etcétera.
- 2- A continuación, amplíen los comentarios respondiendo a las siguientes preguntas:
 - ¿Qué querrá decir el texto al afirmar que las mujeres carecían de capacidad jurídica? ¿Y que su padre o marido constituían sus tutores o representantes legales?

³⁹ Texto adaptado de G. Ferreira: *Los derechos humanos, la salud pública y la violencia transgeneracional hacia las mujeres*, Exposición presentada en las 7ª Jornadas Nacionales sobre Violencia Familiar, Buenos Aires, 1999.

- Piensen las posibilidades que les estaban negadas a las mujeres antes de estas leyes y de qué se buscaba protegerlas con cada progreso legislativo a su favor.
 - Opinen sobre qué consecuencias podía tener en la cotidianidad de las parejas y de las familias el no reconocimiento de esos derechos. Pueden ayudarse con los testimonios relevados en las entrevistas o a partir de situaciones que hayan conocido por comentarios, a través de textos, películas, documentales, etc. Por ejemplo, en cualquier decisión importante en relación con los estudios, un viaje, la atención de la salud de los hijos, sólo era necesario contar con la firma del padre sin considerarse la voluntad de la madre.
 - Piensen y debatan sobre los lugares ocupados históricamente por las mujeres y los varones como colectivo social, por ejemplo, las esposas relegadas a las tareas domésticas. Armen una historieta que muestre una situación concreta. Reconozcan cuándo esos lugares representaban una restricción a su libertad y a sus capacidades y por qué. ¿Cómo creen que influirían dichas restricciones en el vínculo de pareja?
- 3- Pongan en común lo analizado en los grupos e intenten arribar a conclusiones que permitan seguir pensando con nuevas preguntas.
 - 4- También sería un aporte dar lugar a un espacio para profundizar en aquellos aspectos históricos y culturales que resulten más interesantes; por ejemplo, buscando notas periodísticas, películas, documentos, realizando entrevistas a personalidades reconocidas por su labor en estos temas, etc. que permitan ilustrar con mayor detalle los ejemplos comentados o compartir nueva información que enriquezca lo trabajado.

Como cierre del encuentro, los estudiantes podrían elaborar algún instrumento y/o generar algún proyecto para la difusión de lo trabajado, como un periódico escolar, una teatralización, un videoclip, un ciclo de cine-debate, etc. Desde el rol docente resultaría acorde revalorizar todos aquellos contenidos que reelaboren las estudiantes atinentes al cuestionamiento de los mandatos sociales que han significado restricciones al crecimiento personal y de las parejas y a su visualización como construcciones socioculturales posibles de ser transformadas.

Segundo encuentro

Modelos de vinculación en las parejas

Orientaciones para el docente

Durante la adolescencia suelen ocurrir los primeros ensayos y aprendizajes de la vida en relación de pareja, los cuales pasan a formar parte del proceso de construcción de la propia identidad. En este sentido, las experiencias iniciales van dando pie al desarrollo del ejercicio de la sexualidad compartida, las primeras vivencias de vínculos amorosos o de búsqueda de intimidad con el otro.

Entre los adolescentes, la importancia atribuida a estas primeras experiencias de acercamiento suele ir de la mano con la ubicación de estas en un lugar central en la propia vida, con la intensificación del mundo emocional y con creencias y prácticas que magnifican el lugar otorgado a ese nuevo vínculo.

Diversos autores reconocen que lo que desencadena el enamoramiento o la atracción en las parejas es específico de cada persona y depende de sus intereses y necesidades psíquicas y preferencias. Pero, a pesar de las motivaciones singulares, hay una generalidad notable en cuanto a la naturaleza del enamoramiento: los pensamientos acerca del compañero o de la compañera y su imagen pasan a ser las fuerzas directrices. Resulta necesario resaltar este aspecto, el cual nos permite comprender por qué en muchos casos quedan en un plano secundario o se resignifican positivamente formas de interacción que resultan nocivas. En relación con ello, Aaron Beck explica que “la perspectiva de los enamorados es una idealización o encuadre positivo, análogo al encuadre negativo que se produce cuando el amor se convierte en aversión. El marco

positivo produce una imagen idealizada del amado, que destaca los rasgos seductores y esfuma los indeseables. A veces, los rasgos seductores se expanden hasta llenar el marco. En cierto sentido, esa perspectiva se vuelve *cerrada*, de modo que ningún elemento ingrato pueda entrar en el cuadro.⁴⁰

Los adolescentes provienen de familias o de hogares con un particular ambiente interactivo en el que se combinan no sólo las características y los componentes de la historia personal de cada uno de los padres o cuidadores sino también la de estos como pareja y la de la familia como grupo. Si en sus interacciones se generan y se reproducen conductas y actitudes abusivas, pueden llegar a instalarse patrones de vinculación donde el maltrato y la desconsideración pasan a ser el código aceptado como vía de comunicación y de resolución de los conflictos. La violencia familiar adquiere una dirección que se corresponde con las variables de edad y de género; es decir que se orienta desde los adultos a los niños y desde los miembros masculinos hacia las mujeres. Por los procesos de socialización de género, los hijos varones suelen identificarse con el agresor incorporando activamente lo que alguna vez sufrieron pasivamente. Las mujeres, en cambio, suelen realizar aprendizajes que favorecen en ellas condiciones de sumisión e indefensión frente al compañero que las victimiza.

Las historias de vida de los miembros de la familia constituyen un determinante importante en las características que asumirán los vínculos futuros de los miembros más jóvenes. Los antecedentes de quienes están involucrados en relaciones abusivas muestran un alto porcentaje de contextos violentos en las familias de origen. La violencia vivida cotidianamente puede ser incorporada como vía habitual de resolución de los problemas y ejercer el efecto de su “naturalización” al pasar a ser una respuesta practicada y repetida por las figuras más importantes.

Es así que quienes han vivenciado malos tratos familiares pueden llegar a tener una percepción diferente de estos en sus nuevas relaciones en comparación con quienes han sido respetados y valorados desde edades tempranas. En este sentido, es común escuchar relatos de adolescentes que padecen alguna forma de maltrato por parte de sus parejas, que dan cuenta de la banalización que le otorgan como una respuesta para preservarse emocionalmente de sentirse no queridas o rechazadas. Mantener la relación, lograr que la pareja cambie o responder en forma más acorde a sus requerimientos pasan a ser, muchas veces, los objetivos prioritarios sin poder visualizar que los comportamientos abusivos provienen de la construcción de la propia subjetividad partiendo de la historia de crianza y que cada uno necesita responsabilizarse de revisar su estilo de vinculación. Algunos estudios han encontrado también que, en muchos casos, los adolescentes consideran las agresiones de sus parejas o compañeros como una broma o como un juego que a veces puede “irse de las manos” o como respuestas “normales” ante malentendidos, celos o desacuerdos.⁴¹

En diversos trabajos existen coincidencias en cuanto a la posibilidad de que el niño maltratado adopte esta forma de comportamiento o la tolere cuando de adulto deba relacionarse y formar su propia familia, como producto de haber incorporado este modelo de crianza. Sin embargo, en relación con ello, Gracia Fuster aclara: “...mientras que retrospectivamente en los estudios de investigación la historia de maltrato conduce de forma aparentemente inevitable al maltrato, prospectivamente el ser maltratado no lleva necesariamente al maltrato, haciéndose evidentes las múltiples posibles trayectorias y resultados en el desarrollo. Así por ejemplo la disponibilidad de una relación emocionalmente apoyativa en la infancia, una relación terapéutica profesional en un período determinado de la vida y la formación de una relación estable con un adulto en la madurez pueden ser factores importantes en la discontinuidad del ciclo del maltrato.”⁴²

40 Beck, Aaron: *Con el amor no basta*, Barcelona, Altaya, 1995.

41 González Lozano, María Pilar: “Violencia en las relaciones de noviazgo entre jóvenes y adolescentes de la comunidad de Madrid”, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología, Madrid, 2008.

42 Gracia Fuster, Enrique: “Maltrato emocional”, en *Maltrato infantil: prevención, diagnóstico e intervención desde el ámbito sanitario*, Documento Técnico N° 22, capítulo 7, Dirección General de Prevención y Promoción de la Salud, Comunidad de Madrid, 1995.

Contextos diferentes a la familia en los cuales participen los jóvenes, entre ellos la escuela, podrán reforzar dichos códigos de interacción en la medida en que también avalen o adopten en sus concepciones y prácticas estilos abusivos de vinculación en la institución. En este sentido, muchas prácticas escolares recurrentes y naturalizadas entre sus actores, tales como el grito, la desvalorización, la humillación, la no escucha y el no compromiso frente a hechos de violencia pueden considerarse como modalidades de actuación que se suman al conjunto de procesos que reproducen la violencia en los contextos microsociales.

Poner en cuestión diferentes estilos de vinculación que se hacen presentes en las relaciones de pareja y los procesos que intervienen en su generación puede ayudar a visualizarlos como modos aprendidos de interacción, con posibilidad de ser modificados y de constituir una elección en la medida en que se disponga de recursos para revisarlos. Resultaría constructivo generar debate en torno a las diversas representaciones, expectativas y prácticas presentes en los vínculos de pareja actuales entre los adolescentes. Un aporte podría constituir el hacer visibles las pautas de relación que replican posiciones de asimetría, mutuas dependencias y vulneración de derechos y, simultáneamente, construir consenso en torno a los estilos de relación que operan en sentido de ampliar los recursos personales y las vivencias saludables.

Actividad sugerida 1

Consignas de trabajo

Unos días antes del encuentro, solicitarles a los alumnos que busquen y copien letras de canciones que ellos escuchen o les gusten, que hagan alusión a alguna relación de pareja. Pedirles que las lleven el día programado a fin de poder trabajar con ellas. Para comenzar la actividad, sugerirles que se junten en grupos mixtos y que respondan a las siguientes consignas:

- 1- Lean en sus grupos las letras de las siguientes canciones (podemos acompañar la lectura permitiéndoles escucharlas en algún equipo de audio o en una computadora, si se tiene acceso a Internet.



“Los consejos”. Acto II de la zarzuela *La corte del faraón*. Guillermo Perrín y Miguel de Palacios, 1921.

*Salud a la doncella, hermosa como el día,
Anubis te proteja y Osiris te bendiga.*

*Al pasar de soltera a casada, necesitas de preparación.
Óyenos porque somos viudas y sabemos nuestra obligación.*

*Es muy duro y molesto, yo te lo aseguro
y muy pronto y muy pronto lo vas a saber,
el derecho, el derecho, el derecho que tiene el marido
sobre su mujer.*

*Al marido después de la boda
nada, nada le debes negar
pues con él en la casa entre toda
pero toda su autoridad.*





Y si el llanto, aunque el llanto al principio te cueste
y él te trate y él te trate con mucha dureza,
si le sabes seguir la corriente
pues al fin bajará la cabeza.
Sé hacendosa, primorosa
dale el gusto, siempre cariñosa.
Muévete, para que
lo que pida dispuesto ya esté.

Cúidalo, mívalo, no le digas a nada que no
y con estas ligeras lecciones de moral que te dejo yo aquí
tú verás cómo te las compones
para hacer a tu esposo feliz.



"Yo soy tu maestro". El original. Álbum *El Bombazo*. D.R., 2004.

*Yo soy tu maestro,
quien supo enseñarte.
Fui el segundo en tu vida
pero el primero en amarte.
Cómo es posible que me digas que lo amas
cuando yo sé que soy el dueño de tu cama.*

*Yo soy tu maestro,
quien supo enseñarte.
De tu cuerpo yo conozco hasta la más íntima parte.
Cómo es posible que me digas que lo amas,
cuando yo sé que soy el dueño de tu cama.*

*Cuando estabas afligida
en mí tú encontraste amor,
me creías capaz de lo que rompería tu corazón,
junto a mí tus días grises volvieron a ver el sol
y ahora tú me dices que has vuelto a tu antiguo amor
y que lo quieres, lo amas y con él vas a casarte.
Tratás de hacerme sufrir para que un día llegue a odiarte,
pero mientras más lo intentás mi amor se hace más grande...*

*Lo que me dice tu hermano, te debés resignar
y ese es el tipo de consejos que no quiero escuchar,
no puedo seguir viviendo si a mi lado tú no estás...
Vuelve, te necesito mujer ideal...
Vuelve, mi cuerpo extraña tu calor...
Vuelve, te necesito mujer ideal...
Vuelve, que estoy ardiendo de pasión...*





*Yo soy tu maestro,
quien supo enseñarte.
Fui el segundo en tu vida,
pero el primero en amarte.
Cómo es posible que me digas que lo amas,
cuando yo sé que soy el dueño de tu cama.*

2- Analicen las canciones a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué cualidades y qué roles se promueven para cada género? ¿Cómo describirían la modalidad de relación que se plantea en cada canción?
- ¿Qué cambios encuentran en las relaciones de pareja entre las generaciones que representan estas canciones?
- ¿Observan alguna similitud o continuidad entre lo que pueden vivenciar las mujeres y los varones en ambas canciones? De ser así, menciónenlas y argumenten la respuesta.
- ¿Cuáles de los mandatos y dichos de las canciones les parecen pueden inducir respuestas restrictivas a la libertad de cada uno de los miembros de la pareja? ¿Cuáles derechos no se estarían considerando?

3- Pongan en común con el resto de la clase lo analizado resaltando las ideas principales que surgen como conclusiones.

Actividad sugerida 2

Consignas de trabajo

1- Teniendo en cuenta lo trabajado en la actividad anterior y reunidos de a dos o tres, lean las canciones que recopilaron. Busquen en ellas expresiones en las cuales se mencionen actitudes, conductas, posturas, etc. que para ustedes favorezcan relaciones igualitarias y respetuosas entre los miembros de la pareja. Identifiquen aquellas otras actitudes o comportamientos que para ustedes se oponen a este tipo de relaciones.

Por ejemplo:

- La canción "No hablen mal de ella" (El Polaco) rescata la cualidad de hablar cara a cara cuando los sentimientos cambian y se plantea el desafío de ser sincero con el otro. Esta cualidad requiere como condiciones el respeto por el otro, la franqueza y el coraje de afrontar responsablemente las dificultades de la pareja.
- La canción "Confía en mí" (La Champion Liga) hace alusión a la posibilidad de que la pareja "sane todas las heridas" sufridas en el pasado y sea el garante de la felicidad de su compañero. Sería beneficioso que la discusión pudiera girar en torno al lugar otorgado al otro y poner en cuestión actitudes que tienden a potenciar la dependencia y la asimetría en la pareja.

2- Reúnanse en grupos de cinco o seis compañeros/as, debatan sobre lo que observaron en las canciones y elaboren un listado de aquellas cualidades de la pareja que pueden favorecer vínculos saludables. Piensen en ejemplos concretos de actitudes o comportamientos en los cuales se pongan en juego esas cualidades.

3- Realicen una puesta en común de lo trabajado en los grupos.

Para concluir el encuentro, se podrían plantear algunas preguntas que ayuden a repensar y profundizar los aspectos analizados, como por ejemplo: ¿cuándo estar en pareja puede coartar la propia autonomía? Y ¿cuándo estar en pareja suma vivencias para el propio crecimiento como persona?

Tercer encuentro

Violencia en los vínculos de pareja entre adolescentes

Orientaciones para el docente

Cuando hablamos de relaciones abusivas, estamos refiriéndonos a aquellas en las cuales las maniobras interpersonales para ejercer el control sobre la pareja establecen un patrón vincular que se reitera e instala con el correr del tiempo. Los malos tratos, como modo de relación, no surgen en forma abrupta sino que se van instalando progresivamente desde las primeras actitudes cotidianas de desconsideración y desvalorización, las que, una vez toleradas o pasadas por alto, pueden habilitar otras conductas de mayor importancia.

En general, esta modalidad abusiva de vinculación comienza con reiteradas y diferentes actitudes de manipulación en el orden de lo emocional, orientadas a ubicar a la pareja en un lugar devaluado, a controlar sus decisiones y actos y a que aquella responda a los propios reclamos e intereses. En torno al primer fin, podríamos ubicar actitudes tales como la ridiculización, las críticas, no tomar en cuenta las opiniones del otro, los insultos, los silencios como respuesta o la negación a entablar un diálogo, etc. El control para restringir el margen de decisión personal de la pareja puede instalarse a través de la exigencia de información en cuanto a horarios o personas con las cuales se interactúa, las escenas de celos, etc., actitudes que también pueden más tarde convertirse en expresiones amenazantes, en hostigamiento e invasión progresiva de la intimidad. El acoso emocional en los noviazgos adolescentes a veces es tal que las jóvenes llegan a cambiar su comportamiento, limitan sus decisiones o el contacto con amigos, familiares y compañeros de escuela, con el fin de evitar peleas o que su pareja se moleste. Asimismo, el maltrato puede tender a lograr que ella actúe o se comporte en función de los objetivos y decisiones del varón, aunque esto implique la postergación o desestimación de las necesidades, tiempos y decisiones de la joven. Por ejemplo, en este tipo de relación, donde se establece un patrón vincular de dominio, el inicio de las relaciones sexuales o muchas de las decisiones que conciernen a su ejercicio (el momento, el adoptar o no un método de prevención del embarazo o de las ITS, las prácticas sexuales, etc.) suelen ser uno más de los terrenos en los cuales el varón es el que define. Es así que, muchas veces, las jóvenes van generando un proceso de acomodación y de adaptación para evitar nuevas agresiones, permaneciendo pendientes de los gestos, los reclamos y hasta de la forma de pensar de sus compañeros, aumentando, como consecuencia, su vulnerabilidad y su dependencia.

Los niveles de aceptación o de minimización de estas conductas pueden variar, llegando en algunos casos a considerarse como algo "normal". Otras veces las adolescentes toleran estos tipos de actitudes porque se encuentran ligadas afectivamente a sus parejas, temen que sus marcaciones o puesta de límites impliquen la ruptura del vínculo, por vergüenza a lo que opinarán otras personas, porque tienen miedo de lo que pueda ocurrir si son ellas las que toman la iniciativa de terminar la relación o porque, a pesar de los malos tratos, la relación permite responder a ciertos intereses que se valoran: tener compañía, explorar el propio desempeño frente al otro sexo, sentirse importante para alguien o protegida frente a los otros, etcétera.

Ante la naturalización de episodios de violencia es común que las adolescentes oculten lo que les ocurre, lo justifiquen, se sientan responsables por no ser lo suficientemente buenas como para que las cosas sean diferentes o se consideren llamadas a hacer algo para que su compañero pueda cambiar. Ello lo podemos asociar con las adjudicaciones culturales hacia el rol femenino en relación a sus funciones de brindar contención y de responder ante las demandas y carencias ajenas. Por otro lado, en los noviazgos adolescentes, como ocurre en parejas de adultos, los episodios de violencia suelen tener un carácter cíclico que alterna períodos de calma y de manifestaciones afectivas con otros de tensión, conflictos y maltrato. En muchos casos suele ocurrir que, luego de un acto abusivo, el joven pide perdón, promete no volver a comportarse así o tiene gestos de consideración hacia su pareja como estrategias para mantener la relación. Ello también contribuye a la confusión y al surgimiento recurrente en ellas de esperanzas en torno a la posibilidad de que las cosas puedan mejorar.

Si bien las maniobras y las modalidades de interacción abusivas descriptas anteriormente guardan similitudes entre parejas adultas y jóvenes o adolescentes, en estas últimas, en general, la problemática aparece

menos reconocible como tal para quienes son sus protagonistas. Por tratarse de sus primeras relaciones de pareja y encontrarse en una etapa importante de construcción de su subjetividad y de su ser social, muchas veces esos estilos de relación son asociados con juegos descontrolados, con sentimientos fuertes “difíciles de manejar” o con conductas pasajeras propias de la inexperiencia en relaciones de intimidad. Sin embargo, el impacto de las interacciones violentas de pareja, en este momento de la vida, suele adquirir muchas veces una significación intensificada al jugar en la adolescencia un papel tan preponderante la mirada del otro, la imagen de sí mismo y sus influencias recíprocas.

La visibilización temprana de este tipo de interacciones .—ya sea por parte de la misma joven, de sus allegados o de algún referente adulto— y la ayuda a tiempo pueden evitar que prosigan hacia formas más graves. Por ello es tan importante la sensibilización y la posición de repudio hacia esto por parte de quienes trabajan y/o tienen cercanía con población adolescente. Si se tratara de parejas conformadas por estudiantes, nuestra mirada y apoyo, como referentes de confianza, deben estar dirigidos a ambos, ya que es factible que los dos sean nuestros alumnos, adolescentes y, por lo tanto, sujetos a ser protegidos en sus derechos por parte de los adultos con quienes se vinculan.

Actividad sugerida 1

Consignas de trabajo

Las siguientes consignas de trabajo pueden ser utilizadas para organizar el marco de las actividades.

1- Lean en grupos el siguiente relato.



Testimonio de una adolescente de 15 años

Un 18 de mayo empecé una relación con un chico de mi barrio. Todo era muy bueno hasta que cumplimos tres meses. Llegó un día en que empezó a prohibirme que me pintase, me decía que era más linda sin maquillar. Más tarde, que no me pusiera pollera ni vestidos, poniéndome la excusa de que así solamente iban las trolas, que si acaso me quería parecer a ellas.

Al mes comenzó a decirme que no les hablara a los chicos con los que anteriormente he estado, paveando o cosas de adolescentes, pero nunca sin llegar al sexo, por supuesto. Me refiero a amistades, me dijo que ni los mirara a la cara, que no le hablara a ningún amigo ni siquiera de él, hasta llegar al punto de que no pudiese saludar ni a su propio hermano. Bueno, así empezó todo.

Cuando cumplimos cuatro meses, era la Comunión de un primo mío y mi novio me prohibió que saludara a mis primos que tenían 17 y 18 años porque como no eran primos hermanos, dijo que eran tipos como cualquier otro, que podría tener algo con ellos. Yo, por no discutir y para que no me chillara, le hacía caso en vez de ponerme en mi lugar y decirle claramente que él en su vida haga lo que quiera que yo en la mía sé lo que debo hacer.

Así seguía el tema, cada vez iba a más, de no dejarme que me fuera con amigas, de tener que acompañarme al médico cuando iba con mi madre para asegurarse de que ningún otro me miraba ni yo a él. Cuando discutíamos, a veces se golpeaba la cabeza contra la pared, pero por supuesto que en mi casa no. Él tenía dos caras, se hacía el bueno delante de mis padres, pero en su casa me gritaba loca o trola, delante de su propia madre. Y la madre tan callada, porque a ella la insultaba igual.

A los ocho meses me metió el primer bife, simplemente porque le gané jugando a las cartas; casi se lo devuelvo pero hasta los diez minutos que pasaron no se lo di porque me quedé bloqueada, no me esperaba que con la persona que yo más quería... con el que pasaba buenos momentos (muy pocos), pero no sé por qué lo seguí viendo.

- 2- Compartan reflexiones sobre el testimonio leído y respondan a las siguientes preguntas:
- ¿Cuáles de las actitudes de ambos miembros de esa pareja les parecen inapropiadas? Justifiquen sus respuestas.
 - ¿Cómo caracterizarían el comportamiento de cada uno de los adolescentes de esta pareja?
 - ¿Qué significa para ustedes “tenía dos caras”? ¿Se puede ser violento sólo con algunas personas?
 - ¿Por qué creen que él se comportaba de esta manera?
 - ¿Qué causas podría haber para que ella continuara con esta relación?
 - ¿Qué tipos de malos tratos encuentran y en qué conductas concretas?
 - Piensen y compartan, sin personalizar, otros ejemplos de malos tratos en parejas adolescentes.

Actividad sugerida 2

Consignas de trabajo

- 1- A partir de lo trabajado en la primera actividad, armen un listado de conductas que pueden tener lugar en parejas de adolescentes y que para ustedes constituyan formas de violencia hacia el otro.
- 2- Piensen y construyan una definición de *violencia en la pareja*.
- 3- Puesta en común: entre todos definan y escriban en el pizarrón una lista de las formas de maltrato encontradas. Identifiquen qué tipos de daños pueden generar y qué derechos se vulneran en cada una de ellas.
Por ejemplo:
 - “Cuando critica tu cuerpo”.
 - “Cuando te obliga a hacer lo que no querés”.
 - “Cuando trata de controlar el dinero que gastás”.
 - “Cuando te hace esperar más de lo acordado”.
 - “Cuando te tira del pelo o te empuja”.
 - “Cuando se disgusta por algo y se muestra enojado, sin querer hablar del tema”.
 - “Cuando te revisa los mensajes del celular”.
- 4- ¿Qué respuestas serían adecuadas y cuáles no ante estos tratos violentos? Justifiquen.
- 5- Entre todos construyan una definición de violencia en la pareja y una caracterización de esta problemática.

Actividad sugerida 3

En esta actividad se intentará poner en discusión algunas falsas creencias que encierran posturas frente a la violencia hacia las mujeres que contribuyen a su perpetuación. Nos ocuparemos aquí de prejuicios e ideas que tienden a justificar a quien agrede y culpabilizar a quien es víctima de esa agresión.

Consignas de trabajo

Reunidos en grupos, se les entrega a cada uno una serie de creencias falsas para que las lleven a discusión. Pueden utilizarse también aquellas otras que hayan aparecido espontáneamente en los debates de las actividades anteriores. Se entregarán a cada grupo dos frases que justifiquen a las personas que ejercen maltrato o dos afirmaciones que depositen la culpa en quienes son maltratados.

1- Lean y debatan en el grupo las afirmaciones entregadas.



"Si él la maltrató, algo hizo ella para provocarlo."

"Él le pega porque está en la droga, no se da cuenta de que está mal lo que hace."

"Lo que pasa es que ese pibe no tiene educación, también en el lugar donde se crió, hasta le cerraban la puerta para que no entre a la casa, a él también lo fajaron de chico."

"El flaco está reenganchado, por eso se pone tan celoso, si está así es porque la quiere demasiado."

"Si una chica que fue maltratada decide quedarse con su novio y la vuelve a maltratar ya la culpa es de ella."

"Si su pareja le hace la vida imposible, vive llorando y no hace nada, no sé, es como que busca ser la pobrecita para que le tengan lástima."

"Para mí que algo le falla a una mujer que acepta que la maltraten, yo nunca estaría con alguien que me puso una mano encima."

"Si sos así tan fácil, obvio que no te van a valorar, si todos ya saben que te acostás con cualquiera después no te quejes porque el pibe te trata de trola."

2- Busquen argumentaciones que permitan revertir las justificaciones de los comportamientos violentos para algunos grupos) o armen otras explicaciones que posibiliten desculpabilizar a quienes son violentados (para los otros grupos).

3- Piensen y compartan otras falsas creencias en relación a este problema y cómo las rebatirían.

Luego de las actividades, sería muy importante dar lugar a un espacio de síntesis y de construcción de conclusiones compartiendo ideas centrales y saberes teóricos sobre la problemática. Debería focalizarse en desmitificar todas aquellas representaciones que la minimizan, que la justifican o que tienden a centrarse en causas individuales (psicopatología, adicción, promiscuidad, ignorancia, etc.). Comprender la problemática, con sus múltiples atravesamientos, puede ayudar a quienes la viven en su cotidianeidad a animarse a pedir ayuda y a quienes están cerca, a buscar juntos formas posibles de afrontamiento.

Para concluir el encuentro, una opción para la síntesis de lo trabajado puede ser armar un espacio de expresión donde los alumnos confeccionen pósters, grafitis, folletos, etc. que ayuden a la concientización sobre la violencia en las relaciones y a difundir información útil en la escuela.

A su vez, resultaría oportuno, al finalizar este encuentro, hacer mención a las leyes nacionales y provinciales (según cada jurisdicción) de protección contra la violencia familiar y de género. Se puede indagar sobre recursos que existen para la problemática de la violencia de género en la provincia, la propia zona y contextualizar su surgimiento como producto de la lucha por la sensibilización y compromiso desde distintos sectores sociales. Sería conveniente también difundir en este espacio los recursos locales que pueden brindar orientación y/o asistencia.

Cuarto encuentro

Promover vinculaciones saludables

Orientaciones para el docente

Son pocos los aspectos de la vida que no se ven alterados negativamente debido a las vivencias de maltrato en población adolescente y joven. La violencia provoca consecuencias negativas en su calidad de vida y en el bienestar, como pueden ser un peor rendimiento académico, baja autoestima, estados de ansiedad, sensaciones de vulnerabilidad y diferentes tipos de afecciones en la salud física y emocional.⁴³ Podemos decir, entonces, que la violencia repercute también en la escuela y en su función pedagógica.

Pensando desde una perspectiva preventiva consideramos que las instituciones educativas pueden actuar para aportar al mejoramiento de las convivencias en las que participan los adolescentes, favoreciendo la promoción de una cultura vincular basada en la empatía, en el respeto por los otros, en el diálogo y en la expresión saludable de las emociones. La pertinencia y la trascendencia del rol preventivo por parte de la escuela están reconocidas en el documento más importante producido a nivel internacional sobre las últimas tendencias en educación. El informe de la Comisión Internacional de educación para el siglo XXI de la UNESCO define los cuatro pilares para la educación del futuro: aprender a hacer, aprender a ser, aprender a aprender y aprender a vivir juntos.⁴⁴

Aprender a vivir juntos y construir una cultura para las convivencias saludables incluye como núcleo principal afianzar una cultura superadora de los modelos jerárquicos de interacción que generan subordinaciones dañinas y restrictivas de derechos. También, y pensando en los ámbitos educativos, implica el pasaje, según Mabel Burin, “del paradigma de la diferencia al paradigma de la diversidad”. Diversidad como salto cualitativo desde una lógica binaria y excluyente de opuestos, como es la lógica de la diferencia yo/el otro (sólo dos géneros, asociados al sexo), a una lógica de la diversidad, sostenida por términos no binarios sino complejos. La lógica de la diversidad requeriría un reconocimiento de las sutilezas y de las variedades que constituyen las identidades humanas, entre ellas las de género, pudiendo visualizarse con naturalidad las multiplicidades existentes⁴⁵. Ello implicaría promover una ética inclusiva, tolerante y respetuosa de las distintas expresiones de la identidad de género, de las elecciones sexuales, así como también de cualquier condición humana diferente de la propia o de las valoradas socialmente.

Facilitar que se escuchen las diferentes voces e intereses, sostener un posicionamiento de rechazo a cualquier forma de discriminación y de maltrato, rescatar las capacidades, las singularidades y generar un clima escolar de diálogo y de respeto constituyen un modelo de actuación que, desde la cotidianeidad del aula, puede promover otras pautas que contrarresten las interrelaciones abusivas y que promuevan espacios para todas y todos.

Esta cultura para convivencias sin violencia requiere generar espacios que cuestionen lo que nos daña y que habiliten capacidades para relacionarnos más sanamente, por ejemplo guiados por objetivos tales como:

- Favorecer el desarrollo de una identidad propia y diferenciada promoviendo la autoconciencia, la autoestima y la asertividad en la comunicación.
- Estimular la expresión del mundo emocional de los adolescentes como una dimensión más de sí mismo y de las vinculaciones afectivas.

⁴³ González Lozano, María Pilar: “Violencia en las relaciones de noviazgo entre jóvenes y adolescentes de la comunidad de Madrid”, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología, Madrid, 2008.

⁴⁴ Delors, Jacques: “Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI. La Educación encierra un tesoro”, Santillana y UNESCO, 1996.

⁴⁵ Burin, Mabel e Irene Meler: Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad, Buenos Aires, Paidós, 2006.

- Cuestionar prácticas, creencias, contenidos y formas de lenguaje que refuercen estereotipos, inequidades de género y modalidades abusivas de interacción.
- Desarrollar habilidades que permitan analizar y resolver los conflictos entre adolescentes y en la pareja (habilidades para la escucha, para la empatía, para la expresión de las opiniones y el disenso, para el diálogo, para la búsqueda y elección de alternativas que permitan llegar al acuerdo, etc.).

Actividad sugerida 1

La siguiente actividad intenta poner en debate distintas modalidades que suelen utilizar los adolescentes a la hora de tratar un conflicto presente en la pareja y hacer visibles los modos en que esos conflictos pueden atravesarse para tender a resoluciones respetuosas o, por el contrario, dañinas para el otro. Sería oportuno hablar de los conflictos interpersonales como malestares presentes en todas las relaciones, ya que forman parte inevitable en cualquier forma de convivencia, que no necesariamente deben ser pensados como algo negativo o patológico. Su carácter constructivo o nocivo depende de la forma de transitarlos y de las respuestas dadas a las emociones puestas en juego cuando aquellos surgen.

Consignas de trabajo

Se les pide a los alumnos que se organicen en grupos y respondan a la consigna correspondiente, pensando para ello en conflictos hipotéticos o de la vida real (sin personalizar) que pueden aparecer en las relaciones de pareja entre los adolescentes. Se les indicará que para cada escena piensen en una dramatización, que podrá girar en torno a problemas o desacuerdos que hayan aparecido en los anteriores encuentros.

Para el grupo 1. Piensen para representar una situación en la cual uno o ambos miembros de la pareja sostienen una actitud intransigente, cerrada e inflexible ante el conflicto, sin llegar a poder establecer un acuerdo.

Para el grupo 2. Representen una escena en la cual, ante un desacuerdo, los miembros de la pareja terminen adoptando posiciones de dominación y sumisión respectivamente gracias a las maniobras de presión y control sobre la pareja, lo que logra que ella ceda.

Para el grupo 3. Dramaticen un conflicto de pareja que, en lugar de ser afrontado, es evitado por ambos, lo que no permite su resolución.

Para el grupo 4. Representen un conflicto de pareja que logra resolverse a través del diálogo, el entendimiento y la cooperación mutua.

Para el grupo 5. Actúen una escena en la cual los miembros de la pareja tienen un conflicto y no encuentran puntos en común, por lo que no logran ponerse de acuerdo pero hallan la forma de posponer la resolución de un modo respetuoso y sin herirse.

1. Al terminar cada escena, se preguntará a cada participante cómo se ha sentido actuando el papel que le ha tocado y lo compartirá con el resto de los compañeros.
2. Todos serán espectadores de las dramatizaciones y deberán escribir, en forma individual luego de finalizar cada una de ellas, qué actitudes y elementos dificultan la resolución del problema y qué actitudes, cualidades y/o comportamientos propondrían para facilitarla.
3. Reunidos en sus grupos socialicen lo que han escrito individualmente y lean juntos el siguiente texto:



El diálogo guiado por el respeto, la sinceridad, la escucha y la comprensión mutua suele favorecer un mejor tratamiento de los conflictos, de manera que se pueda llegar a soluciones cooperativas o a acuerdos, siempre que haya intereses o deseos comunes.

Sin embargo, no siempre es posible tratar un conflicto de una manera cooperativa o llegando a acuerdos, pues por muy buenas intenciones que tengamos, no todo depende de nuestra voluntad. En muchos casos, no disponemos de los medios suficientes para que así sea, la otra persona o grupo puede no tener una actitud dialogante o puede mantener una posición que resulta abusiva. En ese caso, será muy difícil cualquier tipo de acuerdo.

Para resolver un problema, es importante tener en cuenta que se puede ceder en lo que se entiende como menos importante. El acuerdo debe ser al menos parcialmente satisfactorio para ambas partes, porque si alguno debe renunciar a algo que resulta fundamental, se creará un resentimiento que va a perjudicar la buena marcha de la relación. Por tanto, para llegar a acuerdos o para lograr la cooperación, es preciso buscar soluciones equitativas.

En cuanto una persona trate de imponer sus deseos, intereses o punto de vista, la capacidad de diálogo se verá mermada y es más probable que la otra parte en el conflicto responda cediendo, tratando de imponerse también, compitiendo o evitando el conflicto.

Para que haya cooperación o acuerdo, es preciso que las diferentes partes se respeten entre sí, se sientan libres para expresarse, se escuchen mutuamente y tengan tanto conciencia de sus intereses y necesidades como capacidad para ponerse en el lugar de otras personas.⁴⁶

4. A partir de todo lo compartido, elijan alguna de las situaciones que han actuado a fin de volver a representarla, pero planteando esta vez nuevas actitudes que posibilitan la resolución saludable del conflicto.

A modo de cierre de la actividad, se puede abrir un espacio para las conclusiones orientándolas hacia la elaboración de modos alternativos a la violencia para resolver los desacuerdos en la pareja.

Actividad sugerida 2

Los seres humanos podemos experimentar una diversidad de emociones, algunas de las cuales suelen ser más fáciles de identificar que otras. Sin embargo, todos vivenciamos emociones básicas que constituyen señales que indican cómo nos afecta lo vivido. Por ejemplo las emociones básicas de rabia, dolor, miedo siempre aparecen en situaciones de autoprotección. Mantener una buena relación con nuestras emociones es una forma de fomentar nuestros recursos de autopreservación y autoestima. Sería oportuno aclarar que una emoción no es positiva ni negativa por sí misma sino por lo que hacemos a partir de ella. El objetivo de esta actividad es ejercitar la identificación de las propias emociones y poder distinguir cuándo las usamos perjudicial o constructivamente.

⁴⁶ CEAPA: Coeducación. *Prevención de la violencia contra las mujeres y las niñas*, Escuela de Formación, Curso Nº 23, Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, Madrid, 2006.

Consignas de trabajo

1. En grupos, hagan una lista de emociones que se pueden experimentar a raíz de la presencia de conflictos en una relación de pareja. Elijan un conjunto de aquellas que les parezcan bastante comunes o importantes. Elijan un conjunto de aquellas que les parezcan bastante frecuentes o importantes.
2. Piensen y escriban en distintas hojas situaciones de la pareja en las cuales podrían aparecer esas emociones, describiendo: ¿qué sentiría para ustedes cada uno de sus miembros? Intercambien esas hojas con los otros grupos.
3. Lean las situaciones y las emociones planteadas por el otro grupo y piensen respuestas que les parezcan saludables y dañinas ante ellas.
4. Pongan en común las situaciones que han elaborado en los grupos y las formas encontradas para responder a ellas sin dañar al otro.

Las anteriores constituyen sólo dos ejemplos entre las muchas actividades que podrían pensarse en función de los objetivos planteados anteriormente. Lo importante es comenzar a incluir y/o profundizar en el abordaje de la salud emocional y vincularla como una dimensión importante e inseparable de las otras áreas de formación escolar y con pertinencia para la labor pedagógica.

Para concluir este eje de trabajo, una opción podría ser solicitarles a los alumnos que busquen fragmentos de programas de televisión, películas, historietas, cuentos, obras teatrales, poemas etcétera, en los cuales se planteen conflictos de pareja y sus desenlaces. Al compartirlos en un nuevo espacio de trabajo, la consigna será analizar cuáles constituirían modelos saludables de vinculación y cuáles no, justificando sus argumentaciones. Se buscará luego rescatar y compartir aquellas modalidades de interacción que aportarían a nuestro bienestar.

Orientaciones para actuar ante la detección de vínculos violentos en parejas adolescentes

Frente a casos de alumnos que estén vivenciando relaciones abusivas, sería importante resguardar su intimidad, brindar confianza y ofrecer en la escuela un espacio de escucha respetuosa para conocer las características de la situación: edad de ambos miembros de la pareja, modalidades del maltrato, tiempo que llevan las conductas abusivas, daños sufridos, situaciones de mayor gravedad vividas, respuesta del adolescente ante estas, existencia de pedidos previos de ayuda. Lo importante es que el adolescente sienta que puede ser escuchado sin juzgamientos, que reciba información sobre la problemática y que llegue a tener presentes los riesgos que le puede ocasionar sostener un vínculo dañino para ambos.

En el caso de que una adolescente plantee estar padeciendo una relación donde existe violencia, en primer lugar, es importante evaluar el nivel de gravedad de la situación y consultarle sobre otras personas que conozcan lo que sucede o que puedan sumarse como red de apoyo. Se sugiere intentar acordar con ella cómo comunicar a sus padres lo que ocurre –o a otros familiares adultos que puedan constituir un vínculo de protección, de no contar con aquellos–.

De ser su pareja un adolescente alumno de la institución, sería conveniente entablar también una conversación con él y buscar conjuntamente algún adulto de su confianza que pueda acompañarlo para recibir ayuda. Si su pareja es mayor de edad, la joven afectada y/o sus padres podrán pedir orientación legal sobre la modalidad para realizar la denuncia correspondiente, la cual colaborará a que se tomen las medidas de protección necesarias.

Ante situaciones instaladas, que constituyan una vulneración repetida a la integridad emocional y/o física de quienes son las víctimas de esta problemática y dada la inacción de los adultos responsables, será una obligación institucional comunicar la situación al organismo local de protección de derechos de niñas, niños y adolescentes, y referenciar al adolescente con los profesionales que puedan abordar su problemática.

Cabe aclarar aquí que recurrir a una instancia o rol de intermediación es adecuado en situaciones en las cuales las dos partes van a ser escuchadas y respetadas mutuamente. Pero si en la pareja existe un patrón instalado de maltrato, con limitaciones para el diálogo, no se recomienda tratar de mediar entre quien es la víctima y quien la agrede, ya que no se encuentran en la misma posición y será probable que salga perjudicada la persona vulnerada. En estos casos, cada miembro de la pareja deberá iniciar procesos personales de reaprendizaje para mejorar sus modos de vinculación.

Algunas indicaciones que pueden darse a los adolescentes que se vinculan con violencia

Plantearles que resultaría conveniente:

- Compartir con personas de confianza la situación que están atravesando, no aislarse. Existen espacios, instituciones, recursos y/o medios para aprender a relacionarse sin sufrir u ocasionar daños.
- Animarse a expresar con personas de confianza las dudas y los malestares que resultan de las vivencias en la pareja. Son muchos los adolescentes que encuentran dificultades al entablar una relación de intimidad y todos tienen derechos a gozar de vínculos donde no se dañen. Lo mejor siempre será actuar preventivamente y no esperar a que los malos tratos se agraven.
- Evitar los enfrentamientos y las peleas ya que cuando no se puede dialogar las discusiones generan más tensión y retroalimentan los pensamientos negativos. En estos momentos es mejor apartarse de la situación hasta que ambos estén más calmados y puedan hablar sin agredirse.
- Buscar información sobre la problemática para poder comprenderla mejor y pensar medidas de cuidados.
- Pedir ayuda a profesionales capacitados en la problemática.
- Tener a mano los números telefónicos a los cuales se puede recurrir ante situaciones de crisis y/o de emergencia: un adulto de referencia, línea telefónica para atención de la violencia, policía, centro de salud, etcétera.

Recursos sociales para la problemática de la violencia familiar y durante el noviazgo

Consultar en cada localidad sobre los recursos existentes para la problemática de la violencia. Pueden ofrecer orientación sobre recursos y/o brindar atención en hospitales, Aéreas o Consejos de la Mujer, Servicios Locales de Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, Juzgados de Paz, línea 911 o Comisarías de la Mujer, etcétera.

- **Guía de Recursos “Vivir sin violencia”**

<http://www.vivirsinviolencia.gov.ar/ctros.html>

Aquí encontrarán datos de centros de atención a víctimas de violencia de distintos lugares del país.

- **Guía Nacional de Recursos Sociales para Violencia**

Consejo Nacional de la Mujer

<http://www.cnm.gov.ar/GuiaNacRecursos/GuiaNacDeRecursosyServiciosDeAtencionEnViolencia.html>

- Recursos y materiales sobre violencia de género

http://buenosaires.gov.ar/areas/des_social/mujer/?menu_id=153

- **Oficina de Violencia Doméstica de la Corte Suprema de Justicia**

Atención las 24 horas los 365 días del año

Dependiente de la Corte Suprema de Justicia de la Nación

Servicio: denuncias judiciales de violencia familiar

Lavalle 1250, Ciudad de Buenos Aires

Tel.: (011) 4370-4600 (int. 4510 al 4514)

- **Oficina de Asistencia Integral a la Víctima de Delito**

Dependiente de la Procuración General de la Nación

Servicio: asesoramiento legal y contención psicológica en el proceso de denuncia

Pte. Perón 2455, 1° piso, Ciudad de Buenos Aires

Tel.: (011) 4952-9980 / 8629

- **Centro de Orientación a la Víctima**

Dependiente de la Policía Federal Argentina

Servicio: recepción de denuncias, orientación social, psicológica y legal ante situaciones de violencia familiar.

Avda. Las Heras 1855, 1° piso, Ciudad de Buenos Aires

Tel.: (011) 4801-4444 o línea 131 (pedir con el interno del Centro de Orientación a la Víctima.)

- **Centro de Atención a Víctimas de Violencia sexual**

Dependiente de la Policía Federal Argentina

Servicio: recepción de denuncias, orientación social, psicológica y legal ante situaciones de violencia sexual.

Pasaje Peluffo 3981, Ciudad de Buenos Aires

Tel.: (011) 4981-6882

- **Brigada Móvil de Atención a Víctimas de Violencia Familiar**

Dependiente del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación

Servicio: intervención y orientación social, psicológica y policial en calle y domicilio ante urgencias por violencia familiar.

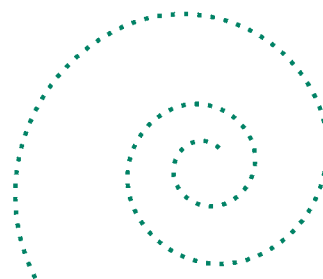
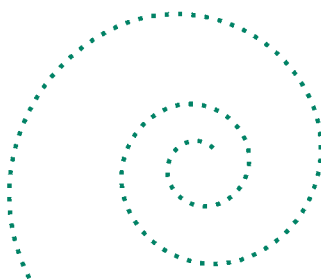
Tel.: 137 (Atención las 24 horas, los 365 días del año.)

- **Brigada Móvil de intervención en urgencias con Víctimas de Delitos Sexuales**

Dependiente del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación.

Servicio: orientación, acompañamiento para la atención de la salud e información durante el proceso de la denuncia por violencia sexual.

Ante la denuncia en cualquier Comisaría o llamando al (011) 4958-4291 o 4981-6882



TALLER 2

Discriminación y diversidad sexual



Para pensar y compartir entre colegas

“La situación se pone difícil. Lucila le ha contado a Martha, la preceptora, que le gustan las chicas. La chica no sabe como decírselo a su familia y a veces en la escuela se siente muy mal por actitudes de algunos compañeros. Martha siente que debe ayudarla pero no sabe muy bien cómo. No quiere traicionar la confianza de Lucila, pero a la vez necesita conversar con otros adultos de la escuela para sentirse acompañada.”

Ante situaciones como la del relato, no siempre sabemos cómo reaccionar. ¿Cómo actuamos en la escuela en ocasiones en las que chicos y chicas explicitan vivir una sexualidad distinta a la heterosexual? ¿Están hoy dadas las condiciones para que todos y todas puedan expresar de la misma manera lo que sienten? ¿Qué lugar tomamos las personas adultas frente a las voces (o a los silencios) de los y las jóvenes en torno a sus formas de vivir la sexualidad? ¿Qué hacemos frente a situaciones de discriminación por estos motivos? ¿Podemos identificarlas, siendo que algunas pueden parecer muy sutiles? ¿Sentimos la necesidad de compartir impresiones y sentimientos con otros docentes? ¿Cómo acompañamos a nuestros estudiantes en el desarrollo de una vida plena, sea cual sea su orientación sexual?

Presentación general

Discriminación y diversidad en el marco de la ESI⁴⁷

“Asegurar las condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género, ni de ningún otro tipo.”

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (Artículo 11, parágrafo f)

A menudo leemos formulaciones como la del epígrafe -tomado de la Ley de Educación Nacional- y acordamos automáticamente, sin ponernos a pensar qué implica actuar en sintonía con aquello que allí se expresa.

Más allá de las palabras y las intenciones, para quienes trabajamos en las instituciones educativas, educar en la diversidad no aparece como algo tan fácil de lograr. Y esto es así ya que, históricamente, la diversidad sexual se ha ido construyendo en un marco de silencios, prejuicios y rechazos, que dificultan las posibilidades de cambio. Incorporar y hacer efectivo el principio de respetar las diferencias en el campo de la sexualidad sigue siendo un desafío para la escuela y para la sociedad en su conjunto.

Ahora bien: ¿qué podemos hacer desde la escuela para comprometernos con este desafío? ¿Cómo podemos evitar el sufrimiento de tantos y tantas jóvenes lesbianas, gays y bisexuales o personas cuya expresión o identidad de género es diferente de la que se espera de ellas y que sufren diariamente la discriminación, la burla o la violencia de los demás en nuestras escuelas? ¿Cómo revertimos estas situaciones, trabajamos sobre los prejuicios instalados y recuperamos la riqueza de las singularidades de las personas en pos de una sociedad democrática y plural? ¿Qué aporte podemos hacer desde la implementación de la Educación Sexual

⁴⁷ La diversidad sexual es un campo complejo. Este taller tiene su anclaje en la discriminación por asumir una orientación sexual no heterosexual. Esta es una primera propuesta de una serie de talleres. De todos modos, en la justificación se presentan ideas y conceptos que pueden servir para pensar respuestas a situaciones de discriminación basadas en la expresión e identidad de género.

Integral al respeto por la diversidad en las aulas? He aquí algunas cuestiones a tener en cuenta para comenzar a responder estas preguntas:

- Es preciso que planteemos una propuesta de educación sexual integral que genere estrategias y acciones claras para propiciar el respeto y la valoración positiva de todas las personas, sea cual sea su orientación sexual o su identidad de género.
- Si llevamos adelante la educación sexual desde una mirada integral tenemos que contribuir a hacer de las escuelas espacios en los cuales todas las personas tengan la libertad de poder expresar su condición sexual sin temor a ser discriminadas o estigmatizadas. La heterosexualidad, si bien es mayoritaria, no es la única manera de vivir la sexualidad.
- Debemos asumir que combatir la discriminación por orientación sexual o identidad de género no es sólo un tema de lesbianas, gays, bisexuales o trans sino de todas las personas. Es igual a lo que sucede cuando se abordan temas como el antisemitismo o la xenofobia, donde el tratamiento no involucra sólo a los grupos directamente afectados sino a toda la ciudadanía.

Tal como proponemos en el apartado “Puertas de entrada de la ESI” (pág. 8) un buen comienzo para el abordaje de estos temas en la escuela es “empezar por nosotros mismos”. A la escuela la hacemos las personas que en ella desempeñamos nuestra tarea. Esto significa hacer conscientes nuestros propios miedos y estereotipos y trabajar sobre ellos.

Proponemos un breve ejercicio introspectivo, que puede ser comenzar por preguntarnos qué pensamos sobre este tema, cuál creemos que debe ser nuestra tarea como educadores y educadoras frente a las distintas maneras de vivir la sexualidad, cuánto sabemos sobre los derechos que en nuestro país se nos reconocen a las personas en relación a nuestra orientación sexual o identidad de género.

Algunas orientaciones pueden acompañarnos en este ejercicio de reflexión:

En principio, es importante reconocer la existencia de lo que se suele llamar presunción de heterosexualidad. ¿Qué significa esto? Presuponer que todas las personas con las cuales se interactúa son o deben ser heterosexuales. En nuestra comunidad, en la escuela, en cada aula, podemos identificar entre las personas que las componen múltiples diferencias. Y estamos en general acostumbrados a reconocer, respetar y hacer respetar estas diferencias que tienen que ver con cuestiones culturales, sociales, de edad. Pero no siempre ocurre lo mismo con las diferentes orientaciones sexuales, es decir, solemos actuar pensando que todas las personas con las que interactuamos son heterosexuales. Si no estamos atentos a esta presunción de heterosexualidad, pueden aparecer expresiones o bromas descalificadoras o prácticas agresivas hacia las personas que tienen una orientación no heterosexual. O, sin llegar a estos extremos, también podemos creer que trabajamos para evitar la discriminación “en abstracto”, defendiendo derechos de personas que están en otros ámbitos, sin darnos cuenta de que podemos estar refiriéndonos a nuestros compañeros y compañeras, a nuestros alumnos y alumnas, a nosotros mismos, ya que la heterosexualidad no es la única manera de vivir la sexualidad. Entonces, a la hora de reflexionar sobre nuestros supuestos relacionados con la diversidad sexual, debemos comprender que las personas lesbianas, gays, travestis, transexuales, bisexuales, etc. se encuentran en todos los ámbitos sociales; en las grandes ciudades, en pueblos pequeños; en todas las profesiones y oficios; en todos los grupos sociales.

Asimismo, hay que recordar que no existe una sola manera de ser gay, lesbiana, bisexual, como tampoco existe una sola manera de ser heterosexual. Tener presente esta idea nos ayuda a no caer en estereotipos del tipo *todos los gays son amanerados o todas las lesbianas son masculinas*, como, en términos más generales, *los hombres no lloran o las mujeres son débiles*.

También es importante incorporar en nuestras reflexiones que no importa si se habla de un grupo grande o pequeño, si son muchas o pocas personas: todas son igualmente importantes, por lo tanto, el respeto y los derechos deben ser siempre reconocidos. A esta altura, casi nadie dudaría en rechazar profundamente las expresiones xenófobas, no importa cuántos chicos y chicas extranjeros haya en nuestras aulas. Lo mismo debe ocurrir con la diversidad sexual.

De igual forma, resulta fundamental que analicemos algunas afirmaciones que suelen circular, muchas de ellas en las escuelas, relacionadas con la conveniencia o no de hablar con los jóvenes sobre estos temas. Mu-

chos adultos afirman que “los adolescentes que manifiestan una conducta no heterosexual están pasando por una etapa que será superada con el transcurso del tiempo” (cosa que no tiene nada de malo y que puede ocurrir o no, pero no invalida hablar del tema), o que “hablar de homosexualidad puede predisponer a los y las jóvenes hacia esa orientación sexual” (una afirmación falsa, ya que la orientación sexual es un proceso complejo donde intervienen muchos factores y no se modifica por hablar del tema). Estas suelen ser justificaciones que muchas veces constituyen obstáculos para dialogar y avanzar en la comprensión y la aceptación de la diversidad.

Finalmente, es importante considerar que el reconocimiento ante los demás de una orientación no heterosexual es una decisión que toma cada persona, al igual que elegir el momento y con quiénes compartirlo. Nadie puede obligar a otro a que silencie su condición sexual ni se lo puede obligar a decirlo. No obstante, generar climas de libertad, confianza y respeto promueve un mejor desarrollo de todas las personas, incluida la posibilidad de manifestarnos tal como somos y sentimos.

Representaciones sociales y sexualidad

¿Qué es un cuerpo bello para nuestra sociedad? ¿Por qué se dice que los varones no deben llorar? ¿Quién se permite más el placer: el varón o la mujer? ¿A qué edad se deben tener los hijos? Si tuviéramos que responder a estas preguntas rápidamente, diríamos, por ejemplo, que un cuerpo bello es el de la modelo top de la revista o que la edad ideal para tener hijos son los veinticinco o que el varón se permite más el placer que la mujer... Pero, ¿de dónde proviene el fundamento de dichas afirmaciones? ¿Es igual en todos los lugares, en todas las culturas, en todas las épocas? Estas primeras respuestas o explicaciones provienen de las llamadas representaciones sociales. Veamos una definición de este concepto.

Las representaciones sociales “constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa”.⁴⁸

Decimos que constituyen “sistemas cognitivos”, es decir, conjunto de saberes, puesto que nos servimos de las representaciones sociales para explicar lo que ocurre. Nos basamos en ellas para poder responder, por ejemplo, a las preguntas con las que comenzamos este apartado. Y “suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa” ya que no se trata sólo de aquello que creemos. Las personas actuamos consecuentemente con estas ideas. Estas representaciones, entonces, orientan las conductas personales y colectivas y establecen valoraciones, formales e informales, que habilitan o desaprueban comportamientos, maneras de vincularnos con nuestro cuerpo, formas de mostrar o no las emociones y sentimientos en el ámbito de la intimidad y en lo público, entre otras cuestiones.

Tomemos un ejemplo: supongamos que una joven heterosexual se siente más cómoda entre los varones que con las chicas. Frente a este hecho, posiblemente en algún momento los familiares, los conocidos, los amigos o el entorno educativo la interpielen por estas preferencias, poniendo en tela de juicio su orientación sexual. Pero, ¿por qué se duda de su orientación sexual? Porque se hicieron una serie de asociaciones directas tales como: *Si nació mujer,⁴⁹ tiene que portarse como una mujer,⁵⁰ interactuar más con*

⁴⁸ Araya Umaña, Sandra: Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión, Cuaderno de Ciencias Sociales, N° 127, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), San José, Costa Rica. 2002.

⁴⁹ Sexo: condición biológica dada por la presencia o ausencia de unos determinados órganos genitales.

⁵⁰ La ONU define la identidad de género como la vivencia interna e individual del género tal y como cada persona la experimenta, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo y otras expresiones de género como el habla, la vestimenta o los modales.

*las mujeres que con los varones y ser bien femenina. Si no, es probable que sea lesbiana*⁵¹. De este modo, las representaciones sociales en torno a las conductas de las mujeres hacen que algunas personas pongan en duda la orientación sexual de esta joven.

Las representaciones sociales son regulaciones, pero afortunadamente eso no implica que sean inalterables. Si así no fuera, seguiríamos pensando que la esclavitud es posible, que las mujeres no están capacitadas para votar, que los niños y niñas no tienen derechos, que los matrimonios los deciden los padres. Estas reglas varían según las sociedades, e incluso dentro de una misma sociedad, al considerarla en distintos momentos históricos. Por ejemplo, hasta no hace mucho tiempo la crianza de los hijos era un tema exclusivo de las mujeres, pero en la actualidad son cada vez más los varones que se involucran activamente en el proceso de crecimiento de sus hijos. Otro ejemplo sobre cómo las regulaciones sociales en relación a la sexualidad se van modificando, lo constituyen la llamada Ley de matrimonio igualitario⁵² y la Ley de Identidad de género.⁵³ Estos ejemplos muestran procesos sociales que habilitan la posibilidad de modificar lo establecido, permiten reflexionar y revisar prejuicios y estereotipos sociales instalados y aportan a la construcción de una sociedad respetuosa de la diversidad.

Discriminación y orientación sexual

Abordar la discriminación por orientación sexual desde la educación sexual integral implica rescatar el significado profundo de convivir en una sociedad plural y poner en valor la diversidad. Esto contribuye a poder pasar de la idea de que debemos “tolerar” lo diferente a valorar positivamente la multiplicidad de formas en las que las personas nos manifestamos, pensamos, actuamos y amamos.

El término **discriminar** tiene al menos dos acepciones que es importante tener en cuenta. Una de ellas equivale a distinguir una cosa de la otra, sin ningún tipo de valoración negativa. En este sentido, por ejemplo, podemos decir que alguien discrimina cuando separa las piezas blancas de las piezas negras para jugar al ajedrez, tiene que ver con diferenciar, clasificar. Sin embargo, desde otra acepción, que es la que nos interesa trabajar aquí, el término discriminación implica una conducta de desprecio hacia una persona o grupo, sostenida por prejuicios y estereotipos sociales. Entre los distintos motivos de ese desprecio encontramos el color de la piel, la creencia en alguna religión, la pertenencia a un grupo étnico, determinadas características físicas, la nacionalidad y también la orientación sexual.

Discriminación es cualquier modo de exclusión, restricción, preferencia o distinción basadas en criterios de color, edad, condición social, descendencia y/o pertenencia étnico-cultural, orientación y/o identidad sexual, que tenga el propósito o el efecto de anular o perjudicar el reconocimiento, goce o ejercicio en pie de



⁵¹ *Orientación sexual*: es la atracción sexual, física y afectiva que se siente hacia otra persona. Si la atracción es hacia alguien del mismo género, hablamos de homosexualidad; cuando la atracción es hacia una persona de distinto género, hablamos de heterosexualidad.

⁵² Esta ampliación de derecho se concretó con la sanción de la Ley Nº 26.618 parte del Congreso de la Nación y su promulgación el 21 de julio de 2010. Esta normativa modifica el Código Civil para permitir el matrimonio entre personas del mismo sexo. Para acceder al texto completo de la ley se puede ingresar al siguiente sitio <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/169608/norma.htm>.

⁵³ La Ley Nº 26.743 se sancionó y promulgó en el mes de mayo de 2012. La norma permite realizar la rectificación registral sin obligación de acreditar intervención quirúrgica ni terapias hormonales u otro tratamiento psicológico o médico. Las personas menores de 18 años, podrán iniciar el trámite de rectificación registral a través de sus representantes legales. Si no tuvieran su consentimiento, un juez tendrá que intervenir.



igualdad de los derechos humanos y de las libertades fundamentales. Dada la importancia que tiene la lucha contra la discriminación, el Estado se vale de instrumentos legales para garantizar una convivencia social sin ningún tipo de discriminación.⁵⁴

Son formas de discriminación el racismo, el sexismo, la homofobia, los prejuicios sobre grupos de edad o sobre la pertenencia a una religión, entre otras. Cada una de estas formas de discriminación atraviesa las instituciones, incluyendo la escuela, reproduciéndose en actos a veces microscópicos y rutinarios que pasan inadvertidos, cuando en verdad se trata de formas de violencia moral.⁵⁵ Un ejemplo claro de estos actos es cuando dejamos pasar ciertos hechos como las burlas e insultos basados en características de las personas, por considerarlas “cosas de chicos”.

Cuando la discriminación se basa en la orientación sexual de las personas se puede expresar a través del rechazo silencioso a las personas homosexuales o de la violencia verbal o física y conlleva una limitación al acceso a derechos y libertades de este grupo de personas.⁵⁶ Así como existe el rechazo hacia las personas homosexuales varones, también se puede dar el rechazo hacia las mujeres lesbianas, quienes en general padecen una doble discriminación: por ser mujeres y por ser lesbianas. La discriminación muchas veces también afecta a las personas que no se identifican con la identidad de género que les fue asignada al momento de nacer o que expresan su género a través de comportamientos, vestimenta, formas de hablar, etc., que no son los socialmente esperados.

La discriminación se sostiene a partir de los prejuicios y estereotipos contenidos en las representaciones sociales, que impregnan las conductas, los pensamientos, los juicios de valor cotidianos de las personas.

Los **prejuicios** son juicios previos; consisten en criticar positiva o negativamente a una persona o grupo sin tener los elementos suficientes para hacerlo, tomando arbitrariamente algún rasgo sin someterlo a verificación. Cuando pensamos o actuamos desde el prejuicio nos convertimos en jueces de los comportamientos, de los sentimientos de las personas diferentes a nosotros. Los prejuicios junto con creencias y opiniones conforman los estereotipos.

Los **estereotipos** son características sociales que se atribuyen a todo un grupo de personas. Se construyen a partir de la simplificación y generalización de un aspecto, por lo tanto, suponemos que todas las personas que pertenecen a ese colectivo se comportan de la misma manera. Por ejemplo, en la afirmación “todos los bolivianos son...”, el estereotipo está construido en función de la nacionalidad, pero también pueden

54 El artículo 1 de la Ley Nacional Antidiscriminatoria N° 23.592 delimita claramente a qué se considera discriminación y detalla cómo se actuará sobre quién la ejerza: “quien arbitrariamente impida, obstruya, restrinja o de algún modo menoscabe el pleno ejercicio sobre bases igualitarias de los derechos y garantías fundamentales reconocidos en la Constitución Nacional, será obligado, a pedido del damnificado, a dejar sin efecto el acto discriminatorio o cesar en su realización y a reparar el daño moral y material ocasionados. A los efectos del presente artículo se considerarán particularmente los actos u omisiones discriminatorios determinados por motivos tales como raza, religión, nacionalidad, ideología, opinión política o gremial, sexo, posición económica, condición social o caracteres físicos”.

55 “La violencia moral es el más eficiente de los mecanismos de control social y de reproducción de las desigualdades. La coacción de orden psicológico se constituye en el horizonte constante de las escenas cotidianas de sociabilidad y es la principal forma de control y de opresión social en todos los casos de dominación. Por su sutileza, su carácter difuso y su omnipresencia, su eficacia es máxima en el control de categorías sociales subordinadas” (Rita Laura Segato: Las estructuras elementales de la violencia, Buenos Aires, Prometeo y Universidad Nacional de Quilmes, 2003, pág. 114).

56 Este tipo de discriminación se la conoce popularmente como homofobia, lesbofobia o transfobia, según la agresión esté dirigida a varones gays, mujeres lesbianas o personas trans. Si bien el sufijo “fobia” podría hacer pensar que se trata de un rechazo de tipo psicológico, personal o irracional, en realidad son prejuicios sociales que se han ido incorporando en el proceso de socialización, al igual que sucede con otros prejuicios como el racismo, el antisemitismo o la xenofobia.

haber estereotipos que se erigen en función del sexo, por ejemplo cuando se dice “todas las mujeres son/tienen...” o “todos los varones son/tienen...” o en función de la orientación sexual, por ejemplo cuando se plantea que “todos los gays son/tienen...” o “todas las lesbianas son/tienen...”. De esta manera vemos cómo los estereotipos nos brindan una imagen simplificada y limitada acerca de cómo son las personas.

A modo de síntesis

A partir de lo expuesto hasta aquí, les proponemos realizar el siguiente ejercicio de revisión. Analicemos cómo suele aparecer la discriminación por orientación sexual en la vida cotidiana. Leamos el siguiente ejemplo:



Un grupo de personas forma una ronda y alguien hace un chiste o afirma en tono peyorativo que las personas por ser o parecer lesbianas, gay, bisexuales o trans, o por no cumplir con las normas de género asignadas culturalmente a hombres y mujeres, son de tal o cual manera.

Los presentes se ríen aprobando lo dicho, pero alguien advierte que se ha cometido una ofensa.

A partir de esta situación, se podría generar al menos dos posibles respuestas:

- a. La persona que advirtió la descalificación plantea al grupo que se acaba de cometer una descalificación y sus acompañantes reafirman sus propios dichos sosteniendo, por ejemplo: “no es para tanto, es sólo un chiste...” o “si Raúl es ‘amanerado’ es lógico que lo carguemos”, o también “¿te fijaste que Lorena no parece una chica? ¿Qué querés que hagamos?”
- b. La persona que se dio cuenta de la incorrección piensa “lo que dicen está errado pero si me meto voy a quedar mal con mi grupo” o “lo que están diciendo está mal, pero mejor no me meto, a ver si piensan que yo soy...”

En las dos resoluciones, aunque por razones distintas, estamos en presencia de situaciones que, por acción u omisión, refuerzan la discriminación.

Frente a esta escena, que presenta alusiones despectivas u ofensivas sobre cómo supuestamente son y actúan las personas que integran el colectivo LGBT, cabe preguntarse: ¿qué consecuencias tienen este tipo de situaciones para estas personas? Al ser centro de diferentes tipos de agresiones, estas personas muchas veces sienten que tienen que esconder, mentir o reprimir lo que sienten y adoptar actitudes y comportamientos destinados a “demostrar” algo que no son. Asimismo, la valoración propia disminuye, propiciándose formas de ser y maneras de actuar rígidas, estáticas, que limitan los vínculos y la comunicación.

Las reacciones discriminatorias, el hostigamiento, el acoso y las distintas formas de violencia hacia las personas que revelan públicamente aspectos importantes de sus vidas vinculados con su identidad, su sexualidad o su afectividad que están por fuera de la norma heterosexual no son exclusivas de un ámbito en particular. Muchas veces, los espacios comunes como el club, el círculo de amistades, la escuela y, en algunos casos, la propia familia, dejan de ser espacios de contención y afecto. Si el entorno se vuelve hostil, muchas y muchos estudiantes se verán rechazados, aislados y es muy probable que su desarrollo escolar se vea afectado.

Por su parte, las escuelas no siempre saben poner en funcionamiento los mecanismos necesarios para hacer frente y tramitar los conflictos derivados de la vulneración de derechos por orientación sexual o identidad de género, que se pueden expresar de diversas maneras: desde el rechazo silencioso hasta la violencia verbal o física. Como en todo acto de discriminación, las personas directamente afectadas por la homofobia y transfobia deben sobreponerse al sufrimiento personal y enfrentar la vulneración de sus derechos y libertades.

Generar las condiciones para evitar las situaciones de discriminación por orientación sexual o identidad de género en las escuelas implica por parte de los docentes trabajar activamente y hacer frente a muchos

temores, creencias falsas y prejuicios propios y ajenos, que se han instalado, casi sin darnos cuenta, en nuestra tarea cotidiana. Sabemos que la reflexión sobre nosotros mismos como docentes es una de las condiciones para poder trabajar en educación sexual integral. También sabemos que para esto es necesario un proceso tanto subjetivo como institucional para poner en debate nuestras propias visiones y valoraciones y los modos de percibir, significar y actuar desde la escuela.

En este sentido, queremos hacer una última reflexión antes de pasar a la propuesta de actividades. Trabajar la discriminación por orientación sexual o identidad de género en nuestras aulas no es sólo cuestión de incluir contenidos y pensar actividades. Como decimos en “Puertas de entrada de la ESI” (pág. 14), se enseña y se aprende a través de las actividades que el equipo docente planifica, pero también influyen las formas en que organizamos la vida institucional, la manera en que resolvemos los episodios que irrumpen alterando la cotidianeidad de la escuela, cuando respondemos (o cuando no respondemos) las preguntas que chicos y chicas nos formulan sobre estos temas, cuando reflexionamos sobre nuestros propios prejuicios y temores para poder trabajarlos y así pensar acciones acordes con los derechos y las necesidades de nuestros alumnos y alumnas. Por eso, ocuparnos de este tema es un modo de ser coherentes para no restarle legitimidad a nuestras acciones. De nada servirá que desarrollemos actividades políticamente correctas, si no prestamos atención a la forma en que actuamos cotidianamente, propiciando el respeto y la puesta en valor de la diversidad en todo momento en el marco de nuestro trabajo docente.

En este marco más general se inscriben entonces las actividades sugeridas en este taller, que esperamos constituyan una contribución para que docentes y estudiantes participen juntos en la construcción de una escuela y de una sociedad más justas e inclusivas.

Propósitos formativos

- Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.
- Expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos.
- Estimular la apropiación del enfoque de los derechos humanos como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria, respetando, a la vez, la libertad de enseñanza, en el marco del cumplimiento de los preceptos constitucionales.
- Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo.

Contenidos de ESI

Ciencias Sociales

- La construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida con prácticas y valores que promuevan la igualdad, la solidaridad, la responsabilidad, la justicia y el respeto de los derechos propios y de los derechos de los otros. (Ciclo básico).
- La reflexión y el análisis crítico de la información producida y difundida por diversos medios de comunicación sobre las problemáticas de mayor impacto social, particularmente aquellas relacionadas con la sexualidad y las relaciones problemáticas que puedan derivarse de las diferencias entre varones y mujeres. (Ciclo básico).

Formación Ética y Ciudadana – Derecho

- La construcción cooperativa de normas a partir del diálogo sobre situaciones cotidianas que ocurren en el aula y en la escuela, que manifiestan prejuicios contra varones y/o mujeres y/o deterioran las relaciones interpersonales, en lo que refiere al respeto, cuidado de sí mismo y de los otros. (Ciclo básico).

- El conocimiento de leyes, tratados y convenios nacionales e internacionales relativos a los derechos humanos en general y de los niños, niñas y adolescentes relacionados con la salud, la educación y la sexualidad y el desarrollo de competencias relacionadas con la exigibilidad de estos derechos. (Ciclo básico).
- El conocimiento de los derechos de las diversidades sexuales y de la responsabilidad del Estado frente a situaciones de discriminación y violación de derechos. (Ciclo básico).
- El análisis y debate sobre las identidades sexuales desde la perspectiva de los derechos humanos. El análisis crítico de las formas discriminatorias entre hombres y mujeres en los distintos ámbitos: la escuela, el hogar, el trabajo, la política, el deporte, entre otros posibles. (Ciclo superior)
- La valoración del derecho de las personas a vivir su sexualidad de acuerdo a sus convicciones y preferencias en el marco del respeto por los derechos de los/as otros/as. (Ciclo superior)
- La reflexión sobre las implicancias de la homofobia. (Ciclo superior)

Ciencias Naturales – Educación para la salud

- La comprensión de la sexualidad humana desde la perspectiva científica. (Ciclo básico).
- El abordaje de la sexualidad humana a partir de su vínculo con la afectividad y los diferentes sistemas de valores y creencias: el encuentro con otros, la pareja, el amor como apertura a otro, el cuidado mutuo en las relaciones afectivas. (Ciclo básico).
- La indagación y análisis crítico acerca de distintas concepciones sobre la salud y la sexualidad en el tiempo y en los distintos contextos. (Ciclo superior)
- El reconocimiento de la discriminación como expresión de maltrato. (Ciclo superior).

Lengua y Literatura

- La lectura compartida de textos (narraciones de experiencias personales, cuentos, descripciones, cartas personales, esquelas) donde aparezcan situaciones de diferencias de clase, género, etnias, generaciones y las maneras de aceptar, comprender o rechazar esas diferencias. (Ciclo básico).
- La reflexión crítica en torno a los mensajes de los medios de comunicación social referidos a la sexualidad. (Ciclo superior).

Educación Artística

- El fortalecimiento de los procesos de construcción de identidad y autoestima. (Ciclo superior).
- El reconocimiento de las posibilidades expresivas de las personas a partir de diferentes lenguajes artísticos. (Ciclo superior).

Filosofía

- La identificación de prejuicios y sus componentes valorativos, cognitivos y emocionales relativos a la sexualidad. (Ciclo superior)

Psicología

- La identificación de la sexualidad como elemento constitutivo de la identidad.

Educación Física

- La indagación y reflexión en torno al lugar de la entrada de los/las otros/as.
- La reflexión y valoración del cuerpo como expresión de la subjetividad. La promoción de la autovaloración del propio cuerpo como soporte de la confianza, el crecimiento y la autonomía progresiva.

Primer encuentro

Actividad sugerida 1

Esto es un beso, esto es un abrazo

Esta actividad tiene por objetivo poner en juego formas de comunicarse afectivas y corporales, reconociendo que todos y todas nos sentimos mejor cuando, en un grupo humano que convive durante varias horas del día, podemos manifestar y recibir muestras de cariño y ternura como parte del respeto mutuo. También apunta a fortalecer el buen trato y la autoestima individual y grupal. Probablemente no todos los docentes se animen a poner en práctica esta actividad, ya que requiere un grado importante de confianza con el grupo de estudiantes para que no se desvirtúe el sentido de la actividad. En este sentido, tal vez sería conveniente, para algunos grupos, incluir una instancia de diálogo para que estén al tanto del objetivo de la actividad y, sobre todo, realizarla como parte de un proceso previo al trabajo sobre otras temáticas de ESI (ver el primer Cuaderno de ESI para la Educación Secundaria).

El lenguaje corporal y gestual es algo cotidiano en los vínculos –cualquiera sean sus características– y particularmente en mujeres y varones jóvenes constituye un modo muy importante de relacionarse. Se trata entonces de reflexionar acerca de este componente afectivo en la comunicación y cómo éste puede favorecer el buen trato hacia todas las personas, independientemente de sus características personales (género, apariencia física, pertenencia étnica/cultural, gustos e intereses, orientación sexual, etc.).

Colocado todo el grupo en ronda, incluyendo al docente, dos o tres personas del grupo inician hacia su izquierda un movimiento de besos, diciendo a la persona de su izquierda “Esto es un beso” mientras le da un beso. La persona que lo recibe pregunta “¿Un qué?” y la otra vuelve a contestar “un beso”, dándole nuevamente un beso. El alumno/a que recibió el beso continúa la cadena de besos hacia su izquierda.

Simultáneamente, las dos o tres personas que iniciaron el movimiento de besos, dicen a la persona que está a su derecha “Esto es un abrazo”, mientras la abraza. La otra responde “¿un qué?” y la primera, abrazándola nuevamente, le dice “un abrazo”. Estos movimientos hacia la izquierda de besos y hacia la derecha de abrazos, tienen que ser continuos de modo que cada uno de los que están en la ronda esté permanentemente recibiendo un beso y/o un abrazo. Esta actividad se puede realizar de pie o sentados. Al finalizar, pueden comentar entre todos cómo se sintieron, las emociones que pudieron reconocer mientras transcurría la actividad: alegría, temor, entusiasmo, satisfacción, apatía, regocijo, aprensión, risa, etc. La identificación de estas emociones y sentimientos frente al contacto físico es valiosa en sí misma. Puede suceder que no todos se hayan sentido bien, a gusto, y es importante permitir estas expresiones. Lo importante es que alumnos y alumnas puedan preguntarse si a todos nos produce bienestar sentirnos queridos, abrazados, cobijados en el cariño, más allá del temor inicial que podría producir el contacto físico.

Esta actividad produce en general un clima de afecto, de encuentro, también de juego y sobre todo de cohesión grupal.⁵⁷ Si en el grupo hay “predilecciones” y este tiende a fragmentarse en pequeños grupos de amistad y género, se les puede pedir que se mezclen antes de iniciar la actividad. Si esto no puede lograrse, se puede tomar como tema de reflexión posterior. Es importante que todos igualmente puedan sentirse parte del grupo e incluidos en el juego y en la corriente afectiva. Más adelante, cuando se hable de homosexualidad, de afecto y de cómo a veces chicos y chicas tienen miedo al contacto para evitar parecer vulnerables, el hecho de haber realizado esta actividad permitirá recordar cómo se sintieron y si estuvieron a gusto más allá de que los besos y abrazos fueran con personas de distinto o del mismo sexo.

⁵⁷ Tal vez no sea recomendable realizar esta actividad si el grupo está atravesado por muchos conflictos y fragmentaciones.

Actividad sugerida 2

A veces, muchas veces, siempre, nunca

Esta actividad tiene por objetivo reconocer, mediante un juego, que todos tenemos en nuestra historia tal multiplicidad de experiencias, intereses y deseos que algunos son compartidos con ciertas personas o grupos de amigos, y conocidos y otros, con otras personas o grupos distintos. Es decir, la pertenencia a un único grupo por tener ciertas cosas en común se ve cuestionada frente a la evidencia de la "referencia" a distintos grupos en función de la diversidad de experiencias compartidas. De este modo, no hay nadie que quede realmente afuera de alguna agrupación, ya que todos compartimos al menos algunas vivencias e intereses con otros. En definitiva, no hay nada en nuestra historia como sujetos que pueda utilizarse como único criterio de definición de nuestra identidad. En este sentido, las actitudes discriminatorias pierden peso frente a la realidad de que todos –en agrupaciones cambiantes– estamos atravesados por situaciones similares.

En un espacio amplio y vacío (como puede ser un SUM o el patio de la escuela) colgamos en cuatro esquinas opuestas los siguientes carteles: "Pocas veces", "Muchas veces", "Nunca", "Siempre". Luego les proponemos a las alumnas y alumnos que se agrupen todos en el centro y que cuando su docente enuncie una frase, cada uno corra hacia el rincón con el que se identifica. Por ejemplo:



"Me gusta jugar al fútbol"

"Me da alegría sentirme amada/o"

"Necesito estar en compañía"

"Disfruto de aprender algo nuevo"

"Me da temor lo desconocido"

"Me encanta bailar"

"Me siento criticado o criticada por los demás"

"Necesito un abrazo cuando estoy triste"

"Siento vergüenza"

"Me gusta producirme"

"Me siento querida/o por los compañeros/as"

"Me gusta escuchar reggaeton"

"Estoy contenta/o con mi cuerpo"

"Me siento discriminada/o"

"Me siento querida/o en mi familia"

"Busco nuevos desafíos"

Se pueden inventar otras frases de acuerdo a las características del grupo y al contexto local. Puede hacerse alusión también a intereses, gustos o experiencias más específicas. Tiene que haber tal dinamismo que permita a los estudiantes reconocerse en los distintos agrupamientos que van formando, sin que la actividad resulte lenta. La idea es que cada uno pueda vivenciar sus múltiples y cambiantes pertenencias a grupos distintos y reconocer con quiénes comparten gustos, intereses, sentimientos. En este sentido, es importante que puedan ver cómo frente a situaciones o emociones que creen que son sólo propias, reconozcan que hay otros que también viven o sienten del mismo modo y que puedan observar cómo con aquellos con quienes no creían compartir nada, algo comparten.

Luego, en la clase se podrá retomar el ejercicio y profundizar algunas de las identificaciones: por ejemplo, es muy probable que todos se agrupen en "Siempre" frente a la frase "Me da alegría sentirme amado/a". De este modo, podemos analizar cómo independientemente de las características y pertenencias de clase social, étnicas, culturales, de género, de orientación sexual, de creencias religiosas, etc., a todos los seres humanos nos produce bienestar sentirnos amados, queridos, aceptados. Por otra parte, es muy probable que haya una distribución desigual en "Estoy contento/a con mi cuerpo" y desde aquí se podrán revisar los sentimientos que les provoca su propio cuerpo, cómo esto se vincula o no con los modelos de belleza hegemónicos e impuestos por los medios de comunicación, qué relación tiene esto con su autoestima, etc.

También se podrá poner en debate: cuáles son las situaciones o cosas que más los enojan (sobre todo, aquellos que se enojan siempre o muchas veces); qué les produce más temor; frente a qué sienten vergüenza; en qué situaciones se sienten discriminados poniendo siempre el énfasis en que se trata de experiencias que

todos podemos vivir o pasar en distintas circunstancias. Para finalizar la actividad, pueden escribir en pequeños grupos qué les aportó esta actividad.

Actividad sugerida 3

Una que sepamos todos

Esta actividad tiene por objetivo reflexionar acerca de las ideas previas de los alumnos y alumnas relacionadas con la discriminación como fenómeno social: ¿Qué entienden por discriminación? ¿Es un término que utilizan? ¿Son conscientes de la existencia de actos de discriminación en las situaciones diarias? ¿Se sienten o se han sentido discriminados alguna vez? ¿Por qué motivos? Algunas de estas preguntas seguramente podrán ser trabajadas a partir de esta propuesta.

Se puede comenzar esta propuesta mirando entre todos el video “Hoy bailaré” del último álbum de León Gieco “El desembarco”. Esto servirá para sensibilizarlos/as sobre cómo la música puede comunicar mensajes de integración y, a su vez, visibilizar y denunciar la discriminación. Se puede mirar el videoclip en el siguiente link: www.youtube.com/watch?v=PAFrZ8FWgrc.

En primer lugar, entonces, alumnas y alumnos pueden reflexionar respecto a la inclusión de las personas que aparecen en el videoclip, preguntándose por qué el autor habrá incluido esta multiplicidad de personas, qué significado puede tener esto; con quién/es se sienten identificados y qué personajes les resultan más lejanos y por qué; qué personas de las que aparecen en el videoclip les parece que en nuestra sociedad son discriminadas y por qué. Pueden comenzar a identificar las distintas formas de discriminación: por color, apariencia física, religión, identidad étnico-cultural, etc. Esto va a preparar el terreno para las próximas actividades.

a. Leemos algunas letras de canciones

En primer lugar, proponemos que los alumnos y alumnas se organicen en pequeños grupos para leer algunas canciones cuyas letras abordan directa o indirectamente distintas formas de discriminación. Pueden ser utilizados los fragmentos que se ofrecen a continuación, pero también sugerimos hacer un rastreo de las canciones conocidas por chicos y chicas, seleccionar algunas e incluirlas en la compilación a trabajar.

Una vez conformados los grupos, la consigna es leer y comentar las canciones, mientras uno de los integrantes de cada grupo va tomando nota de las reflexiones que van surgiendo.



Canción para un niño en la calle

Armando Tejada Gómez - Ángel Ritro

A esta hora exactamente,
Hay un niño en la calle...
¡Hay un niño en la calle!

[...]

No debe andar el mundo con el amor descalzo
enarbolando un diario como un ala en la mano
trepándose a los trenes, canjeándonos la risa,
golpeándonos el pecho con un ala cansada.

No debe andar la vida, recién nacida, a precio,
la niñez arriesgada a una estrecha ganancia
porque entonces las manos son inútiles fardos
y el corazón, apenas, una mala palabra.

Pobre del que ha olvidado que hay un niño en la calle,
que hay millones de niños que viven en la calle
y multitud de niños que crecen en la calle.
Yo los veo apretando su corazón pequeño,
mirándonos a todas con fábula en los ojos.
Un relámpago trunco les cruza la mirada,
porque nadie protege esa vida que crece
y el amor se ha perdido, como un niño en la calle.



Dónde esconder tantas manos

Las Pastillas del Abuelo

*Que yo no soy, que es él,
que yo actué bien y él no.
Ah, no, de acá yo no me muevo.
Que por cuestión de piel, de sexo, religión
tus zapatos no me los pruebo.*

*¿A quién le vamos a tirar una pared
cuando ya no nos quede nadie?
Tal vez un perro fiel a cambio de comer
soporte hasta lo insoportable.
[...]*

*Juzgando al por mayor,
te alejás más y más
del juicio que más importa
que es el juicio interior,
que es el que hay que afrontar
siendo parte de esta torta.*

*Si como un pulpo vas
tirando piedras,
no hay dónde esconder tantas manos.
Es mejor asumir
la cobardía de huir
a la responsabilidad de vivir.*

Mal bicho

Los fabulosos Cadillacs

*Vos que andás diciendo
que hay mejores y peores.
Vos que andás diciendo
qué se debe hacer.
Escucha lo que canto,
¡pero no confundir!
Es de paz lo que canto.
Qué me hablás de privilegios
de una raza soberana
superiores, inferiores
¡Minga de poder!
Cómo se te ocurre
que algunos son elegidos
y otros son para el descarte.
Ambiciones de poder...
[...]*

*¿Por qué vas lastimando
a quien se ve distinto,
imponiendo posturas
sólo con mano dura?
Vos tenés pa' l abrigo,
otros mueren de frío.
Sos el que anda matando,
el que va torturando.*

Mujer contra Mujer

Mecano

*[...]
Una opina que aquello no está bien;
la otra opina que qué se le va a hacer.
Y lo que opinen los demás está de más.*

*Quién detiene palomas al vuelo
volando a ras de suelo
mujer contra mujer.*

*No estoy yo por la labor
de tirarles la primera piedra.
Si equivoco la ocasión
y las hallo labio a labio en el salón.
Ni siquiera me atreveré a toser
si no gusto, ya sé lo que hay que hacer.
Y con mis piedras hacen ellas su pared.*



De igual a igual

León Gieco

*Soy colombo en Nueva York,
soy sudaca por España
y paragua de Asunción.*

*Español en Argentina,
alemán en Salvador,
un francés se fue pa' Chile,
japonés en Ecuador...*

[...]

*Ico, nica, el boricua,
arjo, mejo, el panameño
hacen cola en la embajada
para conseguir un sueño.*

*En tanto el gran ladrón,
lleno de antecedentes,
si lo para Inmigración
pide por el presidente.*

*Los llamados ilegales
que no tienen documentos
son desesperanzados
sin trabajo y sin aliento.*

[...]

Recomendamos orientar la reflexión grupal con preguntas de este tipo: *¿Conocen la canción? ¿Les gustaría escucharla? ¿Qué situaciones plantean? ¿Qué sintieron al leer estos fragmentos? ¿Qué piensan acerca de lo que los autores o autoras han querido reflejar en las letras? ¿Conocen alguna situación similar a la que mencionan? ¿Están de acuerdo con lo que plantean? ¿Cuál es el denominador común entre todas estas situaciones?*

b. Analizamos las canciones a partir de algunos conceptos básicos

A medida que van profundizando la reflexión, los invitamos a que incorporen algunos conceptos importantes para la comprensión de las problemáticas planteadas en las canciones, como son los términos *discriminación, prejuicio y estereotipo*.⁵⁸ Para ello, podemos analizar en conjunto estas definiciones:

La **discriminación** implica una conducta de desprecio hacia una persona o grupo, sostenida por prejuicios y estereotipos sociales.

Los **prejuicios** son juicios previos; consisten en criticar positiva o negativamente a una persona o grupo sin tener los elementos suficientes para hacerlo.

Los **estereotipos** son características sociales que se atribuyen a todo un grupo de personas. Se construyen a partir de la simplificación y generalización de un aspecto

Seguidamente, podemos pedirles a los estudiantes que vuelvan sobre las letras de los temas musicales e identifiquen en ellas:

- Las formas de discriminación que se ponen en juego en cada caso.
- Los prejuicios y estereotipos que generalmente sostienen cada una de esas formas de discriminación.

⁵⁸ Sugerimos volver a la presentación general de este taller, para profundizar estas definiciones.

Luego, los distintos grupos exponen al resto de la clase las reflexiones a las que llegaron y se registran las distintas opiniones, acuerdos y desacuerdos alcanzados. Seguramente se abrirá un debate en clase y será una buena oportunidad para desnaturalizar y elaborar los propios prejuicios y estereotipos de estudiantes y docentes con respecto a estas problemáticas.

c. Producimos afiches, murales y/o fondos de pantalla para su difusión

Para concluir el encuentro, cada grupo puede diseñar una producción gráfica que esté orientada a expresar un mensaje inclusivo, vinculado con el tipo de discriminación a la que alude su canción. Se pueden seleccionar los versos y/o estrofas más representativas, elegir imágenes que acompañen a los textos y ayuden a transmitir un mensaje propio a favor de la no discriminación.

En el caso de que tengan posibilidades de acceder a trabajar con netbook o PC, se les puede proponer confeccionar, mediante la utilización de algún programa de diseño, un fondo de escritorio con toda la información que consideren relevante sobre la problemática para ayudar a su difusión.

Segundo encuentro

Testimonios

En el primer encuentro se ha propuesto reflexionar y conceptualizar sobre la discriminación en sus múltiples formas. Esta aproximación busca brindar a los estudiantes un marco para que, en este segundo encuentro, puedan hacer foco en la discriminación por orientación sexual.

Actividad sugerida 1

Reflexionamos sobre discriminación por orientación sexual a partir de testimonios

La presente actividad consiste en que los alumnos y alumnas reflexionen acerca de distintas situaciones posibles de discriminación por orientación sexual y sus consecuencias para quienes las padecen. Para ello, se propone comenzar por leer distintos testimonios de personas adultas, que recuerdan cómo fue para ellos vivir una orientación no heterosexual, en el momento de transitar su escuela secundaria.

Para ello pedimos que se conformen grupos de trabajo y distribuimos distintos testimonios a cada grupo para que los lean y comenten.



Testimonio 1

"...Todavía recuerdo a ese grupito que a la salida, en los recreos, en gimnasia o incluso en clase me agredían verbalmente con las trilladas frases que se suelen usar para insultar a los gays, estas agresiones podían llegar a convertirse en golpes, escupitajos o piedrazos según el lugar en que nos encontrábamos. Terminábamos siempre en dirección, pero cuando nos preguntaban por qué nos peleábamos yo no podía decir nada. De esa época recuerdo el apoyo de una profesora de computación que me hacía sentir bien con sus palabras..."

Testimonio 2

"Una día estábamos en el recreo con una compañera, algunos chicos sabían que a mí me gustaban las chicas. Ese día en particular estaban más pesados que de costumbre y empezaron a gritarme cosas. Yo no sabía qué hacer, estaba mal por lo que me decía e incómoda por mi compañera, que por estar conmigo en ese momento también



quedó involucrada en los insultos... En un momento veo que ella se para y les dice: "déjense de molestar, no se dan cuenta de que queremos estar nosotras solas"... A mí me sorprendió su reacción, nos miramos y empezamos a reírnos. Y los pibes se fueron. Hasta el día de hoy ella es como mi hermana".

Testimonio 3

"Mi temor era a ser rechazado. Las cargadas en la escuela estuvieron pero por un corto tiempo, supongo que algo de mi actitud cambió. A las primeras personas que se lo dije fueron dos amigas y no tuvieron problema... Con muchos de mis compañeros nunca tuve la necesidad de aclarar nada, a los que se lo dije explícitamente, generalmente les resultaba una sorpresa".

Testimonio 4

"Yo siempre lo supe pero tenía miedo de hablarlo con mi familia. Un día el director de la escuela secundaria me encontró de la mano con otra chica, ¡qué lío que se armó! Yo en lo único que pensaba era en que no les había dicho nada a mis viejos y ahora se iban a enterar de esta manera. Me acuerdo de que estuve muy callada, con miedo, en casa me preguntaban si me pasaba algo y les decía que no: me aterraba pensar en las consecuencias. Al otro día mi mamá fue a la escuela, no sé de qué hablaron pero mi mamá me contó que le había dicho al director que estaba orgullosa de la hija que tenía y que mi papá, que no había podido ir porque estaba trabajando, pensaba igual. Para mí ese día fue mágico..."

Testimonio 5

Si bien yo algo sospechaba, cuando mi primo me dijo que le gustaban los chicos no tuve reacción. Yo tenía 17 y él 18. Le dije que para mí además de mi primo era mi mejor amigo y que las cosas entre nosotros no iban a cambiar, pero me quedé todo el día pensando ¿por qué me lo contó?, ¿le gustará algunos de los compañeros? No lo sé, nunca se lo pregunté. Con el tiempo entendí que si éramos primos y también muy amigos era lógico que me lo contara, como yo después le conté a él lo mal que estuve cuando me dejó mi novia después de un año y medio y con planes de casarnos. Una vez camino a una fiesta familiar escuché que alguien le dijo algo y no lo soporté, ya me quería ir a las trompadas pero mi primo me paró, dijo que no valía la pena estropear el cumpleaños de la tía por un insulto. Ese día comprendí lo doloroso que puede ser para algunas personas hacer cosas tan sencillas como dar un paseo por la plaza simplemente. Nunca perdimos la comunicación. Él fue mi padrino de casamiento y recuerdo el asado que hizo su novio en casa para festejar que ahora también podían casarse ellos. Hace dos días me llamó porque quiere que mi esposa y yo seamos los testigos de su casamiento.

Luego de la lectura general de los testimonios, proponemos que los grupos los lean en profundidad, tomando como base los siguientes criterios de análisis:

- a. Las distintas maneras en que puede expresarse la discriminación por orientación sexual.
- b. Los diferentes sentimientos asociados a las diferentes formas de vivir la sexualidad.
- c. Las distintas actitudes que aparecen cuando una persona hace explícito que vive una orientación no heterosexual.
- d. El rol de los compañeros, los amigos y amigas, las familias, los docentes frente a las situaciones de discriminación por orientación sexual.

Cada grupo tomará nota de lo trabajado en este análisis y, luego, se realizará una puesta en común. Será propiciado el intercambio para que chicos y chicas puedan identificar similitudes y diferencias en los testimonios y arribar a posibles conclusiones acerca de la necesidad de reconocer y hacer visibles estas formas de discriminación por orientación sexual para poder luchar contra ellas y erradicarlas.

Texto de apoyo para el docente

Aspectos de la discriminación⁵⁹

La discriminación puede asumir distintas formas según las actitudes hostiles estén basadas en el color de la piel, en una creencia religiosa, en la nacionalidad, en pertenecer a algún grupo étnico y también por tener una orientación no heterosexual.

Cuando trabajamos para erradicar la **discriminación** en general y la discriminación por orientación sexual en particular, debemos tener presente algunos factores que se encuentran interrelacionados: entre ellos, **aspectos afectivos** o emocionales que tienen que ver con el sentimiento de rechazo hacia determinadas personas cuando tienen que compartir algún espacio en común (por ejemplo, una persona siente rechazo o se siente incómodo porque tiene que compartir su espacio de trabajo con personas que tienen una nacionalidad distinta de la suya). Otro factor constitutivo de las acciones discriminatorias son **conductas o comportamientos**, que van desde el chiste y la descalificación verbal hasta la violencia física. Por último, el **factor cognitivo** también está presente y se manifiesta a través de ideas que se tienen sobre un grupo de personas; por ejemplo, tradicionalmente se ha tenido una visión negativa de las personas homosexuales, poniéndose en primer plano una serie de prejuicios y estereotipos que han opacado las condiciones reales de vida de estas personas.

Algunas veces las personas suelen internalizar los prejuicios y estereotipos negativos que circulan sobre ellas en la sociedad. Este hecho suele ser frecuente en quienes tiene una orientación no heterosexual. A este fenómeno se lo denomina homofobia internalizada y consiste en asimilar o aceptar las imágenes y mensajes negativos sobre esta condición y, a la vez, sentir atracción y afecto hacia personas del mismo sexo. Como consecuencia estas personas sufren una fuerte desvalorización de sí mismas que las deja en una situación de mayor vulnerabilidad para construir un proyecto de vida saludable y pleno.

Actividad sugerida 2 Escribimos cartas a las personas de los testimonios

Una forma de sistematizar el debate realizado en grupo y a la vez realizar una revisión de los propios supuestos sobre el tema puede consistir en pedirles a los estudiantes la siguiente tarea de escritura:

1. Elijan alguno de los testimonios.
2. Identifiquen a la persona que sufre discriminación por orientación sexual.
3. Seleccionen a alguna de las personas que discrimina.
4. Redacten cartas personales cuyos destinatarios sean las personas elegidas.

Para colaborar en la producción de las cartas, sugerimos una serie de preguntas posibles: *¿Qué mensajes desearían transmitir a cada uno? ¿Cómo se solidarizarían con las personas afectadas por la discriminación? ¿Qué reflexiones podrían proponer que realicen aquellas personas que discriminan? ¿Cómo harían para argumentar que es preciso desnaturalizar las actitudes discriminatorias y replantear estos modos de pensar? ¿Qué sugerencias podrían hacerles para promover una convivencia basada en la igualdad entre las personas y el respeto por las diferencias?*

Una vez escritas las cartas, se puede proponer a los estudiantes que las lean al resto de la clase y busquen similitudes y diferencias en los mensajes transmitidos en ellas. También pueden elaborar cartas integradoras, que representen las ideas y acuerdos del grupo en general. Estas podrán ser enviadas a algún medio gráfico escolar, barrial o zonal para intentar su publicación y así difundirlas a un público más amplio.

⁵⁹ Para la elaboración de este texto se tuvo en cuenta la propuesta que se realiza en Daniel Borrillo: *Homofobia*, Barcelona, Bellaterra, 2001.

Tercer encuentro

Haciendo un poco de historia

Si bien la discriminación por orientación sexual puede convertirse en violencia extrema, la conquista de derechos y el reconocimiento social de las personas no heterosexuales afortunadamente han ido ganando terreno. En este sentido, es importante conocer algunos hitos importantes de ese reconocimiento.

Actividad sugerida 1

Leemos y analizamos textos

La propuesta busca que los estudiantes reflexionen sobre algunos hechos históricos relacionados con la discriminación por orientación sexual y conozcan algunas iniciativas que han tenido como objetivo proteger los derechos de las personas que integran el colectivo LGBT.⁶⁰ Para ello, proponemos leer y analizar junto a los estudiantes las siguientes notas:



Los homosexuales durante el nazismo

Durante la Segunda Guerra Mundial más de cien mil personas fueron perseguidas y enviadas a los campos de concentración por ser homosexuales y se las identificaba con un triángulo invertido de color rosa. En el sitio de la Enciclopedia del Holocausto (<http://www.ushmm.org/wlc/es/article.php?ModuleId=10007018>) se afirma que “algunos nazis creían que la homosexualidad era una enfermedad que podía ser curada a través de la humillación y el trabajo duro”. Se calcula que un número que superaría el 60% de personas identificadas con el triángulo rosa no sobrevivieron al genocidio nazi, pasando a formar parte de los más de seis millones de prisioneros que fueron asesinados.



Unidos en contra de la discriminación

En las décadas de 1950 y 1960, los lugares para las personas abiertamente homosexuales eran muy pocos. En Nueva York estaba el bar Stonewall Inn. En la madrugada del 28 de junio de 1969 la policía entró al bar para hacer una redada, situación cotidiana durante los años sesenta en Estados Unidos. Las personas que se encontraban allí, a diferencia de lo que sucedía habitualmente, resistieron el embate policial y se generó un fuerte enfrentamiento que duró varios días. Los disturbios de Stonewall pasaron a la historia como el comienzo de la lucha moderna a favor de los derechos de las personas LGBT y todos los 28 de junio se conmemoran esos hechos en todo el mundo con lo que se conoce como Día del Orgullo Gay.

En la página de Internet www.marchadelorgullo.org.ar, se puede leer respecto de ese día: “En esa oportunidad, travestis, gays y lesbianas no respondimos con sumisión ante el sistema político y social impuesto. Esa vez decidimos rebelarnos ante la injusticia, la humillación, el maltrato y el atropello a nuestros derechos cívicos.

Se escuchó por primera vez: ‘Estoy orgulloso de ser gay/ de ser lesbiana/ de ser travesti’. Tres días de revueltas populares se sucedieron en las calles del barrio. La policía, finalmente, tuvo que retroceder.



⁶⁰ LGBT o GLBT son las siglas que designan colectivamente a lesbianas, gays, bisexuales y personas transgénero.



Un año después, unas diez mil personas se congregaron frente a las puertas del Stonewall en la calle Christopher. Marcharon espontáneamente, por la Quinta Avenida hasta el Central Park. Ésa fue la primera marcha del orgullo lésbico, gay, travesti, transexual de la historia.

Desde entonces, centenares de ciudades en el mundo entero se han ido sumando a ese festejo, a esa jornada de lucha. Desde 1992, gays, lesbianas, travestis y transexuales marchamos en Buenos Aires recordando esa fecha, desde nuestra propia historia."



La ciudad de Córdoba ya tiene su Día de la Lucha contra la Discriminación por Orientación Sexual

El Concejo Deliberante de la Ciudad de Córdoba aprobó una ordenanza que declara el 7 de marzo como el `Día Municipal de la Lucha contra la Discriminación por Orientación Sexual e Identidad de Género`.

Así fue confirmado desde el cuerpo legislativo. El texto fue aprobado en sesión extraordinaria y el día fue adoptado en memoria de Natalia Gaitán, una joven que fue asesinada el 7 de marzo de 2010, en la ciudad de Córdoba, por un hombre que no aceptaba la relación que su hijastra tenía con la víctima.

"Es un día histórico" destacó Martín Apaz, de la organización Devenir Diverse que promovió el proyecto, al referirse a la aprobación de la iniciativa y destacar que se trata del "primer reconocimiento institucional por parte del municipio hacia nuestro colectivo".

Durante el tratamiento del proyecto estuvo presente Graciela Vázquez, la madre de Natalia, quien resaltó que a partir de la aprobación su hija será recordada el 7 de marzo de cada año y recordó el compromiso que tenía su hija en la lucha contra los actos de violencia y discriminación hacia los gay, lesbianas, trans y bisexuales.

Fuente: Telam, agencia de noticias de la República Argentina. Sección: Sociedad.
Nota correspondiente a la publicación del día sábado 19 de febrero de 2011.

Para acompañar la lectura de los textos y guiar la reflexión, se pueden realizar preguntas como las siguientes, para trabajar en grupos.

1. Según el texto sobre la homosexualidad en la época del nazismo:

- ¿Este régimen consideraba a la homosexualidad una enfermedad? ¿Había leyes que condenaban a los homosexuales? ¿Cómo creían que esta "enfermedad" podría ser "curada"? ¿Qué tratamiento se les daba a las personas homosexuales en los campos de concentración? ¿Qué destino tuvieron estas personas?
- Discutan y reflexionen si esta manera de pensar la homosexualidad como una enfermedad persiste en nuestra sociedad. ¿Con qué argumentos se sostienen estas ideas? ¿Son cuestionables? ¿Por qué?
- ¿Qué hecho diferente sucedió en un bar norteamericano durante el '69? ¿Qué implicancias tuvo esta nueva actitud de los homosexuales?
- ¿Qué idea sobre la homosexualidad prevalecía en ese contexto? ¿A qué nueva postura se enfrentó? Tener en cuenta que en 1948 se aprueba la Declaración Universal de Derechos Humanos.
- ¿Qué antecedentes de compromisos asumidos por nuestro país en términos de derechos humanos les parece que hicieron posible que la Ciudad de Córdoba aprobara una Ordenanza para declarar el "Día de la Lucha contra la Discriminación por Orientación Sexual e Identidad de Género"? ¿Existen normas de este tipo en otros lugares del país?
- ¿Qué idea sobre la homosexualidad se encuentra en la ordenanza de la ciudad de Córdoba? ¿Les parece que la legislación (incluyendo la nueva Ley sobre Matrimonio Igualitario 26.618) es suficiente para cambiar las prácticas discriminatorias por orientación sexual?
- ¿Qué otras cuestiones es necesario ir trabajando para que en una sociedad prevalezcan las actitudes de respeto y el ejercicio de la igualdad de derechos que reconoce la diversidad?

Actividad 2

Investigamos en grupos y difundimos la información

Luego del análisis de los diferentes textos, podemos proponer a los estudiantes dividirse en grupos para investigar sobre distintos tópicos. Para ello, pueden distribuirse las siguientes tarjetas, una para cada grupo. En ellas encontrarán el tema de indagación y la propuesta de producción para el equipo.

a. Buscar películas o libros que traten temas como los mencionados en los textos anteriores. b. Confeccionar un catálogo de libros y películas que incluya resúmenes de contenido, comentarios y recomendaciones.	a. Buscar en Internet otras noticias que mencionen luchas de las personas no heterosexuales para avanzar en el logro de la igualdad de derechos. b. Diseñar un periódico mural donde aparezcan las noticias encontradas y una nota editorial propia que englobe las ideas principales.
a. Buscar efemérides locales, provinciales, nacionales e internacionales que estén relacionadas con la temática de la discriminación por orientación sexual b. Confeccionar un calendario anual en la que aparezcan destacadas las fechas relevantes.	a. Indagar sobre la evolución histórica del triángulo rosa, símbolo que se originó con la identificación de las personas homosexuales por los nazis. b. Dibujar una lámina en la que se muestren diferentes símbolos utilizados históricamente y en la actualidad, para identificar a los grupos LGTB. Incluir descripciones de lo que significan sus elementos.
a. Buscar legislación nacional específica sobre la lucha contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género. b. Confeccionar un folleto explicativo que describa la situación legal en nuestro país e incluya lugares, teléfonos y correos electrónicos para hacer denuncias en casos de discriminación.	a. Tomar como base la llamada “Ley de matrimonio igualitario” de nuestro país e indagar el estado de situación sobre el tema en el resto del mundo. b. Elaborar un mapa mundial en el que se marquen los países con legislación inclusiva.

Una vez que los grupos realizan las investigaciones y producciones sugeridas, imaginan diferentes formas de presentar al resto el trabajo realizado. Cuando hayan realizado ese intercambio, se puede proponer realizar una muestra escolar con las producciones para difundir la temática a otros cursos de la escuela.

Cuarto encuentro
Entre todos es más fácil superar la discriminación

Actividad sugerida

Esta última actividad convoca a que los alumnos y las alumnas recurran a su propia experiencia y a lo abordado en los encuentros anteriores de este taller, con la finalidad de llevar adelante una campaña de sensibilización para la comunidad local.

Esta campaña se terminará de elaborar una vez que los alumnos y las alumnas hayan realizado un trabajo previo de indagación que incluya:

- a. Un trabajo de reconocimiento de las ideas, creencias, representaciones en relación a la diversidad sexual que circulan en la localidad, municipio o barrio.
- b. Una exploración acerca de si los distintos sectores y actores locales (centros de salud, de educación, de desarrollo social, ámbitos de la justicia, iglesias, organizaciones sociales, etc.) trabajan o no sobre la discriminación por orientación sexual, y si lo hacen, de qué modo. Es deseable que la propuesta comunicativa final incorpore la participación de estos otros actores locales.

Para llevar adelante ambas indagaciones, les proponemos a los grupos que elaboren distintas preguntas sobre discriminación y diversidad sexual para armar breves cuestionarios, y se los realicen a las personas representantes de las distintas organizaciones y sectores de la comunidad en torno a sus opiniones.

Una vez hechas las preguntas exploratorias les propondremos analizar las distintas respuestas identificando las similitudes y las diferencias que aparecen en los distintos testimonios obtenidos. Esta tarea tiene por objetivo reconocer tanto los prejuicios y estereotipos, como las ideas y valoraciones positivas e inclusivas de la diversidad sexual. Puede ordenarse la información en un cuadro como este:

Trabajo exploratorio sobre opiniones y acciones de la comunidad, relacionadas con la diversidad sexual	
Prejuicios y estereotipos detectados	Ideas y valoraciones inclusivas

Este análisis servirá de base para la selección de estrategias y mensajes para la campaña. Para pensar la campaña es importante que identifiquen los conceptos importantes, las acciones prioritarias, los aspectos afectivos que están implícitos, los espacios posibles de intervención (barrio, escuela, grupo de amigos, ciudad), en función de la tarea exploratoria ya realizada.

Si a los estudiantes no se les ocurren estrategias variadas, podemos sugerirles algunas opciones, que seguramente serán superadas por otras nuevas que surjan de los propios estudiantes. Por ejemplo:

- Desarrollar un ciclo de cine debate, con proyección de películas que sirvan para sensibilizar contra la discriminación por orientación sexual.
- Confeccionar afiches y llevar adelante una campaña gráfica.
- Acercarse a alguna FM barrial y pedir un espacio para asistir y hablar sobre el tema.
- Escribir notas para sensibilizar a la población local, y acercarse para que las publiquen en revistas y diarios zonales.
- Pintar un mural alusivo a la no discriminación en alguna pared de la escuela o en algún otro lugar permitido de la comunidad.

Será importante que, para la realización de las acciones de la campaña, cuenten con las personas de la comunidad con las que hayan entablado vínculo previamente. Recordemos que es deseable que la propuesta incluya la participación de estos otros actores locales. La discriminación es un tema que nos involucra a todos y todas y esta será una buena oportunidad para que chicos y chicas interactúen con otros sectores sociales y participen como sujetos protagonistas del lugar en el que viven.

Recordemos

Superar la discriminación por orientación sexual es una oportunidad para construir una sociedad más justa, formada por personas más felices. Fin de recuadro

Recursos

- CIDH. *Violencia contra personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex (LGBTI) en América. Informe temático de la CIDH*. Disponible en: <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/ViolenciaPersonasLGBTI.pdf>
- *Hacia un plan nacional contra la discriminación: la discriminación en Argentina*. Buenos Aires: Inadi, 2005. ISBN 987-22203-0-1. Disponible en <http://www.obserdiscriminacion.gov.ar/web/wp-content/uploads/2009/10/plannacional.pdf>
- Ley N° 23.592: Actos Discriminatorios. Disponible en <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/20465/texact.htm>.
- Jones, Daniel: "Estigmatización y discriminación a adolescentes varones homosexuales". En: PECHENI, Mario et al. *Todo sexo es político. Estudio sobre sexualidades en Argentina*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008.
- Meccia, Ernesto: *La cuestión gay: un enfoque sociológico*. Gran Aldea Editores. Buenos Aires, 2006.
- Dirección General de Políticas Integrales de Diversidad Sexual de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural de la Nación: 011-5300-4000, int. 79134; diversidadsexualddhh@jus.gov.ar
- Línea gratuita de asesoramiento y asistencia del Inadi (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo, dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación) donde se responden las llamadas brindando atención especializada, orientada a la contención psicológica de situaciones extremas.: 0800-999-2345



Películas

Lengua materna. Dirección: Liliana Paolinelli. Origen: Argentina. Año: 2010.

Sinopsis: Una mujer se entera que su hija, que ronda los 40 es lesbiana. La madre intenta comprender las reglas de un mundo que no conoce, en tanto la hija toma el interés de su madre como una intromisión. La declaración de la hija es una oportunidad para que la madre y su hija aprendan a aceptarse en sus diferencias.

Plan b. Dirección Marcos: Berger. Origen: Argentina. Año: 2009.

Sinopsis: Bruno se entera de que Laura, su ex novia, está saliendo con alguien e intenta recuperarla sin éxito, hasta que descubre que Pablo -el nuevo novio de Laura- tuvo en el pasado un encuentro fugaz con un hombre. Bruno decide poner en marcha un arriesgado plan B: seducirlo a él para que deje a su chica y así poder recuperarla.

Tan de repente. Dirección: Diego Lerman. Origen: Argentina. Año: 2002.

Sinopsis: Dos chicas que son amantes entre sí y una vendedora de lencería gordita e introvertida recorren las calles de Buenos Aires y luego viajan a Rosario.



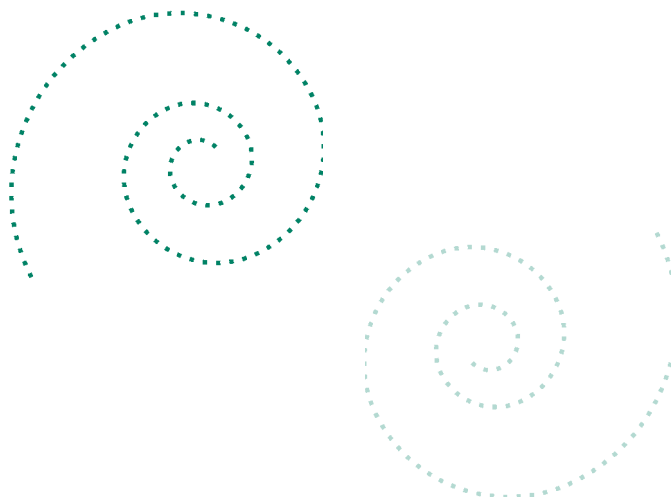
No se lo digas a nadie. Dirección: Francisco J. Lombardi. Origen: Perú. Año: 1998.

Sinopsis: Un joven acomodado de la alta sociedad peruana decide huir del entorno social y familiar en el que vive para intentar encontrar su identidad sexual, marcada desde su juventud por el abuso de las drogas y el alcohol. Basada en la novela del peruano Jaime Baily.



Sitios de interés

- <http://generoydiversidad.blogspot.com/>
- www.inadi.gov.ar
- www.familiasporladiversidad.org/recursos.html
- <http://recursosdiversidadafectivosexual.blogspot.com/>



TALLER 3

Trata de personas



Para pensar y compartir entre colegas

Los chicos de 3° 1° están preocupados porque desde hace unos días Pamela no aparece. Juan, su compañero de banco dice que los padres están muy angustiados y la buscan por todos lados. Marcela, su mejor amiga, estuvo hablando con Pamela acerca de esa chica con la que chateaba y que le había ofrecido trabajo para poder ayudar a la economía de su casa. Inquietos, los compañeros y compañeras de clase, hablan con el director de la escuela, quien les dice: “No se preocupen, Pamela debe estar bien, últimamente estaba faltando mucho”.

¿Hemos tenido situaciones en las que estudiantes se ausentan de la escuela y del hogar? ¿Qué pensamos de los chicos y chicas que pasan o pueden pasar por estas situaciones? ¿Solemos responsabilizar a las chicas y chicos en función de la idea que tenemos de ellos personalmente? Cuando un/a estudiante se ausenta de la escuela, ¿la escuela puede desinteresarse por él/ella? ¿Qué puede hacer la escuela en situaciones como ésta?

Presentación general

Resulta difícil imaginar que en los tiempos actuales todavía podamos hablar de esclavitud. Sin embargo, la trata de personas constituye una evidencia de las formas de privación de la libertad y de explotación de las personas que aún persisten, que implican prácticas de vulneración de los derechos humanos.

¿Qué es la trata de personas? Antes de reflexionar sobre el lugar de la escuela en relación con esta problemática, analicemos algunas de sus dimensiones: en primer lugar acudamos a

la Ley de Prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas 26.364, del año 2008 y su modificatoria, Ley 26.842 de 2012. Esta última define el delito de trata de personas como: “el ofrecimiento, la captación, el traslado, recepción o acogida de personas con fines de explotación, ya sea dentro del territorio nacional como desde o hacia otros países [...]. El consentimiento dado por la víctima de la trata y explotación de personas no constituirá en ningún caso causal de eximición de responsabilidad penal, civil o administrativa de los autores, partícipes, cooperadores o instigadores”.

En el marco de esta ley, se entiende por explotación: reducir o mantener a una persona en condiciones de esclavitud o servidumbre; obligar a realizar trabajos o servicios forzados; forzar al matrimonio o a cualquier unión de hecho; promover, facilitar o comercializar la prostitución ajena, la pornografía infantil, la extracción forzada o ilegítima de órganos, fluidos o tejidos humanos.

En nuestro país las dos formas de trata más extendidas son la trata laboral y la explotación sexual. La trata laboral implica en general una oferta engañosa de trabajo, en la que no se aclaran las condiciones en las cuales se va a realizar. Empuja a trabajadores, a veces con sus hijos e hijas, a realizar tareas -frecuentemente agrícolas o textiles- mientras los mantienen en cautiverio y son explotados económicamente. Por su parte, la trata con fines de explotación sexual se ha extendido de modo inquietante durante los últimos años en



la región. Esta modalidad abarca casos de captación de niños, niñas y adolescentes para transformarlos en verdaderos esclavos, carentes de todos sus derechos, tratados como “objetos” bajo el poder y sometimiento de otros que dirigen sus acciones y su vida misma.

Cualquiera sea su modalidad, la trata se vincula a la esclavitud porque hay pérdida de libertad, de dignidad y de identidad de las víctimas. Estas se ven imposibilitadas de ejercer sus derechos, retenidas mediante amenazas, deudas, mentiras, coacción, violencia, sometidas a condiciones de vida inhumanas: alimentación y condiciones de salud deficientes, condiciones habitacionales denigrantes, aislamiento, etc. Las personas dejan de ser consideradas como tales y empiezan a ser tratadas como objetos o mercancías.

Hay una multiplicidad de condiciones que se entrelazan dando lugar al delito de la trata de personas:

- La trata genera grandes ganancias y beneficios económicos cuantiosos para los tratantes y proxenetas.⁶¹
- La demanda de consumo sexual y la legitimidad social del mismo, que favorece que se pague por tener sexo con niños, niñas y adolescentes.
- La existencia de prejuicios y estereotipos sociales que generan desigualdad y reproducen circuitos de dominación masculina y subordinación de la mujer en la sociedad.
- La inequidad y exclusión social: la necesidad económica y las escasas oportunidades de inserción laboral y social, elevan la vulnerabilidad ante los tratantes.
- La influencia de los medios de comunicación, al reflejar la imagen de la mujer como objeto sexual y reproducir los patrones de dominación masculina que están presentes en las representaciones y prácticas sociales.
- Escaso conocimiento, información y difusión sobre la problemática en la sociedad, lo que genera poca sensibilización y actitudes discriminatorias hacia las víctimas, reproduciendo así la cadena de impunidad.

No perdamos de vista, entonces, que la trata de personas y la explotación sexual son delitos que están penados en nuestro país. Además dichas prácticas constituyen una violación a los derechos humanos⁶², manifiestan una forma de violencia sexual que expresa relaciones de poder y de dominación entre sexos y/o entre generaciones y, cuando se trata de menores, constituyen también formas de maltrato infantil.⁶³

Como ya dijimos, las víctimas de trata son vistas como mercancías y objetos por los tratantes. Pero también se debe problematizar la figura del denominado “cliente” o “usuario”, ya que es quien fomenta el círculo de explotación. Cuando en una sociedad se tolera o acepta el consumo de sexo con menores de edad, esta, de alguna manera, se convierte en partícipe de la explotación y vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. De este modo, se favorece la perpetuación de este delito, permitiendo que la figura del “cliente” o “usuario” quede invisibilizada en la cadena de la explotación. Todo esto contribuye a que la atención recaiga sólo en la víctima, estigmatizándola y muchas veces también culpabilizándola de la situación.

La explotación sexual comercial de menores degrada el cuerpo social. En los niños, niñas y adolescentes víctimas produce daños severos que interfieren en el desarrollo y su integridad física, psíquica, espiritual,

⁶¹ Se llama proxenetas a las personas que inducen a la prostitución y viven de sus ganancias.

⁶² Establecido en los tratados internacionales como la Convención de los Derechos del Niño, el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño Relativo a la Venta de Niños, la Prostitución Infantil y la Utilización de Niños en Pornografía, el Protocolo Facultativo de la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; el Protocolo de la Convención de las Naciones Unidas contra el Crimen Organizado Transnacional para Prevenir, Suprimir y Sancionar la Trata de Personas, especialmente Mujeres y Niños, entre otros.

⁶³ Adaptado de “Guía de formación de formadores para la prevención de la trata, tráfico y explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes” en http://www.savethechildren.org.ar/index.php?option=com_content&task=blogsection&id=5&Itemid=34.

moral y social. Las secuelas pueden permanecer durante mucho tiempo y es necesaria una intervención especializada desde diversos ámbitos profesionales para poder superarlas. Las principales consecuencias de la trata con fines de explotación sexual son:

- Daño en la autoestima, sentimientos de vergüenza, culpa; las víctimas se sienten indignas de ser ayudadas. Otras niegan la realidad y se convencen a sí mismas de que eligieron libremente esta situación, algunos/as con el fin de ayudar a sus familias.
- Alto índice de intentos de suicidio, que da cuenta de la imposibilidad de elaborar la situación de explotación vivida, y la denigración a la que fueron sometidos/as.
- Altos niveles de deserción y abandono de la escuela.
- Alto riesgo de embarazo precoz y no deseado.
- Sometimientos a abortos con riesgo de muerte.
- Mayor posibilidad de contraer enfermedades de transmisión sexual con riesgo de muerte.
- Adicciones a drogas, estupefacientes y alcohol, inducido por los explotadores como métodos de sometimiento.
- La estigmatización social de las víctimas se basa en falsas creencias, tales como: la trata es algo que les sucede a niñas, niños y adolescentes de los sectores más pobres; ellas son culpables de la situación; su entorno incide en su despertar sexual temprano; para ellas constituye un trabajo, etc.

Esta problemática, que afecta principalmente a mujeres, niñas, niños y adolescentes, puede ser abordada en la escuela con miras a trabajar factores de protección. La escuela secundaria es un espacio propicio para analizar todas las dimensiones implicadas en este delito, y desarrollar un pensamiento crítico que interrogue los supuestos subyacentes en los discursos y prácticas sociales que aún lo sostienen. En este sentido, por ejemplo, poder reflexionar sobre las formas de explotación sexual y la trata implica poner en entredicho también una cierta mirada sobre la sexualidad y el lugar de las mujeres, de los hombres, de sus cuerpos y de las relaciones de poder de género en nuestra sociedad.

Desde el Ministerio de Educación de la Nación y desde el Programa de ESI, partimos del principio de que deben respetarse y cumplirse los derechos de todos y cada uno de los niños, niñas y adolescentes. El Estado, como principal garante, tiene la responsabilidad de crear el marco legislativo, definir las políticas a implementar y también proporcionar recursos de forma tal que se garantice el cumplimiento de esos derechos. Familias, adultos y comunidad toda son los principales protectores del cuidado de la niñez y adolescencia. En este contexto, la escuela se erige como uno de los pilares protectores de la niñez, ya que forma y educa a los y las adolescentes acerca de sus derechos y de su posible vulneración, vinculados en este caso a las conductas criminales de trata de personas. La educación sexual integral trabaja aspectos que favorecen una conciencia del cuidado de sí mismos, en base al conocimiento del propio cuerpo, el reconocimiento y expresión de las propias emociones y sentimientos, el aprendizaje de herramientas de autoprotección frente al maltrato y el abuso sexual, entre otras cuestiones. También es importante para el fortalecimiento de la autoestima promover la activa participación de estudiantes varones y mujeres, escuchar sus puntos de vista, partir de sus saberes, tener en cuenta sus intereses, generando un clima de confianza y diálogo. En este sentido, la propuesta es fortalecer el trabajo que la escuela ya viene realizando en relación a la participación activa del estudiantado, de la comunidad y de otras instituciones en la búsqueda, construcción y consolidación de respuestas eficaces que garanticen la protección integral y plena de los derechos de cada adolescente.

Los docentes ocupan un lugar privilegiado para ayudar a difundir las necesarias acciones de protección basados en el intercambio y diálogo cotidiano con estudiantes y el compromiso que asumen en su educación. Además, los docentes, preceptores, tutores u otro personal de la escuela que cotidianamente convive con adolescentes, están en condiciones de percibir oportunamente las



situaciones que pueden estar viviendo: de abuso sexual, maltrato, explotación sexual y todas las formas de violencia –física, psíquica, emocional, sexual–, que atentan contra su integridad.

Actuar para la protección, la prevención, la identificación oportuna de vulneración de derechos y la intervención adecuada, es una obligación de todos. Por ello se considera necesario fomentar instancias de participación activa en la escuela con estudiantes, padres y madres y la comunidad, donde se pueda poner en discusión esta problemática, sensibilizando así a la sociedad y canalizando la acción hacia las vías institucionales que correspondan. Como primer paso, es necesario contar con información específica sobre el tema para conocer sus alcances y dramáticas consecuencias en el bienestar y el desarrollo de niños, niñas y adolescentes.

Avances en la legislación

Para evitar la trata de niños, niñas y adolescentes es necesaria la efectiva protección de sus derechos. En este sentido, nuestro país ha incorporado a la Constitución Nacional, la Convención sobre los Derechos del Niño, que busca garantizar la protección de los derechos de todas las personas hasta los 18 años. También ratificó el Protocolo de Palermo mediante la Ley 25.632 en el 2002.⁶⁴ En 2008, el Congreso Nacional sancionó la Ley 26.364 de Prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas, que fue modificada recientemente mediante la Ley 26.842. En esta última se realizaron cambios en las definiciones penales del delito de trata y de explotación, se ampliaron los derechos de las víctimas y se creó un programa especial para garantizar la protección de las víctimas, entre otros cambios propuestos. Por otra parte, existen legislaciones específicas para la infancia que cooperan con el nuevo marco normativo protector de derechos, tales como:

- La Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, los Niños y Adolescentes N° 26.061, que habilita a todo ciudadano a interponer las acciones necesarias ante la violación y vulneración de los derechos de niños, niñas y adolescentes.
- La Ley de Educación Nacional N° 26.206 que expresa que las autoridades educativas competentes participarán del desarrollo de sistemas locales de protección integral de derechos –establecidos en la Ley de Protección Integral N° 26.061– y obliga a los y las docentes a proteger y garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes que se encuentren bajo su responsabilidad, en concordancia con esta última ley.
- La Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 que implica la inclusión obligatoria de la educación sexual integral a lo largo de todo el proceso de escolarización y en todas las instituciones educativas. Propicia aprendizajes relacionados con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual y trata de niños, niñas y adolescentes, entre otros.

Teléfonos para asesoramiento, ayuda y denuncias

Dentro de la órbita del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación existe el Programa Nacional de Rescate y Acompañamiento de las personas damnificadas por el Delito de Trata que recibe denuncias las 24 horas los 365 días del año. Los denunciante pueden llamar a la **línea 145**, se trata de una línea de atención gratuita y anónima. También pueden enviar un correo electrónico a oficinarescate@jus.gov.ar. En dicho equipo se desempeñan psicólogos, trabajadores sociales y abogados que acompañan a las víctimas desde el rescate o su escape del lugar de explotación.

En el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación funciona el Programa Nacional de Restitución de Derechos que depende la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia. Esta área brinda asistencia integral

⁶⁴ El Protocolo de Palermo para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de Personas complementa la Convención de las Naciones Unidas Contra la Delincuencia Organizada Transnacional.

a personas afectadas por el delito de trata luego de su declaración testimonial en sede Judicial y articula federalmente por medio de la creación de los Puntos Focales Provinciales de Asistencia en todo el territorio nacional. Se puede llamar a los siguientes teléfonos: **(011) 4338-5849 o 5808**.

En el Ministerio de Seguridad de la Nación se puede llamar en forma gratuita a la **línea 134** para realizar denuncias de trata de personas y delitos conexos. También se puede escribir al correo electrónico juntoavos@minseg.gob.ar.

Propósitos formativos

- Estimular la apropiación del enfoque de los derechos humanos como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria, respetando, a la vez, la libertad de enseñanza, en el marco del cumplimiento de los preceptos constitucionales.
- Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.
- Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo/a y del propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en el aspecto físico, como en las necesidades, emociones, sentimientos y modos de expresión.
- Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños y adolescentes.

Contenidos de ESI

Ciencias Sociales

- La construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida con prácticas y valores que promuevan la igualdad, la solidaridad, la responsabilidad, la justicia y el respeto de los derechos propios y de los derechos de los otros (Ciclo Básico).
- El reconocimiento del diálogo como instrumento privilegiado para solucionar problemas de convivencia y de conflicto de intereses en la relación con los demás (Ciclo Básico).
- El desarrollo de una actitud comprometida con el cuidado de sí mismo/a y de los/as otros/as, con énfasis en aspectos vinculados con la constitución de la sexualidad y las relaciones igualitarias, respetuosas y responsables entre varones y mujeres (Ciclo Básico).
- La reflexión y el análisis crítico de la información producida y difundida por diversos medios de comunicación sobre las problemáticas de mayor impacto social, particularmente aquellas relacionadas con la sexualidad y las relaciones problemáticas que puedan derivarse de las diferencias entre varones y mujeres (Ciclo Básico).

Formación Ética y Ciudadana – Derecho

- El reconocimiento y la reflexión sobre situaciones de violencia en las relaciones interpersonales (específicamente afectivas y sexuales) o sobre conductas de imposición sobre los derechos de otros/as (Ciclo Básico).
- El conocimiento de leyes, tratados y convenios nacionales e internacionales relativos a los derechos humanos en general y de los niños, niñas y adolescentes relacionados con la salud, la educación y la sexualidad y el desarrollo de competencias relacionadas con la exigibilidad de estos derechos (Ciclo Básico).
- El análisis e identificación de situaciones de vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (Ciclo Orientado).
- El análisis, identificación e implicancias de situaciones de incesto y abuso sexual infantil; pornografía infantil; trata de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (Ciclo Orientado).

Ciencias Naturales y Educación para la Salud

- El conocimiento de las situaciones de riesgo o de violencia vinculadas con la sexualidad: distintas miradas sobre la problemática del aborto (como problema ético, de salud pública, moral, social, cultural, jurídico etc.), las enfermedades de transmisión sexual, el acoso sexual, el abuso y la violencia sexual, el maltrato, la explotación sexual y trata (Ciclo Básico).
- Desarrollo de habilidades básicas protectivas para evitar situaciones de vulneración de los propios derechos (Ciclo Orientado).
- Desarrollo de habilidades básicas protectivas para evitar riesgos relacionados con la pornografía infantil, la trata de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (Ciclo Orientado):
 - Posibilidad de identificar conductas que denoten abuso de poder en general y abuso sexual en particular de los adultos en las distintas instituciones en las cuales los niños, niñas y adolescentes transitan sus experiencias vitales.
 - Posibilidad de comunicar sus temores y pedir ayuda a adultos responsables en situaciones de vulneración de sus propios derechos o los de sus amigos y compañeros.
 - Conocimiento de los organismos protectores de derechos de su entorno (líneas telefónicas, programas específicos, centros de atención, etc.)
 - Posibilidad de decir “no” frente a presiones de pares.
 - Posibilidad de diferenciar las lealtades grupales y las situaciones de encubrimiento de situaciones de vulneración de derechos.

Lengua y Literatura

- El desarrollo de competencias comunicativas relacionadas con la expresión de necesidades y/o solicitud de ayuda ante situaciones de vulneración de derechos (Ciclo Básico).
- La reflexión crítica en torno a los mensajes de los medios de comunicación social referidos a la sexualidad (Ciclo Orientado).

Primer encuentro

Orientaciones para el docente

En este primer encuentro nos proponemos acercar a los y las estudiantes a la problemática desde dos lugares distintos. El primero permitirá, desde un análisis de un caso potencial de trata, comenzar a construir una mirada contextualizada centrada en la víctima y su entorno, intentando mostrar que es un problema que afecta a muchas personas de diversos sectores y contextos. En el segundo acercamiento proponemos poner de relieve que la trata es un fenómeno social muy complejo, en el que las personas víctimas de este crimen organizado son tratadas como esclavos vulnerando todos sus derechos.

En la primera actividad buscamos relevar lo que los estudiantes conocen del delito de la trata de personas. Podrán surgir múltiples interrogantes y opiniones encontradas. No nos proponemos despejar “todos” los interrogantes ni de lograr opiniones unánimes o consensuadas en este momento. Más bien podemos registrar esas opiniones contrapuestas o aquellas creencias más generalizadas y los interrogantes que vayan saliendo para ser retomados en las actividades y encuentros siguientes.

En la segunda actividad proponemos avanzar en la complejización aportando información a través de un artículo periodístico que servirá para comenzar a discernir diversas dimensiones de este delito.

Una dimensión a destacar de este hecho es que la trata de personas es una práctica del crimen organizado. Esto implica dar cuenta de la necesaria participación de hombres y mujeres cumpliendo diversas funciones, conformando una red que a veces puede involucrar a algunos agentes del estado que apañan, colaboran o se benefician con esta actividad delictiva.

Otra de las dimensiones a trabajar está vinculada a la violencia que implica la trata, particularmente la violencia de género. Si bien es cierto que tanto niños, niñas y adolescentes son víctimas de la trata, es cierto también que son las mujeres las que en mayor medida se ven sometidas a la explotación sexual, pues esta se encuentra fuertemente vinculada a la estructura jerárquica de género presente en nuestra sociedad y en muchas otras y a las representaciones de una relación de dominación (masculina)/ subordinación (femenina). La violencia de género hunde sus raíces en la histórica discriminación y atropello que han sufrido y continúan padeciendo las mujeres en las sociedades que avalan y reproducen culturas basadas en la inequidad entre mujeres y varones. Nuestra sociedad todavía transmite creencias que favorecen la conformación y organización familiar de estructuras rígidas, verticalistas y autoritarias, basadas en concepciones patriarcales, desde las cuales se genera desigualdad en cuanto a los derechos, y al desarrollo de capacidades y de poderes entre sus miembros, de acuerdo al género y también a la edad (ser varón y adulto constituye el lugar privilegiado). En este sentido, hombres y mujeres se desarrollan bajo mandatos y estereotipos sociales que producen desigualdades de género, en cómo “deben” vivir su sexualidad en relación a su cuerpo, al placer y a la satisfacción.

En vinculación con esto, también es importante reflexionar críticamente sobre la trata de personas y la lógica del mercado de consumo, donde los cuerpos –y particularmente el cuerpo de la mujer- son tratados como objetos y mercancías que se consumen a gusto del cliente, generando ganancias al proxeneta y a la red implicada, a costa de un trabajo esclavo.

Por último, nos parece interesante que se puedan retomar todas aquellas visiones, valoraciones y creencias que tienden a la invisibilización y la consecuente reproducción de la problemática de la trata de personas con fines de explotación sexual y el modo en que muchas veces se justifica socialmente en frases como: “... ellas lo hacen porque les gusta...”, “... nadie hace eso si no quiere...”, “... cómo van a estar secuestradas en un lugar público...”, “... los hombres tienen más necesidad sexual que las mujeres...”.

Actividad 1

Para comenzar a conocer e identificar la problemática de la trata de personas sugerimos un relato de una adolescente que se ve envuelta en una serie de sucesos, que pueden hacer pensar que constituye un caso de trata. Pero dado que el relato también permite pensar en otras alternativas, tiene el sentido de explorar los saberes previos de alumnos y alumnas. Proponemos entonces:

- Analizar el relato en grupos pequeños, tomando la guía de preguntas.
- Con todo el grupo, desarrollar las ideas y comentarios que fueron apareciendo en los pequeños grupos.
- Identificar entre todos cuáles son los indicios que hacen pensar en un posible caso de trata de personas.
- Expresar los saberes que tienen acerca de esta problemática.

Sería importante que el docente registrara todos las ideas, supuestos, conceptos e información que expresaran las y los estudiantes, para trabajarlos a lo largo del taller.



Mariana tiene 16 años. Vive en un pueblo tranquilo y, a la salida de la escuela, se reúne con amigos en la plaza. Su mamá está en casa, cuidando a sus seis hermanos. Su papá trabaja todo el día.

Julieta, una amiga, la entusiasma con una propuesta que le hace una mujer llamada Susana, conocida de una tía. Les ofrece trabajo como ayudantes en una peluquería de la capital. Entonces, Mariana piensa que podría colaborar con su familia, que tanto lo necesita.





El trabajo resulta interesante porque no son muchas horas y pagan bien. Mariana se convence que “debe aceptarlo” y empezar a ayudar económicamente en su casa. Piensa que la alegría de su mamá será enorme y entonces se ilusiona.

Mariana y Julieta acuerdan con Susana encontrarse el sábado temprano en la plaza, con sus bolsos, ya listas para viajar a la capital de la provincia. Cuando llega Susana, ven que la acompaña un hombre al que ellas no conocen. En la conversación permanece callado. Susana les habla sobre la alentadora propuesta de trabajo, las posibilidades de crecimiento económico, los beneficios de aprender un oficio. Luego les da algunas instrucciones para su llegada a la capital. Les dice que las va a estar esperando su cuñada Rosa y que ella las va a llevar a conocer a la dueña de la peluquería. En ese momento, el hombre les dice que él las va a acompañar porque son menores de edad y les pide sus documentos.

Fuente: <http://www.infanciarobada.org.ar> (adaptado)

Los grupos pueden discutir en torno a algunas preguntas como las siguientes:

- Lean y estén atentos a las emociones que les suscita este relato. ¿Cuáles pueden reconocer?
- ¿Cuál es la situación de vida de Mariana? ¿Se encuentra en una situación crítica?
- ¿Por qué el relato dice que Mariana se “convence” de que debe aceptar el trabajo? Piensen en otros factores que pueden haber influido en esta idea.
- ¿Influye en las decisiones de Julieta y Mariana que la propuesta provenga una persona conocida? ¿Quiénes son los “conocidos” para nosotros? ¿Cómo los definiríamos?
- ¿Por qué el hombre que acompañaba a Susana, les habrá pedido el documento a Julieta y a Mariana? ¿Qué harían ustedes en su lugar? ¿Por qué?
- Piensen uno o dos finales para la historia.
- ¿Qué saben sobre la trata de personas? ¿Qué casos públicos conocen o recuerdan?

Actividad 2 (Segundo Ciclo)

En esta segunda actividad les proponemos a las y los adolescentes que lean y trabajen con el siguiente artículo, con el fin de profundizar en la identificación de las múltiples dimensiones que hacen de la problemática de la trata de personas, un hecho sumamente complejo.

Sugerimos entonces, organizar pequeños grupos para trabajar sobre el siguiente texto, orientando la discusión a partir de las preguntas que siguen a continuación del mismo.

Página | 12

Viernes, 18 de marzo de 2011

La otra revolución industrial

No hay suficientes personas en el mundo preocupadas y ocupadas por la trata, por eso avanza y se levanta como una de las industrias más rentables del mercado global. Tampoco hay hombres dispuestos a cuestionarse su “consumo de sexo” y el lugar que ocupan en esta tragedia mundial. La periodista mexicana Lydia Cacho, que recorrió diferentes puntos clave de compra y venta de mujeres en el mundo, desentraña en “Las esclavas del poder” editado por Debate, cada uno de los engranajes y actores de este crimen organizado. Saber de qué hablamos cuando hablamos de trata puede ser un punto fundamental para erradicarla de este mundo.

POR LILIANA VIOLA



Ocho países figuran en el índice de este libro recién publicado en la Argentina, como una hoja de ruta: Turquía, Israel, Palestina, Japón, Camboya, Birmania, México. Ocho destinos marcados por su posición estratégica en el rapto, compraventa y abuso sexual de mujeres. Especie de vuelta al mundo, o mejor dicho, dar vuelta el mundo, patas arriba, para que en esa posición incómoda y patética caiga uno de los más grandes negocios del siglo XXI: la esclavitud. Abolida el siglo pasado con su correspondiente liberación de la conciencias, resucita en books, páginas vip, empresas de acompañantes y aporta la misma calma a quienes prefieren pensar que "algo habrán querido". Sí, falta un país en la lista de arriba: Argentina está entre los ocho puntos clave y juega un lugar protagónico en el capítulo donde se desmascara la conexión política con los clubes nocturnos de Cancún.

Lydia Cacho, la periodista mexicana autora de *Las esclavas del poder*, se sube y se baja de aviones, recorre calles, barcitos de mala y también de exclusivísima muerte donde se entrevista con personas abyectas, con víctimas, con informantes, con aislados héroes y mártires (asesinan a un periodista durante la investigación de este libro) que rescatan y sanan, que luchan contra un monstruo sin cabeza. No, esto último hay que rectificarlo cuanto antes, no es un error menor ni inocuo. No hay monstruo sin cabeza sino crimen organizado, negocio rentable con una mercancía que, trabajando tan sólo dos años gratis, a veces a los golpes y drogadas pero la mayoría de las veces convencidas de que están en deuda con quienes les pagaron el pasaje, se quedaron con sus documentos en un país extraño y antes les prometieron un trabajo de mucamas, de mozas o de modelos, genera una ganancia incomparable. Y nunca son sólo dos años gratis. Al proxeneta con el pucho en la boca y parado sobre un farol, a la madama venida a menos y a la propia madre que vende a sus crías, habrá que agregarles unos personajes menos pintorescos: altos funcionarios, jueces, banqueros, policías, sicarios, embajadores y ministros de asuntos exteriores que emiten pasaportes auténticos con información falsa, y hombres comunes con sus nombres y apellidos. Lydia Cacho los nombra a todos. "Unos crean el mercado de la esclavitud, otros lo protegen, lo promueven, lo alimentan y otros más renuevan la demanda de materia prima." [...]

Si algo fundamental consigue este libro, a medida que revela el teatro de operaciones, es quitarle el pánico moral que la trata de personas viene cargando desde que se habla de ella. No hay melodrama. No queda lugar para el grito de espanto ni para la pregunta desconfiada sobre cómo es que estas chicas no logran escapar, ambas interjecciones de la agenda progresista tan funcionales a la agenda negra. Aquí las putas, las natashas, las geishas son esclavas aunque se llamen escort service [...] Los clientes tienen voz y "las prefieren sumisas y cariñosas, que no parezcan putas", mientras los empresarios se ocupan de asegurarle la salud al que paga: "Los tratantes inyectan antibióticos una vez al mes a las prostitutas para proteger a los clientes que en general se niegan a usar condón. Costumbre que genera un problema de salud tremendo para ellas, pues las hace resistentes a los medicamentos más potentes". La trata de personas, documentada en 175 naciones, demuestra las debilidades del capitalismo global y la disparidad provocada por las reglas económicas de los países más poderosos, pero sobre todo revela la normalización de la crueldad humana y los procesos culturales que la fortalecieron. [...]

CIRCULO EMPRESARIO

[...]

—¿Por qué cree que los hombres insisten con la compra de sexo? ¿Le llama la atención esa necesidad de los clientes de que ellas no parezcan forzadas?

—La prostitución es un producto cultural. Siglos atrás, cuando a las mujeres se les consideraba seres inferiores y sin derechos, el patriarcado estipuló que el placer sexual es eminentemente masculino y que la obligación de proveerlo es eminentemente femenina. Así heredamos esta visión arcaica de que



los hombres son como animales incapaces de controlar su libido (yo no creo que lo sean) y que las mujeres son a la vez provocadoras de esa libido incontrolable y corresponsables de la violencia que reciben a raíz de esa supuesta incapacidad masculina para controlarse. Lo cierto es que la cultura ha asimilado la violencia sexual como algo inevitable y tanto hombres como mujeres de todo el mundo justifican diariamente la existencia de esclavas sexuales como un método para evitar que las “mujeres buenas y decentes” sean violadas. En ese contexto la prostitución nace como un producto comercial en que las mujeres y niñas están a la venta para facilitar la vida de los hombres.

–Usted habla de un sistema de la esclavitud. ¿Qué dice de toda la otra versión que muestra al comercio sexual como un lugar de intercambio de poderes, glamour y placer?

–Hombres y mujeres somos a la vez víctimas y reproductores de esos paradigmas. La prostitución nace como una estrategia de sometimiento y esclavitud de las mujeres, luego se glamoriza para convertirla en un supuesto oficio en el que para tener poder debés a tu vez explotar a otras mujeres y niñas. Es un sistema de esclavitud perfecto porque su discurso alega que las mujeres tienen la voluntad de ser objetos de placer a voluntad de un tercero. No me extraña nada la actitud masculina, los hombres son también víctimas de estos valores culturales; lo que me extraña es que no seamos capaces de rebasar el viejo discurso de que la prostitución es un acto de libertad sexual, cuando millones de personas son víctimas de ese discurso mientras unas cuantas viven de él. La verdadera libertad sexual y erótica es que nadie se vea forzado a nada y que los hombres aprendan a relacionarse eróticamente desde la equidad, no desde la desigualdad. [...]

Países record

Tailandia, Camboya y Japón son los tres países asiáticos donde más se consume la prostitución: el 70 por ciento de los hombres pagan por sexo. Tailandia, a pesar de sus leyes contra la trata y la prostitución forzada, recibe 5,1 millones de turistas sexuales al año, y según Ecpat entre 450.000 y 500.000 hombres locales pagan por tener sexo con adultas y menores de edad. En Europa, España encabeza la lista de países consumidores de prostitución. En México, los centros turísticos como Cancún, Playa del Carmen y Acapulco reciben cada vez más visitantes norteamericanos y canadienses en busca de sexo con mujeres jóvenes, dóciles y obedientes, como pude comprobar en una de mis noches de investigación en los centros nocturnos de Cancún. [...]

Publicado en *Página 12*, suplemento “Las 12”, 18 de marzo de 2011

Artículo completo en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-6389-2011-03-18.html>.

- ¿Cuáles son las primeras emociones e impresiones que les causa el artículo? ¿Qué es lo que les genera esas impresiones? ¿Qué derechos se ven vulnerados con la trata de personas?
- ¿Qué actores o sectores están involucrados, según este artículo, en la trata de personas? ¿Qué beneficio obtiene cada uno? ¿Por qué es importante para la entrevistadora, Liliana Viola, corregir la expresión “monstruo sin cabeza” por la de “crimen organizado”? ¿Qué consecuencias expresa cada afirmación?
- ¿Por qué creen que la entrevistada, Lydia Cacho, sostiene que la trata de personas es el “sistema de esclavitud perfecto”? ¿Por qué la autora del libro, Lydia Cacho, dice que la trata de personas es una forma de esclavitud perfecta?
- Pensando desde una dimensión social el delito de la trata de personas con el fin de la explotación sexual ¿Qué lugar ocupan los hombres? ¿Y las mujeres? ¿Qué ideas, falsas creencias o representaciones de la sociedad creen ustedes que ayudan a no cuestionar la trata de personas como un sistema esclavo?

- ¿Por qué creen que la entrevistadora sostiene que la trata de personas “demuestra las debilidades del capitalismo global”? ¿Qué vínculos puede reconocer entre el delito de la trata de personas y el mercado capitalista?

En base a lo discutido, se puede proponer a los estudiantes que realicen un mapa conceptual del delito de la trata retomando los conceptos que crean más relevantes, los actores que intervienen, las falsas creencias sociales que contribuyen a su naturalización, el lugar de hombres y mujeres, etc. Finalmente, se pueden compartir los cuadros conceptuales resaltando las similitudes y diferencias. Aquí es importante comenzar a poder definir al delito de la trata no como un mero hecho aislado que sólo involucra a los tratantes, sino como un delito complejo que encuentra en algunas lógicas culturales y otras económicas la base para su desarrollo.

Segundo encuentro

Orientaciones para docentes

En este segundo encuentro vamos a invitar a los y las adolescentes a reflexionar sobre los distintos componentes de la trata: ofrecimiento, captación, desplazamiento y recepción de las víctimas, privación de su libertad y explotación, partiendo de dos historietas que narran casos hipotéticos. El análisis de estos componentes va a permitir identificar con más precisión el proceso que viven las víctimas de trata, y reflexionar sobre la compleja trama de condiciones económicas, políticas y socioculturales que se entrelazan para generar y reproducir esta problemática, todavía hoy socialmente invisibilizada.

Se sabe que el ofrecimiento y la captación se realiza a través de distintas formas de engaño. Los tratantes realizan un primer contacto ofreciendo a las personas grandes oportunidades laborales, que muchas veces incluyen viajes, y hasta matrimonios en el extranjero dando como referencia de contacto un celular, un correo electrónico o bien el contacto es personal. Estos contactos pueden hacerse a través de las redes sociales, rastreando datos e informaciones personales de las potenciales víctimas, estableciendo contactos a través de terceros (supuestos candidatos amorosos por ejemplo) o simplemente a través de conocidos. Muchas veces a partir de la información que adolescentes y jóvenes publican en las redes sociales acerca del estado de sus relaciones con los adultos y pares, los tratantes aprovechan para engañar apareciendo como personas de confianza que ofrecen ayuda o salida frente a los vínculos conflictivos.⁶⁵ También utilizan avisos en los comercios que ofician como agencias de empleo o suben anuncios a Internet. Las ofertas de trabajo son generalmente como niñeras, modelos, atención en tiendas, costureras en talleres, acompañantes de ancianos, promociones publicitarias, atención en restaurantes, etc. Otros mecanismos de captación que los tratantes utilizan son el secuestro o la oferta de dinero a padres, parientes o tutores con el fin de explotar a niños y adolescentes.

Los reclutadores tratan de provocar la fuga del hogar de niñas, niños y adolescentes, para aumentar la vulnerabilidad de la potencial víctima y facilitar su captura. Asimismo aprovechan el hecho de que una niña se aleje de su hogar, por cualquier motivo, para capturarla y someterla. Las redes se valen de la incertidumbre que generan estas situaciones donde se suele postergar la denuncia a la policía perdiendo así tiempo valioso en que una persona puede ser trasladada al margen de toda actividad policial.

Puede ocurrir que los reclutadores sean personas conocidas, vecinos, compañeros de estudio o trabajo, que se aprovechan de los lazos de afecto, de la confianza y vulnerabilidad de las personas. Utilizan el engaño y la coerción para convencer y presionar a las víctimas. En este sentido, es importante reconocer que la gran mayoría de las mismas son mujeres, niñas o adolescentes, y en su gran mayoría son hombres los que consumen

⁶⁵ En relación a esto proponemos leer la actividad sobre el uso seguro de Internet en el cuaderno *Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria*, Serie Cuadernos de ESI, disponible en http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/esi_secundaria.pdf.

y pagan. Es interesante reflexionar aquí sobre la figura del “cliente”, que suele estar socialmente invisibilizado como componente de la cadena de la trata de personas; también esto revela la desigualdad de género que implica una relación de poder donde la mujer está subordinada muchas veces a la dominación masculina.

En cuanto al desplazamiento, no necesariamente la trata implica el traslado hacia otro país, ya que puede darse simplemente un desplazamiento hacia otro distrito, localidad o provincia que la víctima no conoce. Puede trasladarse por sus propios medios o bien ser desplazada a la fuerza, tránsito en el cual puede sufrir abusos y violencia. El permanente cambio de destino de las víctimas de trata, es un medio que utilizan las mafias para evitar que las identifiquen. Si hay cruce de fronteras, estamos frente a un caso de trata internacional. La entrada a otro país no siempre implica tráfico de personas (es decir, entrada ilegal a otro país) ya que la víctima puede estar viajando voluntariamente, convencida de falsas promesas, con su pasaporte y visa en regla. No obstante, los migrantes que requieren de documentos falsos son las víctimas preferidas de los tratantes, ya que aprovechan esta situación para brindarles pasaportes y visas falsas y de esta manera extorsionarlas con deudas que nunca podrán cancelar.

La privación de la libertad es mencionada en el Protocolo de Palermo como un componente central del problema de la trata de personas, ya que anula la voluntad de la víctima mediante la amenaza, la fuerza, el fraude, la coacción, el engaño, el abuso y otros mecanismos de control. La generación de deudas impagables por gastos de traslado, alojamiento, alimentos y otros, adelantados por el rufián, se convierten en los primeros eslabones del encadenamiento. También el secuestro de documentos, la provocación de adicciones, la seducción y manipulación emocional, la amenaza y la manipulación de información son otras de las estrategias utilizadas para mantener privada de su libertad a las víctimas. Esto, junto con el continuo cambio de destino, hace que las víctimas muchas veces se sientan perdidas en tiempo y espacio. Otro de los recursos utilizados es impedir que ellas o ellos accedan a papel y lápiz como forma de impedir todo tipo de comunicación.

En relación con la explotación en tanto último de los componentes mencionados, la Ley 26.842 de diciembre de 2012 elimina el consentimiento de las víctimas, cualquiera que sea su edad, para eximir de responsabilidad al tratante. La Ley anterior de 2008 presumía que no podía haber delito de trata si las víctimas mayores de 18 años habían supuestamente prestado su consentimiento. Pero la modificatoria, libera a las personas adultas de tener que demostrar que no consintieron su propia explotación.

Actividad 1

En esta primera actividad distribuimos en grupos las siguientes historias, construidas en base a hechos ocurridos en distintas provincias del país. Es importante reconocer la diversidad de emociones y sentimientos que pueden despertar en los y las adolescentes eventos como los relatados, y tener en cuenta la necesidad de habilitar un espacio para poder expresar y compartir sus inquietudes, preocupaciones, ansiedades, enojo, miedos, y otros sentimientos como la solidaridad, la empatía con las víctimas y el deseo de justicia frente a estas situaciones.

Verónica: una historia ignorada

Verónica tiene unos 13 años, está vestida como “prostituta”, tiene la cara demacrada, bañada en llanto y piensa desesperadamente “¿Qué puedo hacer? ¿A quién puedo pedirle ayuda?”. Mientras ella está perdida en sus confusos pensamientos dentro de esa pequeña, fría y oscura habitación, aparece Víctor, un hombre corpulento, sin vueltas, con una violencia siempre a punto de estallar. La empuja hacia el bar. Verónica se golpea contra la barra. “Ahora a trabajar! Que ya empiezan a llegar los clientes!!”. Apenas el tiempo en que tarda una lágrima en deslizarse hacia la irrecuperable nada, llega este hombre, el de siempre, más grande que Víctor y más desagradable. Ella restregándose los ojos se mete en la habitación con él.

Cuatro meses atrás, Verónica vivía con su mamá en una casita en las afueras de los barrios más periféricos de la capital de Tucumán, una zona más rural que urbana. Desde la casa se veían a lo lejos los cerros, y alrededor rondaban las gallinas, un par de perros huesudos, algunos chivos. Los hermanitos menores de Verónica acostumbraban a perseguir y molestar entre risas al perro más pequeño, mientras que los otros se encargaban de buscar el agua en los bidones, lavar la cacerola y los jarritos de aluminio para preparar lo que ese día pudieran conseguir para comer. La mamá solía mandar a Verónica al pueblo a pedir fiado un kilo de harina, si no podía pagarla.

Un mediodía como tantos otros, Verónica se encaminó al pueblo. No era lejos, unos 3 kilómetros, y a ella le gustaba salirse de esas tareas domésticas siempre iguales a sí mismas. Disfrutaba mirar el punto de encuentro entre los cerros y el cielo. Se imaginaba que toda esa línea azul de horizonte desaparejo, era distinto a todo lo conocido y que al traspasarlo algún día podría conseguir realizar sus sueños... En el camino al pueblo sintió un auto cercano y lento, pero no le prestó demasiada atención porque por esa ruta perdida también pasaban camionetas y algunos autos viejos además del tractor de Don Pancho, el vecino. Le pareció que ya había visto ese coche alguna otra vez. El conductor se acercó y bajando la ventanilla le preguntó a dónde iba. Ella lo miró medio desconcertada y medio tímida. Le agradeció y le dijo, “No, está bien”. El hombre insistió, que no le costaba nada, que también iba al pueblo. “Además, vos vivís detrás de esos álamos, ¿no? Con tu mamá y tus hermanos, ¿no? Mirá, yo sé que necesitan una ayuda. Justamente te quería contar... tengo un trabajo para ofrecerte. Y pagan bien”. No lo pensó más, además el señor parecía bueno, de la zona. Se subió al auto, total era para enterarse bien de qué se trataba mientras llegaban al pueblo.

Un par de días después, Verónica va dormida en la parte de atrás de una camioneta. Dos hombres van adelante. La camioneta atraviesa raudamente una zona que parece un desierto, parece el desierto patagónico de tanto viento que sopla. Se ve un cartel que dice: “Caleta Olivia 367 km”. El golpeteo del ripio la despierta. Descubre que tiene atadas las manos, quiere gritar y no puede. Está casi desmayada del miedo. No sabe dónde está ni adónde la llevan, ni quiénes son esos hombres, ni cómo llegó ahí. Tiene frío y se siente morir.

La camioneta entra en un predio. Al fondo, detrás de una enramada abundante, se ve una casona baja, vieja, con un cartel que dice “Bar – Hotel”. Dos hombres están allí afuera esperando. Bajan a Verónica de la camioneta. Hay otras chicas como ella, algunas más grandes, mirando por una ventana. Verónica se resiste con todas sus fuerzas, llora, la arrastran dentro de la casa, dentro de una habitación muy pequeña, fría y oscura. Intenta abrir la puerta pero no puede.

Unos días después, Verónica habla con Susana y Luciano en el sucio baño del hotel. Susana cuenta que llegó allí desde Formosa engañada por su novio, quien le había propuesto que se mudaran al sur porque había más trabajo, “¡se gana mucha más plata, ya vas a ver!” le había jurado. Resulta que su novio era amigo de este tal Víctor; trabajaban juntos en este negocio, le había dicho mientras la llevaba al Bar – Hotel para no volver nunca más. Luciano cuenta su triste historia: al fin y al cabo, otro engaño para salir de la miseria en la que vivía en La Quiaca.

¿Y esto es trabajo?

Leo está en el Cyber como todos los viernes cuando salen del turno tarde. Está súper concentrado en la máquina 3. Desde la 5, Ramón le insiste una y otra vez, riendo: “¡Leo! ¡Mirá esto! ¡Es increíble, mirá!” A lo que Leo responde ya con tono de punto límite: “¡Déjame de jorobar! ¡No ves que estoy chateando?” Tiene 16 años y dentro de dos años terminaría el secundario... si todo va bien, si no se lleva tantas materias, si puede dejar de andar buscando trabajo, si puede comprarse los apuntes, si en la casa lo dejan tranquilo para estudiar, si... si... si...

En la pantalla de la 3 se lee:

Beto: “¿Cómo van las cosas con tus viejos?”

Leo: “Y... mal como siempre, el viejo sin laburo se pone más pesado...”

A los veinte minutos, Leo sale del Cyber, ya ni escucha a Ramón. Se va pensando que sería bueno conocerlo a Beto, que ya hace rato le viene diciendo que lo puede ayudar, que en la Argentina hay mucho trabajo. Parece un buen tipo y viene chateando desde hace tres meses. No es poco tiempo. Ya conocen bastante uno del otro. Sobre todo, Beto de Leo.

Dos semanas después, Leo y Beto, un hombre de unos 40 y pico de años, están comiendo unas hamburguesas en un bar. Beto le dice: “Yo ya te conté de mi familia, estamos en un buen negocio de venta de ropa en Buenos Aires... podría conseguirte un trabajito. Pero hay que viajar. Vas a necesitar tu documento...” Leo lo escucha. Conversan largo rato. Ya se acabaron las primeras hamburguesas y Beto invita una segunda vuelta.

Leo está decidido. Vuelve a su casa y saluda a su mamá. Las zapatillas nuevas no pueden pasar desapercibidas entre los grises de su ropa desgastada. Pregunta la mamá: “¿Y eso? ¿De dónde lo sacaste?” Leo le responde algo no muy comprensible, con un gesto de no querer escuchar y se mete en la habitación. Tirado en una de las camas piensa una y otra vez “Le voy a decir a Beto que me dé ese laburo. ¡Estoy harto de esto!”

Bueno, el día ha llegado. Beto y Leo caminan juntos; se acercan a la furgoneta. El documento de Leo se le escurre de las manos en el momento en que suben a la “carroza” que los llevará “al cielo”. Hay otros muchachos y familias de la zona y de más al norte. Todos apretados, los codos en las costillas del otro, las caderas peleando por su propio y necesario espacio, los niños entre las piernas de las madres. La trastabillada furgoneta avanza lento por la ruta, mientras se aproxima a la frontera. Un cartel anuncia esperanzador: “Aguas Blancas 27 km”.

El piso frío del taller los espera, con restricciones más amenazadoras que las de la furgoneta. El trabajo de 12, 14 horas. El hambre, el cansancio mortal y la pregunta que se pierde entre el ruido encerrado: “¿Cómo hago para salir de esta?”

Posteriormente, los grupos pueden avanzar en el análisis, respondiendo las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la situación de vida de cada uno de los protagonistas de estas historias? Describan cada caso, teniendo en cuenta el contexto de vínculos familiares de Verónica y de Leo, los posibles lazos de sus familias con el entorno barrial o comunitario, la situación escolar de Leo y de Verónica, la situación laboral y económica familiar, etcétera. También pueden imaginar otros elementos que no estén presentes en la historia.
- ¿Cómo imaginan que se vienen sintiendo con sus vidas Leo y Verónica antes del momento de la captación? Describan brevemente los sentimientos de cada uno.
- ¿Cuál es la modalidad de captación usada en cada caso? ¿A qué medios recurren los reclutadores?
- ¿Qué similitudes encuentran en los mecanismos utilizados para el desplazamiento y privación de la libertad de Verónica y de Leo?
- ¿Qué opinan acerca de la presencia de un varón de 14 años en la “casa” a la que llevan a Verónica?

Imaginen cómo fue la comunicación por chat entre Leo y Beto: qué cosas compartieron sobre sus propias vidas, qué información le dio Leo a Beto, qué recaudos pudo haber tomado Leo antes de conocerlo a Beto personalmente.

- ¿A quién podría pedir ayuda Leo?
- Busquen noticias periodísticas sobre casos de trata con fines de explotación laboral producidos en su localidad y/o provincia. Investiguen qué medidas de protección legal existen para los migrantes a nivel laboral en el país.
- Busquen noticias periodísticas sobre casos de trata con fines de explotación sexual producidos en su localidad y/o provincia. Lean y reflexionen sobre la Ley de Prevención y sanción de la Trata de personas y asistencia a sus víctimas (26.364, del año 2008) y su modificación mediante la Ley 26.842 de 2012. Investiguen sobre los recursos e instituciones locales y nacionales a las que pueden recurrir frente a esta problemática.

Para cerrar la actividad se pueden elaborar otros desarrollos posibles para estas historias, proponiendo modificaciones para el momento del ofrecimiento y la captación. Es importante que se reconozcan y se reflexione sobre aquellas circunstancias que hacen que una o un adolescente o joven sea más vulnerable sin necesariamente caer en conclusiones que estigmaticen a los sujetos y muestre que muchas de esas circunstancias pueden afectar a los adolescentes y jóvenes más allá de la condición social.

Actividad 2

El propósito de esta segunda actividad es profundizar en el tema del ofrecimiento y la captación o reclutamiento como el momento de mayor potencia para instrumentar a los y las adolescentes con el fin de protegerse, saber discernir situaciones de riesgo tanto para ellos como para amigos/as o conocidos. Se trabajará con avisos clasificados, de medios gráficos y de Internet, que muchas veces son utilizados como anzuelos para el reclutamiento.

Como docentes podemos enseñar a chicos y chicas a tener algunas precauciones:

- Si ven un anuncio de trabajo que les parece muy bueno y llaman por teléfono, es importante que averigüen todos los datos posibles sobre la persona de contacto y sobre la oferta de trabajo, como por ejemplo nombre y apellido de las personas encargadas, lugar de la empresa o comercio, etcétera y toda otra información que se les ocurra preguntar sobre la oferta laboral. Hay que dejar todo bien anotado para que la familia esté enterada y también para poder obtener más datos (por ejemplo, si la oferta es para servicio doméstico en otra ciudad, preguntar por el apellido y teléfono de la gente de la casa y llamar para comprobar su existencia).
- Nunca firmen algo si no los acompaña un adulto responsable que los pueda ayudar a entender bien la oferta laboral.
- No entregar nunca el propio Documento Nacional de Identidad (o similares si vienen de otro país) frente a estas situaciones inciertas.
- Cuando les ofrecen trabajos maravillosos por Internet, no tienen que mandar información personal: hay que pedir datos previamente.

Los adultos, ya seamos familiares, amigos o docentes, podemos ser de gran ayuda para los chicos y las chicas cuando tienen dudas sobre estas cuestiones. Por eso, recordemos que es importante escucharlos con respeto y evitar que la primera respuesta sea un reto. Si somos intolerantes, podemos hacer que se alejen. En cambio, si los escuchamos con paciencia, van a poder confiar en nosotros y así podremos brindarles la ayuda que necesiten.

Trabajá

en Departamentos VIP
de C. Rivadavia

Para chicas trabajo serio y
muy bien remunerado.
Traslado inmediato, cobertura
total. Comunicate con Rodol-
fo W. escribiendo a:
perdeterivadavia@yoohoo.com

¿QUERÉS SER UNA TOP MODEL?

IMPORTANTE EMPRESA COMERCIAL EN LA CAPITAL TOMA
CHICAS ENTRE 18 Y 23 AÑOS. INGRESÁ A BLOGMODELLS
O MANDANOS TU FOTO A: ALBERTO9762@HORMAI.COM.
PODÉS GANAR IMPORTANTES SUMAS DE DINERO.

Decidite ya:

Cubrimos tus gastos de traslado, alojamiento y comida!

SE NECESITAN

niñeras para familias extranjeras en el país

Se toman **CHICAS DE 18 A 25 AÑOS**
con experiencia en el cuidado de niños.
Trabajo por horas y bien pago.
Se cubren todos los gastos.

Llamar al **011- 15X 8X4 001X**

GANÁ DINERO EN TU TIEMPO LIBRE!!!

Agencia de empleo te ofrece mu-
chas oportunidades si sos joven y
emprendedor/a. Salidas al exterior
y viajes al interior con todo pago.
Comunicate con nosotros al
0316- 15X 27X 82X0

SEÑORITA
PARA LOCAL DE VENTA EN EL SUR
Buena remuneración. Pagos diarios,
vivienda. Comunicarse con Carlos
06X7 - 15X 739 X426

Los estudiantes analizarán estos avisos u otros que puedan encontrar en medios locales: hacia quiénes están dirigidos, qué referencias ofrecen, que facilidades muestran. Reflexionarán sobre los recaudos y medios de protección que podrían tomar para asegurarse que se trata de ofertas genuinas y cómo conocer las condiciones de empleo. Imaginarán, escribirán y/o representarán historias en las que una mujer y/o un varón adolescente se comunican con alguna de las personas de contacto en estos avisos y qué sucede luego.

Tercer encuentro

Invitaremos a las y los adolescentes a indagar en distintos medios periodísticos, en la página web de la Oficina de Rescate y Acompañamiento a Personas Damnificadas por el Delito de Trata (Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación), en la página web de “Save the children”, en la de Periodismo Social (Capítulo Infancia), la Fundación María de los Ángeles y en otros medios, sobre la definición y características de la problemática de trata de personas.

Por ejemplo, pueden explorar cuáles son las provincias con más altos índices de casos de trata registrados, las rutas de circulación, las modalidades de captación más frecuentes, la incidencia de la problemática según el género y edad de las víctimas, el perfil de los “clientes” y toda otra información que resulte significativa para comprender los alcances y características de este delito en nuestro país.

En base a lo investigado, pueden discutir y analizar los determinantes económicos, políticos, socioculturales que se entrelazan para generar esta problemática e indagar cómo se reproduce.

Finalmente, luego de las investigaciones realizadas y en función de la información producida, proponemos que los estudiantes puedan elaborar mensajes cortos y contundentes, pero que sean innovadores, novedosos y creativos, cuyo destinatario sea la comunidad local y pensando su difusión en los medios (radiales, gráficos, virtuales) para lograr el mayor alcance posible y hacer visible en la sociedad el problema de la trata de personas. Pueden crearse canciones, poesías, videoclips, cortos, historietas, blogs, publicidades, representaciones, etcétera.

Contactos para asesoramiento y ayuda

Dirección de apoyo al Comité Ejecutivo para la lucha contra la trata y explotación de personas y asistencia a las víctimas

Teléfonos: 4331-1951 Int. 5096/5059

Mail: comitecontralatrata@jefatura.gob.ar

Programa Nacional de Restitución de Derechos.

Teléfonos: (011) 4338-5849 / 5808

Procuraduría de Trata y Explotación de Personas (PROTEX)

Titular: Marcelo Colombo y María Alejandra Mángano

Dirección: Perú 545, 2º Piso (CP 1068) – Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Teléfono: (54-11) 3754-2921/2922

Fax: (54-11) 4342-6021

Mail: protex@mpf.gov.ar

Recursos

Comité Ejecutivo para la lucha contra la trata y explotación de personas y asistencia a las Víctimas.

<https://www.argentina.gob.ar/comitecontralatrata>

Procuraduría de Trata y Explotación de Personas (PROTEX)

<https://www.mpf.gov.ar/protex/>

<http://www.mpf.gov.ar/resoluciones/PGN/2011/PGN-0046-2011-001.pdf>

UNICEF

[http://www.unicef.org/argentina/spanish/FolletoTrata\(final\).pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/FolletoTrata(final).pdf)

SAVE THE CHILDREN

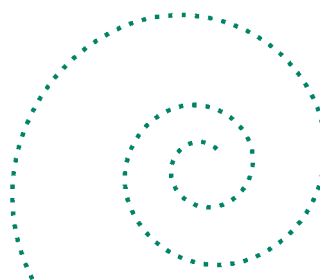
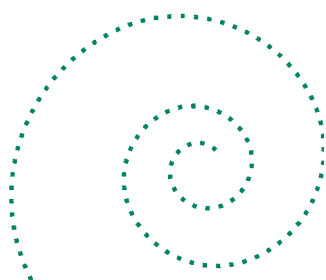
http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/322/TRATA_VICTIMAS.pdf

<http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/291/triptico-profesionales-trata.pdf>

http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/12/Informe_esclavos_puertas_adentro.pdf

Fundación María de los Ángeles. Por la lucha contra la trata de personas (creada por Susana Trimarco)

<http://www.fundacionmariadelosangeles.org>



Anexos

ANEXO 1

Sugerencias para reuniones y talleres de ESI con las familias

Como anticipamos en las “Puertas de entrada” de este material, el trabajo con las familias constituye uno de los pilares fundamentales de la Educación Sexual Integral. Para que la escuela y las familias trabajemos en conjunto, proponemos generar relaciones de confianza, sinceridad y apertura, en las que compartamos tanto los logros como las dificultades en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los jóvenes, y colaboremos teniendo en cuenta los miedos, las necesidades y los deseos de todas y de todos que se ponen en juego en nuestro rol de adultos responsables. Para ello, ofrecemos algunas sugerencias para la realización de reuniones y talleres de Educación Sexual Integral con las familias. El orden en que se las presenta no prescribe necesariamente una secuencia. El o los temas de reunión se elegirán y ordenarán según las necesidades de cada comunidad educativa.

Tema: El derecho a la Educación Sexual Integral en la escuela

Convocamos a las familias, confiados en que estamos cumpliendo con la ley y sabiendo que es responsabilidad de todos y de todas encaminar la tarea de la Educación Sexual Integral, y hacer valer los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Para el planteo de este tema, puede ser de utilidad tener presentes algunos textos legales que fundamentan la Educación Sexual Integral en la escuela:

- La Ley de Educación Nacional N° 26.206⁶⁶ plantea, en el artículo 11, inciso P): *“Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable”*.
- La Ley N° 26.150⁶⁷ crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Su artículo 1 establece: *“Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal...”*.
- La Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061⁶⁸ dispone, entre otras cosas, en su artículo 17: *“Prohíbese a las instituciones educativas públicas y privadas imponer por causa de embarazo, maternidad o paternidad, medidas correctivas o sanciones disciplinarias a niñas, niños y adolescentes”*.
- La Ley 25.673⁶⁹ crea el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. En el artículo 2 plantea, entre otros objetivos: *“Alcanzar para la población el nivel más elevado de salud sexual y procreación responsable con el fin de que pueda adoptar decisiones libres de discriminación, coacciones o violencia; contribuir a la prevención y detección precoz de enfermedades de transmisión sexual, de VIH/sida y patologías genitales y mamarias; potenciar la participación femenina en la toma de decisiones relativas a su salud sexual y procreación responsable”*.

66 Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf.

67 Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res08/45-08.pdf>.

68 Disponible en: http://www.derhuman.jus.gov.ar/normativa/pdf/LEY_26061.pdf.

69 Disponible en: <http://www.msal.gov.ar/hm/Site/promin/UCMISALUD/archivos/pdf/ley-25673.pdf>.

Estos párrafos pueden ser leídos y comentados con las familias. Se pueden ir leyendo, individualmente o en grupos, intentando clarificar el significado de cada punto y tendiendo a vincular estos textos con la realidad que vive la propia comunidad educativa.

Tema: El rol de las familias en la Educación Sexual Integral

No citamos a las familias para prescribirles un rol, o para “bajarles” indicaciones. Lo hacemos porque son nuestros interlocutores genuinos en la educación de sus hijos e hijas.

En este sentido, también podemos acudir a la legislación para fundamentar la necesidad de inclusión de las familias en el trabajo de la ESI:

- La Ley 26.150 establece en su artículo 9: *“Las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal, con apoyo del programa, deberán organizar en todos los establecimientos educativos espacios de formación para los padres o responsables que tienen derecho a estar informados”. Entre los objetivos de estos espacios, se establecen: a) ampliar la información [...] en relación con la sexualidad de niños, niñas y adolescentes; b) promover la comprensión y el acompañamiento en la maduración afectiva del niño, niña y adolescente ayudándolo a formar su sexualidad y preparándolo para entablar relaciones interpersonales positivas; c) vincular más estrechamente la escuela y la familia...”*
- La Ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación, establece, en su artículo 7: *“La familia es responsable en forma prioritaria de asegurar a las niñas, niños y adolescentes el disfrute pleno y el efectivo ejercicio de sus derechos y garantías. El padre y la madre tienen responsabilidades y obligaciones comunes e iguales en lo que respecta al cuidado, desarrollo y educación integral de sus hijos. Los organismos del Estado deben asegurar políticas, programas y asistencia apropiados para que la familia pueda asumir adecuadamente esta responsabilidad, y para que los padres asuman, en igualdad de condiciones, sus responsabilidades y obligaciones”*.

La propuesta es trabajar en conjunto el “lugar” de las familias en la educación de sus hijos, para establecer puentes entre ambas instituciones. Discutir en conjunto y establecer acuerdos, ayudará a resignificar vínculos y afianzar estrategias comunes.

Tema: La importancia de informar a las familias qué contenidos de Educación Sexual Integral se brindan en la escuela

Explicamos sobre la existencia de los *Lineamientos curriculares de ESI*, y elegimos algunos contenidos para contarles a las familias qué enseñaremos en Educación Sexual Integral.

Es importante que las familias sepan que trabajamos en torno a conceptos y procedimientos, sin disociarlos de los sentimientos, de las emociones y de los valores. Podemos pedirles que, entre todos y todas, lean y repasen esta lista de temas que responden a los contenidos contemplados en los Lineamientos Curriculares de ESI para la educación secundaria:

- La reproducción humana desde una mirada que toma en cuenta las dimensiones biológicas, afectivas, psicológicas, sociales, éticas y espirituales.

- Aprender a tomar decisiones y fortalecer la autoestima.
- Primera relación sexual, el decir “no” frente a la presión de los pares y de los medios.
- Métodos anticonceptivos y de regulación de la fecundidad.
- Infecciones de transmisión sexual, como VIH/sida.
- Derechos vulnerados, como acoso, abuso y violencia sexual, maltrato, explotación sexual y trata de personas.
- Roles sociales de mujeres y varones en la historia.
- Desigualdad entre varones y mujeres en la actualidad.
- Construcción social e histórica del ideal de belleza corporal.
- Prejuicios y actitudes discriminatorias vinculadas a la sexualidad.

Es muy importante preguntarles a los asistentes qué temas les parecen relevantes para trabajar en la Educación Sexual Integral. Si fuese necesario, organizamos con las familias futuros encuentros sobre temas más específicos.

Tema: Transmitir a las familias cómo trabajamos los temas de Educación Sexual Integral con los estudiantes

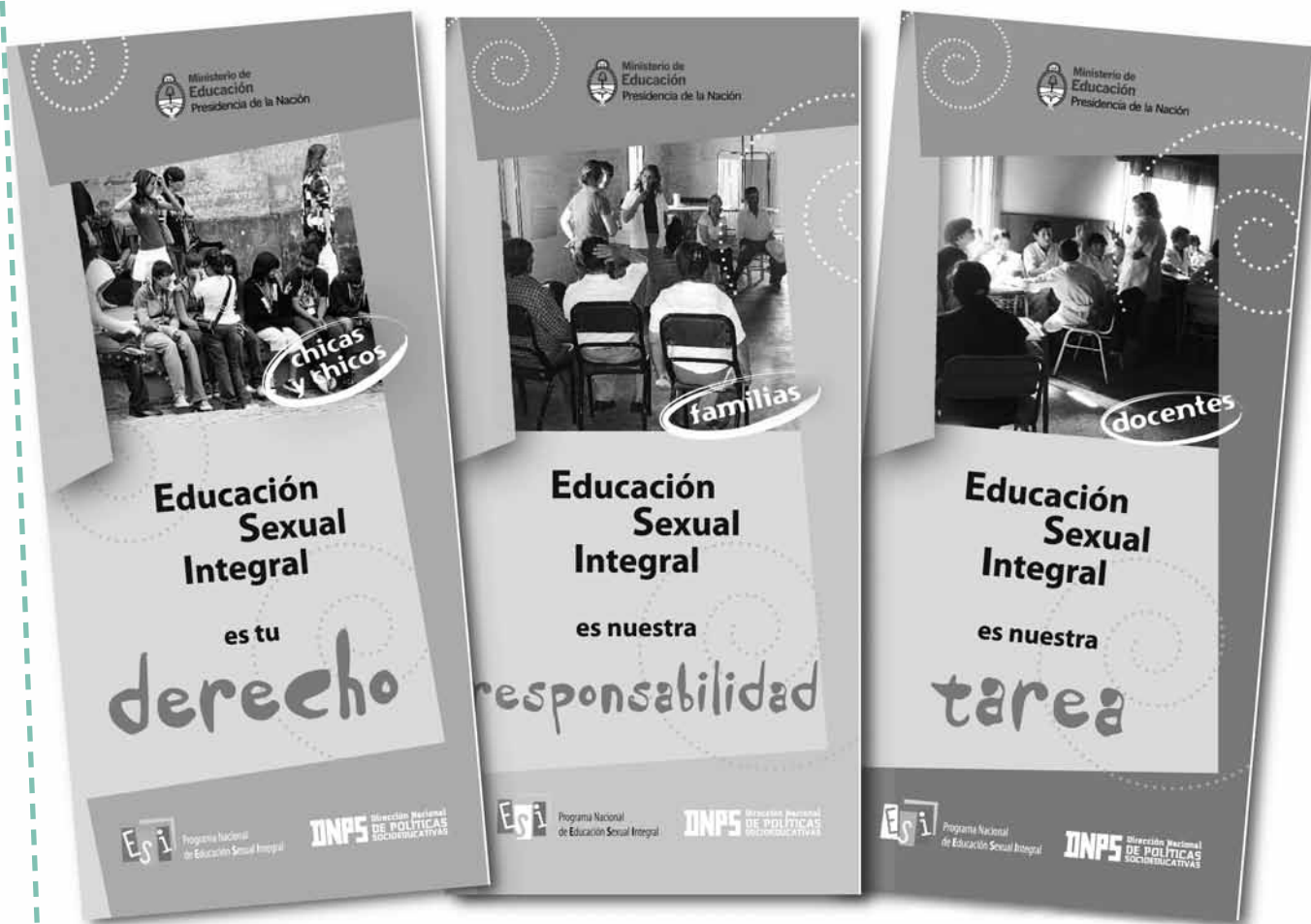
Mostramos alguna actividad que realizaremos con los chicos y las chicas. Puede ser importante y tranquilizador que las familias sepan cómo trabajamos.

Podemos elegir una parte o la totalidad de alguna de las actividades planteadas en este cuaderno, y proponer a las familias realizarlas tal como se las plantearíamos a los estudiantes. Durante el desarrollo de la propuesta, recomendamos ir realizando diferentes “paréntesis”, en los que aclaramos a las familias cómo iríamos resolviendo las cuestiones planeadas, con chicos y chicas en el aula.

Tema: Cómo dinamizar y motivar las reuniones con las familias

Siempre incluimos en las reuniones alguna actividad motivadora: discutir sobre alguna escena de una película, escuchar un breve relato, ver una publicidad, conversar sobre un folleto o sobre alguna de las láminas de Educación Sexual Integral. Ante cada propuesta destinamos un tiempo para que todos y todas expongan ideas, dudas y temores sobre el tema.

Podemos tener preparado un juego de los folletos *La ESI es nuestra responsabilidad*, *La ESI es nuestra tarea* y *La ESI es tu derecho*; estos materiales fueron distribuidos en las escuelas y están disponibles en la página web del Ministerio de Educación de la Nación. Cada uno de estos folletos tiene como objetivo presentar y sensibilizar en la temática de una manera amena y coloquial. Se puede hacer una reflexión conjunta sobre la Educación Sexual Integral, en función de los distintos destinatarios (alumnos y alumnas, docentes, familias) haciendo especial hincapié en el de las familias.



En cuanto al folleto destinado a las familias, podemos:

- Conversar sobre el significado de la palabra “responsabilidad”: ¿Quién/es tiene/n responsabilidad? ¿En qué consiste la responsabilidad de familias, docentes y demás adultos en la Educación Sexual Integral? ¿Conversamos en casa sobre estos temas?
- Leer “A qué llamamos ESI en la escuela”, destacando el carácter integral de la ESI. Esto significa que no sólo atenderemos aspectos biológicos, sino también psicológicos, culturales, sociales, éticos, espirituales, entre otros.
- Trabajar la pregunta “¿Por qué creen qué es necesaria la ESI?” (parte central, interna del folleto) relevando, antes de la lectura, los saberes previos de los integrantes de las familias. Estos seguramente enriquecerán la propuesta del folleto.
- Con respecto a “¿Por qué la escuela tiene un rol indelegable?”, es preciso trabajar con las familias el hecho de que no está en debate la presencia de la Educación Sexual Integral en la escuela, sino cómo construimos puentes de comunicación y diálogo tendientes a garantizar el derecho a la educación en general y a la educación sexual en particular.

Las láminas “Biografías individuales” y “Biografías grupales” pueden ser útiles para acompañar alguna de las propuestas del trabajo con las familias o también pueden constituirse en el centro de una actividad en sí misma, utilizándolas de manera integral o seleccionando alguna de sus caras o situaciones particulares.

En todos los casos, es importante conversar sobre el contenido de las láminas aclarando que dichos contenidos se abordan desde la perspectiva de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Una vez presentadas las láminas, se podrá trabajar sobre alguna cara o situación particular, según el interés de los asistentes. Para ello, podemos utilizar o adaptar algunas de las sugerencias que se encuentran a continuación en el “Anexo 2: Sugerencias para trabajar con las láminas de ESI”).

ANEXO 2

Sugerencias para trabajar con las láminas de ESI

Las siguientes “Guías de trabajo” constituyen algunas orientaciones básicas para trabajar con las láminas. Pueden ser recreadas y enriquecidas por la experiencia docente a partir de las particularidades de cada comunidad educativa. Las láminas y estas guías de actividades no buscan agotar los temas; son una herramienta más entre otros recursos que el docente considere apropiados. Asimismo pueden ser útiles para profundizar algunas temáticas desarrolladas en el presente cuaderno.

Las láminas podrán ser trabajadas en varias clases y espacios, tanto en pequeños grupos, como con todo el grupo. Se las puede utilizar de manera integral o seleccionando alguna de sus caras o sus situaciones particulares sin perder de vista las múltiples dimensiones de los temas abordados.

También pueden constituir un recurso válido para compartir entre colegas en jornadas de capacitación, para enriquecer encuentros con las familias, entre otras acciones.

Para trabajar con las láminas es importante tener en cuenta algunas consideraciones previas:

- Generar climas grupales de confianza y respeto, alentando la expresión y la participación genuina de chicas y chicos.
- En algunos casos pueden surgir risas y/o comentarios en los grupos; es importante tomar en cuenta estas primeras reacciones e integrarlas como parte de la actividad; no negarlas ni sancionarlas.
- En caso de que surjan por parte de los jóvenes preguntas, relatos y comentarios que aludan a cuestiones personales o de otros y otras, es importante distinguir la situación individual del tema general, es decir, se trata de abordar los temas evitando la personalización. Por ejemplo, alguien dice: “Yo no quería, pero ellos me insistían...”. La temática que se trabajará en forma general refiere a los diferentes tipos de presiones que, a veces, deben enfrentar los jóvenes. Con respecto al relato de situaciones personales, se recomienda generar espacios de diálogo en forma personal con los chicos y las chicas.
- Cuando se trabaja la Educación Sexual Integral, es posible que aparezcan saberes, experiencias, pre-conceptos, prejuicios y temores; es importante reconocerlos en uno mismo como primer paso de reflexión y que a partir de este análisis nos permita ampliar miradas y sentidos, sin reducir los temas, la complejidad y la riqueza que implican.
- Es importante tener presente que las temáticas son trabajadas desde la perspectiva de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Debemos tomar las situaciones que se presentan como vehículo para conocer, enseñar y reflexionar sobre la integralidad de los derechos, en general, y de los derechos sexuales y reproductivos, en particular.

Desde el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, invitamos a compartir sus experiencias. Quienes lo deseen podrán enviarlas a: programaeducacionsexual@me.gov.ar.

Guía de trabajo para la lámina “Biografías individuales”

Frente de la lámina

- ¿Por qué les parece que María y Rubén se presentan así, con la palabra “tengo”?
- Imaginen: ¿cómo son las familias, los grupos de amigos, los vínculos en general de María y de Rubén? ¿Qué problema puede estar teniendo Rubén? ¿Por qué no se animará a contarlo? Si fuéramos amigos o amigas de Rubén, ¿qué le diríamos? ¿Qué podríamos hacer?
- ¿Qué le puede estar pasando a María? ¿Qué podría hacer ella en esa situación? ¿A quién podría recurrir? Si fuéramos amigos o amigas de María, ¿qué le diríamos? ¿Qué podríamos hacer?

- Si el problema supera la posibilidad de nuestra ayuda, ¿con qué personas adultas podemos contar?
- ¿Qué derechos están siendo vulnerados en estos casos? Para trabajar estos temas, el docente puede recurrir al Taller 4: “Vulneración de derechos y abuso sexual en la adolescencia”, que aparece en la publicación anterior.
- ¿Qué relación tiene lo que dicen María y Rubén con la Educación Sexual Integral?
- ¿Se animan a armar su propia presentación, con los “tengo” que son importantes para cada uno y cada una de ustedes? ¿Son similares a los de María y Rubén?
- ¿Qué nuevos intereses aparecen en la adolescencia?
- ¿Qué cambios se producen en los vínculos con nosotras y nosotros mismos, amigos y amigas, novios y novias, grupos, familias, otras personas adultas?
- ¿Qué importancia tienen estos vínculos en la percepción de nosotras y nosotros mismos y en las decisiones que tomamos?

Interior de la lámina

Viñeta 1: “Si vas a ser mamá o papá, tenés derecho a seguir estudiando”

El enfoque de derechos del que parte la Educación Sexual Integral contribuye a garantizar la inclusión de todas y todos los adolescentes en la escuela, reconociendo la diversidad de sus contextos y situaciones de vida. En este sentido, fortalece el rol de la escuela al orientarlos y acompañarlos en su desarrollo personal y su proyecto de vida.

- Imaginemos las edades que tendrán esta chica y este chico, sus intereses, sus actividades, los grupos de pertenencia, las familias, etcétera.
- Luego, imaginemos la situación previa a la escena representada. ¿Por qué no habrán podido tener en cuenta que les “podía pasar esto”?
- ¿Qué estarán sintiendo con respecto a esta situación? ¿Pensarán y sentirán lo mismo la chica y el chico?
- ¿Cuáles pueden ser las reacciones y las actitudes de sus pares?
- ¿Podrán continuar estudiando en su escuela? ¿Qué les podría ofrecer la escuela a ambos? ¿Qué propuestas podrían hacer ustedes a la escuela si no tuviera ninguna?
- ¿Cómo sentirán esta situación con respecto a sus familias? ¿Cuáles pueden ser las reacciones y las actitudes de sus familiares?
- Este chico y esta chica, ¿conocerán los derechos que tienen? Y ustedes, ¿los conocen?
- ¿Qué les podríamos decir nosotros y nosotras a él y a ella?
- ¿Tenemos amigos o amigas en esta situación? ¿Qué dirán hoy los que ya fueron papás o mamás? Averigüemos.
- Reflexionemos juntos. ¿Pensamos alguna vez en los cambios que implica ser padres o madres en la adolescencia?
- ¿Cómo debieran cuidar y proteger los adultos a los adolescentes y jóvenes?

Viñeta 2: “Cuidarse es responsabilidad de los dos”

Desde la Educación Sexual Integral, cuando hablamos de “cuidado” nos estamos refiriendo no sólo al conocimiento y al uso de métodos anticonceptivos y de prevención de ITS, sino también al conocimiento de sí mismo, del propio cuerpo, al respeto hacia la intimidad propia y ajena, al respeto hacia las elecciones propias y de los otros.

- ¿Qué relación habrá entre esta chica y este chico? Imaginemos y dibujemos las escenas previas a este cuadro, como si fuera una historieta, contando cómo llegaron a este diálogo.
- Analicen el diálogo entre ellos. ¿Qué les parece que el chico está queriendo preguntar? ¿Qué mensaje está transmitiendo? ¿Qué implica la respuesta de la chica?
- Supongamos que el chico no quiera usar preservativo, ¿qué podría hacer la chica? ¿De qué modo se estaría cuidando y respetando a sí misma?
- Supongamos que el chico tiene un preservativo, pero la chica le dice que no hace falta usarlo. ¿Qué podría hacer el chico? ¿De qué modo se estaría cuidando y respetando a sí mismo?
- ¿Están ustedes de acuerdo con la afirmación “cuidarse es responsabilidad de los dos”?
- ¿Les parece que las chicas y los chicos de su edad se cuidan para evitar embarazos no oportunos y para evitar infecciones de transmisión sexual (ITS) como el VIH/sida?
- ¿Cuándo deciden usar métodos anticonceptivos y de prevención de las ITS y cuándo no?
- Si el temor o la vergüenza se hacen presentes en esta situación, ¿qué podrían hacer la chica y el chico con esas emociones y esos sentimientos?
- Desde la mirada integral de la ESI, ¿cuándo se cuidan y cuándo no los adolescentes?

Viñeta 3: “Hay creencias falsas que se repiten de boca en boca. Para poder cuidarte, informate”

Desde la Educación Sexual Integral, consideramos que las creencias de las personas acerca de la sexualidad constituyen un punto de partida para aprender. Las creencias forman parte de las representaciones sociales que circulan en la sociedad. El término “representaciones sociales” refiere a creencias —algunas falsas— y a visiones socialmente compartidas que orientan nuestros juicios, nuestras emociones y nuestras valoraciones, y regulan nuestras acciones. En general, las representaciones sociales no suelen ser sometidas a crítica, discusión, revisión y análisis, por lo que se cree que esas visiones constituyen “lo normal”. Pero para la Educación Sexual Integral es necesario realizar este trabajo de reflexionar sobre ellas y construir nuevos conocimientos que impliquen el cuidado y el respeto propio y el de los demás.

- Imaginemos qué vínculo tienen estas dos chicas y por qué están hablando sobre el tema del embarazo.
- Estas chicas ¿habrán obtenido la información sobre el embarazo de las mismas fuentes? ¿Cuáles pueden ser esas fuentes de información? ¿Por qué piensan esto?
- ¿Por qué se hablará de “creencias falsas”?
- ¿Qué papel piensan ustedes que juegan en la sociedad las creencias, las opiniones y las ideas en relación con la sexualidad de las personas?
- ¿Según ustedes, qué papel juega la información en relación con la sexualidad de las personas?
- ¿De dónde podemos obtener conocimientos científicamente validados sobre la sexualidad?
- Tratemos de recordar de dónde obtuvimos los conocimientos que tenemos en relación con el embarazo y la sexualidad en general. ¿Quién o quiénes nos hablaron sobre esto? ¿O buscamos la información por nuestra cuenta? ¿Dónde?

- ¿Qué cosas nos enseñaron o aprendimos sobre sexualidad que ahora vemos que no son ciertas? ¿Cómo supimos que no eran ciertas?
- ¿Les parece que hay muchos chicos y chicas que se manejan con “creencias falsas” en relación con la sexualidad? ¿Por qué? ¿Cuáles? Si es así, ¿qué propuestas podríamos hacer nosotros y nosotras en relación con esta situación?

Viñeta 4: “Decidir cuándo y con quién tener relaciones sexuales es tu derecho”

La Educación Sexual Integral sostiene el derecho a elegir con autonomía y responsabilidad el ejercicio de la propia sexualidad. Para ello, brinda conocimientos e información científicamente validados, y promueve saberes y habilidades necesarias para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales y los derechos.

- Leamos lo que dice una de las chicas. ¿Cuáles podrían ser los motivos por los que a veces se cede a las presiones? ¿Qué podría hacer esta chica para no dejarse presionar por la insistencia?
- En relación con lo que dice el chico, ¿puede suceder esto de sentirse presionados o presionadas por los amigos o las amigas? ¿Sucede habitualmente? ¿Qué podría hacer el chico para no dejarse presionar por sus amigos? ¿Qué tipos de presiones conocés y cuáles se dan en tu entorno?
- En relación con lo que dice otra de las chicas, ¿por qué les parece que habrán tomado la decisión de esperar para tener relaciones?
- Imaginemos las historias de estos chicos y estas chicas.
- ¿Cómo llegan los adolescentes a iniciarse sexualmente?
- ¿Qué les parece la decisión de aquellos y aquellas adolescentes que postergan el inicio de las relaciones sexuales? ¿Qué actitudes tienen varones y mujeres frente a esto? ¿Qué pasa con el entorno de amigos y amigas?
- ¿Creen que las presiones para tener relaciones sexuales afectan sólo a los varones, a las mujeres o a los dos? ¿Se trata del mismo tipo de presiones o son distintas?
- ¿Qué cosas sentimos que son importantes tener en cuenta cuando los adolescentes deciden tener relaciones sexuales? ¿Qué actitudes tienen varones y mujeres frente a esta situación?

Viñeta 5: “Tenés derecho a recibir información y a participar activamente en las clases de educación sexual en tu escuela”

La Educación Sexual Integral sostiene el derecho a la participación de los adolescentes en un clima de respeto y de diálogo permanente, fortaleciendo la construcción de autonomía y de responsabilidad para vivir la sexualidad —entendida en un sentido amplio— en forma plena.

- Lo que dice la adolescente sobre el preservativo (que los varones dicen que no sienten), ¿les parece que es así? ¿Podemos pensar esto como una “falsa creencia”?
- ¿Qué respuesta le darían al chico que pregunta “hasta cuándo es necesario usar preservativo en la pareja”?
- ¿Por qué dirá el otro chico que con las personas conocidas también hay que cuidarse?
- ¿Qué les parece que dicen, en general, los chicos y las chicas de su edad sobre el preservativo y su uso?

- En este cuadro se habla del “cuidado”. ¿Todos hacen referencia a una misma idea de cuidado? Rápidamente pensamos que cuidarse es usar preservativo, pero ¿de qué otra manera, qué otras actitudes y qué decisiones están relacionadas con el cuidado? ¿El cuidado es sólo una cuestión de prevención o puede ser una cuestión de respeto y afecto por el otro o la otra y por una o uno mismo?
- Para trabajar estos temas, el docente puede recurrir al “Taller 2: Infecciones de transmisión sexual: VIH/sida”, de la publicación anterior de Educación Sexual para la secundaria (p. 85).
- Piensen y enumeren varias razones por las cuales es importante trabajar Educación Sexual Integral en la escuela.
- ¿Qué es lo que los adolescentes, los docentes y la escuela como institución pueden aportar para favorecer este trabajo?
- ¿Por qué les parece que participar activamente en las clases de Educación Sexual Integral de sus escuelas es un derecho? ¿Qué propuestas en relación con la participación pueden hacer? ¿Qué propuestas pueden hacer para difundir los temas de la Educación Sexual Integral entre otros jóvenes de su comunidad?

Reverso de la lámina

- Acerca de “¿Cómo nos cuidamos?”, se mencionan cuatro modos de cuidado de sí mismo y de los demás. ¿Qué piensan sobre cada uno de ellos? ¿De qué otras formas les parece que uno se cuida? Den un ejemplo para cada uno de ellos.
- ¿Qué métodos anticonceptivos y de regulación de la fecundidad conocen? ¿Cuáles son las ventajas y las desventajas de cada uno de ellos?
- Si hay discrepancia en la información en el grupo, ¿cómo podríamos resolver esto? ¿A qué fuentes de información podemos recurrir?
- Además de los datos de contacto propuestos en la lámina, ¿qué instituciones y organizaciones de tu comunidad trabajan en estos temas y pueden ser consultados?
- ¿Por qué les parece que es importante tener en cuenta cada uno de los cinco pasos que muestra la lámina para el uso del preservativo? ¿Agregarían algún otro paso?
- En cuanto al uso del preservativo en una relación, ¿quién o quiénes lo deciden?
- Piensen y enumeren qué cosas facilitan su uso en una relación sexual.
- Elaboren una propuesta de comunicación para su comunidad sobre la siguiente información: “El preservativo es el único método que, además de un embarazo no deseado, previene las infecciones de transmisión sexual, como el VIH/sida”; tengan en cuenta las “creencias falsas” ya trabajadas que obstaculizan el uso del preservativo. Les proponemos que los mensajes apelen a vivencias, emociones, temores, conflictos y vínculos. Procuren no caer en mensajes moralistas y digan las cosas por su nombre.

Guía de trabajo para la lámina “Biografías grupales”

Frente de la lámina

- ¿Qué opinan sobre lo que dicen los chicos y las chicas en sus carteles?
- Los carteles, ¿tienen relación con las situaciones de igualdad y desigualdad de derechos entre varones y mujeres? ¿Por qué será?
- ¿Se sienten representados o representadas por los temas de la lámina?
- ¿Cuáles les interesa profundizar? ¿Por qué?
- ¿Qué opinan sobre la disposición de la imagen, ya que, al rotar la lámina, se permite la lectura desde distintos ángulos?

- ¿Por qué les parece que se reitera y cuál será el sentido de la expresión: “Tus derechos, se mire por donde se mire”?
- ¿Qué otros carteles podríamos armar y qué dirían?
- ¿Qué otros temas les interesan y quedaron sin abordar?

En caso de que alguien comente haber vivido alguna experiencia vinculada con el maltrato o el abuso sexual mientras se desarrolla la clase, es importante adoptar una actitud de escucha y respeto; luego, generar una instancia particular para seguir conversando. Asimismo, proponemos plantearles la situación a colegas y al equipo de conducción con la finalidad de planificar la estrategia de intervención más adecuada.

Reverso de la lámina

Trabajar sobre los derechos de la niñez y la adolescencia en general y los derechos sexuales y reproductivos en particular implica no sólo informar acerca de las normas y las instituciones relacionadas a su cumplimiento sino también formar para promover cambios en las relaciones vinculares, en la vida cotidiana y por ende en nuestra sociedad.

En la lámina aparecen explícitas las siguientes preguntas:

- ¿Alguna vez se sintieron discriminados o discriminadas por alguna de estas causas? ¿Qué actitudes, palabras y gestos de la vida cotidiana piensan que son discriminatorios? ¿Se reconocen haciendo alguna de estas cosas?
- ¿Cómo expresan sus sentimientos? ¿Por qué algunas veces les cuesta decir lo que sienten? ¿Con quiénes hablan sobre sexualidad? ¿Qué le preguntarían sobre estos temas a una persona adulta de confianza?
- A veces, los chicos y las chicas tienen relaciones sexuales para quedar bien frente a los amigos, las amigas o la persona con la que salen. ¿Alguna vez se sintieron presionados o presionadas? ¿Cómo lo vivieron?
- Frente a una situación de abuso sexual y violencia existen leyes e instituciones que nos protegen.⁷⁰

Para seguir reflexionando

- ¿Qué son los derechos? ¿Pueden dar ejemplos de ellos? ¿Dónde se encuentran explicitados? (Convención Internacional sobre los Derechos del Niño).
- ¿Qué son los derechos sexuales y reproductivos?
- ¿Qué opinan sobre los derechos que aparecen enunciados? ¿Podemos relatar ejemplos de ellos? ¿Creen que se cumplen esos derechos? ¿Por qué?
- ¿Qué derechos son importantes para ustedes y no aparecen en la lámina?
- ¿Qué podemos hacer para concientizar a quienes nos rodean (escuela, amigos y amigas, familias, otros sectores) sobre estos temas?
- ¿Cuáles son las obligaciones de las personas adultas en cuanto al cumplimiento de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes?

⁷⁰ Sobre esta temática se puede profundizar consultando los talleres 3 y 4 propuestos en el cuaderno anterior de la serie Cuadernos de ESI: *Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria*.

ANEXO 3

Guía para una atención integral de adolescentes

Programa Nacional de Salud Integral en la Adolescencia

En 2006, se sancionó la **Ley Nacional 26.061** de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

Esta norma rige en todo el territorio nacional e impone la obligación de respetar su condición de sujeto de derecho y tener en cuenta su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales (art. 3 incisos a y d).

Servicios amigables

La salud y el desarrollo de los adolescentes requieren una visión compartida y acciones complementarias junto a una atención interdisciplinaria, la participación del adolescente y su comunidad. Por ello, deben acceder a servicios de salud donde se les brinde prevención, promoción y asistencia acordes con su estado madurativo y sus circunstancias vitales.

La consulta a cualquier miembro del equipo de salud, independientemente de su función específica, debe asegurar al adolescente un ámbito de confiabilidad (confianza en los profesionales, centros de salud y/o institución), confidencialidad (acorde al secreto médico) y privacidad, informando de las excepciones cuando la responsabilidad deba ser compartida con sus padres o representantes.

Es deseable que cada adolescente contacte al sistema de salud acompañado por un adulto de confianza, de preferencia sus padres. Sin embargo, cuando esto no es posible, es función de los integrantes del equipo de salud asegurarle las condiciones para acceder al ejercicio pleno de su derecho a la salud.

Los derechos en juego en la consulta con adolescentes

La consulta con adolescentes es diferente de la consulta pediátrica: puede presentarse solo o acompañado. En ambos casos, el equipo debe garantizar el acceso al sistema, respetando el *derecho a la salud*, a la *autonomía* y a la *confidencialidad* del joven. El adolescente, como sujeto de derechos, cuenta con las mismas garantías que los niños y los adultos durante la consulta.

Los deberes y los derechos que se ponen en juego toda vez que un adolescente se presenta solicitando atención en salud son:

Derecho a la Salud de Niños y Adolescentes

Las estructuras institucionales y la Justicia entienden por salud no sólo la ausencia de enfermedad, sino el nivel más elevado de bienestar físico, mental y social (OMS).

La **Convención sobre los Derechos del Niño** (CDN), ratificada por la Argentina a través de la Ley **23.849**, contempla que:

Los niños (toda persona menor de 18 años) tienen derecho a disfrutar del más alto nivel posible de salud y de servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación (art. 24).

Nuestra legislación a través de la **Ley 26.061** de Protección Integral de los Derechos de los Niños y Adolescentes, reconoce en su artículo 14 que:

Los organismos del Estado deben garantizar “el acceso a servicios de salud, respetando las pautas familiares y culturales reconocidas por la familia y la comunidad a la que pertenecen siempre que no constituyan peligro para su vida e integridad” (inc.a) y afirma que “las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la atención integral de su salud, a recibir la asistencia médica necesaria y a acceder en igualdad de oportunidades a los servicios y acciones de prevención, promoción, información, protección, diagnóstico precoz, tratamiento oportuno y recuperación de la salud”.

Una de las últimas leyes en materia de salud, la **Ley 26.529** (Ley de Derechos del Paciente, Historia Clínica y Consentimiento Informado) establece que:

Existe, hacia todo paciente, pero prioritariamente para con los niños y adolescentes, un deber de asistencia (art. 2 inc. a) sin ningún tipo de menoscabo o discriminación.

Derecho a la Autonomía Personal

La autonomía significa tomar propias decisiones sin injerencias de los demás. De esta forma, se reconoce un marco de libre decisión sobre la propia vida y el propio cuerpo, que impide al Estado —y a otros sujetos— interferir negativamente con sus decisiones y acciones libremente adoptadas.

¿Los adolescentes son autónomos respecto de las decisiones que hacen a su salud?

La CDN toma como principio rector “el interés superior del niño” y reconoce su autonomía progresiva, introduciendo la idea de “competencia” de los niños para la toma de decisiones relativas a su cuerpo y su salud; los niños son sujetos plenos de derechos y van adquiriendo cada vez mayor capacidad para el ejercicio de los mismos (autonomía progresiva). En este contexto, las facultades de representación otorgadas a los padres son dadas en función del deber de brindarles las herramientas que permitan el ejercicio pleno de sus derechos reconocidos (CDN, artículo 5).

En el artículo 12, se establece que:

“(los) Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que (lo) afectan..., teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez...”

La **Ley 26.061**, establece que:

Siempre debe considerarse la edad, grado de madurez, discernimiento y demás condiciones personales del niño y del adolescente a la hora de evaluar si puede o no consentir sobre materias que le conciernen (art. 3).

El Comité de los Derechos del Niño (organismo de interpretación y de supervisión de la CDN) en su Observación General N° 4, referida a la Salud y el Desarrollo del Niño y el Adolescente ha señalado que:

“Antes que los padres den su consentimiento, es necesario que aquellos tengan oportunidad de exponer sus opiniones libremente y sean debidamente tenidas en cuenta, de conformidad con el artículo 12 de la Convención. Sin embargo, si el adolescente es suficientemente maduro, deberá obtenerse el consentimiento fundamentado del propio adolescente y se informará, al mismo tiempo a los padres de que se trata del “interés superior del niño” (punto 32).

En esa línea se inscribe la Ley 26.529 reconociendo el derecho de los niños de intervenir a los fines de tomar decisiones sobre terapias o tratamientos que involucren su vida y su salud (art. 2 inc. e).

¿Existen límites a la autonomía personal en el caso de los niños y adolescentes?

Limitar la autonomía personal debe ser una situación excepcional, sólo ante un *riesgo cierto* del paciente, de su familia o de la comunidad. El art. 9 de la Ley 26.529 prevé dos casos ante los cuales puede prescindirse de consentimiento informado de la persona:

Quando mediere grave peligro para la salud pública, o cuando mediere una situación de emergencia, con grave peligro para la salud o vida del paciente, y no pudiera dar el consentimiento por sí o a través de sus representantes legales.

Si hubiera riesgo de vida inminente para el adolescente se deberá buscar la estrategia más conveniente para dar intervención a los padres o adultos responsables teniendo siempre presente el interés superior del joven. Ante esta situación, el médico debería:

- Comunicar al adolescente la conveniencia de informar a un adulto responsable de su cuidado acerca de la problemática y acordar la forma de hacerlo (con la participación del trabajador de salud o sin él, el contexto, lugar, momento, etc.).
- Postergar la información a los padres o adultos responsables hasta lograr el consentimiento del adolescente, siempre y cuando las circunstancias lo permitieran.
- Ofrecer un contacto previo con otro adulto referente, a elección del adolescente.
- Realizar el seguimiento correspondiente, particularmente en los casos en que se presuma una reacción familiar violenta.

Derecho a la privacidad e intimidad. Confidencialidad en la consulta

La Ley 26.529 reconoce como esencial el derecho a la intimidad y a la confidencialidad.

En su art. 2 inc. d) establece: “El paciente tiene derecho a que toda persona que participe en la elaboración o manipulación de la documentación clínica, o bien tenga acceso al contenido de la misma, guarde la debida reserva, salvo expresa disposición en contrario emanada de autoridad judicial competente o autorización del propio paciente”.

¿El deber de confidencialidad médico encuentra su límite en la edad del paciente?

No. Por todo lo dicho anteriormente, en especial como consecuencia del juego entre el interés superior del niño y el reconocimiento de la autonomía progresiva, aparece claro el deber de no limitar el ejercicio de un derecho fundamental a un niño o adolescente sino esforzarse porque el mismo se vea concretado, tal vez haciendo un mayor esfuerzo de usar explicaciones y expresiones adaptadas y adecuadas a la capacidad de comprensión del paciente. En concreto, se debe cumplir con el deber de confidencialidad. En el caso que deba ser acompañado para compartir responsabilidades, intentar que sea él mismo quien elija cómo y con quién hacerlo. El Código Penal criminaliza revelar el secreto profesional: el artículo 156 establece como delito la acción de revelar un secreto sin causa justa cuando su divulgación puede causar daño por parte de quien lo conozca en razón de su estado, oficio, profesión o arte.

Derecho a recibir información y decidir: deber de informar

El Comité de Derechos del Niño ha expresado que:

“Los adolescentes tienen derecho a acceder a información adecuada que sea esencial para su salud y desarrollo así como para su capacidad de tener una participación significativa en la sociedad... Debería incluir información sobre el uso y abuso del tabaco, el alcohol y otras sustancias, los comportamientos sociales y sexuales sanos y respetuosos, las dietas y las actividades físicas...” (puntos 26 y 27 Obs. Gen. N° 4).

Los adolescentes tienen derecho a:

- Ser escuchados en la consulta.
- Que les hablen con palabras que entiendan.
- Que les expliquen y les den todas las opciones posibles, incluso sobre formas y métodos anticonceptivos.
- Que no los juzguen: nadie puede negarles información o la atención médica sus elecciones sexuales, sus creencias, su cultura, su nivel social o su religión.
- Ser atendidos si van solos al centro de salud: aunque siempre es aconsejable que alguien los acompañe y los contenga.
- Hablar con los integrantes del equipo de salud en forma privada: los integrantes del equipo de salud tienen la obligación de mantener el secreto profesional. El adolescente puede contarle a quien quiera lo que charla con ellos.
- Hacerse un control de salud: consultar como está creciendo; que le tomen la presión arterial; hacerse un análisis de rutina; controlar su peso; consultar si tiene todas las vacunas completas y darse las que le falten; buscar información y métodos anticonceptivos; hacerse un test de embarazo; si es asmático, puede controlarse y buscar la medicación que necesite; consultar todas sus dudas relacionadas con su sexualidad, con su salud, con su alimentación.



Links de interés

Tu cuerpo, tu salud, tus derechos - UNFPA CEDES

<http://www.unfpaargentina.com.ar/sitio/archivos/tucuerpotusaludtusderechos.pdf>

0-800-saludsexual

Facebook: Salud Adolescencia PNSIA

Correo electrónico: adolescencia@sps.gov.ar



Programa Nacional
de Educación Sexual Integral

COMUNIQUEMONOS

Programa Nacional de Educación Sexual Integral

(011) 4129-1227 / (011) 4129-1000 (7401)

E-Mail: programaeducacionsexual@educacion.gob.ar

www.esi.educ.ar