



García Marnetto, José Carlos

Proyecto de innovación : Capacitación para estudiantes de profesorado en ESI y ciencias sociales con perspectiva de género, interseccional, decolonial y fundada en los derechos humanos. Propuestas teóricas y didácticas para su implementación ...



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

García Marnetto, J. C. (2026). *Proyecto de innovación: Capacitación para estudiantes de profesorado en ESI y Ciencias Sociales con perspectiva de género, interseccional, decolonial y fundada en los derechos humanos. Propuestas teóricas y didácticas para su implementación. (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes* <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/6133>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Proyecto de innovación: “capacitación para estudiantes de profesorado en ESI y Ciencias Sociales con perspectiva de género, interseccional, decolonial y fundada en los derechos humanos. Propuestas teóricas y didácticas para su implementación”

Trabajo final integrador

José Carlos García Marnetto

josegarciamarnetto@gmail.com

Resumen

Se propone un proyecto de innovación educativa orientado a fortalecer la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en la formación docente, a través de una capacitación dirigida a estudiantes que cursan la Práctica Docente IV en el IFD “Martiniano Leguizamón” de Villaguay (Entre Ríos). A partir de un diagnóstico que revela debilidades conceptuales, falta de herramientas didácticas y escasa transversalización de la ESI en las prácticas docentes, el proyecto busca ofrecer un enfoque con perspectiva de género, interseccional y decolonial y de los derechos humanos. Se basa en marcos teóricos contemporáneos de las ciencias sociales que abordan la sexualidad, el poder, el conocimiento y la colonialidad, y propone recuperar saberes silenciados desde las epistemologías del Sur, para generar prácticas pedagógicas más inclusivas, críticas y emancipadoras.

Índice

1- Selección y justificación de la modalidad del proyecto.....	3
2- Objetivos del trabajo final integrador (TFI)	3
3- Contexto que da origen al proyecto y justificación de su relevancia.....	4
4- Marco conceptual.....	14
5- Proyecto de capacitación.....	36
6- Conclusiones del TFI.....	55
7- Bibliografía del TFI.....	56

Proyecto de innovación: “Capacitación para estudiantes de profesorado en ESI y Ciencias Sociales con perspectiva de género, interseccional, decolonial y fundada en los derechos humanos. Propuestas teóricas y didácticas para su implementación”

Trabajo Final Integrador

1- Selección y justificación de la modalidad del proyecto:

El siguiente proyecto se enmarca en los lineamientos estipulados por el artículo 3° inciso “a” de la RR-441/20, que define un proyecto de innovación como “una propuesta de intervención concreta, incluyendo la sustentación teórico analítica que la fundamente, para lo cual debe partir de un diagnóstico y justificación del mismo en relación con el ámbito en el que se propone su implementación, presentándose como una innovación que constituya un aporte original al desarrollo de la práctica en el campo de especialidad de la carrera”.

2- Objetivos del trabajo final integrador (TFI):

Objetivo general:

- Elaboración de un proyecto de capacitación en ESI y Ciencias Sociales destinado a lxs estudiantes que transitan la Práctica IV en los diferentes profesorados del Instituto de Formación Docente “Martiniano Leguizamón” de la ciudad de Villaguay.

Objetivos particulares:

- Ofrecer a lxs estudiantes que transitan la Práctica Docente IV herramientas conceptuales y didácticas para la construcción de propuestas de ESI que problematicen la sexualidad, el género, la identidad y la diversidad sexual con relación a los sujetos sociales, al espacio geográfico y al tiempo histórico.
- Reflexionar sobre sus prácticas e incorporar herramientas teóricas que les permitan cuestionarlas, revisarlas y reconfigurarlas; posicionándose, en tanto integrantes del Sistema de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes establecido por la ley N° 26.061, como agentes de promoción y protección de esos derechos.
- Generar un espacio para la construcción colaborativa de propuestas innovadoras de ESI para la educación inicial, primaria y secundaria.

3- Contexto que da origen al proyecto y justificación de su relevancia:

El origen de esta propuesta es mi experiencia como docente en diversas carreras de profesorado, al frente de la cátedra de Historia Social y Política Argentina y Latinoamericana. Estas carreras se dictan en el Instituto de Formación Docente “Martiniano Leguizamón”, de la ciudad de Villaguay. Las mismas son de cuatro años de duración, y se expide el título de profesor/a en Educación Primaria y de Nivel Inicial, y de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, Matemática, Inglés, y Geografía.

Cabe destacar que la provincia de Entre Ríos es pionera en legislar sobre una Educación Sexual Integral. Desde el año 2003, la Ley provincial N° 9.501 dispone un Sistema Provincial de Salud Sexual y Reproductiva y Educación Sexual, al tiempo que establece en uno de sus objetivos la noción de perspectiva de género en la educación de la población sobre el ejercicio de la sexualidad. Por otra parte, las carreras de profesorado cuentan con el espacio específico de ESI desde el año 2009, mediante el formato de seminarios-talleres, y desde el 2014 integrados a los diseños curriculares de todos los profesorados de la provincia de Entre Ríos (Palma, 2018). En el Instituto de Formación Docente “Martiniano Leguizamón” la Educación Sexual Integral se establece como un Seminario en el 4to año del plan de estudios de los Profesorados de Nivel Inicial y Nivel Primario, mientras que, en los profesorados de Biología, Geografía, Matemática, Lengua y Literatura, Inglés y Geografía, el mismo se dicta en 2do año.

A esto se suman las normativas que, a nivel nacional, enmarcan y orientan nuestras prácticas docentes, como la Ley N° 26.150, Ley de Educación de Nacional N° 26.206, Ley “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género” N° 27.234, Ley de Salud sexual y procreación responsable N° 25.673, Ley de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes N° 26.061, Ley de Modificación al matrimonio civil N° 26.618 y Ley de Identidad de Género N° 26.743. Finalmente, debemos mencionar diversas resoluciones del Consejo Federal de Educación, como la N°43/08 que establece los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. A esto deben sumarse la resolución N° 285/16 que crea el Plan Estratégico Nacional “Argentina Enseña y Aprende”, donde se presentan los ejes y objetivos prioritarios de la política educativa federal que incluye la implementación de la Educación Sexual Integral en todos los niveles y modalidades, y, finalmente, la resolución N° 340/18 que resuelve “asegurar las acciones necesarias para el cumplimiento de un espacio específico de Educación Sexual Integral en la Formación Inicial de todos los futuros docentes según los núcleos de aprendizajes prioritarios para cada nivel educativo” (Art. 1°), también “que se incluya en los planes institucionales, el enfoque integral de la Educación Sexual Integral ya sea de manera transversal y/o a través de espacios curriculares específicos, así como en las normas que regulan la organización institucional” (Art. 2°), entre otros aspectos.

Teniendo en cuenta este marco de referencia, podemos decir que la ESI transversaliza la formación docente en la provincia de Entre Ríos, contando, incluso, con un espacio propio dentro de los diseños curriculares establecidos tanto para los profesorados de Nivel Inicial, Primario y todos los profesorados de Educación Secundaria. Sin embargo, los datos con los que contamos reflejan que su plena implementación en las aulas encuentra, aún, importantes dificultades.

Por un lado, la ESI forma parte de los diseños curriculares obligatorios, es incluida en las planificaciones de los docentes y, en muchos casos, llevada al aula (Ministerio de Educación, Observatorio Federal de la Educación Sexual Integral, s/f). Sin embargo, los y las estudiantes, es decir, los sujetos de derecho que son destinatarios de la ESI, manifiestan que no se enseña de manera adecuada y demandan más y mejores contenidos. Según los datos sistematizados a partir del Operativo Aprender, llevado a cabo en 2017, el 83% de las estudiantes mujeres que cursaban el quinto y sexto año de la educación secundaria, y el 74% de los estudiantes varones, pedían que se enseñara más ESI en la

escuela.¹ Por otra parte, una encuesta llevada a cabo en 2021 por la Fundación Huésped sobre 1.345 estudiantes y graduados secundarios reveló que el 80% considera que la ESI no se aplica de forma adecuada en su escuela (Fundación Huésped, 2021).

A un nivel micro, un estudio realizado en una escuela primaria de la ciudad de Villaguay reveló que sólo el 56% de los docentes dice haber planificado actividades de ESI a partir de un proyecto transversal y/o a partir de situaciones emergentes, mientras que el 67% de los estudiantes encuestados afirma que sus docentes o profesores no les han hablado o dado talleres o clases de ESI en el transcurso de los seis años de escolaridad primaria. Más grave aún, el 58% de los estudiantes manifestaron desconocer lo que es la ESI. Cuando se consultó a los docentes y a los integrantes de los equipos directivos sobre la escasa implementación de la ESI, la mayoría de ellos respondió que los motivos eran el temor a la reacción de las familias, la carencia de capacitación y la falta de confianza para abordar las temáticas de la ESI (Larrosa y Rebozio, 2022).

Dos de las docentes expresan que si bien han tenido la materia ESI en su formación docente inicial no se sienten lo suficientemente preparadas o capacitadas. Una de ellas lo expresa de la siguiente manera: “*Mi obstáculo es no saber cómo llevarlo a cabo, me sentiría limitada...de no saber expresarlo o no tener las herramientas (...)*” (Larrosa y Rebozio, 2022, 16). Sin embargo, en el mismo trabajo, cuando se consultó a las familias de los y las estudiantes, el 100% dijo considerar importante que se le enseñe ESI en la escuela a sus hijos/as y ante la pregunta: si están de acuerdo que desde pequeños se les empiece a hablar de ESI en la escuela el 95% declaró que sí. Ante la consulta sobre la importancia de que se lleven adelante talleres o proyectos de ESI en la escuela: el 68% de las familias dijo que sí, pero con educadores especializados; un 27% dijo que sí y un 5% declaró que sí, pero con supervisión de los padres (Larrosa y Rebozio, 2022).

De lo expuesto se desprende la hipótesis de que el principal obstáculo para la plena implementación de la ESI en las escuelas no es tanto una posible reacción negativa de las familias, sino en las limitaciones conceptuales y didáctico-pedagógicas que los y las docentes tienen, o perciben tener, para abordar el tema en las aulas. Estas limitaciones, a su vez, parecen ligadas a la falta de herramientas concretas con las cuales abordar estos contenidos en sus prácticas pedagógicas cotidianas. En este sentido, considero que los

¹ 300.000 estudiantes respondieron sobre la desigualdad entre mujeres y varones. (2018, noviembre 13). Argentina.gob.ar. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/300000-estudiantes-respondieron-sobre-la-desigualdad-entre-mujeres-y-varones>

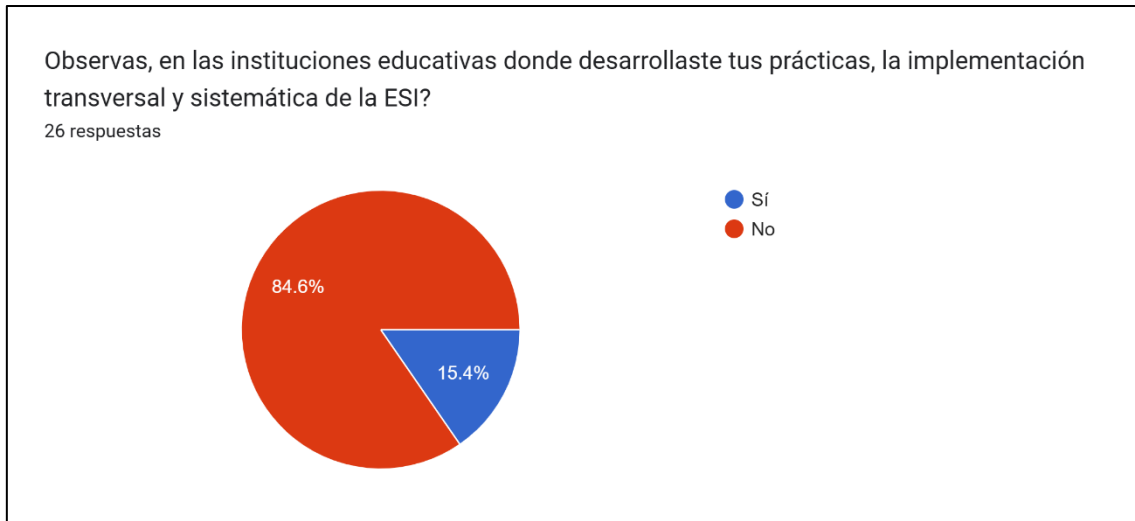
Institutos de Formación Docente deben reforzar su rol como “formadores de formadores”, creando espacios destinados a acompañar a los y las estudiantes, proporcionándoles conocimientos actualizados que fortalezcan las herramientas con las cuales enfrentar la complejidad y diversidad de demandas que requiere la efectivización de la educación como derecho. En este sentido, considero que los y las estudiantes que se encuentran transitando la Práctica Docente IV son los destinatarios ideales del proyecto, ya que es en esta instancia donde se ponen en juego todos los saberes de la trayectoria formativa, dando lugar al afianzamiento de diversos contenidos a través de la elaboración y corrección de las planificaciones de clases.

Con el objetivo de obtener mayor información que nos permitiera sustentar y planificar la instancia de capacitación mencionada, se tomó una muestra significativa (Guber, 2005) de estudiantes que transitaban la Práctica Docente IV durante el periodo 2024, de los Profesorados de Educación Inicial, Educación Primaria, Inglés, Educación Secundaria en Lengua y Literatura, Educación Secundaria en Matemática y Educación Secundaria en Geografía, considerando que es en la Práctica IV donde se ponen en juego todos los saberes de la trayectoria formativa, dando lugar al afianzamiento de diversos contenidos a través de la elaboración y corrección de las planificaciones de clases. También se realizaron encuestas y entrevistas a las docentes que dictan la cátedra de Práctica Docente IV, con el objetivo de ampliar y enriquecer la mirada sobre la problemática.

Por el lado de los estudiantes, se realizaron encuestas que habilitaban algunas respuestas de opción múltiple, y otras que solicitaban información de modo abierto. La misma alcanzó a 26 estudiantes de los diferentes profesorados del IFD Martiniano Leguizamón que cursaron en 2024 la Práctica IV, y se indagó respecto a la implementación de la ESI en las instituciones en las que desarrollaron sus prácticas, por un lado, y a la inclusión de contenidos vinculados con la ESI en sus planificaciones didácticas, por otro.

Cuando se consultó a los/as estudiantes si en las instituciones educativas donde desarrollaron sus prácticas habían observado la implementación transversal y sistemática de la ESI, la respuesta fue contundente: un 84,6% señaló que no, y sólo el 15,4% que sí. Cuando se solicitó, a quienes respondieron que sí habían podido identificar la implementación de contenidos vinculados con la ESI, que detallaran qué tipo de contenidos, con qué enfoques y en qué espacios (aula, talleres, proyectos institucionales, etc.) habían observado, respondieron: *“Partes del cuerpo, el cuidado del mismo, los secretos buenos y malos, también haciendo hincapié en la protección y prevención sobre abusos”*, *“Prevención con los chicos de 3año”*, *“Talleres en el que trabajaron en jornadas*

familiares en las que se trataba el tema del bullying”, “En talleres y en las aulas, proyectando documentales, noticias entre otros”. Es decir, que más allá de los avances respecto a los abordajes, como se evidencia en la prevención de los casos de abuso y acoso, sigue primando una visión de la ESI que hace hincapié en el cuerpo y en el tratamiento de ciertas cuestiones puntuales, que, aunque juzgamos fundamentales, no se encuadran dentro de la integralidad y la transversalidad que establecen la Ley 26.150 y los Lineamientos Curriculares para la ESI.



Por otra parte, cuando se les consultó si habían identificado algún tipo de obstáculo o resistencias a la implementación de los contenidos vinculados con la ESI en las instituciones educativas donde desarrollaron sus prácticas, el 91.7% respondió que NO. Aquellos que dijeron sí haber observado obstáculos o resistencias, mencionaron que los docentes *“Se niegan a desarrollar el tema”*, que *“Los padres suelen quejarse”* y que lxs estudiantes manifestaban, al abordarse los contenidos ESI, *“Gritos, mal estar, negación”*.

Sin embargo, pese a no percibir resistencias u obstáculos significativos para la implementación de la ESI, el 80% de los estudiantes encuestados manifestó no haber incluido contenidos de este tipo en sus planificaciones durante las prácticas. Cuando se consultó por los motivos que habían llevado a la no inclusión de contenidos vinculados con la ESI en sus planificaciones, las respuestas fueron variadas: *“Los temas de Geografía que tuve siempre fueron de la parte Física”*/ *“Era una geografía muy física, en 2do año ,no existía una apertura a la ESI”*, *“No se pedían”*/ *“no estaba dentro de la planificación que yo tenía que dar, ya que la docente no articulaba con en esos contenidos”*, *“Los contenidos no tenían un punto de relación con la aplicación de la ESI”*,

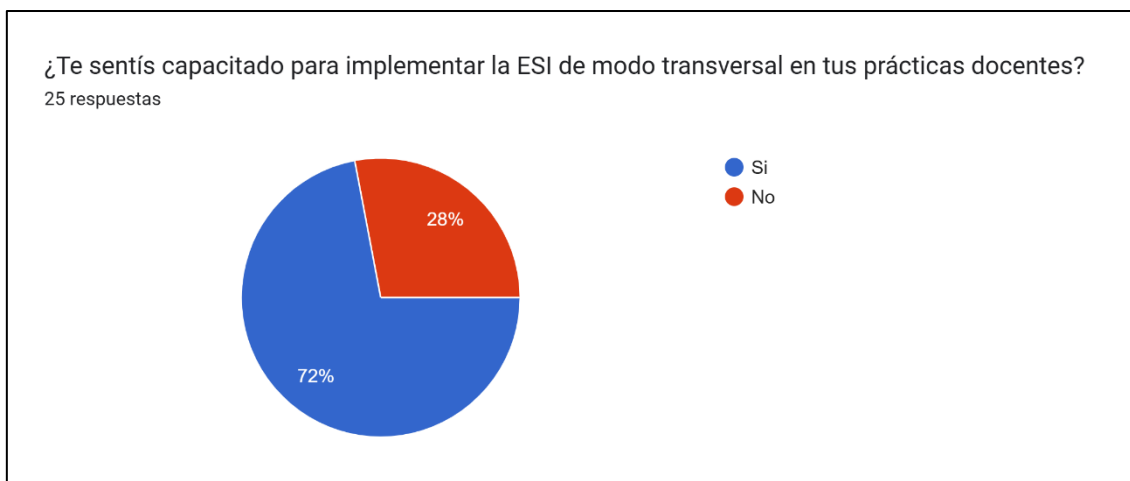
“Simplemente no se me ocurrió”, “Me adapté al tema que se me proporcionó, olvidando o dejando la ESI de lado sin darnos cuenta”, “Como mi Co-formadora no me lo solicito, no pensé en vincularlo”, “Porque no creí adecuado el momento y contenido”, “La posible reacción de los padres y el contenido difícil de trabajar desde mi área”, “Por el simple hecho de que nunca nos enseñaron de qué manera implementar la E.S.I. en los planes de clases”, “No lo consideré pertinente al tema que debía el desarrollar”.



Como puede observarse en las respuestas, los motivos de la no inclusión de la ESI son diversos: desde la persistencia de paradigmas que excluyen la problematización de lo social (como es el caso de la geografía); la ausencia de la ESI en las planificaciones de los docentes coformadores; las dificultades de los estudiantes para pensar la transversalización entre los contenidos que deben enseñar y la ESI; y, más significativo aún, porque ni siquiera lo tuvieron en cuenta, pese a que la ESI es ley desde hace casi veinte años, y que cuentan con espacios específicos de formación durante su carrera.

Finalmente, se les consultó a los estudiantes si se sentían capacitados para implementar la ESI de modo transversal en tus prácticas docentes, y la mayoría (el 72%) respondió que sí. No obstante, no deja de ser llamativo que casi el 30% de los estudiantes encuestados, que transitaron el último año de su formación docente inicial, y que accedieron a espacios específicos de formación en ESI durante su carrera, no se sientan capacitados para implementarla en sus prácticas. Cuando se profundizó en las razones de esa negativa, y se consultó sobre qué tipo de conocimientos o herramientas crees que te ayudarían a sentirte más segura a la hora de implementar la ESI de modo transversal en tus prácticas, las respuestas fueron: *“Sinceramente, no me encuentro muy en tema*

respecto de lo que incluye la ESI. y, mucho menos, de cómo abordarlo o implementarlo en mi práctica docente”; “No me siento capacitado porque si bien si tenemos el taller de ESI, no nos dieron las herramientas para incorporarlos a una planificación”, “Quizá deberían brindarse más talleres en los profesorados que nos capaciten para estar preparados, no sólo para implementarlo en las planificaciones, sino también para estar en conocimiento de un tema tan importante que hoy nos atraviesa a todos”; “Me gustaría tener más conocimientos a través de charlas, talleres o conversatorios”.

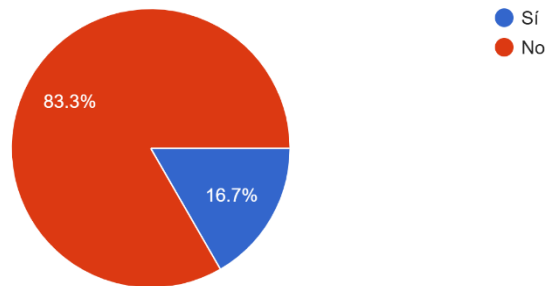


Es interesante, como destacan algunos estudiantes, que no sólo se demanda más conocimiento sobre ESI, sino también, y fundamentalmente, sobre cómo implementarla o incorporarla a sus planificaciones. En este mismo sentido, nos interesa particularmente que los estudiantes expresan su deseo de acceder a otras instancias de formación, como talleres, charlas o conversatorios, donde puedan problematizar, como lo definió una de las estudiantes encuestadas, “*el modo de llegar a los alumnos*” con la ESI.

Por otra parte, se encuestó y entrevistó también a las seis docentes de Práctica IV del IFD Martiniano Leguizamón. Cuando se les preguntó si en sus observaciones como docentes de prácticas habían podido identificar el abordaje transversal de la ESI, la respuesta también fue contundente y muy similar a la dada por los/as estudiantes: el 80% afirmó que no. En este mismo sentido, se les consultó si habían podido identificar obstáculos o resistencias respecto a los contenidos de la ESI en las escuelas, y la respuesta fue más contundente aún: el 100% afirmó que sí.

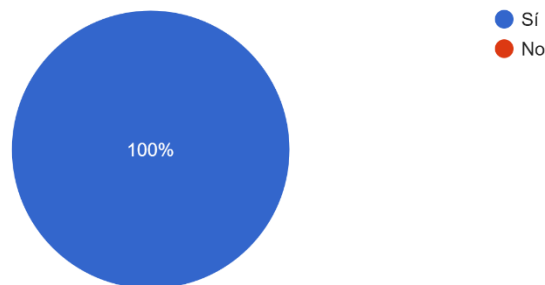
De acuerdo a sus observaciones como docente de prácticas: ¿La ESI es abordada en las escuelas de modo transversal, sistemático?

6 respuestas



¿Ha identificado obstáculos o resistencias respecto a los contenidos de la ESI en las escuelas?

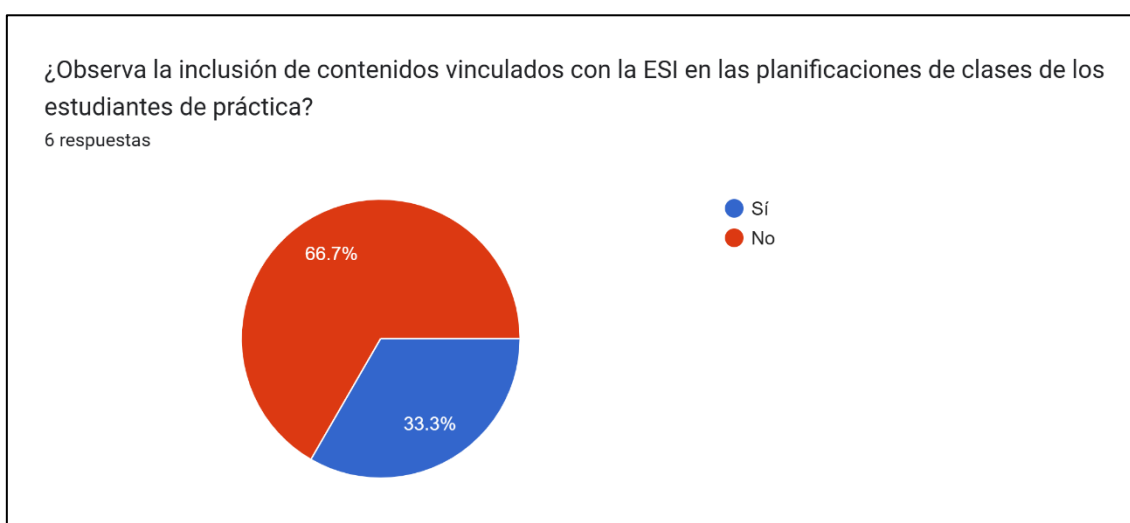
6 respuestas



Por un lado, esto abre un interrogante: ¿por qué el 100% de las docentes identificaron resistencias y obstáculos a la implementación de la ESI en las escuelas, y el 80% de los/as estudiantes no? Responder a esto excede los objetivos de este trabajo, pero sería interesante indagar, a futuro, sobre esta discrepancia. Por otro lado, profundizando en qué tipo de dificultades, obstáculos o resistencias hacia la ESI identificaron en las escuelas desde su rol de docentes de Práctica, las respuestas fueron las siguientes: *“En general, porque lo relacionan a un tipo de "posicionamiento político partidario" y está "demás" este tipo de abordaje. También lo he advertido en docentes que entienden sus disciplinas estancadas y sin relación con la realidad circundante. Y en las Ciencias Sociales es aún más grave y preocupante, creo que tenemos un posicionamiento precioso para poder brindar herramientas de interpretación acerca del mundo que nos rodea. Lamentable, en muchos casos, ver que no es así”*; *“El poco interés por parte de los docentes, sumado al desconocimiento de cómo trabajar un contenido o tema desde algunos de los ejes que propone ESI”*; *“El principal obstáculo es no interiorizarse sobre la ESI, prejuizar,*

dejarse llevar por lo que se ve en las redes o lo que habla la gente sin saber del tema. También la resistencia tiene que ver con no entender el enfoque desde el cuál se plantea la ESI y lo que esto implica del docente, repensar sus ideas, reflexionar sobre sí mismo/a en relación a las temáticas inherentes de este saber. Otro obstáculo es pensar que si se da ESI no se cumple con los contenidos propios de la disciplina, ignorando su condición de transversalidad. Muchas veces no saben cómo vincular su espacio curricular con los temas de la Educación Sexual Integral”. Otra docente reflexiona que las resistencias son “A la perspectiva de género principalmente, y quizás el obstáculo mayor sea el modo en que se entiende y por lo tanto que se enseña”. En sintonía con los estudiantes, consideran que uno de los principales obstáculos es la “falta de capacitación”, o, en términos similares, “falta de formación en los docentes e información en las familias”.

En otro plano, cuando se indagó sobre si habían observado la inclusión de contenidos vinculados con la ESI en las planificaciones de clases de los estudiantes de práctica, las respuestas fueron similares a las brindadas por los alumnos/as: casi el 70% (4 de 6) respondió negativamente. Sólo en el caso del Profesorado de Educación Primaria, la docente respondió que *“Es una exigencia para los estudiantes que realizan intervenciones en sus prácticas docentes incorporar propuestas desde el enfoque de la ESP”*. Sin embargo, las pocas veces que se implementa, explica otra de las docentes, *“generalmente tiene que ver con el cuidado del cuerpo, más próximo al enfoque biologicista”*.



Cuando se consultó a las docentes por qué consideraban que los estudiantes no incluyen contenidos vinculados con la ESI en sus planificaciones, y si manifestaban obstáculos,

resistencias o dificultades para incorporar los contenidos vinculados con la ESI en sus prácticas, respondieron que: *“No lo consideran relevante, no los tienen en cuenta. Si el coformador no lo solicita, ni se les ocurre. En general, como parte de una disciplina social, me cuesta mucho que mis estudiantes del profesorado comprendan que están estudiando esa disciplina como tal, y no como una mera agenda de nombres de ríos y montañas. Sólo conseguir esa perspectiva es bastante complicado”*; *“No los incluyen o consideran porque no asumen la ESI de modo transversal (...) porque no la tienen en cuenta para planificar la enseñanza”*; *“La ESI no se considera, en algunas instituciones educativas, y por lo mismo, no se plantea dentro de las planificaciones. Pueden hacerse encuentros, pero no se trabaja propiamente ESI desde los espacios curriculares. Si bien aparece como uno de los tantos ejes transversales que la escuela secundaria debe atender actualmente, poco o nada se plantea en las planificaciones. Podría decirse, que desde el año pasado no se trabaja desde los espacios curriculares”*. En el mismo sentido, otra de las docentes manifestó que *“Los obstáculos en este sentido tienen que ver con lo que la institución viene trabajando, el compromiso del docente a cargo del curso, muchos/as coformadores no trabajan la ESI o lo hacen de manera superficial, esporádica. En este último tiempo, también es coherente con el tipo de política educativa imperante”*.

Como se desprende de las respuestas dadas por las docentes, y en coincidencia con lo observado por los/as estudiantes, la implementación de la ESI en las escuelas es escasa, y mucho más escaso es su abordaje integral y transversal, ya que suele primar un enfoque biologicista y fragmentario. Desde la perspectiva de las docentes de la Práctica IV, las causas son similares a lo que surge del análisis de las respuestas de los/as practicantes: persistencia de enfoques conservadores en las ciencias sociales; el escaso interés por parte de los docentes coformadores en incorporar la ESI; y la falta de formación en los docentes y estudiantes para transversalizar la ESI, como puntos más importantes. Sin embargo, sobresale en el análisis de las docentes el hecho de que ellas sí identifican resistencias en las instituciones, que vienen de la mano de los prejuicios aún existentes sobre la ESI, especialmente en relación a la perspectiva de género, como contenidos “político-partidarios” y poco relevantes, algo que parece haberse intensificado en los últimos tiempos. Esto es coherente con lo analizado por especialistas como Andrea Torricella (2024), que observan una profundización de las actitudes reactivas a las políticas de género y diversidad sexual en la sociedad y en las instituciones, fundamentalmente desde

la llegada al poder de movimientos políticos vinculados con las nuevas derechas, cuestión sobre la que profundizaremos más adelante.

Estos datos refuerzan nuestra convicción de que proporcionar a los/as estudiantes de profesorado, especialmente aquellos que transitan la Práctica IV, un espacio en el cual profundizar y complejizar, desde las Ciencias Sociales, los saberes adquiridos en relación a la ESI, y, por sobre todas las cosas, brindar herramientas concretas a partir de las cuales transversalizar la ESI desde sus prácticas, ya que apunta a ser una de las carencias fundamentales a la hora de planificar sus intervenciones en las aulas.

4- Marco conceptual:

Graciela Morgade (2011) afirma que toda educación es sexual, y que entender la sexualidad como campo de contenidos a enseñar pone en juego las distintas concepciones que, mediante mecanismos de poder, se fueron imponiendo como legítimas a través del currículo en diferentes momentos históricos. Es por eso que la idea de sexualidad que se decide enseñar es resultado de estas tensiones y negociaciones de poder curricular.

En este sentido, la ESI se piensa como un espacio de deconstrucción de prejuicios y estereotipos, y, por ende, de disputa de poder, que promueva “saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación al cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y de los derechos” (Consejo Federal de Educación, Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, 10). En los últimos años, diversos estudios han analizado la problemática de la ESI en la formación docente, poniendo en relieve potencialidades y dificultades. Respecto a estas últimas, el rol que juegan las creencias de lxs estudiantes y docentes en los procesos de toma de decisiones que constituyen sus prácticas de enseñanza ocupan un lugar relevante. Elsa Meinardi y María Victoria Plaza (2011) sostienen que el conjunto de teorías y creencias explícitas e implícitas que mediatizan las prácticas docentes no obedecen solamente a la formación profesional recibida en el profesorado. Por el contrario, involucra un conocimiento que incluye principios contruidos y/o interiorizados por el profesorado durante su historia personal y profesional. Estas creencias, por otra parte, muchas veces están vinculadas a emociones, poseen funciones afectivas y valorativas, actuando como filtros de información que influyen la forma en cómo se usa, guarda y recupera el conocimiento. Por esta razón, las creencias y prejuicios que poseen lxs docentes sobre determinados contenidos tienen una fuerte influencia en la enseñanza,

generando una suerte de mensaje “paralelo y/o contradictorio” con las perspectivas que orientan la ESI. Estas representaciones son particularmente rígidas respecto a las cuestiones de género y diversidad de género.

Daniela Godoy, desde su experiencia como tutora virtual del Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela señala que “Mientras se encuentra en lxs docentes que se capacitan en ESI una buena acogida de los lineamientos curriculares, la valoración positiva de considerar la afectividad y el cuidado del cuerpo, por otro lado, se manifiestan dificultades para vincular estas dimensiones con la comprensión del sostenimiento del orden genérico”. Según su análisis, muchos docentes se preocupan y se sienten comprometidos con la problemática de la violencia de género y desean abordarla en el aula, “mientras que persisten en considerar el binarismo de género hegemónico” (Godoy, 2016: 2). A similares conclusiones arriba Lucas Stambole Dasilva en su estudio sobre las concepciones sobre diversidad de género y la sexualidad en escenarios de formación docente inicial (y en documentos curriculares que la prescriben) de Tucumán, donde constata que en el currículo real sobre ESI casi no se discuten la heteronormatividad y el patriarcado. Sostiene el autor que “en su derrotero de escala en escala, y atravesado por complejas relaciones de poder, el currículum de la ESI va hibridizándose con discursos contradictorios con ella misma” (Stambole Dasilva, 2017: 158).

Sin embargo, como sostiene el mismo Stambole Dasilva, esto no debe conducir a la desesperanza o al derrotismo, sino “a identificar algunos enquistamientos, visualizar desafíos y dibujar nuevos horizontes” que nos permitan “interrumpir las convenciones instituidas, interpelar las identidades disponibles y habilitar reflexiones capaces de problematizar las matrices de inteligibilidad corporal y su administración de lo (in)vivable” (Stambole Dasilva, 2017: 158). En este sentido, las Ciencias Sociales constituyen un espacio potencialmente muy fértil para abordar en el aula las diferentes concepciones de sexualidad y relaciones de género en distintas sociedades a lo largo del tiempo y del espacio. Representan, a su vez, una oportunidad para fomentar el pensamiento crítico y contrahegemónico, poner en juego nuestras subjetividades, prejuicios, dudas y diferencias, “desandar” nuestros pasos para desnaturalizar concepciones nocivas sobre la sexualidad y realizar un proceso de “desaprendizaje” sobre aquello que se nos ha inculcado sobre una sexualidad represora. En términos de Gastón Bachelard y Enrique Pichon Riviére, remover los obstáculos epistemológicos, pero sobre todo epistemofílicos (ligados a la emocionalidad del sujeto, su historia, saberes, valores

y prejuicios) que aún se interponen para la plena implementación de la ESI en las aulas (Fernández Chein y Veronelli, 2016).

A partir de estos parámetros, nos parece importante definir algunos de los conceptos centrales de la perspectiva teórica que vertebrará nuestra propuesta, que son, por un lado, la perspectiva de género e interseccional en las Ciencias Sociales, y por otro, la perspectiva decolonial y de los derechos humanos.

Desde su incorporación al abordaje de las problemáticas de las Ciencias Sociales, la perspectiva de género ha sido revolucionaria, ya que nos ha permitido repensar supuestos epistemológicos y metodológicos, explorar nuevos campos de la realidad social, plantear renovadas preguntas, pensar otras formas de vinculación entre los ámbitos académicos y los movimientos sociales y políticos, interpelar las maneras en las que construimos la realidad a partir del lenguaje, sin olvidar las enormes posibilidades que se abren con la incorporación transversal de estas problemáticas en el ámbito educativo.

En este sentido, un buen punto de partida es recuperar los planteos teóricos sintetizados por Karina Felitti y Graciela Queirolo (2009). Como señalan estas investigadoras, la sexualidad, lejos de ser un instinto natural, es una construcción social, y, por lo tanto, histórica. Cada cultura ha desarrollado sus propias formas de relacionarse eróticamente, explicar la diferencia sexual, enamorarse, dar y sentir placer, concebir el cuerpo y organizar la pareja y la familia, entre otras cosas. Sin embargo, como destacan las autoras, pese a las múltiples evidencias al respecto, la historia ha desconocido por siglos a la diferencia sexual como categoría explicativa, subsumiendo toda experiencia humana a la “historia del hombre”, y marginando, por ende, no sólo a las mujeres, sino también a los varones que no encajaban dentro del modelo de virilidad hegemónico, y a las identidades sexuales que escapan a la categorización binaria de lo femenino y masculino.

Desde la consolidación de la historia como disciplina científica bajo la égida del positivismo, durante la segunda mitad del siglo XIX, el discurso histórico reprodujo un modelo androcéntrico donde el varón (viril y heterosexual) era el factor explicativo del funcionamiento de las sociedades, relegando a los márgenes o la invisibilidad a todas las demás identidades. Recién en la década de 1960, al calor de las grandes movilizaciones sociales de la época (entre ellas, el feminismo de segunda ola y los frentes de diversidad sexual), cuyas demandas de inclusión se trasladaron de las calles al ámbito académico, se dio lugar, en palabras de Felitti y Queirolo, a un original y valioso cruce entre el compromiso político, la militancia y el trabajo universitario. Fue en este contexto que se

volvió necesario avanzar en un análisis más complejo y matizado de la historia que explicara las causas profundas de este sistema de jerarquías, desigualdades y exclusiones. Es así que la incorporación de la categoría “género” en el campo historiográfico intentó brindar una alternativa a estas encrucijadas al explicar la diferencia sexual desde una perspectiva social y cultural, cuestionando cualquier determinismo biológico (Felitti y Queirolo, 2009: 27 – 39).

Como explica Verena Stolke (2006), fue en la década de 1970 que las académicas feministas escogieron el término género para hacer hincapié en que la desigualdad y la opresión de las mujeres en relación con los hombres no dependen de las diferencias de sexo biológico, disputando con el sentido común sexista y androcéntrico que prevalecía en la sociedad y en la academia occidentales. Entre ellas, fueron las académicas anglosajonas de izquierda las que imprimieron los sentidos más beligerantes a las teorías de género, identificando en estos discursos sexistas y androcéntricos los fundamentos centrales de orden patriarcal. Fueron también estas intelectuales las que señalaron el carácter relacional, y, por lo tanto, político, de las definiciones normativas de la feminidad y la masculinidad. El género se convierte, de este modo, en un complejo entramado de relaciones sociales de poder donde las mujeres y los hombres, en tanto que actores sociales, se “hacen”, o se constituyen, recíprocamente (Stolke, 2006: 77 – 88).

Este carácter del género como una categoría relacional cobra fuerza en la década de 1980, con planteos como los de la historiadora norteamericana Joan Scott. Según Scott (2008), a partir de su irrupción en los ámbitos académicos, el género se convirtió en una herramienta sumamente útil para el análisis histórico. La autora propone una definición del género a partir de una conexión integral entre dos suposiciones: como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en diferencias percibidas entre los sexos, y como un modo primario de significar relaciones de poder.

Como elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos, el género comprende cuatro elementos interrelacionados. Primero, símbolos culturales que evocan determinadas representaciones, múltiples y a menudo contradictorias. Para los historiadores, las preguntas más importantes son cuáles son las representaciones simbólicas que se evocan, cómo y en qué contextos. Segundo, conceptos normativos que nacen de las interpretaciones de los significados de esos símbolos. Esos conceptos se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas, que afirman categóricamente y unívocamente el significado de varón y mujer, masculino y femenino, y que son representaciones culturales históricamente

específicas. En este sentido, esas doctrinas, son producto de disputas, y debería constituir una preocupación fundamental de la historia el conocimiento del momento y circunstancias en que las mismas tienen lugar.

La intención de la investigación histórica, sostiene Scott, debe ser romper la noción de fijeza, descubrir la naturaleza los procesos que conducen a la aparición de las representaciones de oposición binaria del género y su naturalización. Este tipo de análisis debe incluir nociones políticas y referencias a las instituciones y organizaciones sociales (lo que constituye el tercer aspecto de las relaciones de género); no sólo la familia y las relaciones de parentesco, como tradicionalmente se ha hecho, sino ampliando la mirada hacia la educación, la política y el mercado de trabajo, entre otras esferas. El cuarto aspecto del género es la identidad subjetiva. En nuestro caso, entendida en perspectiva histórica, más que psicoanalítica. Los historiadores, señala Scott, necesitan investigar las formas en que se construyen las identidades genéricas, y relacionar sus hallazgos con una serie de actividades, organizaciones sociales y representaciones culturales, históricamente específicas.

La segunda proposición teórica de Scott es que el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder. En este sentido, la autora sostiene que el género es el campo primario dentro del cual, o por medio del cual, se articula el poder. No es el único, lógicamente, pero sí es el que aparece de manera persistente y recurrente como ámbito de significación del poder en las tradiciones occidental, judeo-cristiana e islámica. Scott, siguiendo a Bourdieu, sostiene que los conceptos de género estructuran la percepción y la organización, concreta y simbólica, de toda la vida social. Más aún, en la medida en que esas referencias establecen distribuciones de poder (control diferencial sobre los recursos materiales y simbólicos, o acceso a los mismos), el género se implica en la concepción y construcción del propio poder. En definitiva, el género constituye un modo de decodificar el significado y de comprender las complejas conexiones entre varias formas de interacción humana en diferentes contextos históricos, y por ello es una poderosa herramienta para la construcción de crítica (Scott, 2008: 48 – 74).

En América Latina, como señala Teresita De Barbieri (2004), no quedamos al margen de este proceso de “ruptura epistemológica” que implicó la incorporación de la perspectiva del género a las Ciencias Sociales. Ahora bien, en el particular contexto latinoamericano, la incorporación de la categoría género puso de manifiesto la necesidad de una mirada crítica más amplia que diera cuenta, en términos de la autora, “de las profundas distancias de nuestras sociedades en términos de clase y estratificación social, el racismo y las

otredades étnicas; la precariedad de los estados de derecho y su concomitante, la debilísima constitución de las condiciones de persona y ciudadanía, esto es, de los y las sujetos de derecho” (De Barbieri, 2004: 201).

En este sentido, un concepto fundamental para lograr esta “mirada más amplia” que nos permita pensar la perspectiva de género en un contexto atravesado por múltiples particularidades como América Latina, es el de interseccionalidad. Acuñado en 1989 por la abogada afrodescendiente Kimberlé Crenshaw, nace a partir de las críticas que el feminismo negro realizó, en los Estados Unidos, a la pretendida universalidad de las luchas y demandas de un feminismo liberal, blanco y heterosexual. el “giro interseccional”, como lo denomina Mara Viveros Vigoya (2016), en tanto perspectiva teórica, metodológica y política, ha permitido dar cuenta de las formas en las que dimensiones de raza, género y clase se imbrican, y la consubstancialidad de estas relaciones en las experiencias de los grupos sociales involucrados, sobre todo en contextos profundamente atravesados por la “herida colonial”, en términos de Walter Dignolo (2005), como lo es América Latina. Abordar estos contextos en perspectiva interseccional implica dar cuenta de una situación en que un conjunto de formas de opresión, exclusión y marginación (clasismos, sexismo, racismo, heterosexismo) se entran sin jerarquizar ninguna de antemano, ya que, en la experiencia concreta, no sólo es imposible separarlas, sino que sus interrelaciones adquieren diferentes significados de forma contextual y situacional (Viveros Vigoya, 2016: 4 – 5 y 12 – 13). Esta perspectiva resulta fundamental para el análisis crítico de las feminidades indígenas, mestizas, negras, villeras y trabajadoras, y también de la experiencia de las sexualidades disidentes.

Un párrafo aparte merece la mención de los estudios que han abordado la masculinidad en perspectiva de género. Estos análisis, si bien cuantitativamente menores respecto a los que se centran en las mujeres, son igualmente relevantes ya que nos permiten deconstruir y desnaturalizar los modelos masculinos hegemónicos, constructos socioculturales que están en la base de todas las problemáticas que hemos analizado ya que constituyen uno de los elementos centrales que estructuran los regímenes de género. Surgidos de los “Men’s studies”, como destacan Pablo Scharagrodsky y Mariano Narodowski (2005), estos trabajos buscaron cuestionar la “condición masculina”, es decir, las marcas que la cultura patriarcal dejaba en la construcción de la masculinidad, afectando los modos de pensar, de sentir y de actuar de los varones, retomaron uno de los planteos críticos de Simone de Beauvoir y lo hicieron propio: así como no se nace mujer, sino que se llega a

serlo, tampoco se nace varón, sino que se llega a serlo (Scharagrodsky y Narodowski, 2005: 63).

En otro plano, consideramos que abordar estas problemáticas se vuelve, dado el contexto imperante, una necesidad urgente. Como analiza Andrea Torricella (2024), asistimos en la actualidad a un ataque a la igualdad de género y al feminismo, y a un fortalecimiento de movimientos con una ideología excluyente en materia de género y sexualidad debido a la llegada al poder, en las últimas décadas, de gobiernos que pueden ser identificados como de extrema derecha, populistas de derecha o neoconservadores, entre otros calificativos posibles.

En este sentido, como destaca la autora, si bien los sectores conservadores siempre han manifestado su preocupación por cuestiones de género, los movimientos y gobiernos de derecha que se han conformado en los últimos años tienen como particularidad que la cuestión de género se ha convertido en una estrategia central para captar y movilizar a su electorado. Por un lado, son movimientos que se configuran como reacción a la creciente democratización en materia de género y sexualidad, al aumento de los derechos sexuales y reproductivos y a la mayor igualdad sexogenérica, algo que algunos especialistas llaman “backlash” o “reacción”, “politización reactiva de género” o “contraofensiva”. Por otro lado, las cuestiones de género se han convertido en un aglutinante para estos movimientos, que han logrado articularse a partir de su oposición a estas políticas y transformaciones sociales. Como destaca Torricella “muchos investigadores sostienen que la oposición al género se ha convertido en un clivaje político y electoral que forma parte del proceso de erosión de las democracias y posibilita restarles legitimidad a las agendas de justicia social en general”.

En este sentido, una de las características de las derechas extremas a nivel internacionales la utilización del concepto “ideología de género” para identificar una amplia gama de políticas en torno a la igualdad, los derechos sexuales y reproductivos, la no discriminación, la educación sexual y su transversalización en las distintas áreas del Estado. Nacida en los ámbitos culturalmente conservadores (especialmente los católicos) en el contexto del avance de los derechos reproductivos y de igualdad de género en la década de 1990, esta expresión se convirtió en el “caballito de batalla” por aquellos que, en el contexto de las grandes movilizaciones en torno a la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) en 2018, y de las propuestas para modificar la ley de Educación Sexual Integral (ESI) de 2006 e incorporar la categoría “género”, se organizaron para resistir reclamando la exclusividad de la autoridad de los padres para decidir sobre la educación

de las infancias (“con mis hijos no te metas”) y denunciaban las políticas de género como deformaciones ideológicas.

Como advierte Torricella, la oposición a la “ideología de género” se ha convertido en un “pegamento simbólico”, ya que posee la capacidad de reunir a actores heterogéneos: partidarios, religiosos, académicos y activistas. En líneas generales, las ideas que se enmarcan tras la noción de “ideología de género” sostienen, por un lado, que las cuestiones del cuerpo sexuado, la sexualidad y el deseo son atributos determinados biológicamente y por eso cualquier interpretación cultural sobre ellos comporta arbitrariedad, falsedad y distorsión. Otra premisa es que tanto las demandas feministas como las del movimiento LGBTIQ+ se enmarcan en la tradición neomarxista que, en lugar de abolir las clases, se propone abolir las diferencias de género. Esta imposición sería parte de una “conspiración ideológica global” por parte de un enemigo poderoso (el feminismo como el neomarxismo contemporáneo), que ingresa, cual caballo de Troya junto con la agenda de los derechos humanos y la justicia social. De este modo, se produce una “politización del miedo y las ansiedades sociales” al plantear que la “libertad” y los valores tradicionales se ven amenazados, lo que ha sido hábilmente explotada por líderes y partidos para favorecer no sólo su llegada al poder, sino también para justificar la implementación de políticas regresivas como el desmantelamiento de áreas del Estado que garantizan derechos relacionados con la salud, el cuidado o la educación (como la eliminación del INADI y del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad) y la “privatización” de estas prácticas en el seno de la familia normativa que se convierten en la “garantía natural” de un orden de libre mercado, ocupando el lugar que antes tenía el Estado.

Por otra parte, como analiza Torricella, las derechas extremas se caracterizan por favorecer liderazgos masculinos o bien porque sus simpatizantes son en gran proporción varones. Muchos de sus seguidores sienten su masculinidad amenazada por los cambios en las jerarquías entre varones y mujeres, por el empoderamiento de estas y la fluidez en las identidades de género que han promovido los activismos y las leyes en materia de diversidad sexual.² Algunos de estos líderes (como Trump, Bolsonaro y Milei)

² En los últimos años algunos investigadores han comenzado a hablar de una “crisis de la masculinidad”, que no es otra cosa que la crisis del sistema de sexo/género que se estructuró el Occidente a partir de la revolución industrial. En este sentido, sostienen que partir de los años 80 y 90 del siglo XX, los modelos masculinos hegemónicos han comenzado a cuestionarse desde diversos ángulos, de forma paralela a que las estructuras económicas, políticas, sociales y culturales que los originaron y sustentaron se resquebrajan. En este marco, fenómenos como la flexibilización del mercado laboral, la desocupación, el retroceso de los salarios, la desprotección estatal, pero también el ingreso masivo de mujeres al mundo académico y del

reivindican la virilidad blanca en clave heterosexual.³ Frente a sus antagonistas, los candidatos de derecha se presentan como el retorno del hombre fuerte y patriarcal. También, mediante la utilización de un discurso abiertamente sexista, incluso misógino, apelan a una supuesta “incorrección política” que se presenta como una forma de comunicación honesta frente a la hipocresía de la política tradicional (a la que acusan, podemos agregar, de ser funcional a la ideología o “cultura woke”). Otras derechas (como la representada por Giorgia Meloni) no realizan una utilización tan abierta de los discursos sexistas, pero sí apelan a un antifemismo que defiende no sólo los roles tradicionales de género, sino que también aborda la cuestión de las mujeres desde una perspectiva individualista y meritocrática que deja de lado cualquier opción por la lucha colectiva (Torricella, 2024: 149 - 164).

Si, como analizan especialistas como Torricella, las reacciones contra los procesos de democratización en materia de género y sexualidades en los distintos escenarios de ascenso de las extremas derechas, del que nuestro país no es la excepción, se han convertido en una poderosa herramienta que estos grupos utilizan hábilmente para construir hegemonía cultural, erosionar procesos democráticos y promover mayor desigualdad social y autoritarismo; la recuperación de la ESI con perspectiva de género e interseccional como herramienta de empoderamiento crítico aparece como una tarea fundamental en este contexto profundamente regresivo.

En este contexto, otra perspectiva teórica que nos parece fundamental recuperar, de modo transversal a la anteriormente mencionada, es la perspectiva decolonial. La perspectiva decolonial es un enfoque crítico que nace en América Latina a fines del siglo XX y busca desmontar los efectos persistentes de la colonialidad en nuestras formas de vida, pensamiento, conocimiento, lenguaje, sexualidad, espiritualidad y organización social. La decolonialidad parte de la premisa de que el colonialismo no terminó con las independencias políticas, sino que se transformó en una matriz de poder que genera y legitima desigualdades, violencias y exclusiones.

trabajo y la visibilización cada vez mayor de la diversidad, han horadado profundamente el modelo cultural patriarcal y cisheteronormativo. En este sentido, los varones encuentran cada vez menos espacio y sustento para desplegar lo que Rita Segato (2018) ha denominado “potencias masculinas”, y habilita nuevos ámbitos para repensar no sólo las identidades masculinas, sino también la salud sexual y reproductiva de los hombres, las paternidades y las nuevas formas en las que varones jóvenes y adolescentes interpretan su mundo y se vinculan con las “otredades” (Olavarria, 2003: 91 – 98).

³ <https://www.cronista.com/economia-politica/milei-dijo-que-no-le-da-verguenza-ser-blanco-rubio-y-de-ojos-celetes-y-gabriel-solano-lo-cruzo-en-twitter/>; https://www.clarin.com/politica/javier-milei-ministerio-mujer-voy-pedir-perdon-tener-pene_3_hwg98UZb4.html?srltid=AfmBOopJootPVmbNFfmW9qhI4kI3uFnw2HwkiwlvIWSGVvMfLvIv_sib

En términos de Aníbal Quijano (1992): “Con la conquista de las sociedades y las culturas que habitaban lo que hoy es nombrado como América Latina, comenzó la formación de un orden mundial que culmina, 500 años después, en un poder global que articula todo el planeta”. Por entonces, señala Quijano, “fue establecida una relación de dominación directa, política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes. Esa dominación se conoce como colonialismo. En su aspecto político, sobre todo formal y explícito, la dominación colonial ha sido derrotada en la amplia mayoría de los casos (...) Empero, la estructura colonial de poder produjo las discriminaciones sociales que posteriormente fueron codificadas como "raciales", étnicas, "antropológicas" o “nacionales”, según los momentos, los agentes y las poblaciones implicadas. Esas construcciones intersubjetivas, producto de la dominación colonial (...) fueron inclusive asumidas como categorías (de pretensión "científica" y "objetiva") de significación ahistórica, es decir como fenómenos naturales y no de la historia del poder. Dicha estructura de poder fue -y todavía es- el marco dentro del cual operan las otras relaciones sociales (...)” (Quijano, 1992: 11 – 12).

En un trabajo más reciente, Quijano (2014) profundiza esta idea: “En América, la idea de raza fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista (...) Desde entonces ha demostrado ser el más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal, pues de él pasó a depender inclusive otro igualmente universal, pero más antiguo, el intersexual o de género: los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales” (Quijano, 2014: 779 – 780).

Retomando los aportes de Quijano, pero realizando a su vez una crítica a sus limitaciones conceptuales, la filósofa argentina María Lugones (2008) propone el concepto de “colonialidad del género” para analizar críticamente las intersecciones entre clase, raza, género y sexualidad en contextos atravesados por la colonialidad, como América Latina. Lugones se propone caracterizar críticamente lo que denomina “sistema moderno/colonial de género”, como también sus formas históricas de imposición, con el objetivo de comprender el alcance destructivo que tuvo sobre las tramas sociales y culturales de los pueblos sometidos por este sistema.

Para Lugones existe un “lado claro/visible” del sistema moderno/colonial de género, conformado por el dimorfismo biológico y la organización heterosexual y patriarcal de las relaciones sociales, que están, según la autora, “inscriptos con mayúsculas y

hegemónicamente en el significado mismo del género”. Este lado visible/claro que construye hegemónicamente al género y a las relaciones de género, señala Lugones, solamente organiza, en hecho y derecho, las vidas de hombres y mujeres blancos y burgueses, quienes encarnan el significado mismo de “hombre” y “mujer” en el sentido moderno/colonial. En este lado claro/visible del género, “la pureza y la pasividad sexual son características cruciales de las hembras burguesas blancas quienes son reproductoras de la clase y la posición racial y colonial de los hombres blancos burgueses. Pero tan importante como su función reproductora de la propiedad y la raza es que las mujeres burguesas blancas sean excluidas de la esfera de la autoridad colectiva, de la producción del conocimiento, y de casi toda posibilidad de control sobre los medios de producción” (Lugones, 2008: 98).

Por otra parte, lado oculto/oscurito del sistema de género fue y es, en términos de Lugones, “completamente violento”. Este lado es el que nos muestra el proceso de “reducción profunda” de los anamachos y las anahembras y la gente del “tercer género”.⁴ En este sentido, Lugones señala lo que sucedió con anahembras, anamachos y personas del tercer género tras la invasión: “De su participación ubicua en rituales, en procesos de toma de decisiones, y en la economía precoloniales fueron reducidos a la animalidad, al sexo forzado con los colonizadores blancos, y a una explotación laboral tan profunda que, a menudo, los llevó a trabajar hasta la muerte”. Es en este lado del género donde puede verse la magnitud total del alcance del sistema de género colonial/moderno, cosa que no alcanza a apreciarse en el enfoque de Quijano, pero tampoco en el trabajo de las feministas blancas (Lugones, 2008: 98 – 99).

A través de la imposición del sistema moderno/colonial de género (recordemos: dimorfismo biológico, y la organización patriarcal y heterosexual de las relaciones sociales, o, en otras palabras, el cis-hetero-patriarcado), los anamachos, anahembras y personas del tercer género fueron violentamente subordinados y desprovistos de poder. Pero no sólo eso: también fueron, como veremos, despojados de humanidad.

Lugones cita los trabajos de Paula Gunn Allen, entre otras/os, donde se demuestra que entre las culturas indígenas de América (la autora se centra especialmente en las de

⁴ En muy interesante esta conceptualización que utiliza, traduciendo los prefijos yorubas *obin* y *okun* como “ana”, que Lugones toma de la propuesta teórica de la intelectual nigeriana Oyéronké Oyewùmi. Mediante estas categorías, Oyewùmi denota que, en la sociedad yoruba, como también entre los pueblos originarios de América, antes de la colonización occidental, el cuerpo no era la base de los roles sociales, ni de las identidades ni de las jerarquías. Por eso Lugones las utiliza como un modo de nombrar a los habitantes del continente americano antes de la colonización, como una alternativa a la binaria clasificación de “hombre” y “mujer” que se impuso con la invasión europea

América del Norte) las personas intersexuales eran reconocidas sin ser asimiladas a la clasificación sexual binaria y entendía el género en términos igualitarios (existiendo numerosas comunidades matriarcales). También reconocían de modo positivo a la homosexualidad. Allen también caracteriza a muchas de las tribus de Americanos Nativos como ginecráticas. Para las tribus ginecráticas, la Mujer está en el centro y “nada es sagrado sin su bendición ni su pensamiento”, destaca Lugones citando a Allen (Lugones, 2008: 86 y 89).

Estas conclusiones también son válidas para otras culturas americanas indígenas, como Valdivia⁵, Caral-Supe⁶, Moche, Lambayeque y Huari⁷, entre otras civilizaciones andinas. Esta evidencia también existe para las culturas mesoamericanas⁸, y para los pueblos que habitaron el actual territorio argentino antes de la invasión europea.⁹ Del mismo modo, pueden hallarse diversas investigaciones que abordan esta valorización positiva de la homosexualidad y de las personas del tercer género en numerosas sociedades originarias.¹⁰

⁵ Becerra Mayor, Thais (2020) “El sesgo patriarcal en la interpretación historiográfica: Análisis de la Cultura Valdivia” en “Documento: Impacto de las Mujeres en la Ciencia. Género y conocimiento”, Quito, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI-ECUADOR) - Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL) - Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) - Red de Mujeres Científicas del Ecuador (REMCI) - Escuela Politécnica Nacional (EPN) - Instituto Nacional de la Biodiversidad (INABIO).

⁶ <https://www.zonacaral.gob.pe/revelan-rostro-de-la-dama-de-los-cuatro-tupus-soberana-de-la-civilizacion-caral/>; <https://www.zonacaral.gob.pe/dia-internacional-de-la-mujer-seis-anos-del-hallazgo-de-una-mujer-de-la-elite-de-caral/>

⁷ Púñez Lazo, Nicole. “Posibilidades para repensar y reescribir la Historia: Importancia del hallazgo de La Dama de Cao”, en Horizonte de la Ciencia, N° 8(14), 2018; Prządka-Giersz, Patrycja. “Mujer, poder y riqueza: la tumba de élite femenina Wari del Castillo de Huarmey”. Lima, Ediciones Hipocampo, 2019; Salles, Estela y Noeovich, Héctor. “La herencia femenina andina prehispánica y su transformación en el mundo colonial” en “Bulletin de l'Institut français d'études andines”, N° 35 (1), 2006; Rostworowsky, María. “La mujer en la época prehispánica”, Lima, IEP, 1988.

⁸ Florescano, Enrique. “Los orígenes del poder en Mesoamérica”, México, FCE, 2009; Josserand, Kathryn. “Las mujeres en los textos de maya clásico” en López Hernández, Miriam y Rodríguez Shadow, María (Ed.) “Las mujeres mayas en la antigüedad”, México, Centro de Estudios de Antropología de la Mujer, 2011; Escobar, Luisa. “La realeza femenina del área río Usumacinta para el Clásico Tardío” en XVI Simposio de Investigaciones Arqueológicas en Guatemala, Guatemala, Museo Nacional de Arqueología y Etnología, 2003; Pool Cab, Marcos Noé. “Mujer y poder en el Clásico maya. Entre la realidad histórica y la ficción antropológica” en López Hernández, Miriam y Rodríguez Shadow, María (Ed.) “Las mujeres mayas en la antigüedad”, México, Centro de Estudios de Antropología de la Mujer, 2011; Aguilar, Enrique y Romo, Filiberto. “Atotztlí: reina azteca y personaje clave para la regeneración del linaje de la dinastía tolteca-mexica” en “Diacronías. Revista de divulgación histórica” Año 3, N° 7, 2011.

⁹ Barrancos, Dora. “Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos”, Buenos Aires, Sudamericana, 2010. P. 20.

¹⁰ Informe sobre la Situación de Derechos Humanos de las Personas LGBTI y Diversidades Ancestrales en el contexto de los Pueblos Indígenas en Abya Yala, Presentado dentro del 147° periodo ordinario de sesiones de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la Organización de Estados Americanos (OEA), Washington D.C., Estados Unidos, 16 de marzo de 2013; Houston, Stephen y Taube, Karl. “La sexualidad entre los antiguos mayas” en revista “Arqueología Mexicana”, Volumen XVIII, numero 104, 2010; Gómez Suárez, Águeda. “Tercer género y etnicidad en América Latina” en José María Valcuende del Río, María J. Marco Macarro, David Alarcón Rubio (Coords.) “Estudios sobre diversidad sexual en

Esto revela una intersubjetividad muy diferente a la que impuso la modernidad colonial. En este sentido, señala Lugones, reemplazar esta pluralidad espiritual ginecrática con un ser supremo masculino, como lo hizo el cristianismo, fue crucial para someter a los pueblos originarios, como también la destrucción de las instituciones de gobierno comunitario y las filosofías en las que estaban fundadas, que otorgaban a las mujeres una centralidad fundamental (Lugones, 2008: 89 – 90).

Por tanto, para investigadoras como Allen, la inferiorización de las mujeres Indígenas está íntimamente ligada con la dominación y transformación de la vida comunitaria, ya que permitió debilitar todas las estructuras económicas, espirituales y sociales (como los sistemas políticos basados en la dualidad complementaria, o los sistemas de reciprocidad y redistribución de bienes y trabajo), en las cuales las mujeres ocupaban un lugar fundamental. En este sentido, como señala Lugones, entender el lugar del género en las sociedades indígenas americanas permite un “giro paradigmático” en el entender la naturaleza y el alcance de los cambios en la estructura social que fueron impuestos por los procesos constitutivos del capitalismo eurocentrado colonial/moderno: “Entender el lugar del género en las sociedades precolombinas nos rota el eje de comprensión de la importancia y la magnitud del género en la desintegración de las relaciones comunales e

iberoamérica”, Sevilla, Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades Univesidad Pablo de Olavide – Aconcagua ediciones, 2013; Cardín, Alberto. “Guerreros, chamanes y travestís: indicios de homosexualidad entre los exóticos”, Barcelona, Tusquets Editores, 1984; Olivier, Guilhem. “Entre el ‘pecado nefando’ y la integración. La homosexualidad en el Mexico antiguo” en revista “Arqueología Mexicana”, Volumen XVIII, numero 104, 2010; Solares, Blanca. “Madre terrible: la diosa en la religión del México antiguo”, México, Antrophos – UNAM, 2007; Álvarez Gayou, Luis Et. Al. “Los rostros de la homosexualidad: una mirada desde el escenario”, México, Ed. El Manual Moderno, 2013; López Austin, Alfredo. “La sexualidad en la tradición mesoamericana” en revista “Arqueología Mexicana”, Volumen XVIII, numero 104, 2010; Marcos, Sylvia. “Pensamiento Mesoamericano y Categorías de Género: un reto epistemológico” en La Palabra y el Hombre, N° 97, 1995; Horswell, Michael. “La descolonización del ‘sodomita’ en los Andes coloniales”, Quito, Ediciones Abya-Yala, 2013; Isbell, Billie Jean. “De inmaduro a duro: lo simbólico femenino y los esquemas andinos de género” en Arnold, Denise (Comp.) “Más allá del silencio: las fronteras de género en los Andes. Tomo I: parentesco y género en los Andes”, La Paz, Biblioteca de Estudios Andinos, 1997; Wołoszyn, Janusz y Piwowar, Katarzyna. “Sodomites, Siamese Twins, and Scholars: Same-Sex Relationships in Moche Art” en “American Anthropologist”, Vol. 117, N° 2, 2015; Bacigalupo, Ana Mariella. “La lucha por la masculinidad de Machi. Políticas coloniales de género, sexualidad y poder en el sur de Chile” en “Revista de Historia indígena”, Vol. 6, 2003; Bacigalupo, Ana Mariella. “El hombre mapuche que se convirtió en mujer chamán: Individualidad, transgresión de género y normas culturales en pugna” en revista “Scripta Ethnologica”, vol. XXXIII, 2011; Hernández, Graciela. “Matriarcado y homosexualidad en los estudios de los pueblos originarios pampeano-patagónicos” en revista “Atek Na”, N° 8, 2019; Hernández, Graciela. “Apuntes para pensar la diversidad sexual entre los pueblos originarios de la Patagonia argentina” en revista “La Aljaba, segunda época. Revista de Estudios de la Mujer”, Vol. 26, N° 1, 2022; “Sociedades con géneros múltiples” en “etnicsexualidad”, proyecto de investigación en grupos étnicos y sexualidades, Universidad de Vigo. <http://etnicsexualidad.webs.uvigo.es/es/sociedades-con-generos-multiples/>

igualitarias, del pensamiento ritual, de la autoridad y el proceso colectivo de toma de decisiones, y de las economías. Es decir, por un lado, la consideración del género como imposición colonial (...) Por el otro, la comprensión de la organización social precolonial desde las cosmología y prácticas precoloniales son fundamentales para llegar a entender la profundidad y alcance de la imposición colonial. Pero no podemos hacer lo uno sin lo otro. Y, por lo tanto, es importante entender hasta qué punto la imposición de este sistema de género fue tanto constitutiva de la colonialidad del poder como la colonialidad el poder fue constitutiva de este sistema de género. La relación entre ellos sigue una lógica de constitución mutua” (Lugones, 2008: 92 – 93).

Pero, como mencionamos anteriormente, las anahembras, anamachos y personas del tercer género no sólo fueron subordinados y desprovistos de poder. También fueron inferiorizados, en términos de Lugones (2010), hasta el punto de la bestialización. En efecto, la modernidad colonial “impuso una distinción dicotómica, jerárquica entre humano y no humano sobre los colonizados al servicio del hombre occidental”. Esta distinción se convirtió “en la marca de lo humano y de la civilización”. Sólo los “civilizados” eran hombres y mujeres. Los pueblos indígenas y los africanos esclavizados se clasificaron como “no humanos, como animales, incontrolablemente sexuales y salvajes” (Lugones, 2010: 106).

En este orden, sólo el hombre moderno europeo, burgués, colonial, se convirtió en sujeto/agente, apto para gobernar, para la vida pública, un ser de civilización, heterosexual, cristiano, un ser de mente y razón. Este “hombre moderno” se autoatribuyó una “misión civilizadora” que fungió como legitimación ideológica de la conquista y la colonización, y que justificó enormes crueldades y violencias: desde el acceso brutal a los cuerpos de las personas a través de la violación¹¹, la mutilación¹², el control

¹¹ Basta citar, al respecto, el siguiente testimonio: “Mientras estaba en la barca, hice cautiva a una hermosísima mujer caribe, que el susodicho Almirante me regaló, y después que la hube llevado a mi camarote, y estando ella desnuda según es su costumbre, sentí deseos de holgar con ella. Quise cumplir mi deseo, pero ella no lo consintió y me dio tal trato con sus uñas que hubiera preferido no haber empezado nunca. Pero al ver esto (y para contártelo todo hasta el final), tomé una cuerda y le di de azotes, después de los cuales echó grandes gritos, tales que no hubieras podido creer tus oídos. Finalmente llegamos a estar tan de acuerdo que puedo decirte que parecía haber sido criada en una escuela de putas”. Carta de Michele de Cúneo, 28 de octubre de 1495. Citado en: Todorov, Tzvetan. “La conquista de América: el problema del otro”, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 1987. P. 56.

¹² La violencia descargada por los conquistadores contra los indígenas “sodomitas y travestidos” fue terrible. De hecho, algunos de los hechos más brutales de este período tuvieron que ver con estos casos. Un episodio tristemente célebre es el protagonizado por Vasco Núñez de Balboa, cuando en ruta hacia el Océano Pacífico en 1513, ordena la ejecución de 50 indígenas acusados de sodomitas, haciéndolos devorar por sus perros. En el camino, Balboa llega a las tierras del cacique Torecha, señor de Cuareca. Al llegar las tropas españolas la mayoría de los pobladores huyeron, siendo muchos masacrados por la espalda. Sin embargo, al tomar la aldea principal, Balboa se encontró con un espectáculo insospechado: “Y vieron al

reproductivo y la explotación laboral; hasta la colonización de la memoria y, por ende, de los sentidos de las personas sobre sí mismas, sobre las relaciones intersubjetivas, sobre su relación con el mundo espiritual, con la tierra, con el tejido mismo de su concepción de la realidad, de su identidad, y de la organización social, ecológica y cosmológica. De este modo, explica Lugones, utilizando el discurso cristiano como “instrumento civilizador”, “la normatividad que conectaba el género a la civilización se concentraba en borrar prácticas comunitarias ecológicas, saberes de siembra, de tejidos, del cosmos, y no sólo en el cambio y control de las prácticas reproductivas y sexuales (Lugones, 2010: 106 - 108).

Entendida de este modo, la colonialidad del poder y del género, tal como la venimos analizando, se entrelaza profundamente con la “colonialidad del ser” y la “colonialidad del saber”, otros dos conceptos poderosos para pensar esta propuesta.

La “colonialidad del ser”, profundamente ligada a la deshumanización de los colonizados a la que hemos hecho referencia, proviene, entre otros, de la propuesta teórica de Nelson Maldonado-Torres. En diálogo con otros pensadores, Maldonado Torres explica que la colonialidad del ser refiere a la experiencia vivida de la colonización (por parte del colonizado/a), y su impacto en la subjetividad y en la existencia misma. En este sentido, el filósofo puertorriqueño parte de la idea del “escepticismo misántropo maniqueo” del “ego conquiro” (el Yo conquistador, es decir, el hombre moderno europeo, burgués, colonial al que refiere Lugones). Este Yo conquistador es una expresión de la modernidad filosófica occidental, cuya figura emblemática es René Descartes.

La máxima cartesiana, *Cogito ergo sum*, o “pienso, luego soy”, implica que la existencia del sujeto viene de la mano de la capacidad de pensar, de razonar por sí mismo. Sin embargo, señala Maldonado Torres, en la interrelación entre el “ego conquiro” y el “ego cogito” descubrimos una complejidad no reconocida de la formulación cartesiana: del “yo pienso, luego soy” somos llevados a la noción más compleja, pero a la vez más precisa,

hermano del mencionado cacique, junto con muchos otros, que estaban vestidos de mujeres. De lo que se maravilló, y sobre todo del hecho de que no se hubiera escapado”, narra Pedro Mártir de Anglería. Otro cronista, Francisco López de Gómara, menciona que, acto seguido, el conquistador tomó prisionero al hermano de Torecha y a sus acompañantes. Inmediatamente, por haber cometido “pecado nefando”, Balboa los hace despedazar por su jauría de perros alanos. Dice el citado Pedro Mártir de Anglería: “Se sirven los nuestros de los perros contra aquellas gentes desnudas, a las cuales se tiran con rabia, cual si fuesen fieron jabalíes sobre fugitivos ciervos”. López de Gómara fue menos piadoso en su relato: “Aperreó Balboa cincuenta putos que halló allí, y luego quemólos, informado primero de su abominable y sucio pecado. Sabida por la comarca esta victoria y justicia, le traían muchos hombres de sodomía para que los matase”. Ver: López de Gómara, Francisco (1979 [1552]) “Historia general y Vida de Hernán Cortés. Volumen I”, Caracas, Biblioteca de Ayacucho. P. 93; Mártir de Anglería, Pedro (2012 [1516]) “Décadas del Nuevo Mundo”, Valladolid, Editorial Maxtor. P. 200.

histórica y filosóficamente: “Yo pienso (otros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy (otros no son, están desprovistos de ser, no deben existir o son dispensables)”. En este sentido, el “yo pienso” cartesiano es un sujeto blanco, europeo, masculino y moderno, que excluye a los sujetos colonizados y racializado de esa condición de “ser” (la “negación ontológica”). En el contexto de un paradigma que privilegia el conocimiento, la descalificación epistémica se convierte en un instrumento privilegiado de la negación ontológica o de la subalternización: “Otros no piensan, luego no son”. No pensar se convierte en señal de no ser en la modernidad, de no-humanidad. El escepticismo misantrópico colonial/racial, señala Maldonado Torres, precede la evidencia acerca de la no humanidad de los colonizados/racializados (Maldonado Torres, 2007: 144 – 145).

Tomando las conceptualizaciones de Heidegger y Fanon, Maldonado Torres sostiene: “El condenado (damné) es para el Dasein (ser-ahí) europeo un ser que “no está ahí.”. Como consecuencia de esta deshumanización del Otro, señala el autor, “la existencia infernal en el mundo colonial lleva consigo los aspectos raciales y de género que son característicos de la naturalización de la no-ética de la guerra en la modernidad”. En este sentido, “la colonialidad del ser se requiere a la normalización de eventos extraordinarios que toman lugar en la guerra. Mientras en la guerra hay violación corporal y muerte, en el infierno del mundo colonial la muerte y la violación ocurren como realidades y amenazas diarias”. Pero esta violación a la que refiere Maldonado Torres no es sólo corporal. La colonialidad del ser implica “la violación del sentido de la alteridad humana, hasta el punto donde el alter-ego queda transformado en un sub-alter (Maldonado Torres, 2007: 148 – 150).

La colonialidad del ser, al igual que la colonialidad del poder y del género, no se comprenden sin la idea de la colonialidad del saber. Según Quijano, el dominio europeo integró diversas culturas en un único orden cultural global, bajo su hegemonía. Este proceso implicó no solo el control económico y político, sino también el control de la subjetividad, la cultura y especialmente del conocimiento. En consecuencia, se reprimieron “las formas de producción de conocimiento de los colonizados, sus patrones de producción de sentidos, su universo simbólico, sus patrones de expresión y de objetivación de la subjetividad” (Quijano, 2014: 787).

En otros términos, señala Quijano, “el patrón de poder fundado en la colonialidad implicaba también un patrón cognitivo, una nueva perspectiva de conocimiento dentro de la cual lo no-europeo era el pasado y de ese modo inferior, siempre primitivo” (Quijano, 2014: 801). En este contexto, será el “varón blanco, europeo y burgués” quien monopolice

la “razón”, y, por ende, la capacidad de producir sentidos sobre la realidad. Al universalizarse el saber moderno euro-occidental, y al deslegitimarse, por consiguiente, los saberes indígenas, africanos, campesinos, populares, femeninos; es el “ego conquiro”, el varón blanco, moderno, occidental, propietario, cis-heterosexual, en definitiva, el “ego cogito” hegemónico, el que define y jerarquiza quién es “civilizado”, y, por ende, quién es plenamente humano, “hombre y mujer”, quién “es”, quién “existe”, quién “está ahí”. Esto le otorga un poder inmenso, ya que, al decidir sobre la existencia, el ser o no-ser del Otro/a, decide también sobre sus cuerpos.

Teniendo en cuenta estas teorizaciones sobre colonialidad y poder/saber/ser/género, que juzgamos fundamentales para pensar críticamente nuestra propuesta, consideramos, del mismo modo, una tarea fundamental la descolonización pedagógica o educativa.

Tomamos aquí la noción de giro decolonial problematizado por Maldonado Torres, quien lo define como “primero, un cambio de actitud en el sujeto práctico y de conocimiento, y luego, la transformación de la idea al proyecto de la decolonización”. En este sentido, para el autor, el giro decolonial y la idea de la descolonización “encuentran sus raíces en la respuesta visceral de los sujetos conquistados ante la violencia extrema de la conquista, que invalida los conocimientos, formas de ser, y hasta la misma humanidad de los conquistados. Los principios del giro de-colonial y la idea de de-colonización se fundan sobre el “grito” de espanto del colonizado ante la transformación de la guerra y la muerte en elementos ordinarios de su mundo de vida, que viene a transformarse, en parte, en mundo de la muerte, o en mundo de la vida a pesar de la muerte” (Maldonado Torres, 2007: 159).

Esta extraordinaria definición nos permite pensar la raíces políticas y epistemológicas de la descolonización pedagógica en las prácticas mismas de resistencia de los pueblos invadidos, colonizados y esclavizados, dotándolas de una relevancia histórica pocas veces reconocida, pero que consideramos fundamental para nuestro proyecto. En las últimas décadas, la historiografía ha dado cuenta de estas prácticas de resistencia, en las cuales la historiadora mexicana Diana Pérez Gerardo (2021), recuperando la analogía de Humberto Ruz, identifica tres tipos de “rostros”: el cotidiano, el aguerrido y el sagrado. Esta propuesta encuentra correspondencia con la de otro estudioso del área maya, Jan de Vos, quien propone analizar el complejo fenómeno en tres líneas de comportamientos: la resistencia abierta, la velada y la negociada. A partir de este planteo, que se entrama con el de Maldonado Torres, podemos identificar múltiples prácticas resistentes, y de las cuales nacen los procesos descolonizadores.

El punto de partida del giro decolonial es, entonces, “el espanto y al grito de la subjetividad viviente y donadora frente a la modernidad/colonialidad”. Esto representa, en primer lugar, “un cambio de perspectiva y actitud que se encuentra en las prácticas y formas de conocimiento de sujetos colonizados, desde los inicios mismos de la colonización”, y, en segundo lugar, “un proyecto de transformación sistemática y global de las presuposiciones e implicaciones de la modernidad, asumido por una variedad de sujetos en diálogo” (Maldonado Torres, 2007: 160).

Esto implica recuperar la visión del mundo de del “yo conquistado”, del condenado o sub-otro. Se trata, como destaca Maldonado Torres, de realizar una “oposición radical al legado y producción continua de la colonialidad del poder, del saber y del ser. Se trata de poner fin al paradigma moderno de la guerra; lo que significa una confrontación directa con las jerarquías de raza, género y sexualidad, que fueron creadas o fortalecidas por la modernidad europea, en el proceso de conquista y esclavización de un sinnúmero de pueblos en el planeta”. El giro decolonial, el definitiva, supone también un “giro humanístico”, un “nuevo humanismo” que aspire a lograr aquello que “ego conquiro” hizo imposible: el reconocimiento de la dignidad de todo humano, más allá de todo escepticismo misantrópico y de toda naturalización no-ética de la modernidad.

La descolonización, en este sentido, es a la vez un proyecto epistemológico y político. A nivel político, el giro decolonial requiere “observar cuidadosamente las acciones del condenado, en el proceso de convertirse en agente político”. En otras palabras, implica visibilizar su historia, su visión del mundo, sus luchas y su “grito de espanto”.

Frente “a la muerte y la naturalización de la guerra”, a la que lleva la modernidad colonial, Maldonado Torres propone recuperar la noción de “amor decolonial”, elaborado por la feminista chicana Chela Sandoval, que nos invita a reconocer y validar la humanidad integral de los sujetos negados por la historia con el objetivo de lograr aquello que Maldonado Torres la “des-gener-acción” del ser, entendido como “acción que rompe con las relaciones dominantes coloniales de género” (Maldonado Torres, 2007: 156), es decir, como una ruptura epistemológica y política con las formas coloniales de entender el cuerpo, la sexualidad, la humanidad y la subjetividad.

Finalmente, y con miras a reconocer la diversidad epistémica y romper con la “lógica monológica de la modernidad”, según la expresión de Maldonado Torres, nos parece relevante recuperar el planteo del sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos. Según Boaventura, “La dificultad de imaginar la alternativa al colonialismo reside en que el colonialismo interno no es sólo ni principalmente una política de Estado, como sucedía

durante el colonialismo de ocupación extranjera; es una gramática social muy vasta que atraviesa la sociabilidad, el espacio público y el espacio privado, la cultura, las mentalidades y las subjetividades. Es, en resumen, un modo de vivir y convivir muchas veces compartido por quienes se benefician de él y por los que lo sufren” (De Sousa Santos, 2011: 24).

Partiendo de esta premisa, Boaventura de Sousa Santos, propone pensar América Latina a partir de lo que él ha denominado “Epistemologías del Sur”. Las Epistemologías del Sur comprenden una serie de marcos teóricos alternativos que escapan, e interpelan, a las lógicas de pensamiento impuestas por la modernidad colonial y capitalista. En este sentido, Boaventura de Sousa Santos propone, en primer término, la necesidad de una doble sociología transgresiva: la “sociología de las ausencias” y la “sociología de las emergencias”.

A través de esta conceptualización, el autor nos invita a ir en busca de aquello que está ausente, no por voluntad propia, sino porque ha sido deliberadamente ocultado o invisibilizado. Dice Boaventura: “Por sociología de las ausencias entiendo la investigación que tiene como objetivo mostrar que lo que no existe es, de hecho, activamente producido como no-existente, o sea, como una alternativa no creíble a lo que existe (...) Se trata de transformar objetos imposibles en objetos posibles, objetos ausentes en objetos presentes. La no-existencia es producida siempre que una cierta entidad es descalificada y considerada invisible, no-inteligible o desechable” (De Sousa Santos, 2011: 30).

La sociología de las ausencias nos estimula a aguzar el oído y escuchar esas voces que han sido ocultados tras un manto de silencio por el relato colonial: indígenas, esclavos, afro descendientes, mujeres, trabajadores. Estos grupos y su experiencia histórica, sus cosmovisiones, valores y reivindicaciones han sido históricamente marginados del relato hegemónico construido por los aparatos de poder. Como complemento, propone una “sociología de las emergencias” que nos permita imaginar un futuro de posibilidades plurales y concretas, pensadas a partir de los saberes y las prácticas que se incorporan con aquellos sujetos a quienes la razón eurocéntrica había excluido, y que habilitan visiones del mundo alternativas a las dominantes.

Pensar la historia de América Latina a partir de estas “Epistemologías del Sur” nos permite incorporar nuevos conocimientos, y nuevas relaciones entre conocimientos, que enriquecen nuestro acervo histórico a partir de los saberes y las experiencias de las clases y grupos sociales que han sufrido la injusticia de las desigualdades y discriminaciones

causadas por el capitalismo y por el colonialismo. En este sentido, pensarnos “desde el Sur”, como propone Boaventura de Sousa Santos, no es un concepto geográfico, sino una metáfora de resistencia.

Las dos premisas para pensar y pensarnos desde las Epistemologías del Sur son las siguientes. Por un lado, una “Ecología de saberes” que nos permita vislumbrar que, en palabras de Boaventura, “la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo”. Esto implica abrirnos a la diversidad infinita del mundo, “diversidad que incluye modos muy distintos de ser, pensar y sentir, de concebir el tiempo, la relación entre seres humanos y entre humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro, de organizar colectivamente la vida, la producción de bienes y servicios y el ocio” (De Sousa Santos, 2011: 27); aquello que María Lugones ha denominado “lo no-moderno cosmológico, ecológico, económico y espiritual” (Lugones, 2010: 106).

La segunda idea central de una Epistemología del Sur es la traducción intercultural, entendida como el procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles. Se trata de un procedimiento que no atribuye a ningún conjunto de experiencias ni el estatuto de totalidad exclusiva ni el de parte homogénea. Para ello, Boaventura de Sousa Santos propone una “hermenéutica diatópica”, que consiste en un trabajo de interpretación entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones similares entre ellas, y las diferentes respuestas que proporcionan. Esto permite, en torno a problemáticas comunes, realizar un ejercicio de traducción entre varias concepciones de sabiduría y diferentes mundovisiones y cosmovisiones. En este sentido, la hermenéutica diatópica parte de la idea de que todas las culturas son incompletas y, por tanto, pueden ser enriquecidas por el diálogo y por la confrontación con otras culturas (De Sousa Santos, 2011: 18 – 39).

Por todo esto, pensar la historia desde las Epistemologías del Sur es una opción política poderosamente contrahegemónica, ya que nos permite explorar modos alternativos de ser, pensar y vincularnos. Al incorporar la voz de los pueblos indígenas y de los pueblos africanos, al oír el grito de lucha de los campesinos, de los trabajadores, de las mujeres, de las disidencias sexuales, podemos avizorar aquello que los excluidos tienen para decir al mundo. En este sentido, consideramos que la ESI constituye un espacio excepcional para articular las miradas descolonizadoras, ya que nos permite discutir los marcos eurocéntricos, biomédicos y normativos desde una mirada pluriepistémica que incluya

los saberes situados, en el sentido dado por Donna Haraway (1995), de indígenas, afrodescendientes, populares y comunitarios sobre el cuerpo, la afectividad, el placer y los vínculos.

Finalmente, consideramos que todo esto puede encuadrarse en el paradigma de la Educación en Derechos Humanos (EDH), tal como lo conceptualiza Ana María Rodino (2003), basándose en los lineamientos del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). Según esta postura, la EDH enseña la importancia de conocer, valorar y respetar los derechos de las personas como exigencia de su condición de seres humanos y como pautas de convivencia social inclusiva, justa, pacífica y solidaria. De esta definición se desprende que es necesario propiciar, en la formación de los futuros docentes, una pedagogía de los Derechos Humanos, para instalar una cultura de los Derechos Humanos. Esto implica un fuerte posicionamiento ético y político que consiste no sólo en conocer y reflexionar sobre los derechos, sino también, y fundamentalmente, favorecer una mirada crítica sobre las problemáticas sociales y culturales que enmarcan sus prácticas ciudadanas. En el mismo sentido, recuperamos las definiciones de Abraham Magendzo (2001), quien sostiene que el conocimiento de los Derechos Humanos es constructor de sujetos de derechos, ya que otorga la capacidad y el poder de actuar con el fin de promover y defender sus derechos y el de los demás.

Coherentemente con este marco teórico, consideramos que una de las propuestas más interesantes para transversalizar estas perspectivas, especialmente en aquellos espacios que son ajenos a las ciencias sociales, pero que, de todos modos, se ven compelidos por las normativas a incorporar la ESI, son las efemérides.

Las efemérides, por un lado, involucran por calendario a todos los actores institucionales, y constituyen, en consecuencia, una valiosa oportunidad para que ciertas voces y luchas irruman en la escuela. Sin embargo, como señalan Rosa García y Victoria Tolisso, las efemérides son dispositivos (al igual que los manuales, la selección de contenidos y las rutinas escolares) mediante los cuales la educación formal ha organizado curricularmente un conjunto de conocimientos, valores y actitudes que se consideran sustantivas para enseñar a las futuras generaciones, y, por ende, “memorables”. Ahora bien, como las efemérides intervienen activamente en la definición de aquellos que se considera públicamente valioso, generan procesos identificatorios y relaciones de pertenencia a la “comunidad imaginada”, en términos de Benedict Anderson, pero también, y como contrapartida, cimentan la exclusión de aquello que se considera prescindible o de menor importancia, abriendo espacios de desconocimiento, de ausencias, invisibilizando a

protagonistas de la historia y de la cultura (García y Tolisso, 2021: 5). Estas ausencias han sido, en su inmensa mayoría, la experiencia histórica de las mujeres, diversidades sexuales, indígenas, afrodescendientes y de los sectores populares en general.

La supresión de estas presencias se tradujo en desigualdad, discriminación y naturalización de todo tipo de violencias. Contra esta construcción selectiva del olvido, reivindicamos, junto a García y Tolisso, una enseñanza que ponga en juego esos “otros” saberes, trayectorias y biografías, revisando significados, prácticas, representaciones, símbolos, ideas y normas socialmente construidas en todos los espacios sociales (y muy especialmente los educativos), a través de un calendario de efemérides revisadas y ampliadas a partir de una perspectiva de género, interseccional, decolonial y fundada en los derechos humanos (García y Tolisso, 2021: 6).

Para finalizar, consideramos que el aula continúa siendo, como lo expresó Bell Hooks (2021), “el espacio de posibilidad más radical”. En palabras de la autora: “El aula, con todas sus limitaciones, sigue siendo un escenario de posibilidades. En ese campo de posibilidades, tenemos la oportunidad de trabajar a favor de la libertad, de exigirnos a nosotras y a nuestros compañeros una apertura de mente y de corazón que nos permita afrontar la realidad, a la par que imaginamos colectivamente cómo traspasar fronteras, cómo transgredir. Esto es la educación como práctica de libertad (Hooks, 2021: 266).

En este contexto, pensamos esta propuesta sosteniendo siempre, como lo hizo Paulo Freire, que la educación es una práctica política, lo que significa que no existe una educación neutra, sino que sus acciones, métodos y objetivos obedecen a una determinada visión del ser humano, de la sociedad y del mundo. En palabras del gran pedagogo brasileño “ello significa que tiene que tener una cierta opción: la educación para qué, la educación a favor de quiénes, la educación contra qué”.¹³ Y nuestra opción será, siempre, en favor de los trabajadores, de las mujeres, de los indígenas, de los afrodescendientes, de las personas LGBTIQ+, y de todos aquellos a quienes la modernidad/colonialidad ha convertido en oprimidxs.

¹³ Entrevista a Paulo Freire, Diario “El País”, Madrid, 19 de marzo de 1978. Disponible en: https://elpais.com/diario/1978/05/20/sociedad/264463223_850215.html

5- Proyecto de capacitación

5.a - Título del proyecto:

“La ESI y las Ciencias Sociales en la Formación Docente. Propuestas didácticas para su abordaje desde una perspectiva de género, interseccional, decolonial y fundada en los derechos humanos”.

5.b - Resumen:

El presente proyecto de capacitación se propone aportar, a los estudiantes del IFD Martiniano Leguizamón que se encuentren transitando la Práctica IV, herramientas conceptuales que, desde las ciencias sociales, les permitan transversalizar la ESI en sus prácticas. Con miras a efectivizar plenamente la educación sexual de modo integral, tal como lo establecen las normativas nacionales y provinciales, consideramos que una instancia de formación que fortalezca y amplíe aquellos elementos teóricos que los estudiantes adquieren en espacios curriculares específicos, resulta fundamental para lograr el objetivo de que la ESI sea un contenido genuinamente transversal en todos los niveles del sistema educativo, y en todas las áreas del currículum.

5.c - Destinatarios:

Estudiantes de los profesorados de IFD Martiniano Leguizamón que se encuentren cursando la Práctica IV.

5.d- Fundamentación:

La provincia de Entre Ríos es pionera, a nivel nacional, en legislar sobre una educación sexual inclusiva, abarcadora, multidimensional. Desde el año 2003, la ley provincial N° 9501 dispone un Sistema Provincial de Salud Sexual y Reproductiva y Educación Sexual, al tiempo que establece en uno de sus objetivos la noción de perspectiva de género en la educación de la población sobre el ejercicio de la sexualidad.

En el año 2006, con la sanción de la Ley nacional N° 26.150 se reconoce que todas y todos las y los estudiantes tienen derecho a recibir una educación sexual integral, tanto en escuelas públicas como privadas, desde el nivel inicial hasta el nivel superior. De esta manera, esta ley conquista un derecho y establece una responsabilidad para los establecimientos educativos y sus actores institucionales. De este modo, se convierte en

una de las herramientas más importantes para educar en la diversidad, el respeto, la pluralidad y la igualdad.

A esto deben sumarse otras normativas que sustentan y respaldan las antes mencionadas, entre las que podemos destacar: Ley de Educación de Nacional N° 26.206, Ley “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género” N° 27.234, Ley de Salud sexual y procreación responsable N° 25.673, Ley de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes N° 26.061, Ley de Modificación al matrimonio civil N° 26.618 y Ley de Identidad de Género N° 26.743.

Por su parte, el Consejo Federal de Educación también establece, mediante la resolución N°43/08, los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral que instituyen los contenidos básicos comunes obligatorios para todas las jurisdicciones. A esto deben sumarse la resolución N° 285/16 que crea el Plan Estratégico Nacional "Argentina Enseña y Aprende", donde se presentan los ejes y objetivos prioritarios de la política educativa federal para el periodo 2016-2021 que incluye la implementación de la Educación Sexual Integral en todos los niveles y modalidades, y, finalmente, la resolución N° 340/18 que resuelve “asegurar las acciones necesarias para el cumplimiento de un espacio específico de Educación Sexual Integral en la Formación Inicial de todos los futuros docentes según los núcleos de aprendizajes prioritarios para cada nivel educativo” (Art. 1°), también “que se incluya en los planes institucionales, el enfoque integral de la Educación Sexual Integral ya sea de manera transversal y/o a través de espacios curriculares específicos, así como en las normas que regulan la organización institucional” (Art. 2°), entre otros aspectos.

Graciela Morgade (2011) afirma que toda educación es sexual y que entender la sexualidad como campo de contenidos a enseñar pone en juego las distintas concepciones que fueron impulsando diferentes grupos o sectores sociales y, que, mediante mecanismos de poder, fueron imponiendo como legítimas a través del currículo en diferentes momentos históricos. Es por eso que la idea de sexualidad que se decide enseñar es resultado de estas tensiones y negociaciones de poder curricular. El concepto de transversalidad implica que deben abordarse los contenidos de la ESI, propuestos por el Consejo Federal de Educación, en todos los niveles educativos y en todas las disciplinas, garantizando el tratamiento de los contenidos pertinentes y sus propósitos formativos en forma continua, sistemática, e interdisciplinaria.

Creemos que las contribuciones de las Ciencias Sociales a la ESI pueden ser útiles para brindar un espacio de reflexión e intercambio a los estudiantes en torno a sus propias prácticas y a la inclusión de la misma como un contenido transversal desde distintas propuestas didácticas.

En este sentido, el proyecto de capacitación propuesto se fundamenta en la necesidad de superar las limitaciones conceptuales, pedagógicas y políticas que obstaculizan la plena implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en las aulas. A partir del diagnóstico realizado entre estudiantes de Práctica Docente IV y sus docentes formadores, se evidencian dificultades persistentes para transversalizar la ESI en las planificaciones, tanto por la falta de herramientas concretas como por la persistencia de enfoques biologicistas, binarios y descontextualizados. En este marco, se torna imprescindible una instancia formativa que no sólo fortalezca los conocimientos teóricos, sino que también problematice las prácticas de enseñanza desde un enfoque situado, crítico y transformador.

La capacitación se sustenta en tres pilares fundamentales: la perspectiva de género e interseccional, la mirada decolonial y el enfoque de derechos humanos. La perspectiva de género, siguiendo a autoras como Joan Scott (2008) y Verena Stolke (2006), permite entender al género como una construcción histórica y relacional que estructura relaciones de poder y moldea las representaciones sociales, simbólicas e identitarias. Su incorporación a las Ciencias Sociales no solo amplía los campos de análisis, sino que interroga los supuestos epistemológicos que han naturalizado desigualdades y exclusiones.

A su vez, la interseccionalidad, concepto clave desarrollado por Kimberlé Crenshaw (1989) y retomado por Mara Viveros Vigoya (2016), posibilita un abordaje complejo de la experiencia social, al reconocer que género, clase, raza, sexualidad y territorio se entrelazan de manera consustancial en la producción de desigualdades. En este sentido, pensar la ESI en clave interseccional implica visibilizar las experiencias de las identidades subalternizadas (mujeres indígenas, negras, trans, villeras) y cuestionar los dispositivos que históricamente las han marginado.

La perspectiva decolonial, en diálogo con los aportes de Aníbal Quijano (1992, 2014), María Lugones (2008, 2010) y Nelson Maldonado-Torres (2007), interpela al currículo y a la escuela como espacios atravesados por la colonialidad del saber, del ser y del género.

Desde esta óptica, la ESI se entiende no sólo como contenido a ser enseñado, sino como campo de disputa epistémica y política, en el cual se juegan la reproducción o transformación de matrices civilizatorias. La noción de “colonialidad del género”, propuesta por Lugones, evidencia cómo el sistema moderno/colonial impuso una estructura cis-hetero-patriarcal que subordinó violentamente otras formas de organización comunitaria, espiritual y sexual preexistentes en América.

Finalmente, el enfoque de derechos humanos, consolidado en el marco normativo argentino y latinoamericano, aporta un piso ético y legal para la formación docente. La ESI, en este sentido, se inscribe en el derecho de niñas, niños y adolescentes a recibir una educación integral, laica y científica, y en el deber del Estado y sus agentes de garantizarla.

En síntesis, el proyecto de capacitación se propone como una respuesta concreta a una demanda urgente: dotar a los y las futuras docentes de herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan incorporar la ESI en sus prácticas desde una mirada crítica, situada y transformadora. Promover una ESI con perspectiva de género, interseccional y decolonial no sólo enriquece la enseñanza, sino que contribuye a democratizar el conocimiento, disputar sentidos y construir escuelas más inclusivas, equitativas y comprometidas con la justicia social.

5.e - Objetivos y propósitos de la propuesta de capacitación docente:

5.e.1 - Objetivos:

Que los y las estudiantes logren:

- Reflexionar sobre sus prácticas e incorporar herramientas teóricas que les permitan cuestionarlas, revisarlas y reconfigurarlas.
- Socializar los diversos aportes que brindan las Ciencias Sociales a los estudios de género, identidad y diversidad sexual.
- Contribuir al análisis crítico de situaciones y experiencias en torno a la sexualidad, al género, la identidad y diversidad sexual, en vistas a la inclusión de variados casos y materiales en las propuestas educativas.

- Generar un espacio para la construcción colaborativa de propuestas innovadoras de ESI para la educación inicial, primaria y secundaria.

5.e. 2 - Propósitos:

- Propiciar una instancia de desarrollo profesional para la construcción colaborativa de propuestas de ESI en la educación inicial, primaria y secundaria desde los aportes de las Ciencias Sociales.
- Promover herramientas teóricas y metodológicas para la construcción de propuestas de ESI que problematicen la sexualidad, el género, la identidad y la diversidad sexual con relación a los sujetos sociales, al espacio geográfico y al tiempo histórico.

5.f - Contenidos:

1- Conceptos generales:

1.a - Pluralidad de enfoques sobre la sexualidad. Enfoques actuales. Ley 26150: Programa Nacional de Educación Sexual Integral Propósitos y contenidos de la ESI. La Educación Sexual Integral como temática transversal. Ejes y puertas de entrada de la ESI. El rol docente como garante de derechos en relación a la ESI.

1.b - Sexo – género – identidad y orientación sexual. La perspectiva de género: roles y estereotipos. Interseccionalidad: su importancia para el análisis de la realidad histórica y social latinoamericana. Importancia de lo escolar como instancia propicia para cuestionar estereotipos y prejuicios. Perspectiva decolonial y pedagogías decoloniales.

2 - Yanantin, ayni y tinkuy: la dualidad complementaria en el mundo andino y suimplicancia en los roles y relaciones de género. Lo ch'ixi: la coexistencia de lo múltiple.

2.a - El rol de las mujeres en las relaciones sociales, políticas y religiosas en el mundo andino. Las domesticadoras de especies en el arcaico y los orígenes de lo sagrado-femenino; la Dama de los Cuatro Tupus y las sacerdotisas de Vichama en Caral; la Dama de Cao y las sacerdotisas de San José del Moro en la cultura Moche, la Sacerdotisa de Chornancap (cultura Lambayeque o Sicán) y la Reina de Huarney (Huari); las Capullanas en la costa norte del Perú y costa sur de Ecuador. Lo femenino en el mundo religioso andino: Pachamama, Mamacocha y Quilla.

2.b – Pensando las personas del “tercer género” desde el principio de la dualidad complementaria. El Chuqui Chinchay en el mundo andino; las personas en “dos espíritus” en los pueblos de América del Norte; las personas machi-weye entre los mapuches y tehuelches; los “Enchaquirados” de la cultura Manteño-Huancavilca.

3 – Mujeres y diversidades latinoamericanas entre el orden colonial y la colonialidad: sometimiento y resistencias

3.a - La sexualidad indígena en las crónicas de los invasores: la construcción del “sodomita”. Conquista, apropiación de los cuerpos, inferiorización jurídica, y expropiación material y simbólica de las mujeres.

3.b – Mujeres indígenas, mestizas y afrodescendientes: resistencia y rebelión durante el orden colonial. Los ejemplos de Anacaona, Micaela Bastidas, Bartolina Sisa, Tereza de Benguela y Dandara dos Palmares. Mujeres y resistencia cultural: las brujas andinas. Mujeres revolucionarias: Juana Azurduy y María Remedios del Valle.

3.c – Género, diversidad sexual y resistencia a la colonialidad en la América Latina del siglo XXI. La lucha y reivindicaciones de las mujeres zapatistas y del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST). El Movimiento de Mujeres Indígenas por el Buen Vivir. Geografías de la diversidad sexual en América Latina: les Ommegids del pueblo Kuna (Colombia y Panamá), les muxes en el pueblo zapoteco (Oaxaca, México) y les enchaquirados (Ecuador).

4 – Efemérides con perspectiva de género, diversidad y decolonial.

4.a - El rol histórico de la escuela en conformación de una identidad nacional excluyente, y de roles y estereotipos de género y sexualidad.

4.b - Efemérides tradiciones revisadas, Nuevas Efemérides, Efemérides de los Nuevos Movimientos Sociales Latinoamericanos, Efemérides y Derechos Humanos, Efemérides de la Diversidad Sexual.

5.g - Metodología de trabajo/estrategias didácticas:

La propuesta de capacitación consta de cuatro encuentros, con instancia presencial y virtual. Los mismos se realizarán en el salón de usos múltiples del IFD Martiniano Leguizamón.

En cada encuentro, de dos horas reloj (o 3 horas cátedra) de duración, se introducirá, en primera instancia, a los estudiantes en los temas correspondientes mediante una presentación de PowerPoint. En un segundo momento del encuentro, se realizarán actividades grupales con el objetivo de problematizar los contenidos teóricos trabajados en la primera parte. Finalmente, como cierre, se realizará una puesta en común y se abrirá una instancia de debate a modo de cierre.

La instancia virtual se realizará a través del Campus Virtual de IFD Martiniano Leguizamón, al que todos los estudiantes tienen acceso (<https://ensvillaguay-ers.infld.edu.ar/>) Allí, los estudiantes encontrarán, en el espacio destinado a la capacitación, material de lectura ampliatorio, además de otros recursos audiovisuales. También deberán realizar actividades en la plataforma.

5.h - Estructura, Plan de actividades y recursos:

Encuentro 1: “La ESI en perspectiva de género e interseccional”

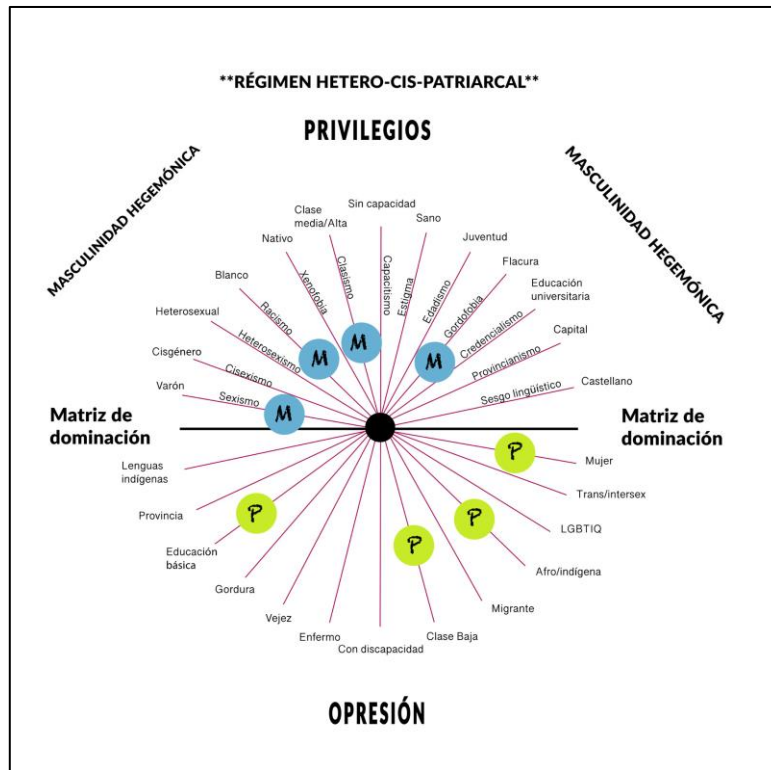
Momento 1:

Se recuperarán, mediante una breve presentación de PowerPoint, los conceptos centrales de la Ley 26.150, haciendo hincapié en los conceptos de integralidad y transversalidad de la ESI

Seguidamente, se realizará un sondeo de saberes previos sobre las categorías de sexo, género, identidad de género, roles y estereotipos de género. Se irán apuntando las ideas en un cuadro confeccionado en pizarra/pizarrón.

Momento 2:

Se introducirá en el debate el concepto de interseccionalidad a partir de la visualización y análisis de la rueda de privilegios/opresión, adaptada de Kathryn Morgan



A continuación, se les presentarán a los estudiantes las siguientes imágenes, con una breve descripción de la situación de cada una, y se les preguntará: ¿qué tipos de desigualdades y opresiones se imaginan que sufrieron o sufren estas personas? ¿alcanza con pensarlas sólo desde la perspectiva de género?



Foto 1: mujer trans, indígena, pobre, migrante del interior de país en Buenos Aires, militante por los derechos de la comunidad LGBTQI+, es perseguida y encarcelada por su militancia.



Foto 2: mujer indígena, migrante boliviana y trabajadora en Argentina.



Foto 3: mujer, lesbiana, villera, víctima de abuso sexual, asesinó a su agresor.



Foto 4: mujer trans afrodescendiente, migrante del interior del país en Buenos Aires, analfabeta, subsiste dedicándose a la prostitución.

Seguidamente, se les solicitará, en grupos, imaginar una pequeña historia de vida de cada una de estas personas, relatando sus padecimientos y luchas, plasmando lo pensado en un afiche, con el objetivo de ser socializado con los demás grupos.

Momento 3:

Se les contará a lxs estudiantes (si es que las personas en cuestión no fueron identificadas por ellos mismos), que las fotos y descripciones pertenecen a casos reales, y se les proporcionará una breve información adicional para contextualizar cada caso, y se les narrará los desenlaces de sus vidas, en la mayoría de los casos, víctimas de crímenes de odio.

Se les solicitará que piensen, según el nivel para que se forman, alguna estrategia mediante la cual estas biografías puedan “irrumper” en el aula, sugiriendo, a modo de ejemplo, y a modo de introducción de otro de los nudos del curso, la inclusión, dentro de los trabajos realizados en el la escuela por el mes de la mujer, de actividades específicas por el día de la visibilidad lésbica (7 de marzo, en homenaje a “Pepa” Gaitán) y el día de la visibilidad trans (31 de marzo). Para realizar esta actividad de cierre, se les proporcionará una lista de recursos disponibles online para consulta, que incluyen el sitio del Archivo de la Memoria Trans y el Archivo histórico de la Comunidad Homosexual Argentina (CHA), entre otros.

Actividad virtual del encuentro 1:

La parte virtual de este primer encuentro se realizará en la plataforma del IFD. La actividad consistirá en presentar a los estudiantes una serie de noticias periodísticas y fragmentos de investigaciones sobre la práctica del “chineo” en la provincia de Salta.¹⁴ El chineo, o rameo, es una práctica que reproduce, en el la actualidad, la apropiación de los cuerpos de las mujeres racializadas por parte de los conquistadores. Hoy, son actos cometidos generalmente por jóvenes blancos, privilegiados, hijos del poder que actúan en el convencimiento de que los cuerpos de esas niñas y mujeres indígenas les pertenecen como la tierra, las fincas, las estancias y la producción les pertenecen.

¹⁴ <https://feminacida.com.ar/chineo-un-abuso-de-poder-disfrazado/>; <https://www.redaccion.com.ar/sabes-que-es-el-chineo-si-no-sabes-enterate-por-que-todos-deberiamos-hacer-algo-para-erradicarlo/>; <https://www.revistaarandu.com/un-analisis-intercultural-de-la-violencia-de-genero-el-caso-de-juana-la-nina-wichi/>

Se presentará el caso de “Juana”, nombre ficticio dado a una niña wichí con discapacidad motriz y mental que fue violada por nueve hombres “criollos” en la localidad de Alto de la Sierra, provincia de Salta. Como miles de niñas indígenas, “Juana” vivía, y vive, en condiciones de extrema pobreza y vulnerabilidad, es analfabeta y no habla castellano. Un agravante del caso fue el accionar de las autoridades de la región. Martín Yáñez, perito en el caso de Juana, cuenta que fue la madre quien realizó la denuncia, pero recibió amenazas y presiones para desistir de su reclamo de justicia. La investigación tuvo varias irregularidades que terminaron con el cambio del fiscal, porque muchos de los funcionarios de justicia eran también criollos, sin contar su falta de perspectiva de género e intercultural. A Juana la trasladaron para testificar en Cámara Gesell en la caja de una camioneta durante cinco horas con los imputados. Además, los policías que tomaban la denuncia eran parientes de los abusadores.

El caso de “Juana” reúne todas las condiciones para un rico análisis de la intersección de diversas formas de opresión y violencia. Por eso, se les solicitará a lxs estudiantes, a partir de la lectura y el análisis de los materiales proporcionados, que analicen el caso de Juana desde una perspectiva interseccional, y compartan sus conclusiones en el foro virtual, con el objetivo de ser debatidas.

Encuentro 2: “Yanantín, ayni, tinkuy y Ch’ixi: la historia y la filosofía indígena como herramientas para la deconstrucción del orden cis-hetero-patriarcal, y como fundamentos de una pedagogía descolonizadora”

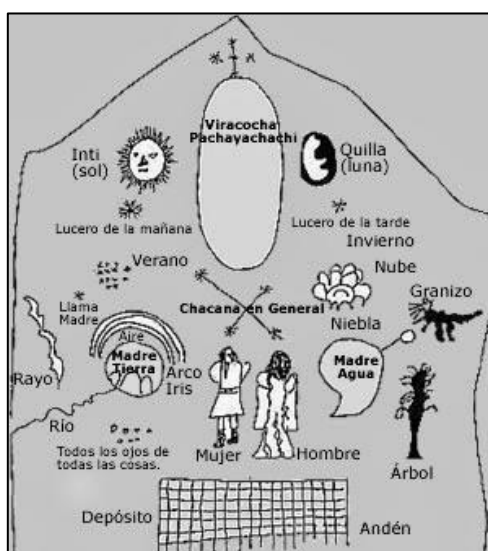
Momento 1:

Se introducirá a lxs estudiantes en los principios filosóficos andinos de “yanantin” (dualidad complementaria), “ayni” (reciprocidad, cooperación, equilibrio) y “tinkuy” (encuentro, unión). Esto se realizará a partir de la lectura, análisis y debate de fragmentos del libro “Filosofía Andina” de Josef Estermann. También se les presentará el concepto aymara de Ch’ixi, teorizado por Silvia Rivera Cusicanqui (“Un mundo ch’ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis”). Luego se abrirá el debate: ¿qué implicancias para entender el género, los roles y estereotipos de género, y también la diversidad sexual, tienen estos conceptos filosóficos? ¿qué diferencias podemos trazar con la concepción occidental del mundo?

Momento 2:

Se abordará el modo en que estos principios se materializaron en las relaciones sociales, políticas, económicas y religiosas del mundo andino, tomando algunos casos puntuales para analizar: por un lado, el rol de las mujeres en la cultura de Caral-Supe, ampliamente desarrollado en los trabajos de Ruth Shady Solís; y, por otro lado, la figura del Chuqui Chinchay (en español, felino o jaguar danzante) o el “Apo de los otorongos”, una deidad que había sido el patrono de las personas de “dos géneros” en el mundo andino, y sus chamanes qariwarmi (hombres-mujeres, de la combinación de los vocablos qari/masculino y warmi/femenino), para lo cual se recurrirá a las investigaciones de Michael Horswell (“La descolonización del ‘sodomita’ en los Andes coloniales”). Estos dos casos son muy “potentes” para analizar roles de género y concepciones sobre la diversidad sexual en las culturas originarias de América, y permiten trazar líneas que se profundizarán con el análisis de otros casos. Este planteo se complementará con los aportes de Billie Jean Isbell (“De inmaduro a duro: lo simbólico femenino y los esquemas andinos de género”) y María Rostworowsky (“La mujer en la época prehispánica”), quienes analizar el modo en que estos principios se materializaron en las cosmovisiones religiosas de los pueblos andinos, donde las fuerzas femeninas, las deidades femeninas, y lo andrógino (sumando el aporte de Horswell, que analiza esto a partir de la “Relación de antigüedades deste Reyno del Perú”, de Santa Cruz Pachacuti), ocupan un lugar central.

Para ejemplificar, se tomará como soporte visual el dibujo (simplificado) que Santa Cruz Pachacuti incluyó en su obra, representando la complementariedad primordial u orden andrógino del cosmos andino:



Momento 3:

Como cierre del encuentro, se realizará una instancia de debate y reflexión sobre lo trabajado. Se abrirá el intercambio de conclusiones e ideas a partir de las siguientes preguntas disparadoras: ¿qué diferencias podemos identificar entre el lugar que ocupaban las mujeres y las personas del “tercer género” en el mundo andino, y si situación actual? Se hará énfasis en que recuerden los casos analizados en el encuentro 1, como el de “Juana”, la niña wichí víctima del chineo; el femicidio de Marcelina Menses; o las historias de Mocha Celis, “Pepa” Gaitán e Higui.

Actividad virtual del encuentro 2:

En la plataforma virtual del IFD se subirá material sobre otros casos de mujeres con poder político, religioso y militar en las culturas de Abya Yala, y también de la valorización otorgada a las personas del “tercer género”. Los ejemplos seleccionados son; en primer lugar, la Dama de Cao y las sacerdotisas de San José del Moro en la cultura Moche, la Sacerdotisa de Chornancap (cultura Lambayeque o Sicán) y la Reina de Huarmey (Huari); las Capullanas en la costa norte del Perú y costa sur de Ecuador, y las reinas mayas, como expresiones del poder de las mujeres. En segundo lugar, Pachamama (la madre tierra), Mamacocha (deidad de las aguas, especialmente del mar), Urpay Huachac (de los peces y aves marinas), Mama Raiguana (responsable de repartir las plantas alimenticias a los seres humanos), y la Quilla (la luna), como expresiones del rol femenino en el mundo sagrado. En tercer lugar, las personas en “dos espíritus” en los pueblos de América del Norte; las personas machi-weye entre los mapuches y tehuelches; y los “Enchaquirados” de la cultura Manteño-Huancavilca, como ejemplos de valorización positiva de las personas del “tercer género”. También se anexará material sobre deidades andróginas en el mundo mesoamericano, como la “figura de Zohapilco”, analizada por Blanca Solares (“Madre Terrible. La Diosa en la religión del México Antiguo”); Centéotl (o Cintéotl: dios/diosa de la bebida y la ebriedad), analizada también por Blanca Solares; Xochiquétzal (deidad asociada a la belleza y el placer que, bajo su aspecto masculino o Xochipilli, protegía la homosexualidad), analizados por Luis Álvarez Gayou (“Los rostros de la homosexualidad: una mirada desde el escenario”). También sobre Meteotl y Mayahuel (deidades del maguey), que se presentaban sea como dioses o bien como diosas, y de Tláloc, el dios de la lluvia, la agricultura y el maíz, de quien existen representaciones tanto masculinas como femeninas. Similar es el caso de la deidad de la luna Tecuciztecatl. Incluso Tezcatlipoca, señor del cielo, de la tierra y del destino en la mitología mexica, aparece en los mitos como deidad sexualmente transgresora (también

asociada a la homosexualidad y a la transexualidad). Finalmente, el propio Quetzalcóatl, su “gemelo divino”, comúnmente aparece claramente bajo el aspecto de una mujer cuyo cabello era cortado como el de los hombres, todos casos estudiados por Guilhem Olivier (“Entre el ‘pecado nefando’ y la integración. La homosexualidad en el México antiguo”). También se subirán fragmentos de investigaciones realizadas por destacados especialistas como Sylvia Marcos (“Pensamiento Mesoamericano y Categorías de Género: un reto epistemológico”) y Alfredo López Austin (“La sexualidad en la tradición mesoamericana” en revista “Arqueología Mexicana”), quienes sostienen que todo el pensamiento mesoamericano está atravesado por esta fusión entre lo femenino y lo masculino en un único principio polar. La dualidad-unidad femenina-masculina era parte integrante del cosmos, de su regeneración y manutención. Este concepto se expresó, entonces, en la representación de las divinidades como pares constituidos por dios y una diosa, comenzando por Ometéotl, crador/a supremo cuyo nombre significa “Dios-Dos” o “Dios Doble”. Ometéotl, por tanto, es considerado como un par femenino-masculino que está en el principio del todo. Engendradas por este par supremo, las otras deidades eran también duales.

De esta diversidad de materiales, de los cuales se le presentará un breve resumen a modo de guía, lxs estudiantes deberán elegir un caso, o conjunto de casos, que despierten su interés o les parezcan más “potentes” para trabajar los conceptos analizados. A partir de ello, deberán pensar una propuesta, breve, que los incluya como contenido transversal, y a partir de la cual puedan problematizar, con sus futuros alumnxs, los roles y estereotipos de género y sexualidad desde una perspectiva cosmológica no-occidental.

Encuentro 3: orden colonial, colonialidad y resistencia. Pensar las ciencias sociales desde la descolonización pedagógica.

Momento 1:

Se partirá de la siguiente pregunta problematizadora: si los pueblos originarios de Abya Yala desarrollaron, durante milenios, una cultura de la equidad de género, de la diversidad sexual y la valorización de las personas del “tercer género” ¿de qué modo se impuso el orden cis-hetero-patriarcal?

Para responder, se analizará el orden colonial desde una perspectiva de género y diversidad, partiendo del concepto de “colonización de la sexualidad”, explicitado en el

documento “Informe sobre la Situación de Derechos Humanos de las Personas LGBTI en el contexto de los Pueblos Indígenas en Abya Yala”, presentado ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la OEA en Washington. Se les pedirá a lxs estudiantes que reflexionen, especialmente, sobre los siguientes fragmentos:

“Para comprender las actuales situaciones de violencia, marginación, discriminación y ocultamiento que existen en los pueblos indígenas, sociedades, culturas y Estados miembros de Abya Yala sobre las personas no heterosexuales, transgénero, transexuales e intersexuales, se debe estudiar contar con una perspectiva histórica objetiva de los procesos de conquista suscitados desde 1492 a lo largo y ancho de esta continente, tanto por delegaciones francesas, inglesas, portuguesas, españolas y otras, adonde se constata que la homofobia, bifobia y transfobia tiene sus raíces profundamente relacionadas con el machismo y fundamentalismo religioso que fue traído desde Europa a estas tierras y que consideraban otras prácticas sexuales y de género asquerosas, sucias, antinaturales y pecaminosas, quedando estas ideas arraigadas dentro de la cultura hasta hoy en día, con los mismos mitos pero con diferentes ritos (...) Las crónicas escritas entre los siglos XV, XVI y XVII, dan fe de la práctica en suelo americano de todas las variantes de la homosexualidad, bisexualidad, transexualidad y transgenerismo, sin que estas fueran vistas con repulsión”.

“(...) para la cosmovisión indígena la sexualidad y los géneros (pueden ser mas de dos) se entienden solo en la medida de que están conectados y son parte de la Madre Tierra, de la Pachamama y Abya Yala conviviendo con las diversas formas de vida que hay en ella adonde el ser humano es una forma de vida más con la peculiaridad de tener el racionamiento para ser apoyo en el cuidado de la vida como parte de una cadena de biodiversidad, por eso la sexualidad y los géneros desde la cosmovisión indígena no se pueden ni deben deshacer y esto debe ser respetado por otras teorías y estudios académicos”.

Como ejemplos de estas crónicas mencionadas en el informe, se les facilitarán a lxs estudiantes breves fragmentos de la obra de Pedro Mártir de Anglería (“Décadas del Nuevo Mundo”), de Francisco López de Gómara (“Historia general y Vida de Hernán Cortés”) y de Gonzalo Fernández de Oviedo (“Historia general y natural de las Indias”), sobre la violencia desatada por los invasores sobre los indígenas “sodomitas” y del “tercer género”; y de Michele de Cúneo y de Diego de Landa citados por Tzvetan Todorov (“La

conquista de América: el problema del otro”) sobre la violencia de los conquistadores hacia las mujeres indígenas.

Seguidamente, se les preguntará a lxs estudiantes: ¿qué similitudes pueden observar entre estas formas de violencia y estigmatización hacia las mujeres y diversidades sexuales, presentes en las crónicas de los invasores, y las prácticas y discursos que hoy circulan? Se les recordarán, especialmente, las preocupantes cifras de femicidios, transfemicidios, violencia de género y la naturalización de prácticas como el chineo en América Latina.

Momento 2:

A partir de las reflexiones anteriores, se introducirá el concepto de colonialidad en tanto persistencia de estructuras de poder, saber y ser impuestas durante el colonialismo, que siguen operando después de la independencia política de los países latinoamericanos. Se abordarán los conceptos de “colonialidad” según Aníbal Quijano y Walter D. Mignolo, “colonialidad del género” según María Lugones, “colonialidad del ser” según Nelson Maldonado-Torres, y “colonialidad del saber”, también según Quijano. Esto se realizará, por su densidad teórica, mediante una presentación de PowerPoint que puntualice los elementos centrales de cada idea y teoría.

Momento 3:

Se introducirá el concepto de “descolonización pedagógica” a partir del planteo de Boaventura de Sousa Santos (especialmente los conceptos de “epistemologías del sur”, “sociología de las ausencias” y “ecología de saberes”), y de la propuesta de José Solano Alpízar (“Descolonizar el pensamiento: Desafíos para la educación”) de deconstruir las “cinco dimensiones de la dominación occidentalocéntrica” (antropocentrismo, epistemocentrismo, logocentrismo, falocentrismo y mercadocentrismo) desde la “descolonización de la educación”.

Como cierre del encuentro, se solicitará a lxs estudiantes que piensen, tanto desde su trayectoria educativa en el nivel primario y secundario, como desde su experiencia transitando las prácticas I, II, III y IV, en momentos o escenas donde vieron reflejadas estas representaciones y prácticas de la “colonialidad”, y que, a partir de los planteos de Boaventura de Sousa Santos y Solano Alpízar, propongan, formulada en una idea simple, una posible forma de replantear esa escena desde las miradas decoloniales. Finalmente, deberán compartir estas reflexiones con sus compañerxs.

Actividad virtual del encuentro 3:

En la plataforma virtual del IFD se subirán materiales sobre las prácticas de resistencia de los pueblos americanos, tanto al orden colonial como a la colonialidad. Los casos seleccionados son los siguientes:

Resistencia y rebelión durante el orden colonial y la crisis del orden colonial: Anacaona, Micaela Bastidas, Bartolina Sisa, Tereza de Benguela y Dandara dos Palmares. Mujeres y resistencia cultural: las brujas andinas. Mujeres revolucionarias: Juana Azurduy y María Remedios del Valle.

Género, diversidad sexual y resistencia a la colonialidad en la América Latina del siglo XXI: mujeres del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN); mujeres del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST); Movimiento de Mujeres Indígenas por el Buen Vivir; Red de Mujeres Afrolatinoamericanas, Afrocaribeñas y de la Diáspora; Comunidad Homosexual Argentina (CHA)

Geografías de la diversidad sexual en América Latina: les Ommegids del pueblo Kuna (Colombia y Panamá), les muxes en el pueblo zapoteco (Oaxaca, México) y les enchaquirados (Ecuador).

Formados en grupos, lxs estudiantes deberán seleccionar, previo análisis de la información sintetizada que se les proporcionará, un caso que consideren de su interés o “potente” pedagógicamente. Una vez realizada la selección, deberán pensar una “microclase” de unos 15 minutos, que deberá ser grabada y subida a la plataforma para ser socializada. En ella, deberán presentar el caso seleccionado aplicando las perspectivas de género, interseccional y decolonial. También deberán preparar un breve “material de estudio”, como soporte de la clase, destinado a ser compartido con los demás grupos.

Encuentro 4: Efemérides con perspectiva de género, interseccional y decolonial. Una herramienta poderosa para la transversalización de la ESI en las prácticas docentes

Momento 1:

Se comenzará con una breve presentación que aborda el concepto de efemérides escolares y su función histórica en la formación de la identidad nacional. Se tomará el concepto de Benedict Anderson de “comunidad imaginada”, y se problematizará qué implicó, para el caso argentino, “imaginar la nación”. Se les explicará a lxs estudiantes que “imaginar la

nación” implica, al menos, dos operaciones de sentido: por un lado, definir quiénes son parte de la nación (y quiénes no), y, por otro, establecer qué roles y jerarquías existen entre los sujetos que conforman esa nación, y que esto supone, también, imponer qué valores, actitudes, prácticas y comportamientos son aceptables para cada grupo de ciudadanos, y cuáles no.

Seguidamente, se problematizará el papel de la escuela en la definición y sostenimiento de la “comunidad imaginada”, mediante dispositivos como manuales, selección de contenidos y rutinas escolares como las efemérides. Se señalará que, a través de estos dispositivos no sólo naturalizaron roles y estereotipos, sino también exclusiones, que pesaron (y pesan) sobre las mujeres, los sectores populares, indígenas, afrodescendientes y diversidades sexuales.

Luego, se solicitará a lxs estudiantes que recuerden, nuevamente, su trayectoria escolar y su experiencia como practicantes, puntualizando en el recuerdo de los actos escolares y la conmemoración de efemérides. Se abrirá el debate con las siguientes preguntas: ¿qué lugar ocupaban las mujeres, indígenas y afrodescendientes en estos actos y conmemoraciones? ¿qué roles cumplían? ¿de qué modo se los representaba? Se analizarán, de este modo, las ausencias, roles y estereotipos de los que se habló en los encuentros anteriores.

Momento 2:

A partir de estas reflexiones, se problematizará con lxs estudiantes qué implica resignificar el calendario de efemérides, aprovechando que este calendario “irrumpe” en la cotidianeidad de la escuela, abriendo espacios posibles para pensar desde una perspectiva de género, decolonial y respetuosa de la diversidad sexual, lo que constituye no sólo un excelente punto de partida para transversalizar la ESI, sino también para educar en y para los derechos humanos.

Se les presentará, seguidamente, el calendario propuesto por Rosa García y Victoria Tolisso, que incorpora las efemérides tradicionales revisadas, las nuevas efemérides, las efemérides de los nuevos movimientos sociales latinoamericanos, las efemérides de los derechos humanos, y las efemérides de la diversidad sexual.

Retomando los contenidos trabajados en los encuentros anteriores, se les explicará sintéticamente de qué modo es posible resignificar las efemérides y actos tradicionales

desde una perspectiva de género, interseccional y decolonial, visibilizando el rol de las mujeres, indígenas, mestizxs y afrodescendientes, incluyendo sus voces y representaciones políticas, y otorgándoles un rol protagónico, acorde al que efectivamente cumplieron en la historia. Respecto a las nuevas efemérides, se les explicará que hacen referencia a los hitos que jalonan la lucha de las mujeres por la conquista y ampliación de derechos, y que incluye la conmemoración de fechas trascendentales como el Día Nacional de la Lucha contra la Violencia de Género en los Medios de Comunicación y el nacimiento o fallecimiento de mujeres emblemáticas para esta lucha. Las efemérides de los nuevos movimientos sociales, por su parte, reivindican las luchas de los movimientos ecologistas, feministas, de la diversidad sexual, pacifistas y antirracistas en América Latina, y proporcionan una excelente oportunidad para traer al aula voces disidentes y críticas al mundo actual, como también revalorizar e incorporar ideas, saberes y valores fundamentales para pensar alternativas. Entre estas destacamos el Día de la Mujer Afrolatina, Afrocaribeña y de la Diáspora, el Día de las mujeres originarias, el Día de la Mujer Originaria de Entre Ríos, Día de los/as afroentrerrianos/as y la Cultura afrolitoraleña, Día de la Pachamama, Día Internacional de las Mujeres Rurales, entre otras fechas claves. Las efemérides de derechos humanos, por su parte, implica sumar al calendario los principales hitos que jalonan la lucha por un mundo más libre y más justo, como el Día del Trabajador(con especial énfasis en el papel de las mujeres), el Día Nacional de los Derechos Políticos de la Mujer, Día Internacional del Trabajo Doméstico, Día Internacional contra la Explotación y Tráfico de Mujeres, Niñas y Niños, Día de las Infancias, Día Internacional de las Mujeres y el Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial, entre otros. Finalmente, las efemérides de la diversidad sexual incorporan las fechas fundamentales que refieren a la lucha de la comunidad LGBTIQ+, e incluye el Día de la Visibilidad Lésbica, Día Internacional de Lucha contra la Discriminación por Orientación Sexual e Identidad de Género, Día de la Visibilidad Trans, Día Internacional del Orgullo LGBTIQ+, e hitos trascendentales como la sanción de las leyes de Matrimonio Igualitario e Identidad de Género.

Momento 3:

En grupos, organizados de acuerdo al nivel para el que se forman, deberán seleccionar una de estas efemérides, de cualquier tipo, y pensar una propuesta breve y concreta de implementación en sus prácticas, incorporando en ella las perspectivas de género,

diversidad, interseccionalidad y decolonial. Por último, deberán socializarla con los demás grupos.

Actividad virtual del encuentro 4:

Consiste en la elaboración de un trabajo final para la acreditación de la capacitación. Nuevamente en grupos, organizados de acuerdo al nivel para el que se forman, deberán elegir una efeméride cada categoría, y elaborar una propuesta concreta de incorporación, imaginando momentos o instancias en que esto sea posible. Cada propuesta, además, deberá contar con una fundamentación teórica que recupere los conceptos trabajados durante la capacitación. Este trabajo, una vez presentado y aprobado, se subirá a la plataforma virtual del IFD para ser compartido.

5.i - Bibliografía:

Mencionada en la descripción de las actividades y recursos (listada junto a la bibliografía completa del TFI).

6- Conclusiones del TFI:

El presente trabajo permitió visibilizar, a partir de una investigación situada, las tensiones, obstáculos y potencialidades que atraviesan la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en la formación docente inicial. La indagación empírica realizada sobre las prácticas de lxs estudiantes de Práctica IV del IFD “Martiniano Leguizamón” evidenció una brecha significativa entre el marco normativo que garantiza la ESI como derecho, y su real inclusión en las aulas. Aunque la mayoría de lxs estudiantes manifiesta reconocer la importancia de la ESI e incluso sentirse en condiciones de abordarla, los resultados muestran que, en los hechos, su integración es escasa, fragmentaria y muchas veces limitada a enfoques biologicistas o moralizantes, sin alcanzar una perspectiva integral, transversal, crítica y situada.

Frente a este panorama, se reafirma la necesidad de fortalecer las instancias de formación específica que, desde una mirada situada, interseccional, decolonial y basada en los derechos humanos, acompañen a lxs futuros docentes en la construcción de propuestas pedagógicas que problematicen los modos hegemónicos de entender el género, la sexualidad, la identidad y la diversidad. Este desafío se vuelve aún más urgente en un contexto social y político marcado por la avanzada de discursos reaccionarios,

antifeministas y antiderechos, que intentan erosionar las conquistas en materia de igualdad, justicia social y ampliación de derechos.

La propuesta de capacitación que aquí se presenta no pretende ser una solución acabada, sino un aporte concreto y necesario para transitar ese camino. Se trata de habilitar espacios de formación que promuevan no solo la reflexión crítica, sino también la acción transformadora. Espacios donde lxs estudiantes puedan poner en diálogo sus saberes, experiencias y convicciones, reconociendo sus dudas, sus límites y sus potencias. Espacios donde se revaloricen los aportes de las Ciencias Sociales para pensar la ESI no como un contenido aislado o marginal, sino como una herramienta poderosa para construir prácticas docentes emancipadoras.

En síntesis, el proyecto busca contribuir al fortalecimiento del rol docente como agente de transformación social, comprometido con la defensa de los derechos humanos, la justicia de género y la construcción de escuelas más democráticas, inclusivas y amorosas. Una ESI con enfoque de derechos, interseccional y decolonial no sólo es una exigencia ética y pedagógica, sino también una forma de resistir, desde las aulas, a las múltiples formas de exclusión que aún persisten.

A casi veinte años de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150, frente a las alarmantes cifras de violencia de género, femicidios (en 2024 hubo uno cada 39 horas¹⁵) y transfemicidios que arrojan las investigaciones en nuestro país, y ante un contexto en que ascienden al poder fuerzas que reivindican discursos y prácticas reaccionarias contra las mujeres y la diversidad sexual como parte de su plataforma política, reivindicamos nuestro compromiso con una educación comprometida con un proyecto social que promueva la justicia, la libertad y la igualdad.

7- Bibliografía del TFI:

- De Barbieri, Tereseita. “Género en el trabajo académico en ciencias sociales en América Latina”, en Revista Mexicana de Sociología, 66(1), 2004.
- De Sousa Santos, Boaventura. “Epistemologías del sur” en “Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social”, Año 16, N° 54, 2011

¹⁵ <https://chequeado.com/el-explicador/ni-una-menos-en-2024-hubo-1-femicidio-cada-39-horas-en-la-argentina/>

- Felitti, Karina y Queirolo, Gabriela (2009). “Historia. Cuerpos, género y sexualidades a través del tiempo”. En Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas. Buenos Aires, El Zorzal. 2009.
- Fernández Chein, Guadalupe., & Veronelli, Agustina. “La Educación Sexual Integral desde las Ciencias Sociales. Una experiencia de formación docente que invita a desandarnos” en Actas del IV Encuentro Internacional de Investigación de género. Cultura, Sociedad y Política en perspectiva de género. Universidad Nacional de Luján, 2016.
- Fundación Huésped. “Encuesta nacional 15 años de ESI”, 2021. <https://drive.google.com/file/d/16DWiPeUZJafU63kw2TJQxb9Kyo8Kx2Y1/view>
- García, Rosa y Tolisso, Victoria. “Efemérides con perspectiva de género. Una memoria feminista a contrapelo de la historia oficial”, Rosario, Biblioteca Popular Constancio Vigil, 2021
- Godoy, Daniela (2016). “Perspectiva y performatividad de género en la educación sexual integral” en Actas del IV Encuentro Internacional de Investigación en Género: cultura, sociedad y política en perspectiva de género”. Luján, Universidad Nacional de Luján, 2016.
- Guber, Rosana. “El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo”, Buenos Aires, Paidós, 2005.
- Haraway, Donna. “Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza”, Madrid, Cátedra, 1995
- Hooks, Bell. “Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad”, Madrid, Capitán Swing Libros, 2021
- Larrosa, Rita y Rebozzio, Yanina. “Indagaciones sobre la implementación de la ESI en el Nivel Primario. La experiencia en una escuela de Villaguay”, Tesis presentada para la obtención del grado de Licenciatura en Educación, Universidad Nacional de Hurlingham, 2022.
- Lugones, María. “Colonialidad y género” en Tabula Rasa, N° 9, 2008.
- Lugones, María. “Hacia un feminismo descolonial”, en Hypatia, vol 25, No. 4, 2010.

- Magendzo, Abraham. “La pedagogía de los Derechos Humanos”, 2001 (en línea) Disponible en: <http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/desafiliados/materiales/pedagogia.pdf>
- Maldonado Torres, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, en Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.): El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.
- Meinardi, Elsa Noemi y Plaza, María Victoria. “Creencias del profesorado acerca de la sexualidad y currículo oculto escolar” en Revista Educação Skepsis, N° 2, Vol.1, 2011.
- Mignolo, Walter. “La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial”, Barcelona, Editorial Gedisa, 2007.
- Morgade, Graciela. “Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. En Novedades Educativas, N° 184, 2006.
- Morgade, Graciela (Coord.). "Toda educación es sexual", Buenos Aires, La Crujía, 2011.
- Palma, Manuela. “La Educación Sexual en el Diseño Curricular de la Formación Docente en la provincia de Entre Ríos: Análisis de un Proyecto de Cátedra del Seminario-taller de Educación Sexual Integral”, Tesis presentada para la obtención del grado de Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2018.
- Pérez Gerardo, Diana. “Mito, guerra y utopía: formas de resistencia indígena en la América colonial” en “Nuevo Mundo Mundos Nuevos”, N° 21, 2021.
- Quijano, Aníbal. “Colonialidad y modernidad/racionalidad”, en Perú Indígena, N° 13(29), 1992.
- Quijano, Aníbal. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires, CLACSO, 2014.
- Rodino, Ana María. “Educación para la vida en democracia: contenidos y orientaciones Metodológicas”, San José, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2003.

- Scharagrodsky, Pablo y Narodowski, Mariano (2005) “Investigación educativa y masculinidades: más allá del feminismo, más acá de la testosterona” en “Revista Colombiana de Educación”, N° 49, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Scott, Joan. “Género e historia”, México, FCE – Universidad Nacional Autónoma de México, 2008
- Stamble Dasilva, Lucas. “La (in)visibilización de la diversidad de género en el desarrollo curricular de la formación docente inicial de Tucumán” en Tramas/Maepova, 5 (2), 2017.
- Stolke, Verena: “La mujer es puro cuento: la cultura del género”, en Desarrollo Económico N° 180, vol. 45, 2006
- Torricella, Andrea. “La reacción cultural y la cuestión de género”, en Alejandro Grimson (Comp.) Desquiciados. Los vertiginosos cambios que impulsa la extrema derecha. Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, 2024.
- Viveros Vigoya, Mara. “La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación” en Debate Feminista. N° 52, 2016.