

Pensar, sentir, desear, hacer: *educándonos en DDHH y ESI*

Editoras:

María Graciela **Di Franco**

Valeria **Alfageme Balza**



PENSAR, SENTIR, DESEAR, HACER: educándonos en DDHH y ESI

Pensar, sentir, desear, hacer: educándonos en DDHH y ESI / María Graciela Di Franco... [et al.] ; compilación de María Graciela Di Franco ; Valeria Alfageme Balza. - 1a ed compendiada. - Santa Rosa : Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa, 2022.

Libro digital, PDF Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-863-476-4

1. Derechos Humanos. I. Di Franco, María Graciela, comp. II. Alfageme Balza, Valeria, comp.

CDD 371.71

Diseño de tapa y portadas: Paula Somacal

Diagramación de interior: María Dihel

Impreso en Argentina

ISBN 978-950-863-476-4

Cumplido con lo que marca la ley 11723

EdUNLPam - Año 2023

Cnel. Gil 353 PB - CP L6300DUG

SANTA ROSA - La Pampa - Argentina

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA

Rector (en uso de licencia): Esp. Oscar Daniel ALPA

Vicerrectora a cargo: Mg. María Emma MARTÍN



EdUNLPam

Presidente: Ignacio Kotani

Director: Rodolfo David Rodríguez

Consejo Editor:

Gustavo Walter Bertotto

María Marcela Domínguez

Fernando Colli

Edith Alvarellos / Federico Martocci

Carla Etel Suarez / Daniel Omar Maizon

Lucía Carolina Colombato / Jimena Marcos

María Pía Bruno / Laura Noemí Azcona

Alicia María Vignatti / Oscar Alfredo Testa

Mónica Boeris / Natalia Cazaux

María Soledad Mieza / Patricia Bibiana Lázaro



Universidad Nacional de La Pampa

Rector (en uso de licencia): Esp. Oscar Daniel ALPA

Vicerrectora a cargo: Mg. María Emma MARTÍN

Sec. de Coord. y Planeamiento: CPN. José Martín QUINTANA

Sec. de Bienestar Universitario: Lic. Sofía RASILLA TOMASELLI

Sec. Económico-Administrativa: CPN. Victoria AGUIRRE

Sec. Académica: Prof. María Marcela DOMÍNGUEZ

Sec. de Investigación y Posgrado: Dr. Gustavo Walter BERTOTTO

Sec. de Consejo Superior y Relaciones Institucionales: Abog. Cristian Adrián PARODI

Sec. de Cultura y Extensión: Mv. Ignacio KOTANI

Prosecretaria Privada del Rector: Abog. María Cecilia FREIDENBERGER



Facultad de Ciencias Humanas

Decana: Prof. Beatriz COSSIO

Vicedecana: Prof. Verónica ZUCCHINI

Prosecretario Privado de la Decana: Dr. Eric Morales SCHMUKER

SECRETARÍAS:

Académica: Dra. Silvia SIDERAC

Investigación y Posgrado: Dra. María Pía BRUNO

Económica Administrativa: CPN. Martín Alejandro USSEI

Consejo Directivo: Prof. María Marta DUKART

Índice de contenido

I. Extensión integrada, activista, crítica, comprometida, local

Capítulo 1 | Página 8

Con quiénes, cómo y desde dónde nos pensamos como equipo de extensionistas, enseñantes, aprendientes e investigadoras/es

María Graciela Di Franco y Valeria Alfageme Balza

Capítulo 2 | Página 15

Los sentidos de la extensión. Pensar, sentir, desear en la formación profesional y en las prácticas integradas

Norma Di Franco y María Graciela Di Franco

Capítulo 3 | Página 29

Extensión con Militantes

Sebastián Cerani Orozco y Valeria Alfageme Balza

II. Extensión y docencia, fronteras borrosas

Capítulo 4 | Página 53

Sentires, vivencias y saberes en experiencias formativas orientadas por DDHH y ESI en la Residencia Docente del Profesorado en Geografía

Stella Maris Leduc y Melina Ivana Acosta

Capítulo 5 | Página 70

Geografías de género en las aulas de la escuela secundaria: la prostitución como problemática territorial

Florencia Civale, María Florencia Lugea Nin y Macarena Uranga Roig

Capítulo 6 | Página 83

Las prácticas de enseñanza de la Historia en la virtualidad

Cristian Guiñez

Capítulo 7 | Página 100

Dimensiones curriculares de la Práctica Educativa del Profesorado en Inglés: DDHH y ESI

Aurelia García, Jorgelina Rodríguez, Celeste Ratibel Imaz, Yohana Marin, Jesica Ruiz y Malena Fraga

Capítulo 8 | Página 125

Etnografiar procesos formativos: vínculos entre la docencia y la extensión

Valeria Alfageme Balza, Cristian Guiñez, Sebastián Cerani Orozco, Mariana Schab, Micaela Alanis, Aurelia García y María Graciela Di Franco

Capítulo 9 | Página 143

Interrupción Voluntaria del Embarazo

Mariel Ferrero, Saraí Gatica, Juliana Mayer, Alina Schabl

Capítulo 10 | Página 153

Diversidad sexual: invisibilización y violencia hacia el colectivo travesti-trans

Manuela Cavallo, José Ignacio Cortéz Sol, Maitena Embeita, Pablo Fiorucchi, Sofía Rodríguez Nin

Capítulo 11 | Página 167

Estrangulación por redes de trata y prostitución

Antonella López, Daiana Parenzuela, Norberto Segovia, Tomás Joaquín Heredia

Capítulo 12 | Página 180

Hacia la búsqueda de una escuela democrática: violencia sexual y Derechos Humanos

Lucía Baschiasueli, Micaela Cabral, Camila Flores, Ivon Gutierrez Muñoz, Axel Medina

Capítulo 13 | Página 198

Xenofobia y racismo en Argentina

Braian Ayala, Camila Cantoni, Andres Capozzi, Valeria Cometto, German Velez

Capítulo 14 | Página 213

Derechos Humanos y Educación Sexual Integral en construcción en el territorio escolar

Valeria Alfageme Balza y Aurelia García

III. Extensión, docencia e investigación: experiencias de co teorización

Capítulo 15 | Página 236

Hilvanés, reflexiones de cierre y nuevas aperturas en este recorrido de prácticas de investigación colaborativas y de co-teorización

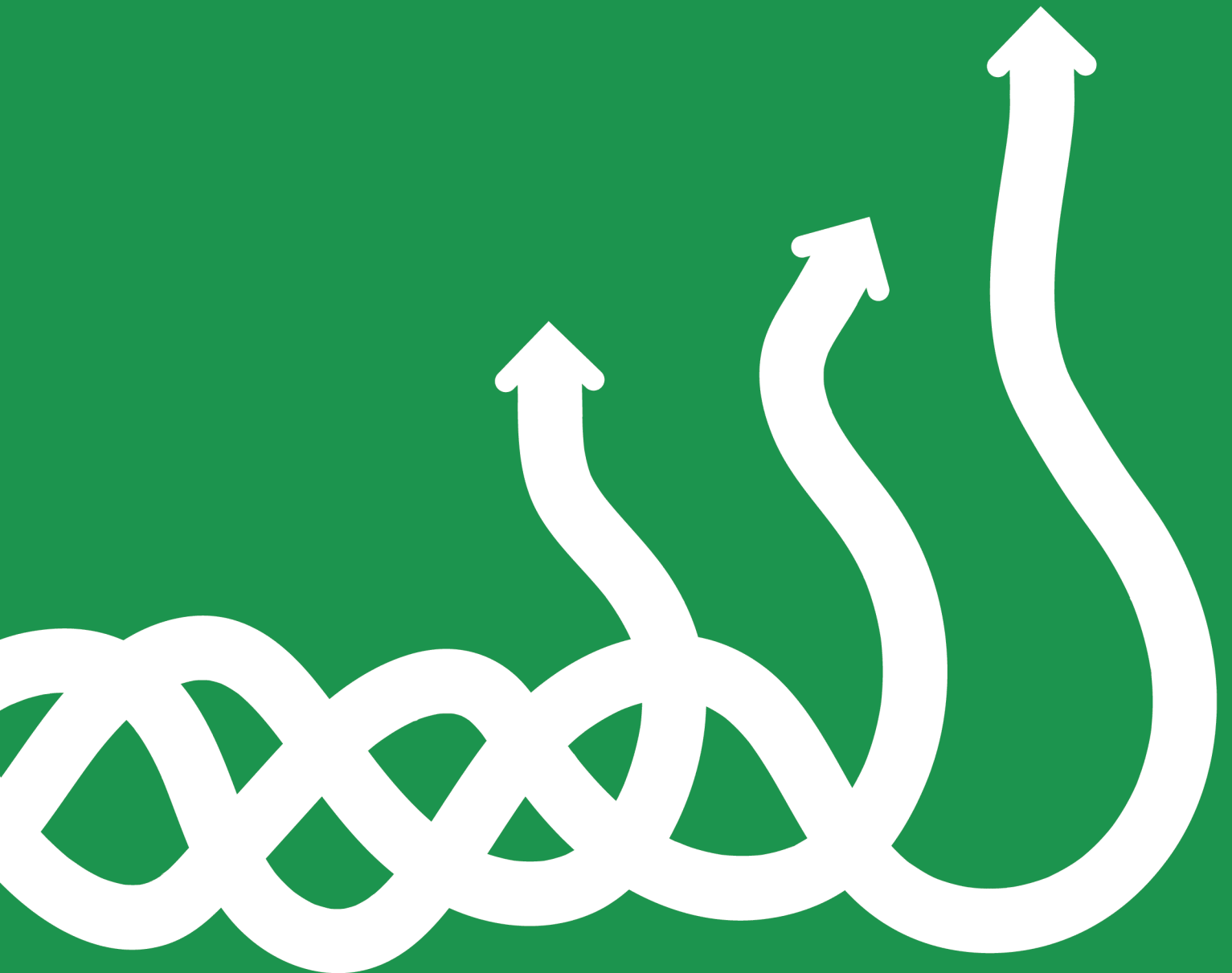
Norma Di Franco y María Graciela Di Franco

Anexo. Marco Legal de referencia | Página 245

Sebastián Cerani Orozco

I. _____

**Extensión integrada, activista,
crítica, comprometida, local**



CAPÍTULO

01



Con quiénes, cómo y desde dónde nos pensamos como equipo de extensionistas, enseñantes, aprendientes e investigadoras/es

María Graciela Di Franco

Capítulo 1. Con quiénes, cómo y desde dónde nos pensamos como equipo de extensionistas, enseñantes, aprendientes e investigadoras/es

Valeria Alfageme Balza y María Graciela Di Franco

Primeras palabras

Este libro está pensado para quien se está formando en la docencia, formación que entendemos integral, política, democrática, y que articula docencia, investigación, extensión. Esto implica que hemos realizado una opción por entender a la educación y a la escuela como espacios donde las personas podemos vivir mejor.

Cartografiamos en el escrito el movimiento generado a partir del Proyecto de extensión universitaria *Pensar, sentir, desear, hacer: educándonos en DDHH y ESI (2019-2020)*, entendiendo que la extensión exige trabajar a favor de la ecología de saberes, en la necesidad de construcción compartida, con militantes, con estudiantes, con la comunidad, en el territorio.

En el marco de los Derechos Humanos este proyecto se orienta, por un lado a la formación de los/as/es estudiantes secundarios en educación en derechos humanos y, por el otro, la formación en derechos humanos de los/as/es estudiantes de los profesorados de las instituciones formadoras que participan del Proyecto (Facultad de Ciencias Humanas y Facultad de Ciencias Exactas y Naturales). Alienta la presentación de este trabajo la necesidad de abordar estas problemáticas tanto a solicitud de las/os/es docentes en las escuelas con las que trabajamos, como las ausencias en nuestra formación de grado y la posibilidad de diseñar herramientas simbólicas para planificar nuestras prácticas en las instituciones secundarias.

Proponemos un abordaje en materia de Derechos Humanos (en adelante DDHH) como un proyecto colaborativo entre docentes y alumnos/as/es de educación secundaria y docentes y estudiantes de unidades académicas formadoras de profesoras/es. Motiva este proyecto la necesidad de las instituciones educativas con las que estamos en diálogo, que la formación universitaria aporte a una educación crítica, a favor de la autonomía de las/os/es estudiantes de secundario, fortalecida en los debates y reflexiones por los DDHH. Del encuentro con las colegas en territorio, se definen unas acciones que dan forma a una propuesta que se planifica en tres momentos: el primero, a través de encuentros formadores con militantes invitados/as/es -externos a nuestra casa de estudio- que aportan sus vivencias, saberes y meto-

dologías para la discusión y el trabajo sobre las temáticas seleccionadas como abuso sexual infantil, diversidad, derechos sexuales y reproductivos, prostitución, trata de personas, aborto, diversidad sexual, memoria y derechos humanos, migración, entre otros. Estos encuentros nos reúnen a docentes y estudiantes.

Un segundo momento en donde los/as/es estudiantes de los profesorados planifican en sus ayudantías y residencias acciones de intervención con esa temática en las escuelas secundarias y primarias. Fundamental que estén en las escuelas para hacer una planificación en contexto situado. Un tercer momento, que se focalizará en la producción de materiales alternativos que pongan en los DDHH un eje transversal a la currícula.

Este proyecto nace de un proceso evolutivo que comienza en el año 2012 con el acompañamiento a las trayectorias escolares de estudiantes embarazadas. Esto nos lleva al diseño de talleres de educación sexual integral (en adelante ESI) en las escuelas secundarias, momento en que nos acercamos a militantes que nos ayudaron a pensar las temáticas desde la realidad sociocultural actual. En los años 2020 y 2021 -que la pandemia cercenó las posibilidades de acercarnos a los tiempos y espacios escolares- esta militancia social ayudó en los procesos de comprensión de lo que sucede en la comunidad y desde allí pensar una formación de profesoras/es capaces de intervenir con el diseño de materiales alternativos a la currícula editada, a favor de la recuperación y contraste de las ideas hegemónicas heredadas y la vinculación con la cultura experiencial, vital y política de las personas que nos formamos.

Derechos humanos y educación sexual integral

Los derechos humanos son las libertades, facultades fundamentales que tiene cualquier persona, derecho a la dignidad, a ser protagonista en la construcción de una sociedad donde la libertad y el pleno desarrollo de la democracia, el pluralismo, sean realidad. Educarnos desde los DDHH es una herramienta para lograr cambios sociales, donde en el proceso de aprendizaje se ponen en juego los valores de la persona, teniendo en cuenta el respeto propio y para con el otro, solo así lograremos un cambio social.

Nutrimos el proyecto con una fuerte mirada en el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, norma que establece como propósito primordial la responsabilidad del Estado de hacer válido el derecho de niños, niñas y jóvenes a recibir ESI en todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada. Se aprueba en el año 2006 a partir de la Ley de Educación Nacional que rige actualmente en todos los niveles educativos de la República Argentina.

En la misma línea de estos marcos legislativos, en el año 2012, la Universidad Nacional de La Pampa aprueba el Programa Institucional de Derechos Humanos (PAIDH) para la generación de espacios institucionales y académicos en la Universidad Nacional de La Pampa, con el objeto de fortalecer el sistema de protección de

derechos humanos en todo el ámbito de la UNLPam, tanto en sus facultades, como en todos los ámbitos de su incumbencia (docencia, investigación y extensión) (Res. 055/12, Consejo Superior UNLPam). La Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam crea, en el año 2011, la cátedra Extracurricular de ESI y Derechos Reproductivos, cuyo objetivo es la curricularización de contenidos vinculados a sexualidades y géneros en todos los profesorados de esa unidad académica, brindando así cumplimiento a la ley N° 26.150 que prescribe la ESI para todos los niveles del sistema.

Los Instituto de Formación Docentes incluyen, en sus currículas, la asignatura ESI. Es decir que, si bien se cuenta con legislación a nivel nacional y provincial, se advierte la necesidad de que las escuelas “capaciten o formen” en estos sentidos, como una demanda permanente de la sociedad y de los/as/es mismos/as/es estudiantes en particular. El Estado provincial ha incorporado los contenidos a los diseños curriculares, pero no se ha acompañado con una formación sistematizada, ni capacitaciones continuas a los/as/es docentes en ejercicio. Se suma a esta justificación la convicción de la importancia de que los/as/es jóvenes aborden estas problemáticas como ejercicio genuino de derechos que los habilita en su formación, participación y responsabilidad en la toma de decisiones.

Los/as/es referentes/especialistas/docentes/militantes convocados para los encuentros aportarán sus vivencias, saberes y metodologías de trabajo para consolidar una formación cercana a las necesidades expresadas por estudiantes, docentes y directivos de las escuelas. Para ello, es necesaria una preparación pluridisciplinaria, holística, crítica, transversal, histórica y responsable para promover propuestas de enseñanza que promuevan situaciones de aprendizaje desde un espacio curricular específico, desde un grupo de disciplinas que se articulen, o desde una propuesta interinstitucional y colaborativa como es este proyecto. En este caso, fortalecerla ofreciendo información acerca de DDHH (abuso sexual infantil, diversidad, derechos sexuales y reproductivos, prostitución, trata de personas, aborto, diversidad sexual, memoria y derechos humanos, migración, entre otros) a través de distintas modalidades de enseñanza y generando tareas de construcción, producción y evaluación en proceso a fin de ayudar a consolidar una formación docente que asuma por convicción el derecho y la responsabilidad de una formación integral. El aporte de las escuelas secundarias brindará la posibilidad organizativa de espacios, la mediación con profesores para compartir horarios, propuestas e implementación de los talleres fortaleciendo el trabajo en DDHH de estudiantes y docentes en propia agenda institucional con ayudantías y residencias.

Aprendizajes compartidos

La propuesta de este trabajo se organiza a partir de la comprensión de una *Ex-tensión integrada, activista, crítica, comprometida, local* que potenciará la formación de integrantes de las instituciones educativas en esta concepción de *prácticas de extensión* en tanto acciones que se aprenden haciendo, a partir de la reflexión y

la intervención cooperativa, en equipos de profesoras/es, estudiantes secundarios, universitarios y primarios, investigadoras/es, extensionistas y comunicadores/as comunitarios donde se generan los intercambios educativos.

Se fortalece una formación que se desarrolla en realidades sociales que cuestionan políticas de formación e investigación científica dominante en el campo educativo; la prioridad se sostiene en prácticas educativas, que son *prácticas de docencia* con potencialidad transformativa; son prácticas relacionales –en las que participan diferentes actores que desafían la construcción de intersubjetividad democrática–. Los cambios se gestan por indagación, análisis, reflexión por ello son *prácticas de investigación*. A estas personas, la realidad educativa las interpela y exige replantearse el sentido profesional, humano y ético e integral de la formación e intervención en el contexto escolar.

En esta cartografía narrada el segundo capítulo - a cargo de Norma Di Franco y María Graciela Di Franco- contiene y produce los marcos de referencia desde y hacia donde se producen las tareas de extensión. En particular en la perspectiva de una formación en territorio damos cuenta de la articulación entre prácticas de conocimiento, prácticas de formación, prácticas de investigación, prácticas de extensión.

En el tercer capítulo Valeria Alfageme Balza y Sebastián Cerani recuperan las voces centrales de militantes que emerge como el compromiso ético y político que implica posiciones y actuaciones proactivas en varias esferas de la vida, incluyendo la inserción en espacios colectivos de articulación, discusión y movilización que permita visibilizar y potencializar luchas por una sociedad más justa e igualitaria, perspectiva fundamental para la formación de profesoras/es.

En el diálogo en el territorio institucional (desterritorializados y reterritorializados en pandemia), se consolida la construcción de fronteras cada vez más borrosas, débiles, a favor de ecologías epistémicas, políticas, decoloniales, críticas entre extensión, docencia, investigación.

Los capítulos 4 al 13 ofrecen argumentos de los diálogos gestados entre extensión, investigación y docencia en las residencias de Geografía, Historia e Inglés de la Facultad de Ciencias Humanas.

Stella Maris Leduc y Melina Ivana Acosta dan cuenta de las Experiencias formativas en ESI y DDHH en Residencia Docente del Profesorado en Geografía en el capítulo 4 y Florencia Civalé, María Florencia Lugea Nin y Macarena Uranga Roig referencian en el capítulo 5 el trabajo desde geografías de género en las aulas de la escuela secundaria.

Cristian Guiñez se concentra en el capítulo 6 en la Residencia en Historia plantea el interrogante de base de la formación acerca de qué es la educación, sentido y funciones puestas en tensión en la enseñanza de la historia en pandemia y transversalizada en ESI y DDHH.

En el capítulo 7 Aurelia García y Jorgelina Rodríguez comparten Propuesta DDHH y ESI en Práctica Educativa del Profesorado en Inglés. Celeste Ratibel Imaz, Yohana

Marin, Jesica Ruiz y Malena Fraga sitúan sus Relatos en relación a sus propios procesos de aprendizajes.

El capítulo 8 enmarca una propuesta formativa para quienes cursan todos los profesorados en la Facultad de Ciencias Humanas desde la Didáctica. El equipo de cátedra formula las dimensiones teóricas, políticas, epistemológicas que constituye el horizonte de posibilidad en el diseño para las aulas secundarias. Los capítulos 9 a 13 presentan propuestas de investigación y enseñanza diseñadas interdisciplinariamente por estudiantes a partir de las interpelaciones y aprendizajes de y con las /os/es militantes y graduadas/os /es.

Valeria Alfageme Balza y Aurelia García socializan en el capítulo 14 el análisis y reflexión generados en Derechos Humanos y Educación Sexual Integral en construcción en el territorio escolar a partir de talleres en las escuelas secundarias.

En el capítulo 15 Norma Di Franco y María Graciela Di Franco ponen –a modo de cierre y de nuevas aperturas- en valor las prácticas de investigación colaborativas y de co-teorización de los aprendizajes construidos en el proceso de investigación en la acción que se lleva adelante para sostener la formación de profesoras/es en la universidad.

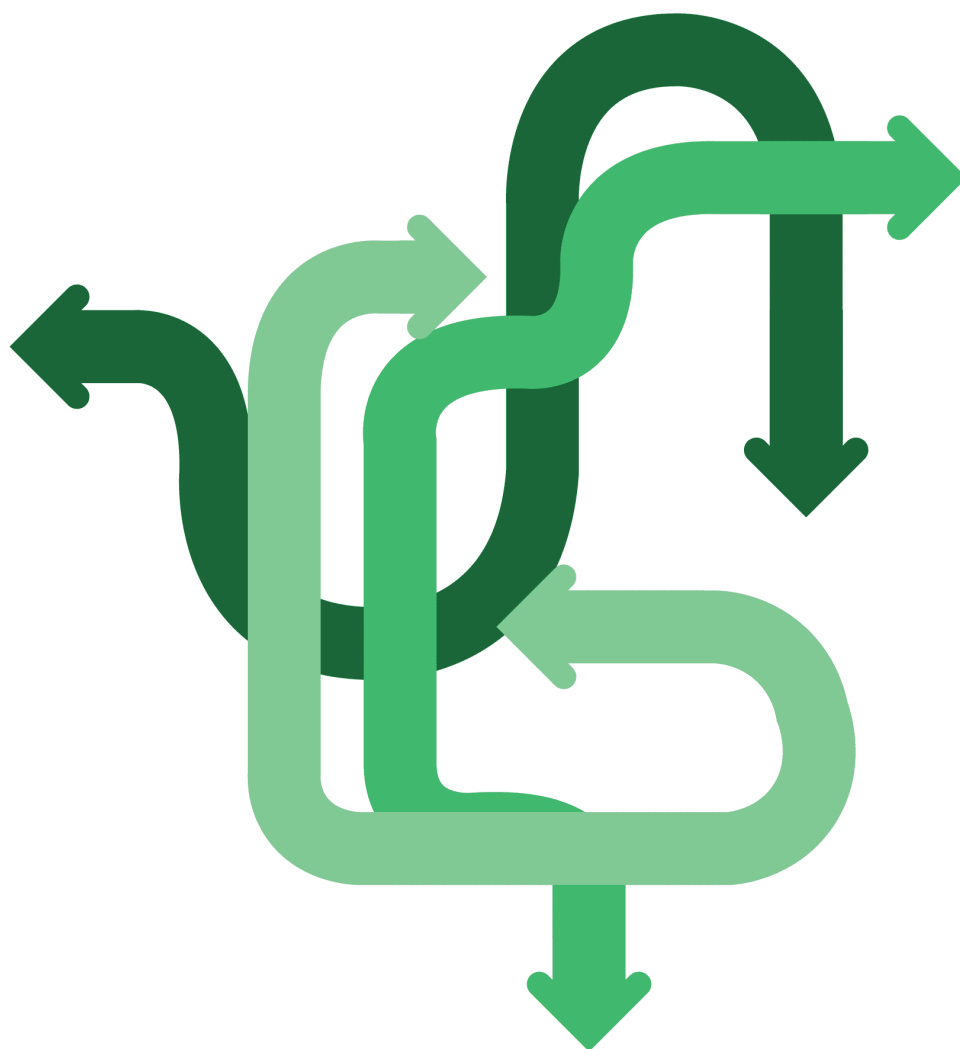
En el Anexo Sebastián Cerani Orozco cierra el libro con el aporte del marco legal vigente de referencia en el país de necesario y urgente conocimiento para la implementación, discusión y ampliación de derechos en una educación ciudadana como sentido político de la formación para todos los niveles del sistema educativo.

CAPÍTULO

02

Los sentidos de la extensión
Pensar, sentir, desear en la
formación profesional y en las
prácticas integradas

Norma Di Franco y María Graciela Di Franco



Capítulo 2. Los sentidos de la extensión. Pensar, sentir, desear en la formación profesional y en las prácticas integradas.

Norma Di Franco y María Graciela Di Franco

Prácticas de conocimiento, prácticas de formación, prácticas de investigación, prácticas de extensión

En la escritura de este libro que compartimos, queremos dar cuenta de prácticas de conocimiento construidas y por construir en una formación integral de profesoras y profesores universitarios. Construidas porque referencian una hechura propia, un recorrido gestado a partir del 2010 con la participación en actividades de voluntariados, experiencias de extensión, trabajo con docentes, estudiantes en territorio. Documentar esta genealogía ayuda a explicitar un pasado plural –y a veces contradictorio– que revela huellas de acciones, prácticas, vivencias y escrituras que es necesario revisar a los fines de recuperar una historia gestada.

Nos estamos preguntando acerca de los procesos de construcción de conocimientos que hemos transitado desde la docencia, desde la investigación y desde la extensión. Es en estas prácticas intersectadas donde queda registro de una construcción colaborativa de conocimiento que nos lleva a preguntarnos con quiénes, cómo y desde dónde pensamos, con qué propósitos, qué significa pensar con otros, con los/as/es estudiantes, con los/as/es docentes, con las personas que generan espacios de resistencia.

Nos preguntamos, además, quiénes se benefician con ese pensamiento y consideramos que pensar desde ahí implica entender una investigación, una docencia y una extensión con características particulares, en tanto conllevan a una investigación comprometida. Es por ello que la producción de saberes se aborda desde posicionamientos políticos y teóricos críticos, a partir de construcciones metodológicas dialógicas y emancipatorias.

En este sentido, es importante ver que las teorías críticas nos han ayudado a pensar durante los últimos tiempos, pero –como dice de Sousa Santos (2010)– no hemos logrado resolver algunas cuestiones y por lo tanto, todavía enfrentamos problemas modernos para los cuales no hay soluciones modernas. La teoría educativa nos ha brindado posibilidades de entender los modos de construir saberes en relación con

la formación docente como así también sus límites.

De allí que, en el trabajo llevado adelante, podemos reconocer fronteras que se presentan algo borrosas entre las teorías propias de la educación y el activismo, la militancia, desde donde ejercemos, planificamos y pensamos las prácticas de enseñanza, investigación y extensión. Aún en la existencia de contradicciones, nos centramos en la importancia de reimaginar una formación –en este sur global– de forma más colaborativa, como fruto de experiencias con otros/as/es; un modo de trabajo, vivo, activo, dialógico, crítico, que configura nuevas construcciones de saber.

Al preguntarnos acerca de la producción de conocimiento y preguntarnos desde dónde, desde quiénes, para quiénes, para qué, con quiénes, cuáles son las relaciones de poder que están involucradas en nuestros proyectos de investigación, lo hacemos desde alguna posición crítica y reflexiva que incluye el actuar, el pensar cara a cara las situaciones que nos enfrentamos, con las que trabajamos todos los días y la actitud deseante de comprender para intervenir desde un sentido freireano. El *Pensar, sentir, desear, hacer, investigar* nos ayuda a interpelarnos por otras prácticas de conocimiento, otra geopolítica, otras alternativas metodológicas, epistémicas, éticas y políticas que siguen construyéndose en diferentes lugares, en este lugar, en este contexto.

Documentar las prácticas en territorio

La posibilidad de generar esta publicación nos invita a revisar nuestras prácticas extensionistas, los sentidos instalados en las instituciones educativas tanto de la universidad como de las escuelas de la extensión y, en particular, la perspectiva de prácticas de formación integral que harán más potente esta ecología de saberes por la que nos convocamos a trabajar.

Las experiencias de nuestro propio ejercicio profesional, las actividades académicas – ayudantías y residencias en escuelas secundarias y primarias–, los proyectos de investigación que integramos enfocados en el análisis de una epistemología de la práctica emergente, activa y no subsidiaria de teorías y los proyectos de extensión encaminados nos aportan empiria al diagnóstico en el territorio y nos hemos puesto en diálogo con estudiantes, docentes, actores de la comunidad escolar y universitaria, deseosas de escribir trayectos de reflexión, de construcción en ESI y en DDHH. Compartimos, así, la posibilidad de fracturar juntas/os/es esos mandatos hegemónicos que nos han colonizado, convirtiendo en modos habituales las miradas únicas, naturales, sujetas a los arbitrarios y poderosos designios de un sistema neoliberal, conservador y neocolonial (Torres Santomé, 2017). Ponerlas en tensión implica una mirada sobre nosotras/os/es a través del discurso y las prácticas con otras/os/es, a favor de políticas de redistribución, de reconocimiento y de participación en las comunidades en las que intervenimos y decidimos cada día.

Este recorrido se inicia en el marco de la Ley de Educación Nacional y del Progra-

ma Nacional de Educación Sexual Integral y se ha orientado durante los años 2012 a 2016 en líneas sostenidas en varios proyectos de extensión y formación acreditados por la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNLPam, por la Facultad de Ciencias Humanas y la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales donde somos docentes, investigadoras, extensionistas.

Por un lado, la formación en ESI de estudiantes universitarios y de escuelas secundarias se comienza a desarrollar a través de talleres por año centrados en las temáticas relacionadas a derechos sexuales y reproductivos, derecho a la información, violencias de géneros y trata de personas. El abordaje integral incluye la mirada biomédica, la de género y la de los derechos ofrecidas desde argumentos y legislaciones, para interpelar discursos y prácticas hegemónicas naturalizadas.

En el desafío de otra práctica, nos propusimos acompañar a adolescentes embarazadas y madres y padres en un colegio secundario de una barriada popular, con el objetivo de sostener sus trayectorias escolares, a través de una recuperación en proceso que finalizaría con la reintegración al sistema educativo desde la mejora en el aprendizaje escolar y la graduación en el caso de estudiantes avanzadas. En este sentido, dimos forma a un plan de trabajo semanal a partir del material obligatorio que ofrecen las/os/as docentes y diseños de las/os/as extensionistas de la universidad. Desde Proyecto, necesitamos trabajar de manera integrada, articulando formación y extensión con el contexto de formación profesional, la cultura escolar, la identificación y comprensión de las necesidades sociales y educativas y las modalidades de intervención a favor de esa redistribución de posibilidades que exige la construcción de ciudadanía.

La concreción del libro *Tomar la palabra: la escuela como espacio de posibilidad en educación sexual integral y en acompañamiento de adolescentes embarazadas* pone en movimiento la acción construida cooperativamente.

A estos proyectos de Formación y Extensión ESI y de “Prevención del abandono escolar” le siguieron talleres en la facultad: Taller extracurricular de grado “Educar la mirada: enseñar desde Educación Sexual Integral” y el Ciclo de cine “Enseñar desde el conflicto y la resistencia. Voces ausentes en el currículum escolar”.

En los años 2017 y 2018, el diálogo crecido entre la formación universitaria y la extensión quedaba expresado en la propuesta del PEU *Formarse para formar*, una opción de formación en DDHH y ESI, con estudiantes del secundario y del profesorado que asumen el derecho y la responsabilidad del ejercicio profesional, incorporando herramientas que contribuyan a hacer uso de nuestros derechos en contra toda forma de violencia. Los talleres diseñados con esos sentidos se configuraron en instancias de elaboración e implementación de recursos y estrategias didácticas de los/as/es participantes, a favor de la toma de decisiones curriculares de intervención docente propias, y en camino a generar una red de formación y desarrollo profesional para acompañar a las/os/es participantes en una formación colaborativa en DDHH y ESI.

Aquella modalidad de trabajo resultó fértil para los tiempos siguientes y, en 2019,

nos encontrábamos poniendo en foco el PEU *Pensar, sentir, desear, hacer: educándonos en DDHH y ESI*. Esta propuesta se planifica en tres momentos:

- u El primero, a través de encuentros formadores con militantes invitadas/os/es –externos a nuestra casa de estudio– que aportan sus vivencias, saberes y metodologías para la discusión y el trabajo sobre las temáticas seleccionadas como abuso sexual infantil, diversidad, derechos sexuales y reproductivos, prostitución, trata de personas, aborto, diversidad sexo genérica, memoria y derechos humanos, migración, entre otros. Estas voces en primera persona dan forma a relatos intensos, íntimos, reflexivos, que, en estos dos años, nos han ayudado a aprender y quedan registrados en la Sección Tres: Sonia Sánchez, Susy Shock, Cesar González, Quimey Ramos, Lola Torcisi, Daniela Ruiz, Edgardo Vanucci, Enrique Stolla, Pilar Galende, Paula Schwartzman, Jorge Nedich, Evangelina Becher, Diego Esparza y Rosa Saavedra.

- u Un segundo momento, en donde los/as/es estudiantes de los profesorados planifican en sus ayudantías y residencias acciones de intervención con estas temáticas, en las escuelas secundarias y primarias con los equipos escolares en territorio para hacer una planificación en contexto compartido y situado. De esto da cuenta la Sección 8 (talleres).

- u Un tercer momento, que se focaliza en la producción de materiales alternativos, que pone en los DDHH y ESI un eje transversal e interdisciplinario a la currícula.

Los años 2020 y 2021 pusieron en espera la tarea compartida con la comunidad escolar, siguieron activos los encuentros con militantes y la planificación interdisciplinaria en el plano del diálogo con colegas y de diseño. En los capítulos 3 a 12 compartimos las propuestas elaboradas.

Cogenerar conocimientos con espacios escolares y organizaciones sociales, en diálogo con colectivas feministas o comunidades en disidencias, componiendo producciones alternativas, en un marco experiencial que nos impone pensar los procesos de enseñar y de aprender como prácticas integrales entre docencia, investigación y extensión, y desde un vínculo crítico con actores sociales en que los procesos mismos de investigación y formación con militantes comienzan a constituirse en espacios de resistencia.

Aprendizajes de estos tiempos compartidos

La cuestión de la formación docente y del desarrollo profesional a favor de una educación ciudadana activa y responsable es el sentido de nuestro trabajo institucional. Una formación que venimos describiendo desde diferentes prácticas que nutren, que las entendemos integrales, que requieren articulaciones múltiples y profundas, situadas, interinstitucionales, interrelacionadas, interdisciplinarias, in-

terseccionales. En el camino de la co-construcción de esos procesos –y conscientes de los saberes y prácticas fragmentadas que se sostienen y sostenemos en la formación–, nos interesa poner en valor y dar cuenta de los propios aprendizajes contruidos a través de experiencias de extensión sobre las cuales teorizamos, investigamos y curricularizamos desde la docencia, porque, en nuestras asignaturas, las voces de las/os/es militantes tanto como la producción de materiales escolares en relación con ESI y DDHH orientan las decisiones curriculares y didácticas en la enseñanza (Di Franco et al., 2016).

Saberes necesarios para una extensión crítica

Las/os/es autores contemporáneos que teorizan sobre extensión fortalecen su sentido con la categoría extensión *crítica*. Se valora, en ese sentido, intencionalidad y modos de producirla. Diría de Sousa Santos (2010) que los conceptos (sustantivos) aún establecen el horizonte intelectual y político que definen lo decible, creíble, legítimo, realista y lo que no lo es.

Hegemonía mediante, definen el mundo de lo posible donde los adjetivos encuadran el contexto de discusión.

Para, y en esta extensión, hemos aprendido que:

La extensión exige conciencia del sentido social y político de la universidad pública.

Entendemos a la extensión como una dimensión fundante de las funciones de la universidad, que, aun siendo previa a la reforma (Cano, 2020; Tommasino, 2017), quedó plasmada en el Manifiesto Liminar publicado en un número extraordinario de *La Gaceta Universitaria* (Año 1, N° 10). El escrito titulado “La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América” fue publicado por un grupo de estudiantes que, en primera persona, expresaban los sentidos que le daban a este movimiento de proyección latinoamericana para democratizar la universidad, y que consagró como principios fundacionales la autonomía universitaria, el cogobierno, la extensión universitaria, la periodicidad de las cátedras, los concursos de oposición y la gratuidad de la enseñanza universitaria.

Este mandato fundacional, político, activo, cogestionado y democrático se hace propio en la vida universitaria y en el Estatuto de la Universidad Nacional de La Pampa (artículo 60), reconociendo su función social al guardar íntimas relaciones de solidaridad con la sociedad de la cual forma parte, y a fin de constituirse en instrumento de mejoramiento social al servicio de la Nación y de los ideales de la humanidad.

Tales significaciones guardan coherencia con los postulados que define el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en la Resolución 692/12 y es plasmada en el Reglamento de Extensión de nuestra universidad, que la define como como una práctica institucional en una comunidad de la que se siente parte, al compartir sa-

beres construidos en docencia e investigación. Construcción que es colectiva, dialógica y, en ella, interactúan los conocimientos científicos con los saberes y conocimientos de la comunidad, posibilitando a la universidad cumplir con su función de anticipación teórica, su carácter innovador y su compromiso social (UNLPam, Resolución N° 357/14, art. 1).

Esta dialogicidad nos impele a pensar con otros/as/es y no solo desde la lógica científico académica o no solo desde la monocultura del conocimiento válido –al decir de De Sousa Santos (2006)– que atribuye como único saber valorado aquel que es riguroso, el científico. A partir de poner en tensión ese único saber valorado, se gesta la posibilidad de entender los saberes científicos como parte de una ecología más amplia de saberes, que puedan dialogar con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino (más propio: con el saber de los barrios de nuestros contextos, con el saber de las/os/es disidentes, con el saber de los colectivos urbanos marginales, con el saber de nuestras zonas rurales). De allí la necesidad de repensar cómo nos vinculamos con el resto de los sectores de la sociedad de forma creativa, innovadora, para que se produzca la democratización del conocimiento en un sentido radical, no sólo para devolver a las comunidades lo que investigamos, sino para entender cómo se constituyen en procesos reales de producción de conocimiento. En sintonía plena con la formación, necesitamos compartir preguntas vinculadas a qué es el conocimiento; con quién, a favor de quién y contra quién producimos; y la convicción de que la producción de conocimiento debe estar orientada a la construcción de una sociedad nueva que debe repensar los procesos de dominación que están en juego y cómo transcurre la subalternidad que los espacios dominantes ignoran.

En el trabajo de extensión, docencia e investigación llevados adelante por este equipo, entendemos la urgente exigencia de conciencia del sentido social y político de la universidad pública en las luchas contra las desigualdades (Rodríguez Brando, 2020).

- **La extensión exige trabajar a favor de la ecología de saberes, en la necesidad de construcción compartida, con militantes, con estudiantes, con la comunidad, con el territorio.**

Como venimos expresando, este diálogo requiere que pensemos modificaciones en los planes de estudio, modos de pensar articulaciones que desdibujen las fronteras disciplinares y avancen con contenidos reales de los territorios. En las experiencias propias y ajenas, las/os/es estudiantes valoran en su formación esos encuentros con militantes, el contacto en primera persona con esas problemáticas, de manera más intensa y gratificante que el solo saber académico. Allí, se reconoce la currícula vivida, sentida, y se construyen narrativas de comprensión de mundo, y surge fundamental esa lectura de mundo que anticipa la lectura de la palabra, en la expresión de Paulo Freire. Repensar el saber entre los formatos populares y los académicos democratiza esta sociedad, y la universidad puede contribuir a conso-

lidar derechos. Las relaciones y los diálogos nos ponen a reflexionar cómo intervenir en nuestras comunidades, cómo poner en tensión esa formación y los modos de investigación heredados, coloniales, extractivistas, que nos vuelven objetos y no sujetos de la acción en la producción del saber.

Se vuelven fértiles las metodologías de investigación popular, en el caso de nuestro equipo, la investigación acción. El eje de la acción lo ponemos en el territorio escolar, con las ayudantías en instituciones educativas, en situaciones que nos permitan indagar/acompañar/visibilizar problemáticas en espacios propios y, a partir de allí, problematizar escenarios naturalizados desde “explicaciones de la cultura” en relación con exclusiones, pobreza, géneros, razas, etnias, edades, que hacían que las adolescentes que transitaban embarazos no finalizaran su escolaridad o si el acceso a derechos que garantizaría la ESI queda “resuelto” con una clase en un día en particular.

Desde el trabajo en el territorio y las necesidades planteadas por estudiantes y docentes –y en el marco de la perspectiva política desde la que entendemos la formación docente en la universidad pública–, nos ponemos en contacto con militantes y orientamos la producción de materiales escolares transversalizadas en ESI y DDHH, a partir de problemáticas reales, próximas, significativas, que integran estudiantes de varias disciplinas. De este modo, se articula universidad y escuela; saberes académicos y populares, cultura experiencial, comunitaria y cultura académica; DDHH y ESI en la enseñanza cotidiana de matemática, física, química, biología, inglés, lengua o computación, que son las carreras en cuyos planes de estudio están incluidas las asignaturas en que trabajamos quienes integramos estos proyectos de extensión.

Los años 2020 y 2021 –de los que damos cuenta en esta publicación– nos ha permitido pensar estas decisiones a partir de situaciones problemáticas conversadas con integrantes de las comunidades educativas, el diálogo con militantes sociales y la articulación entre distintas asignaturas a fin de diseñar propuestas de enseñanza y de aprendizaje pensadas desde DDHH y ESI. Aunque limitadas en las particulares condiciones de pandemia, sostenemos la necesidad de compartir que la extensión exige la producción de conocimiento orientada a la comprensión y a la intervención para la transformación social.

De los cinco modos de producción de *ausencias* descritas por De Sosa Santos (2006), y para cuya explicitación propone una sociología insurgente y la sustitución de las monoculturas por las *ecologías*, en los trabajos que presentamos, apuntamos a visibilizar: *la monocultura del saber y del rigor* (en tanto trabajamos con saberes populares, urbanos, de militantes, disidencias); *la monocultura de la naturalización de las diferencias* (trabajamos a partir de reconocer las diferencias sexo genéricas, de etnia, de clase, de edad, pero discutimos esta jerarquía que inferioriza porque no es ella la causa de las diferencias, sino su consecuencia); *la monocultura de la escala dominante* (porque damos lugar a lo particular y lo local para que se vuelvan visible, creíbles frente a lo universal, global, hegemónico); y *la monocultura*

del productivismo capitalista (en tanto proponemos la recuperación y valorización de los sistemas alternativos de producción, de las organizaciones económicas populares, de las cooperativas obreras, de la economía solidaria, que el capitalismo presenta como improductivas; lentas, poco rentables, no “convenientes” a la idea de progreso).

- **La extensión exige la responsabilidad de la educación popular.**

“La Universidad, mediante la extensión universitaria, participa de la responsabilidad de la educación popular” (p. 18). Así prescribe el Artículo 65 del Estatuto de la UNLPam. La educación popular constituye un mandato fundacional de un proyecto político aún inconcluso en el sur-sur global.

Paulo Freire, referente imprescindible de la educación popular en América Latina, inicia su carrera en la universidad de Recife (hoy Universidad Federal de Pernambuco) en el servicio de extensión comunitaria en el transcurrir de los años 60. Allí, gesta su método de alfabetización y crea un sistema acorde a una universidad popular, de los movimientos populares. En *Pedagogía del Oprimido* (1970), la llamará educación liberadora, concientizadora, problematizadora. Freire anticipa, en la extensión universitaria, la educación como política, toda la cultura como un hecho político.

En palabras de Hillert *et al.* (2015), la educación popular se caracteriza por su sentido crítico, emancipador, alternativo y/o contrahegemónico; y, en nuestras latitudes, latinoamericanista y decolonial, continuador de tradición de las pedagogías de la liberación desde la conquista hasta nuestros días. “Una educación formadora de sujetos protagonistas de las transformaciones, hacia una sociedad más justa y democrática” (Hillert *et al.*, 2015, p. 61). Los modos de entender y producir el saber son fundamentales en su análisis. Por ello, cuando caracteriza a los contenidos escolares de sentido democrático y popular, señala que es fundamental que sean conocimientos no dogmáticos, entendidos como resultados de la actividad humana histórica, relativos, imperfectos e incompletos, de los que se puede y debe dudar, y en cuya construcción hay que participar; el trabajo con el conocimiento debe valorar y vincular saberes particulares con la transmisión del conocimiento universal, de modo contextualizado, con una fuerte sensibilidad a las problemáticas del ambiente. En esa línea, indaga si los contenidos poseen o no sentidos y mensajes democráticos; si son trabajados de manera que interpelen al ambiente y las culturas de los/as/es estudiantes, o sea, si son situados y contextualizados, y si su elaboración se hace desde un encuadre democrático, con débil enmarcamiento –en la expresión de Bernestein (1989)– (Hillert *et al.*, 2015).

Tommasino (2020) señala que la educación popular se origina, entonces, en un territorio de fronteras, hoy diríamos *entre territorios* (Erreguerena, 2020), centrados en las personas y en los vínculos gestados en el encuentro en comunidad de quienes permanecen silenciados frente a la dominación y al poder. Opresión que se ha sostenido desde una concepción bancaria de la formación y que requiere de una

educación problematizadora, capaz de vivirse como práctica de libertad.

- **La extensión exige conciencia de las articulaciones de las funciones de docencia, investigación, gestión, extensión.**

Entre las tendencias más transformadoras que se han producido en las universidades en los últimos tiempos, se encuentra la formalización de las prácticas en territorio como instancias de curricularización de las experiencias integrales de formación. Desde el campo de la educación, este vector se piensa complejo, que requiere de un abordaje desde la multireferencialidad, multidimensionalidad, en urgente diálogo con otros campos y sostenido por la investigación. Nuevamente, resulta fundamental modular la convergencia entre investigación, docencia, extensión y gestión (Bofelli, 2021; Tomasino, 2020; Umpierrez, 2020).

Pensar en una formación docente que active modos de resistencia popular y que ponga en tensión, en la comunidad escolar, los mandatos hegemónicos naturalizados demandan conocer, comprender, construir, intervenir. En nuestro caso, docentes y estudiantes nos reconocemos como parte del territorio escolar, y conocer lo que allí sucede es parte del proceso de indagación y de problematización en la investigación, que entendemos centrada en una epistemología de las prácticas que construye saberes propios, inéditos, potentes. Al habitar la escuela en las ayudantías, toma forma el dispositivo de articulación reconociendo problemáticas sociales que necesitamos fracturar con las lecturas propias de quienes las militan y que han podido generar movimientos de resistencia. Con estas nuevas miradas más humanas, más reales, más propias, modificamos los contenidos de las asignaturas en las que participamos, ponemos en tensión teorías y prácticas heredadas, y avanzamos en el diseño de prácticas de enseñar que promueven la consolidación y ampliación de DDHH. Nuevos pobres en Santa Rosa; derecho a la salud y cannabis medicinal; basura a cielo abierto y derechos ambientales; violencia en el noviazgo; consumo de drogas en la provincia de La Pampa; exclusión escolar y adolescencias trans en Santa Rosa; trata en la ruta del petróleo pampeano; feminicidios en General Pico; Luz Aimé Díaz presa por ser trans; Movimiento LGTBIQ+ en tiempos de dictadura; diversidades sexo genéricas y vulneración de derechos en el ámbito laboral y educativo. En tales sentidos y en los mismos territorios escolares, las prácticas educativas de voluntariado, focalizado en el aprendizaje de la matemática, se desarrollan profundizando la relación entre docencia en formación –en la acción de estudiantes universitarias/os/es practicantes–, extensión –no se trata de prácticas del ámbito curricular de ninguna asignatura de la carrera/son experiencias que surgen de necesidades presentadas desde la comunidad educativa de escuelas públicas de nuestros contextos más desprotegidos en diálogo con posibilidades de la comunidad educativa de la universidad, en roles para los que se está formando en la carrera–, e investigación –documentando para construir reflexiones a partir de las propias prácticas, en estudios que, como saber construido, vuelven a nutrir la formación–.

El trabajo con los movimientos populares (Ouviña, 2015) o socioterritoriales

(Mançano Fernandes, 2005), con colectivas feministas, con movimientos trans, o con cooperativas populares, potencian otros puntos de vista y otros modos de intervención. Estar en el campo, en el territorio, nos ha permitido pensar qué conocimiento se construye y advertir que tenemos que construir otro saber, con otros/as/es. Confiamos en que esos procesos van a generar transformaciones afuera, pero sobre todo avanza en transformar el interior de la universidad (Umpierrez, 2020).

La investigación acción, la investigación con militantes desde una perspectiva local, latinoamericana, sentipensante –en palabras de Fals Borda–, conmueve en la transformación, y confirma que, en esta construcción, lo político es cuidar lo colectivo, lo común.

A modo de cierre

Nos hemos concentrado, en este capítulo inicial, en reconocer los aprendizajes producidos y productores de nuevos saberes y prácticas de extensión que entendemos también como prácticas de conocimiento, prácticas de formación y prácticas de investigación. En la propia necesidad de documentarla en el territorio, definimos saberes necesarios para una extensión crítica:

- La extensión exige conciencia del sentido social y político de la universidad pública;
- la extensión exige trabajar a favor de la ecología de saberes, en la necesidad de construcción compartida, con militantes, con estudiantes, con la comunidad, con el territorio;
- la extensión crítica exige la responsabilidad de la educación popular;
- la extensión exige conciencia de las articulaciones de las funciones de docencia, investigación, gestión y extensión.

Entendemos estas prácticas comprometidas con la praxis. Al participar de este modo de entender la investigación y la extensión buscamos generar transformaciones democratizadoras en la comprensión de la universidad y de las formas en que la universidad y la sociedad se unen entendiéndose como una esfera democrática o cívica, en una ecología de saberes (De Sousa Santos, 2010). Estas maneras de entender la esfera democrática incluyen el diálogo colaborativo, la toma de decisiones participativas, en una mayor colaboración y reciprocidad de estudiantes, profesoras/es, investigadoras/es y extensionistas. Todo ello para poder ver, comprender, llevar adelante las acciones en el campo de la comunidad escolar, en un movimiento que se gesta en el que las personas involucradas participamos en el proceso de cambio. Por esto, trabajamos a partir de la búsqueda reflexiva de nuestras propias prácticas, en que los modos de trabajo y el conocimiento significativo que se construye tienen que ver claramente con el saber local, con el saber situado, co-construido y, de a poco, co-teorizado.

Bibliografía

- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Vol. 1 y 2. Akal.
- Boffelli, M. (2021). Incorporación curricular de la extensión: política, enfoque e instrumento de gestión de la UNL: 28 de abril de 2021 en el Panel Políticas institucionales, enfoques y evaluación. *Revista +E*. https://youtu.be/Gwab8d_Yj08
- Cano, M. (2020). Pedagogía, política y territorio. UDELAR (PIM, FHCE, UDELAR), 18 de marzo de 2020. <https://youtu.be/F1bu5xRPQ5s>
- Cano, A. e Ingold, M. (2020). La extensión universitaria en tiempos de pandemia: lo que emerge de la emergencia. *Redes. Revista de Extensión*, (7), 38-45.
- Da Silva, M. T. (2021). *Jornada de Internalización de la extensión de la UNL-Pam*.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- Di Franco, M. G., Alfageme Balza, V. y Di Franco, N. (2016). Hacia una formación integrada en la currícula universitaria: el valor de la práctica en la Universidad Nacional de La Pampa. *Revista +E*, (6), 180-187.
- Erreguerena, F. (2020). Repolitizar los territorios. Reflexiones sobre los conceptos de territorio y poder en la extensión universitaria. *+E: Revista De Extensión Universitaria*, 10 (13), 1-13.
- Guattari, F., Lapassade, G., Lourau, R., Mendel, G., Ardoino, J., Dubost, J. y Levy, A. (1987). *La Intervención Institucional*. Plaza y Valdés.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1973). *Extensión o comunicación. La concientización en el medio rural*. Siglo XXI editores.
- Hillert, F., Ouviaña, H., Rigal, L. y Suárez, D. (2015). *Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Editorial Novedades Educativas.
- Mançano Fernandes, B. (2005). Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *Revista Nera*, 8(6), 14-34.
- Norverto, L. y Castro, J. (2016). *Los caminos de la extensión en la Universidad*

Nacional de La Pampa. EdUNLPam.

Rodríguez Brandao, C. (2020). Educación popular y pandemia: escenarios futuros. *VIII Jornadas de Extensión de la Universidad Nacional de La Pampa*. 19 de noviembre. https://youtu.be/_XOfN8dPeCA

Suarez, D., Hillert, F., Ouviaña, H. y Rigal, L. (2015). *Pedagogías críticas en América latina. Experiencias alternativas de educación popular*. Noveduc.

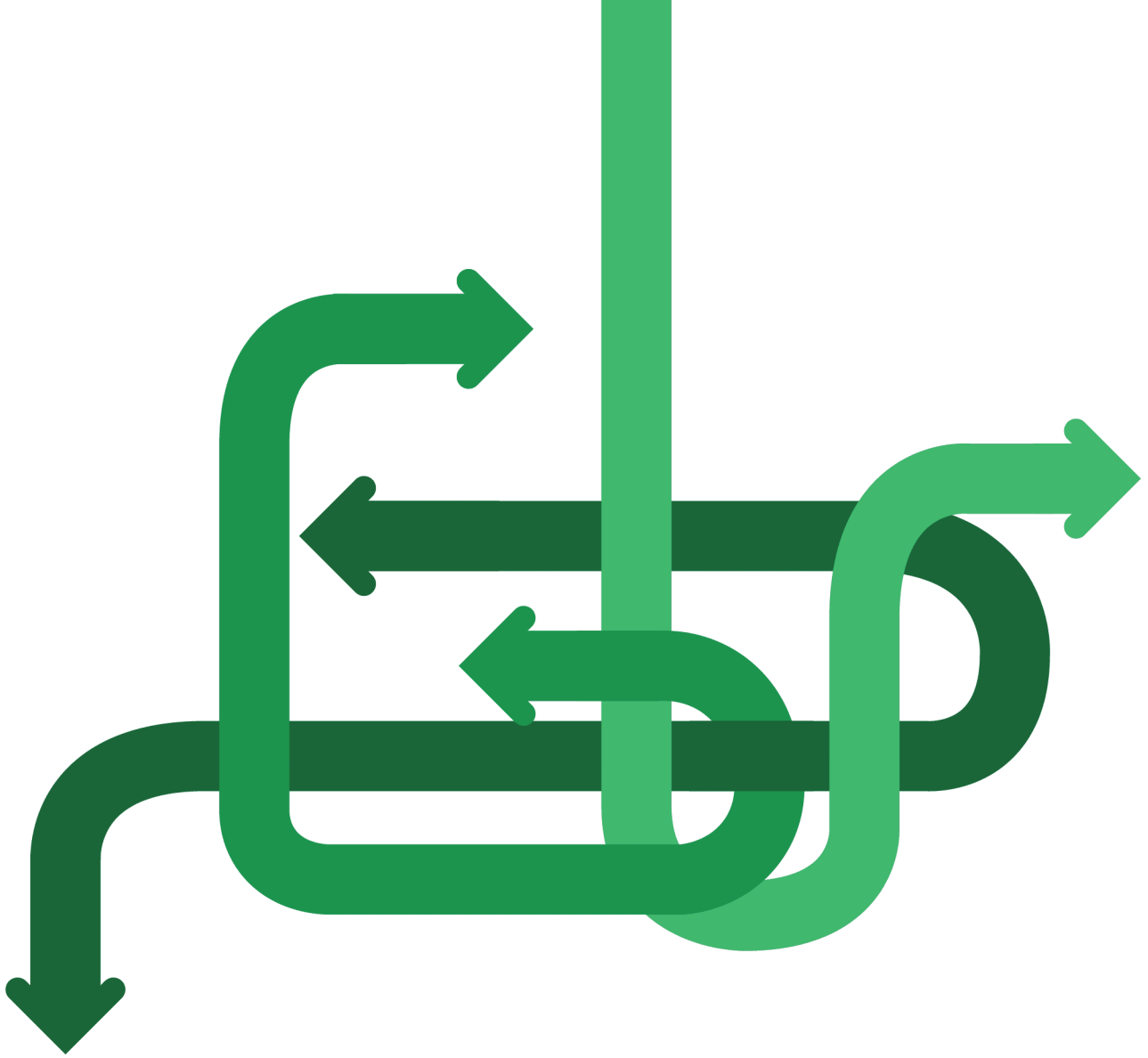
Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata

Tommasino, H. (2017, 7 de julio). *El mojón de Córdoba y la importancia de los estudiantes organizados*. (video) Youtube UNICEN. <https://youtu.be/2BndbDM3WQE>

Tommasino, H. (2020). Modelos de integralidad de la extensión universitaria. *VI Jornadas de Extensión universitaria Integración de las 3 funciones sustantivas de las universidades en el siglo XXI*. 30 de octubre 2020, Panamá.

Umpierrez, A. (2020). La universidad en la cárcel. *VII Jornadas de Extensión de la Universidad Nacional de La Pampa*. 19 de noviembre de 2020.

UNLPam. (2014). *Reglamento de Extensión de la Universidad Nacional de La Pampa*. Resolución N°357.



CAPÍTULO

03

Extensión con Militantes

Sebastián Cerani Orozco y Valeria Alfageme Balza

Capítulo 3. Extensión con militantes

Valeria Alfageme Balza y Sebastián Cerani Orozco

En la formación docente universitaria, existe aún, en la actualidad, una resistencia en incorporar las experiencias transitadas por las personas en la compleja realidad en la que vivimos. En este sentido, pensamos que, para formar futuros/as docentes, debemos poder identificar, estudiar, articular los aspectos sociales, económicos, políticos, culturales que nos atraviesan como sujetos/as de derecho.

Entendemos a los derechos humanos como libertades, facultades fundamentales que tiene cualquier persona, derecho a la dignidad, a ser protagonista en la construcción de una sociedad donde la libertad y el pleno desarrollo de la democracia, el pluralismo, sean realidad. Educarnos desde los DDHH es una herramienta para lograr cambios sociales, donde, en el proceso de aprendizaje, se ponen en juego los valores de la persona, teniendo en cuenta el respeto propio y para con el otro, solo así podrá lograrse.

La lucha de los diferentes movimientos sociales sirvió como iniciativa para la construcción de un pensamiento crítico que articuló la reflexión intelectual con la actuación política transformadora. La militancia emerge como el compromiso ético y político con el cambio social, motivo por el cual implica posiciones y actuaciones proactivas en varias esferas de la vida, incluyendo la inserción en espacios colectivos de articulación, discusión y movilización que permita visibilizar y potencializar luchas por una sociedad más justa e igualitaria. En este sentido, los/as futuros/as docente y quienes se encuentran ya en ejercicio deben comprometerse con ese cambio social, ya que cumplimos un rol político en la construcción de la ciudadanía de las personas que formamos.

Entre los objetivos que nos propusimos desde nuestro proyecto de extensión, se encuentra potenciar la formación en derechos humanos y ESI de estudiantes de educación superior para que puedan cuestionar saberes de sentido común y planificar su futura práctica profesional, y generar una red de formación y desarrollo profesional para acompañar a las/os participantes en esta instancia de formación colaborativa en derechos humanos.

Una de las líneas de acción que se llevó a cabo fue invitar a referentes/especia-

listas/docentes/militantes convocados/as para desarrollar encuentros, en los cuales aportaron sus vivencias, saberes y metodologías de trabajo para consolidar una formación cercana a las necesidades expresadas por estudiantes, docentes y directivos de las escuelas. Las temáticas en derechos humanos y ESI que los/as mismos/as nos ayudaron a trabajar fueron el abuso sexual infantil y adolescente, diversidad, derechos sexuales y reproductivos, prostitución, trata de personas, aborto, diversidad sexual, memoria y derechos humanos, migración, estereotipos y discriminación, entre otras.

Se fortaleció una formación docente que identificará las realidades sociales complejas, para poder potenciar prácticas educativas transformadoras futuras, prácticas que desafíen a sus actores en la construcción de intersubjetividades democráticas, y fomentará un sentido profesional humano, ético e integral con posible intervención en el contexto escolar.

A lo largo de este tiempo compartido se llevaron a cabo encuentros con Quimey Ramos y Lola Bhajan Torcisi, Jorge Nedich, Sonia Sánchez, Daniela Ruiz, Enrique Stola, Edgardo Vanucchi, Pilar Galende y Paula Schwartzman y Evangelina Bechar. Los primeros encuentros se desarrollaron en presencialidad: con Sonia, Quimey y Lola, se llevó a cabo en las escalinatas de la Facultad de Ciencias Humanas, mientras que, con Jorge, fue en el aula 13 de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.

Los demás encuentros se llevaron a cabo virtualmente a través de la plataforma Zoom, esto se debe a que se desarrollaron en el año 2020, donde la pandemia por COVID-19 imposibilitó el encuentro presencial.

A continuación, se recorrerán algunos de los aportes que se trabajaron en cada encuentro.

ENCUENTRO CON QUIMEY RAMOS Y LOLA BHAJAN TORCISI

“Recorriendo la ESI: Identidad y afectividad desde una perspectiva trans-travesti”

Quimey Ramos es activista travesti, docente y parte del equipo directivo de espacio bachillerato popular trans-travesti Mocha Celis. Este bachillerato nació de un grupo de docentes y Lohana Berkins y Daiana Sacayán como coordinadoras de perspectiva del espacio.

Mocha Celis no es un nombre elegido al azar. “Mocha” era una travesti tucumana que vivió en situación de prostitución en la zona del bajo Flores, en la ciudad de Buenos Aires, una luchadora que siempre enfrentó el abuso y el maltrato policial. Apareció muerta con tres tiros en su cuerpo. Mocha no sabía leer, ni escribir. Un justo homenaje, quizás no sea la palabra más correcta, para nombrar todo lo que significa este bachillerato en la vida de las personas trans. Un espacio pensado para que compañeras trans-travestis que no pudieron completar su educación secundaria logran hacerlo, sin miedo, con la libertad de no tener que temer a cualquier otro sistema de

educación formal. Las compañeras trans-travestis reconocen que más del 70% no termina el secundario y tiene que ver con la violencia que atraviesan al pasar por las aulas. La propuesta del bachillerato es como repensar una perspectiva trans desde la pedagogía. Ser docente trans en estos tiempos implica una acción disruptiva en el sistema y si hay algo que caracteriza al movimiento trans es el ingenio para sobrevivir a semejante nivel de invisibilización y opresión.

Lola Bhajan Torcisi es una artista trans multifacética, cantante, escritora, fotógrafa, actriz y performer, artista marrona. En sus producciones, se visualiza la realidad de la vida que atraviesan las personas que no se autoperceben como cisgénero dentro de la heteronorma impuesta por una sociedad patriarcal, heterosexual y machista.

En el encuentro, ambas recuperan experiencias personales, muchas de ellas de sus experiencias escolares, para ayudarnos a visibilizar las innumerables situaciones de discriminación que sufren en sus vidas cotidianas.

Entre coplas y coplas que cantaba Lola, Quimey puso foco en la importancia de conocer la Ley de Identidad de Género, ya que es una de las herramientas con las que cuentan las personas trans y travestis para poder exigir sus derechos. Invita a reconocer que en la actualidad muchos/as de los/as adolescentes viven sin miedo a expresar cuál es la identidad que autopercebe, y con quiénes se quieren relacionar sexo-afectivamente.

Quimey nos cuenta en qué consiste el bachillerato Mocha Celis, cuáles son las funciones que ella desarrolla allí, cuáles son las realidades con las que las travestis jóvenes llegan a la escuela para poder terminar sus estudios, para buscar otros posibles destinos que no sean la prostitución y explotación sexual.

Entre las experiencias que fueron mencionando, Lola relata que ella vive situaciones de discriminación desde que tiene memoria. Ella vivía con su madre y padre, ambos presentaban diversidad funcional. Entonces, ella habitó ese mundo de los “diferentes” desde pequeña, cuando iba a la escuela, al supermercado, salía a pasear, entre otras situaciones con sus padres. Para Lola, habitar la diversidad no es complejo, más bien lo es querer ser parte de la sociedad que impone la norma.

ENCUENTRO CON JORGE NEDICH

“Los estereotipos gitanos en la literatura, en el cine y en la vecindad”

Jorge Nedich es parte de la comunidad gitana. No transitó sus estudios primarios ni secundarios, aprendió a lecto-escritura preguntando a las personas que lo rodeaban. Fue allí donde nace su intención de ser escritor.

Desde la década de los 90 hasta la actualidad, escribió novelas, trabajo con editoriales, con su recorrido sentó un precedente jurídico que le permi-

te el ingreso para estudiar a la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Ganó premios, trabajó como docente en la UNLZ y colabora con los diarios Perfil, La Nación y la Revista Ñ.

Jorge Nedich nos brindó una charla para abordar los estereotipos que existen en la literatura, en el cine y en la vecindad sobre los/as gitanos/as. El docente estuvo acompañado por María de los Angeles Herrán, docente de la Escuela 217, ubicada en el barrio Matadero de la ciudad de Santa Rosa (La Pampa).

El docente sostiene que la sociedad está cooptada por un estereotipo de la comunidad gitana, impuesta por la literatura y el cine que producen los grandes poderosos del mundo. A modo de ejemplo, menciona como en el primer libro de Cervantes llamado "La Gitanilla", se describe una serie de estereotipos que se pretende construir de la comunidad gitana y así transmitirlo. Cuenta la experiencia que transitó al visitar las dos escuelas de la ciudad que trabajan con estudiantes gitanos/as. La Escuela 78, del barrio Atuel, y la Escuela 217, del barrio Matadero, son las que poseen gitanos/as en sus aulas e intentan desarrollar propuestas para trabajar en la interculturalidad.

Nedich sostiene que el Estado no atiende a esta comunidad. El 60% de la población gitana en La Pampa es analfabeta, y más del 40% no tiene documentos. Entiende que la educación es la única salida posible de esta situación de vulnerabilidad de derechos. En ese sentido los/as chicos/as deberían poder asistir a las escuelas, y que las instituciones gestionen también la documentación necesaria.

María de los Ángeles trabajó como maestra acompañante en un proyecto de inclusión llevado adelante por el Ministerio de Educación en 2012 con un grupo de 10 gitanos/as de 7 a 14 años que no estaban escolarizadas/os, no sabían leer ni escribir. En su relato da cuenta del acompañamiento de las familias, a pesar de desconfiar en dejar a sus hijos/as allí. En el transcurso del primer año del proyecto, ningún gitano/a abandonó su año escolar. En segundo año, se consideró necesario que cada estudiante gitano se pudiera incluir en los grados que correspondiera según su edad. María evalúa esto como un error porque dejaron de asistir a la escuela. Ella señala que hay contradicción, y eso amerita seguir activando posibilidades y acciones porque la responsabilidad de la es incluirlos con el resto, pero es en su propia grupalidad cuando son protagonistas, cuentan sus historias, sus viajes, su idioma y sus costumbres, y cuando pasan a los grados quedan sin voz.

Para ambos, la escuela debería pensarse desde la interculturalidad. Esto permitiría diseñar e implementar propuestas donde se trabaje en la diversidad de símbolos culturales, y que cada estudiante pueda sentirse identificado/a con sus experiencias de vida. A modo de ejemplo María cuenta que, para el día de la tradición, hicieron que los/as estudiantes gitanos/as trajeran a la escuela, para mostrarles a los/as demás compañeros/as, sus

costumbres, sus ropas típicas, sus comidas. Esta experiencia demostró que todos/as los/as demás estudiantes recibieron muy bien esta socialización, y para los/as gitanos/as es un reconocimiento de su cultura.

ENCUENTRO CON SONIA SANCHEZ

“Prostitución y trata”

Sonia Sánchez es sobreviviente del sistema de trata y explotación sexual de nuestro país, es abolicionista y feminista. Su presentación se inicia con la pregunta *¿qué es la prostitución?*, que se constituyen en el eje del encuentro. La explícita como la violencia física (porque hay penetraciones anales, bucales y vaginales, golpes y manoseos sobre nuestros cuerpos), psíquica/emocional (como persona que resistís en ese campo de concentración que es la prostitución debes anestesiar te, no debes sentir) y económica (el 90% de las mujeres que terminaron en situación de prostitución fue buscando trabajo, son las mujeres del norte empobrecido de nuestro país) sobre las personas.

Sostiene que, en la prostitución, perdés tu identidad de sujeta de derecho y pasas a ser objeto de uso y abuso. Vincula esta situación de prostitución con el alquiler de vientre, ambas atravesadas por mujeres y lo define como la explotación reproductiva (sexual), donde reducen los cuerpos de las mujeres a un útero, en un objeto, un trozo de carne. En la prostitución, perdés tu nombre, porque la marca es vergüenza y dolor y, en el alquiler de vientres, pasas a ser la subrogante. En este sentido entiende a la prostitución como explotación sexual y el alquiler de vientres como explotación reproductiva.

En el transcurso del encuentro, Sonia nos cuenta que, en pandemia en nuestro país, se produjo un aumento de las personas en situación de prostitución y trata, y que también esta explotación paso a llevarse a cabo a través de las plataformas virtuales. El 95% de las personas en situación de prostitución son mujeres, que están desocupadas, hambrientas, empobrecidas, y que solo encuentran dos lugares posibles para sobrevivir a esa situación, la prostitución o el alquiler de vientres, dos caras de la explotación sexual y reproductiva. Sostiene que este es el contexto en el que vivimos, un neoliberalismo sexual populista, donde el Estado no garantiza los derechos y no hay más caminos posibles para estas mujeres. Este neoliberalismo construye nuestros propios deseos. Por ello en la actualidad en Argentina, se está debatiendo fuertemente entre dos perspectivas acerca de la trata y explotación sexual, por un lado, el abolicionismo y, por el otro, el reglamentarismo. Para la primera perspectiva, debemos luchar por la abolición de todos los sistemas de explotación que existen, en cambio, para la segunda, deberíamos reglamentar el sistema y perpetuar el sistema de explotación.

En particular se muestra preocupada por el gran avance del reglamentarismo en nuestro país, a pesar de que existe desde el 2012 una ley de trata y explotación. Se instala a través de los medios de comunicación a las adolescentes el discurso de la “libre elección”. Este discurso sostiene que vos sos dueña de tu cuerpo, y que con él podés hacer lo que quieras, tal es así que si quieres podés ser trabajadoras sexuales. Pero para Sonia eso no es real, no elegís nada, ni siquiera ser PUTA. Para ella, deberíamos exigirle al reglamentarismo qué significa trabajo sexual y qué consideran que es la prostitución. Deberíamos exigirles que les digan a nuestras adolescentes qué es la francesa, media francesa, la completa, la lluvia dorada, qué es la penetración y eyaculación, el uso o no de preservativos, todo lo elige el varón torturador y prostituyente. Para después preguntarnos: ¿eso es libre elección?

Sonia afirma que no hay libertad y libre elección en las personas que están en situación de prostitución. Ni de las mujeres no de les niñas que nacen de esas violaciones. Y esto se debe a que la prostitución es un sistema que involucra a actores judiciales, políticos, económicos, etc. Por ello, sostiene que, desde el abolicionismo, se lucha contra un sistema que está muy bien aceitado y organizado, tanto económicamente como desde el lenguaje, por ejemplo, el argumento de la libre elección, donde se maquilla la violencia, se dice cliente cuando en realidad es prostituyente, etc.

Sonia ubica a AMMAR CTA como el rostro de este sistema, la parte más baja de él. Para demostrarlo Sonia cuenta entre muchos ejemplos, como esta organización en el comienzo de la pandemia, publicó 10 recomendaciones para prostituirse en este contexto: 1. Evitar atender a clientes con síntomas; 2. Mantener cierta distancia al momento de la negociación del servicio; 3. Evitar besos; 4. Para el acto sexual (y no violación), se recomienda la posición perrito; 5. Llevar siempre a mano alcohol en gel; 6. Utilizar, para todo acto sexual, preservativo; 7. No atender clientes que hayan llegado del exterior; 8. Lavarse las manos durante 20 segundos; 9. De ser posible, exigirle al cliente que se duche e higienice y 10. No compartir cigarrillos ni vasos.

Se pregunta, y nos pregunta, ¿es posible llevar a cabo estas recomendaciones?, las personas en situación de prostitución, ¿podrán elegir estas recomendaciones?

Exige además hablar con propiedad: el trabajo sexual no existe, luego no existen las trabajadoras sexuales, sino mujeres, travestis y trans empobrecidos/as en situación de prostitución. Y el discurso fálico de libre elección se sostiene de tres argumentos: el falso orgullo, la falta toma de decisiones y la negación al dolor y la tortura.

En países donde la prostitución se encuentra reglamentada y sindicalizada, solo el 10% de las mujeres se encuentran sindicalizadas. En Alemania, por ejemplo, que es reglamentarista, se están juntando firmas para volver al abolicionismo, porque se ha demostrado que se ha profundizado la trata

de personas con fines de explotación sexual. En el dialogo con estudiantes se suceden las preguntas, ¿qué herramientas sentís que te sirvieron para pensarte y permitirte transitar estas experiencias de escucha y sororidad?, ¿y qué podemos hacer desde los ámbitos educativos?, ¿cómo podemos ayudar si hay tanto poder que interviene en este sistema? Allí se centra en las escuelas donde entiende no existe el espacio para pensar/pensarnos: pensar en la libertad, en la vida y en la muerte. Y nombrar, -poniendo foco en el lenguaje-, cada cosa con su nombre: la ESI con perspectiva en DDHH, transversal y abolicionista es nombrar crudamente todo, sin maquillar el lenguaje. Nuestros/as adolescentes están siendo educados/as por los medios de comunicación, además de ser los encargados de fabricar nuestros deseos. Reflexiona que, en las escuelas en las cuales ella ha ido a presentar su taller, ningún estudiante le ha preguntado: ¿qué es la violencia? ¿Qué es una caricia? ¿Qué es hacer el amor? ¿Qué deseamos? ¿Qué es la libertad?. Por esto Sonia nos propone preguntarnos ¿cómo podemos los/as docentes trabajar desde allí?

Una dimensión más transita su relato es el crecimiento en el consumo de pornografía por parte de nuestros/as jóvenes, y es hoy la escuela de la prostitución. La pornografía está educando a nuestros varones a ser futuros proxenetas y prostituyentes, y a las mujeres a ser sumisas. La pornografía es parte de la trata. Las actrices porno no existen, es una mujer en situación de prostitución; y los varones son varones prostituyentes, no actores.

Una de las salidas que nos plantea Sonia para poder empezar con pequeñas acciones que ayuden a desestabilizar a este sistema organizado es ir por nuestros varones, educarlos para romper esta masculinidad violenta e invitarlos a que se involucren en nuestra lucha. La base es la educación, hay que hablar con nuestros hijos, en las casas y en las escuelas, para que no se conviertan en varones violentos.

En sus palabras finales reflexiona acerca de la prostitución como un gran negocio y por ello no permitir que la prostitución se convirtiera en un trabajo desde el derecho en nuestro país. De ese modo los proxenetas se convertirían en grandes empresarios del sexo junto con los/as traficantes de personas y los prostituyentes en clientes (y dejar de ser un delito como lo es hoy). Esto no debería ocurrir porque nos costó tener una ley de trata en Argentina como para volver atrás.

ENCUENTRO CON DANIELA RUIZ

“Desaprender para aprender en la descolonización, en el racismo estructural, en la construcción y deconstrucción del género para construir nuevas realidades”.

Daniela Ruiz es salteña, actriz y activista travesti. Viajó a Buenos Aires a los 18 años para escapar de la pobreza, pero no lo consiguió. Sufrió la violencia y sintió de cerca a la muerte. Empezó a militar en el movimiento LGBTI+ y hoy considera que el feminismo es el lugar donde quiere estar. Daniela nos invita al comienzo del encuentro a transitar por un proceso de desaprender para aprender. Desaprender los procesos de descolonización, racismo, construcción y deconstrucción del género, para repensar el travestismo, la lucha de las compañeras trans, y construir nuevas realidades.

En un recorrido histórico de la lucha del travestismo, nos cuenta como la patologización de sus cuerpos las ubico, y aún las ubica, en el lugar de enfermos, desviados, maricas, anormales. La patologización es un proceso que ha aplicado para las personas travestis, trans y homosexuales, quienes no cumplían con los estándares normales del binarismo eran internados para reconstruir a la heterosexualidad. Sostiene que hubo genocidio sobre sus cuerpos. Debido a esto no encontramos a travestis y trans en las historias oficiales, en los libros de textos, en historias reales familiares. Están presentes en lo que está mal, desviado o es negativo para una sociedad. La patologización viene de la mano de la criminalización, primero se patologiza un cuerpo, luego se lo criminaliza socialmente. Es así como nacen los edictos policiales y códigos contravencionales en Argentina, los cuales controlan los cuerpos, la forma de vernos, vestirnos, nuestras acciones, y dan el derecho a la policía de actuar. En este contexto, “nos penaliza socialmente” (Daniela Ruiz, comunicación personal, 14 de octubre, 2020). En este contexto de lucha por resistirse a la patologización, criminalización y penalización nace la lucha de las Travestis.

Para las compañeras travestis son sistemáticas las situaciones de exclusión en todos los ámbitos sociales. Son expulsadas de sus casas, escuelas, no consiguen trabajos, por lo que la prostitución se convierte en la única posibilidad de sobrevivir. Para Daniela estas situaciones de expulsión se reiteran porque existe un ideal construido socialmente que los cuerpos de las travestis no responden a la heteronorma por lo que deben dejarse de lado.

A partir de la interseccionalidad que atraviesa a las compañeras travestis podemos explicar e identificar todas las dimensiones de clase, etnia, raza, género, edad, que determinan por que son somos muchas las que están paradas en las esquinas, en las cárceles, en la periferia y en la prostitución.

En palabras de Daniela:

“Yo a la democracia la vi cuando recibí mi documento de identidad, con mi nombre. Mi identidad de género. La vi cuando pude salir de día y ver el sol. Desde este lugar me considero víctima empoderada, porque me pienso desde ahí. Yo me encontré en un descampado con 4 policías, violándome y diciéndome “te vas a morir hoy” con un chumbo en la cabeza, la cara más

horrible del patriarcado. Desde ese lugar pienso en mi lucha. Y nos hicimos presentes en las calles” (comunicación personal, 14 de octubre, 2020).

Es a partir de este relato que Daniela sostiene que, todas estas experiencias que transitó, le permitieron poder visibilizar su situación. Además le permitieron poder encontrar en la organización la fuerza para enfrentar al sistema junto con otros movimientos de mujeres, gay, lésbicos, LGBTIQ, etc. Estos movimientos buscan alcanzar el reconocimiento y exigencia de derechos.

El Estado es el encargado de garantizar todos los derechos humanos, es por ello que para el movimiento travesti existe una deuda pendiente con ellas. Partiendo del reconocimiento de tanta violencia y vulneración de derechos, desde el movimiento proponen empezar a reivindicar la palabra Travesti desde lo político.

En nuestro país existe, desde el año 2012, una ley de identidad de género. Esta legislación explícita muchos derechos, pero puntualmente permite que las personas puedan expresar cómo quieren ser llamadas. Daniela nos cuenta que esta ley nace desde las cárceles, los hoteles, y que cada letrita tiene una compañera muerta.

Una de las dimensiones que Daniela expresa que también la expulsó del sistema fue su color de piel. Además de la identidad de género, otro ideal construido socialmente es tener la piel blanca, indicador de belleza, éxito y poder. En palabras de Daniela “en un momento de mi vida, junto con otras compañeras del feminismo, empecé a ver que había aprendido que la blanquitud era hermosa, y que Colón había venido con las carabelas y la cruz a hacer que todo sea hermoso. Y vi a mi abuela indígena, a mi mamá indígena, y empecé a ver otra realidad que estaba atravesada en mis pómulos, mi cara, mi vida. Y empecé a ver el eurocentrismo. Y ahí me di cuenta que mi mamá tenía una historia hermosa, real, que era analfabeta y que toda la vida había sido explotada. Que no podía ni sabía hablar. Y ahí me di cuenta que estaba interseccionalizada con otras cuestiones de violencias” (comunicación personal, 14 de octubre, 2020).

En el desarrollo del encuentro, se fueron generando algunos interrogantes, tales como: ¿en qué te fallo a vos el sistema educativo?. Para Daniela una de las estrategias que ella no tuvo y que podrían haberla ayudado es trabajar la Educación Sexual Integral con perspectiva de género y no binaria. La ESI nos permite trabajar en el reconocimiento de sus derechos, ella cuenta que si los/as educadores le hubiesen preguntado por su nombre, les hubiera dicho: “mi nombre es Daniela”. Sostiene que no debemos permitir como educadores no abordar la ESI, por la presión que ejercen los grupos organizados en nuestro país como el “con mis hijos no te metas”, ella afirma que fue una niña travesti y desde ahí entendió que esa ideología hace que todos/as sientan odio sobre su cuerpo y que la condenó a estar parada en las esquinas.

Otro interrogante que se generó fue un niño o niña ¿debería decirse/pronunciarse trans?, la militante sostiene que debemos nombrar a las personas con los nombres que ellas eligen. Luego en el proceso del cambio de identidad de género, si las personas se sienten contenidas irán nombrándose travesti o trans.

También consultaron ¿Qué significa el abrazo para vos? ¿Crees que los/as niños/as están más contenidos/as en la actualidad? Daniela sostuvo que a ella le costo mucho abrazar, ya que en la prostitución el abrazo no existe. “Me costó mucho encontrarme en el abrazo. Con el tiempo, pude ir sacándome la sensación de la soledad. Con el feminismo, con las mujeres, travestis y trans en las marchas empecé a abrazar y a llorar. Ahí me dije: “ya no estoy sola”. En el abrazo, empecé a entender cuánta fuerza hay entre nosotras, y cuánta fuerza podemos hacer frente al sistema, y que no somos enemigas entre nosotras” (Daniela Ruiz, comunicación personal, 14 de octubre, 2020).

Otros de los temas que abordó Daniela fue el lugar que arte ocupó en su vida, para salir de la prostitución y las herramientas que le brindó en el proceso de deconstrucción y reconstrucción de las identidades. Para ella el arte fue y será lo más sanador, el canal y motor donde nos podemos conectar desde otro lugar. No fue para ella fácil estudiar y transitar los espacios artísticos cuando inició sus estudios, fue discriminada y expulsada. Pero con el tiempo y acompañada por otras compañeras travestis, comienzan a escribir obras con las experiencias y lenguajes que sólo las travestis entendían. Formaron la primera cooperativa en Latinoamérica de arte que se llama Arte Trans, escribieron seis obras de teatros que las reconocieron en Argentina y América.

Terminando el encuentro le consultamos acerca del nacimiento de la Colectiva Identidades Marrones en Argentina. Daniela nos cuenta que la misma nace debido a la necesidad de hablar del racismo estructural, de trata de entender porque el color de piel, la forma de los ojos, rasgos, están diciendo algo. Para poder comprender porque tanto odio, discriminación y maltratos hacia las identidades marrones, debemos comenzar hablando de la colonización, y de los procesos de ideales sociales que se han ido construyendo. Para Daniela además es una deuda pendiente que tiene con su mamá y toda su familia.

ENCUENTRO CON ENRIQUE STOLA

“El abuso sexual contra las infancias y adolescencias”

Enrique Stola se define feminista, y argumenta que se debe a que, desde esas perspectivas se comenzó a hablar de abuso. Se define así desde finales de la década del 80, cuando lee un texto de Diana Mafía, donde determina

que las mujeres están en peor situación que los varones y, a partir de ahí, él fue aprendiendo los argumentos que, en sus palabras, lo ayudaron a pensar y poder hablar desde su disciplina.

Stola sostiene que los feminismos tomaron una postura política, dijeron “algo hay que hacer”: comenzaron a explicar los mecanismos de poder que gobiernan, cómo las historias personales develan situaciones sociales y condicionamientos socioculturales y económicos.

En un primer momento, Enrique argumenta que, para poder encuadrar lo que es el abuso sexual, agresión sexual contras las infancias y adolescencias, debe hablarse de patriarcado, machismo, feminismo e historizar porque si no siempre parece que al abusador o a quien comete incesto paterno filial lo colocan en el lugar de monstruo, y lo dejan ahí.

Para las compañeras de los feminismos latinoamericanos, el patriarcado es la matriz de todas las dominaciones. Se basan en que, a lo largo de los años, comenzó, en las sociedades, a organizarse una estructura social, política, económica y cultural donde se pondera la figura masculina y el orden masculino (que sería el patriarcado), y se somete o queda por debajo la figura femenina y otros cuerpos feminizados por el patriarcado como las personas trans, travestis, o feminizados por el ejercicio de las sexualidades que van en contra de lo establecido por el patriarcado.

Por otro lado, el machismo también son esas prácticas cotidianas, sistema de creencias, chistes, discursos, gestos, modos de ubicar los cuerpos y usos de los espacios en el campo de lo social que mantienen, reproducen y recrean la jerarquización de las diferencias establecidas por el patriarcado entre el varón y las mujeres o cuerpos trans, travestis y otras identidades. El machismo es esa violencia cotidiana.

Para abordar estos conceptos, Enrique propone historizarlos y nos posiciona en 1492, cuando las mujeres no podían ejercer la actividad política, no podían ejercer la medicina, y se les impone la heterosexualidad. Con los años, se siguió estructurando a estas sociedades y las mujeres quedaron en desventaja. Toda la estructura familiar respondía al desarrollo del capitalismo. Este contexto se desarrolla en la actual Europa.

Otro dato que nos aporta en el encuentro es que los varones le permitieron aprender lectoescritura a las mujeres dos siglos después de que lo aprendieron ellos, también la universidad, pero recién trabajar en ellas ocho siglos después. Y todas estas conquistas fueron posibles gracias a la lucha, porque la dominación de los cuerpos en resistencia siempre existió.

Mientras tanto, en el contexto de nuestra América, las mujeres podían ejercer la medicina, tenían actividad política, porque participaban de las asambleas comunitarias, manejaban su economía y participaban de la economía comunitaria y, aquí, existía la libertad sexual.

En Europa, se tendía a fortalecer el binarismo (forma en la que se ejercía

el control de los cuerpos y de la sexualidad). En nuestra América, los cuerpos se movían y fluían libremente entre las identidades que se percibían. Y no solo eso, tenían un rol social y eran valorados por ese rol que cumplían.

En el momento de la colonización, los que venían de Europa traían ese patriarcado fuerte o de alta intensidad y, entonces, “los machos de acá copiaban esas prácticas”. Allí, aparece la prostitución. La prostitución no es una de las profesiones más antiguas del mundo, es la forma de esclavitud y explotación más antigua de una parte del mundo (Europa), sostiene Enrique.

Siguiendo con la historización, nos propone dar un salto y llegar al proceso de la revolución industrial, desarrollo del capitalismo y llegar a la década del 60. Ya que, para él, es una década muy importante. En esa década, la juventud se expresó como juventud, como sector social por primera vez en el mundo (en EE. UU.). Se expresó políticamente cuestionando los órdenes establecidos. Fue una gran revolución. Produjo grandes cambios y un gran impacto cultural. Fue una expresión en todo el mundo.

Aquí, las mujeres feministas norteamericanas cuestionan el matrimonio, los criterios de bellezas por los concursos, luchan por la despenalización del aborto, hacen visible que ese buen macho cristiano le pegaba a la mujer, la violaba, y demuestran que el lugar más peligroso para las mujeres es su propia casa.

Demostraron, además, que ese gran macho cristiano, “padre de familia”, cogía a los hijos e hijas. Demostraron evidencia del incesto paterno filial como práctica cotidiana. Esta visibilización trajo consecuencias sobre las mujeres.

El relato del invitado continúa con hitos de los años 70 y 80. Señala que en 1970, se produce la primera marcha del orgullo, donde los cuerpos salieron a mostrarse provocativamente y con orgullo sus formas de vida lo que produjo una gran ruptura en el sistema capitalista cristiano, porque rompió con el binarismo.

Al ubicarse en el inicio de la década de los 80, Enrique señala en su relato que comienza una contraofensiva machista que apunta hacia las mujeres, debido a que ellas habían comenzado a denunciar las violencias que sufrían en sus casas, a denunciar también a los varones (padres, abuelos, tíos, vecinos) que cometían incesto paterno filial. Encuadra en ese momento la argumentación ofrecida por un pedófilo psiquiatra que estructura el llamado síndrome de alienación parental, que aún en la actualidad está muy operativo y vigente en todos los países de Occidente. Esto ubica a las mujeres que denuncian en el campo de la sospecha. Esta representación viene desde el cristianismo, es de los orígenes de la estructura cristiana. Es decir, las mujeres siempre son sospechosas de querer “joder” la existencia de los varones, y de querer perjudicar a los mismos. Como los Estados son patriar-

cales, las sociedades sostienen la cultura de la violación, el poder judicial es un espacio absolutamente conservador, es el más conservador de todos los poderes en nuestras democracias y, por ello, es el poder que sostiene con más fuerza estas creencias.. Esta idea es muy católica cristiana, y está muy presente en el poder judicial. Por ella se pone en sospecha a las mujeres que van a denunciar abusos sexuales que sufren sus hijos/as por parte de integrantes de la familia y pasan a ser investigadas y acusadas.

Enrique sostiene que a partir de la década del 70, se fue degradando la vida. Muchos de los movimientos fueron captados por el sistema con las conquistas que se fueron dando. También se produce una crisis del capitalismo, y estas crisis implican personas expulsadas que jamás vuelven a entrar al sistema. Es decir, van aumentando los cuerpos que no valen nada. Los cuerpos que no deberían existir para las clases dominantes. Los cuerpos de indeseables, pobres, marginadas/os.

El relato del invitado continúa señalando que frente a esta situación, cuando se va degradando la vida, van también bajando los salarios de los varones, se va feminizando el salario de los varones. Y si antes los varones se sentían proveedores para sostener a sus familias -ya que esto era una de las características que los hacía machos- hoy ya no es así.

Y esto ha producido cambios en las conductas de los varones. Enrique nos invita a pensar: ¿cómo premia el patriarcado hoy a los hombres?, y una de las formas es económicamente, controlando el cuerpo de sus mujeres, sus niños y niñas, así como los controlan sienten que tienen el derecho de abusarlos/as, para ir en contra de las mujeres.

Quieren demostrar que ellos son los que mandan.

Stola señala que los varones que violan y abusan quieren imponer sobre los cuerpos de niños/as y adolescentes la moral, las reglas, lo que está bien y lo que está mal. La precarización de la vida ha aumentado la violencia social. Y esto trae aumento de violencia sobre los cuerpos de las mujeres, niñas y niños. Para él estamos en una cultura de la violación

Enrique argumenta que las denuncias por violaciones se encuentran obstaculizadas porque hay redes que sostienen y contienen a los abusadores. Y trae a colación un ejemplo muy conocido de las situaciones que se dan cuando sale a la luz un caso de violación: se ataca a las víctimas porque se hace hincapié en que el violador no es tal porque “es buena persona”.

Analiza que es a partir del caso de un cura en Argentina que se publicita y explicita todo esto de la cultura de la violación, a partir de ahí empezaron a ser denunciados personas de clase media alta y alta. En simultáneo empezaron a aparecer los estudios de abogados y abogadas que les defendían. Y, entonces, hablan de denuncias falsas. En estadísticas españolas oficiales, la existencia de denuncias falsas hacia las infancias es el 00,1% y, además, se detectan. Invita a que imaginemos si una mujer va a hacer una denun-

cia falsa y va a gastar plata en abogados/as; va a ser insultada y maltratada por la justicia, los grupos de amigos/as del abusador; la familia que muchas veces las excluye/expulsan; por qué hacen visible algo que muchos sabían, pero decían callar.

Enrique concluye que la precarización de la vida, la estructura patriarcal, la cultura de la violación sostenida por el dispositivo de dominación masculina es algo que favorece persistentemente la agresión sexual contra las infancias, adolescencias, mujeres, trans y travestis. ¿Qué necesitamos?, se pregunta y nos pregunta. Necesitamos Educación Sexual Integral, que los gobiernos impongan realmente la ESI. Por ejemplo, nuestros/as adolescentes se educan hoy en día mirando pornografía. Y las niñas observan qué se espera de ellas, que es la posición de ser dominadas, y ellas lo interpretan como vivir libremente su sexualidad. Sabemos también que la ESI es rechazada por gran cantidad de personas agrupadas en toda nuestra América, que bajo la consigna de “con mis hijos/as no te metas”.

Todo el análisis de Enrique, en el transcurso del encuentro, quiere dejar bien en claro que el abuso ocurre en todas las clases sociales, que el abusador no es un enfermo, como tampoco lo es el golpeador, que una persona que es abusada nunca se va a constituir como un abusador, etc. Sostiene que todos los abusadores son conscientes, planifican, saben por qué lo hacen. No están en una relación psicótica, están bien conectados con la realidad. Por ello cierra su presentación señalando que la ESI es importante, ya que el 80% de las denuncias que se hicieron fueron posibles gracias a que estos/as niños/as pudieron encontrar las palabras para hacerlo. Por eso, los grupos religiosos y conservadores no quieren saber nada con la ESI y estos espacios.

ENCUENTRO CON PILAR GALENDE Y PAULA SCHWARTZMAN

“Aborto: un problema de Derechos Humanos y de Salud Pública y de Justicia”

Pilar Galende y Paula Schwartzman dieron una charla en octubre de 2020. Ellas son médicas e integran la Red de Profesionales por el Derecho a Decidir, militan la ILE y los derechos sexuales y reproductivos. Además, son integrantes del Foro Pampeano por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito.

La charla comenzó con una presentación de la Red de Profesionales por el Derecho a Decidir. Hablaron sobre el surgimiento en el año 2014, los objetivos y lugares que integraban esa Red. También lograron que se incluya la materia “Aborto como problema de Salud” en algunas universidades del país y participaron de las exposiciones en el Congreso de la Nación sobre legalización y despenalización de la Interrupción Voluntaria del Embarazo

en el año 2018.

Luego, centraron la charla en el aborto como un problema de derechos humanos porque es un paradigma que ampara y permite darle sentido y fuerza a los argumentos, ya que no se piensa al aborto de forma aislada, sino enmarcado en los Derechos Sexuales Reproductivos. Resaltaron que, en Argentina, el aborto es un problema de salud pública; primero, porque no hay estadísticas oficiales y se desconocen cifras oficiales por la ilegalidad. También hablaron del embarazo adolescente, la mayoría de veces no deseado y causas de muertes maternas en Argentina. Se calcula que 50 mujeres mueren al año en Argentina por abortos inseguros y 50.000 mujeres son hospitalizadas por complicaciones relacionadas con esa problemática.

Aclararon que el aborto en nuestro país no era ilegal y, en la mayor parte de la región, sí. Se explicaron y compararon las diferentes regulaciones desde el derecho penal. En el caso de Argentina, había un “modelo de indicaciones”, el cual prohibía el aborto, aunque lo permitía en algunas circunstancias conocidas como “causales” o “permisos” para abortar (Artículo 86 del Código Penal, año 1921). En 2012, hubo un fallo que se llamó Fallo F.A.L de la Corte Suprema de Justicia de la Nación (CSJN), vinculado con un aborto no punible que tuvo origen en Chubut. Una niña fue abusada por la pareja de la madre y no le querían garantizar la interrupción del embarazo. Luego de este fallo, se enmarcó el caso en abortos por “causales” y, a partir de ese momento, se legalizó para todos los casos de violación, sin importar la capacidad de la persona gestante. Se tienen que evitar procedimientos administrativos o períodos de espera que retrasen innecesariamente la atención y disminuyan la seguridad de las prácticas y garantizaron que no haya objeción de conciencia institucional.

A partir del fallo anterior, se crearon protocolos nacionales para la atención integral de las personas con derecho a la interrupción legal del embarazo. Al día de la charla, había 11 provincias argentinas que no adherían al protocolo de ILE 2019, de las cuales cinco no cumplían con los estándares establecidos en el Fallo F.A.L de la CSJN, imponiendo obstáculos ilegales e innecesarios al aborto y seis no adherían al Protocolo Nacional 2019 ni contaban con reglamentaciones propias.

En La Pampa, luego del Fallo F.A.L, salió un decreto del poder ejecutivo provincial (Res. 1789/18) que aprobaba la creación de un Protocolo de Procedimientos para la Atención de Pacientes que soliciten prácticas de Aborto No Punible. Este protocolo instaló una interpretación restrictiva del Artículo 86 y significó un retroceso en materia de derechos de salud en la provincia y un claro desconocimiento del Fallo F.A.L. En 2018, el Foro Pampeano por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito logró que se modifique el protocolo en la provincia a partir de la causal Salud y crearon una guía. Esta guía provincial tiene como principios la autonomía, accesibilidad, no judicializa-

ción, confidencialidad, privacidad, celeridad/rapidez y transparencia activa.

Luego, expusieron por qué el aborto es un problema de justicia social. Explicaron que la penalización no reduce las tasas de la práctica, sino que solo aumenta los riesgos de las mujeres a enfermarse o morir por un aborto inseguro. La penalización social y moral que existe sobre este ubica a las mujeres y personas gestantes en un marco de discriminación, donde solo aquellas que puedan acceder a condiciones seguras para practicar la interrupción de un embarazo no deseado evitarán las complicaciones posibles de un aborto clandestino.

La charla finalizó con la presentación del Proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) presentado en 2020. Nos contaron que el proyecto se venía presentando desde hace 15 años y se presentó ocho veces hasta el día de la charla. Finalmente, se logró la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) en el año 2021 y está enmarcado en la Ley N° 27.610.

ENCUENTRO CON EDGARDO VANUCCHI

“Dictadura y educación: vigilancia y represión en el campo educativo”

Edgardo Vannucchi es el coordinador de educación del Centro de la Memoria Haroldo Conti y nos presentó una charla titulada “Dictadura y educación: vigilancia y represión en el campo educativo”, la cual nos invitó a pensar y nos dio su mirada sobre que sucedió en el campo educativo durante la dictadura militar. El encuentro estuvo pensado para el 24 de marzo, enmarcado en la historia sobre la dictadura cívico-militar.

La charla comenzó con una premisa general que enmarcaba las actividades y Edgardo nos comentó que la escuela ha sido relativamente eficaz en transmitir la condena moral hacia la última dictadura cívico-militar, pero no ha sido igual de eficaz a la hora de explicar las causas de la experiencia del terrorismo de estado/genocidio reorganizador.

Como introducción, habló sobre la responsabilidad que teníamos nosotro/a/es como educadores en cuanto a la memoria y la transmisión de ese pasado entre las distintas generaciones.

Parafraseando al filósofo Theodor Adorno, Vannucchi planteó “Que la ESMA no se repita es la primera exigencia de la educación”, haciendo referencia a la obligación o desafío, y a su vez una complejidad, tomando un doble abordaje: el de recordar esa experiencia histórica y, simultáneamente, entender y comprender, ya que no es suficiente con las experiencias conmemorativas, sino que es algo para seguir pensando y que es una condición necesaria, pero no suficiente. Recordar implica un doble riesgo: deshistorizar y ritualizar el ejercicio de memoria.

Luego de esa introducción, se metió de lleno con el proyecto de la dictadura cívicomilitar hablando de la represión de los cuerpos y la represión de los símbolos, pues así como se implementó un dispositivo de disciplinamiento, secuestro y desaparición de personas, al mismo tiempo, hubo un proyecto en términos de represión cultural, en términos de perseguir, erradicar, transformar, eliminar ideas y valores. Ambos tipos de represiones se dieron de manera simultánea. La represión se instrumentó de manera clandestina y terrorista. También de forma pública, a través de un orden jurídico impuesto por la propia dictadura.

El profesor Vannucchi hace hincapié en que la educación en ese contexto no podía permanecer alejada de los objetivos del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional (PRN). El sistema educativo propuso instrumentar una “depuración ideológica” y esto suponía que la lucha subversiva iba a ser prioritaria, presumiendo a la educación como un campo de batalla, un espacio de disputas en términos de construcción de sentido, en términos de riesgo de infiltración de la subversión, etc. Explicó que se consideraba subversiva a aquella persona que participase en una organización armada, pero para la dictadura esto también estaba asociado al comunismo, marxismo, lucha armada, guerrilla, terrorismo, cuestionamiento de la civilización occidental y cristiana, personas no argentinas, drogadicción, juventud, literatura comprometida, ideas disolventes, rock, desaliño, crisis de familia, pérdida de valores, relativismo, pornografía, inmoralidad, libertad, hedonismo, trabajos grupales, campamentos, etc.

En esa época, se instaló una “pedagogía de la sospecha” y había que demostrar que las personas no eran subversivas, sean integrantes de la comunidad educativa o cualquier persona que habite suelo argentino.

En el marco de la Doctrina de Seguridad Nacional (DSN) de la lógica de “enemigo interno”, todo acto educativo se consideraba potencialmente subversivo. En este sentido, para la dictadura, había que arrancar de raíz la subversión y esto implicaba la dimensión cultural en general y el campo educativo en particular. En el sistema educativo, se buscó ejercer un control pleno sobre los actores y las instituciones, por ejemplo, el control de los comportamientos/relaciones cotidianas, vestimentas, etc.

Se logró una articulación entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Ministerio del Interior, a través de la Dirección General de Publicaciones (DGP). Se designaron delegados militares en todas las direcciones nacionales generales; además, se llevaron a cabo cesantías y detenciones de docentes. Por otra parte, se suspendió el derecho a huelga, paro, interrupción o disminución del trabajo (Ley Nacional N° 21261), se suspendió la vigencia del estatuto docente (Ley Nacional N° 21278), se transfirieron todas las escuelas primarias nacionales a dependencias provinciales. En el caso específico de las universidades, el diagnóstico era que la subversión había encontrado un

campo propicio para su desenvolvimiento, lo que llevó a que quedaran bajo el control del Poder Ejecutivo Nacional.

Si hablamos sobre el currículum, la dictadura buscó resocializar/reformatear determinados hábitos; internalizar patrones de conducta; asegurar la continuidad de los valores tradicionales; y evitar el conflicto en las instituciones. Esas intervenciones estaban más centradas en el control ideológico que en la promoción de ciertos aprendizajes y el resultado fue el vaciamiento de contenidos socialmente significativos. También se decidió evitar la participación de los actores educativos en la definición del currículum (maestros y profesores no debían intervenir en la formulación de objetivos y contenidos, solo debían dedicarse a la formulación de actividades, su ejecución y evaluación). Básicamente, una ejecución sin reflexión. El modelo de docente que intentó construir la dictadura tenía que ver con un/una docente “aséptica/o”, presentada/o como un/una custodia/o de la soberanía ideológica. Para esto, se usaba un documento llamado “Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo”, publicado por el Ministerio de Educación en 1977.

Con respecto a los y las estudiantes que la dictadura intentaba construir y mostrar, tenían que ser carentes de autonomía y de pensamiento propio: sobre todo, tenían que ser considerados y consideradas corrompibles, vulnerables y fácilmente manipulables. En esa misma lógica, se encontraban las familias. Debían cuidar y defender a sus hijos de la subversión apelando a la vigilancia y control. Otra cosa importante para tener en cuenta es que, para la dictadura, mujer era sinónimo de madre. Cuando se interpela a las madres, se lo hace desde un supuesto “orden natural” y, cuando se interpela a los padres, se lo hace desde un “orden cultural”. Una clara cuestión de género. Vannucchi resaltó que los medios de comunicación también tenían un papel protagónico en construir la necesidad de un enemigo y lo represivo y, de esta manera, se naturalizaba.

En la actualidad, tenemos agrupaciones como, por ejemplo, “Con mis hijos no te metas” que continúan con esta lógica de la construcción de familia de esa época.

ENCUENTRO CON EVANGELINA BECHER

“Construcción colectiva de prácticas inclusivas”

Evangelina Becher es profesora en Educación Especial, recibida en la Universidad de San Luis, y es docente de una escuela de apoyo a la inclusión en la localidad de Anguil (La

Pampa). Nos presentó una charla titulada “Construcción Colectiva de Prácticas Inclusivas” en agosto de 2020 y relaciona la temática con el autor

Paulo Freire.

La charla comenzó haciendo hincapié en no hablar de personas con discapacidad, sino de personas con diversidad funcional porque la palabra discapacidad genera cierto “ruido”, ya que se traduce a “persona sin capacidad”. El término “diversidad funcional” es creado por una persona que, a los 28 años, queda tetrapléjica.

Ejemplifica funciones de las personas, por ejemplo, la función de trasladarse desde un lugar a otro. Hay personas que lo hacen caminando, otras con muletas, otras en silla de ruedas, pero todas tienen algo en común... se trasladan de un lugar a otro y no hay una “no capacidad”.

La docente remarca que hay que entender que existe una sociedad diseñada desde una lógica mercantilista y capitalista que todo el tiempo excluye, no solo a personas con diversidad funcional, sino también a muchos colectivos. Su postura es ver a una sociedad que tenga lugar y esté diseñada para todas las personas. Evangelina tiene la necesidad de crear y reinventar otro tipo de prácticas y acercamientos que permitan crear una sociedad cada vez más justa e inclusiva. Para lograr eso, tenemos que brindar todo nuestro apoyo en el ámbito educativo o en la cotidianidad.

Es muy importante pensar en las palabras de Freire como oprimidos y opresores. Las personas con diversidad funcional se encuentran en el grupo de las personas oprimidas. No es casual que las escuelas especiales, en su momento, estuvieron pensadas en las afueras de las ciudades. Hay personas que aun en esta época sostienen que las personas con diversidad funcional tienen que ir a una escuela especial y no transformar la escuela para toda la comunidad. La docente resaltó que, si hablamos de inclusión, hablamos de todas las personas y colectivos que sufren una expulsión y una exclusión permanente.

Evangelina habló sobre un movimiento que se llama “Movimiento de vida independiente” y le pareció interesante ponerlo en la charla, aclara, porque fue creado por personas que, en su mayoría, eran veteranos de guerra y necesitaban apoyo constante. Esas personas fueron expulsadas desde muchos aspectos en la vida cotidiana y se movilizaron para comenzar a decidir por sí mismas. Es fundamental que las personas con diversidad funcional puedan decidir por sí mismas y no que alguien lo haga por ellas.

En esta misma línea, la docente habló citando a Paulo Freire y se refirió a la “práctica aspirina”, definida como una práctica que adormece y reproduce la educación bancaria sin cuestionarla ni ponerla en tensión. De esa forma, no se llega a lograr una práctica educativa liberadora. Es sustancial que las/os/es docentes en formación y en ejercicio cuestionen ese tipo de prácticas excluyentes dentro del sistema educativo.

Uno de los consejos que nos dejó la profesora Becher fue el de iniciar las clases con un gesto de igualdad. Esto quiere decir que no podemos dejar

afuera a las/os/es estudiantes en integración. Es nuestra tarea establecer un vínculo y no dejarnos llevar y decir “no tuve la preparación en mi formación”.

Concluye la invitada señalando que a la hora de planificar, no tenemos que hacer una clase para un grupo de personas y luego otras consignas para las personas con diversidad funcional, sino pensar en una misma clase que sirva para todxs sin tener en nuestra aula una educación bancaria. Tenemos que entender que las aulas no son homogéneas desde ningún punto de vista y la pretensión de un espacio con tales características es el primer registro de no respetar la autonomía de nuestros y nuestras estudiantes. Enfatiza la invitada en la necesidad de reflexionar en nuestra profesión, y aunque sea complejo de pensar, nadie dijo que nuestra profesión iba a ser sencilla, y es un problema que viene desde la formación de profesores y profesoras. El aprendizaje no es individual, sino que es una construcción colectiva en sociedad. Evangelina utilizó como ejemplo que, a veces, los y las estudiantes escuchan la frase “no podés” y eso los configura y forma subjetividades con base en los discursos y en lo que imponen continuamente los y las demás. Esto tiene que ver con una lógica mercantilista por la que estamos obligados a estudiar alguna carrera que nos lleve a producir dinero, a estar en este mundo tan apurado y, si nosotras/os docentes le decimos todo el tiempo a alguien que no puede, se lo va a terminar creyendo. Así como en esta época nos deconstruimos todo el tiempo en cuestiones de género, también tenemos que hacerlo en cuestiones de inclusión. Recupera para ello a Freire quien pone énfasis en la politicidad, ya que nuestra enseñanza es por sobre todas las cosas un acto político que construye la ciudadanía.

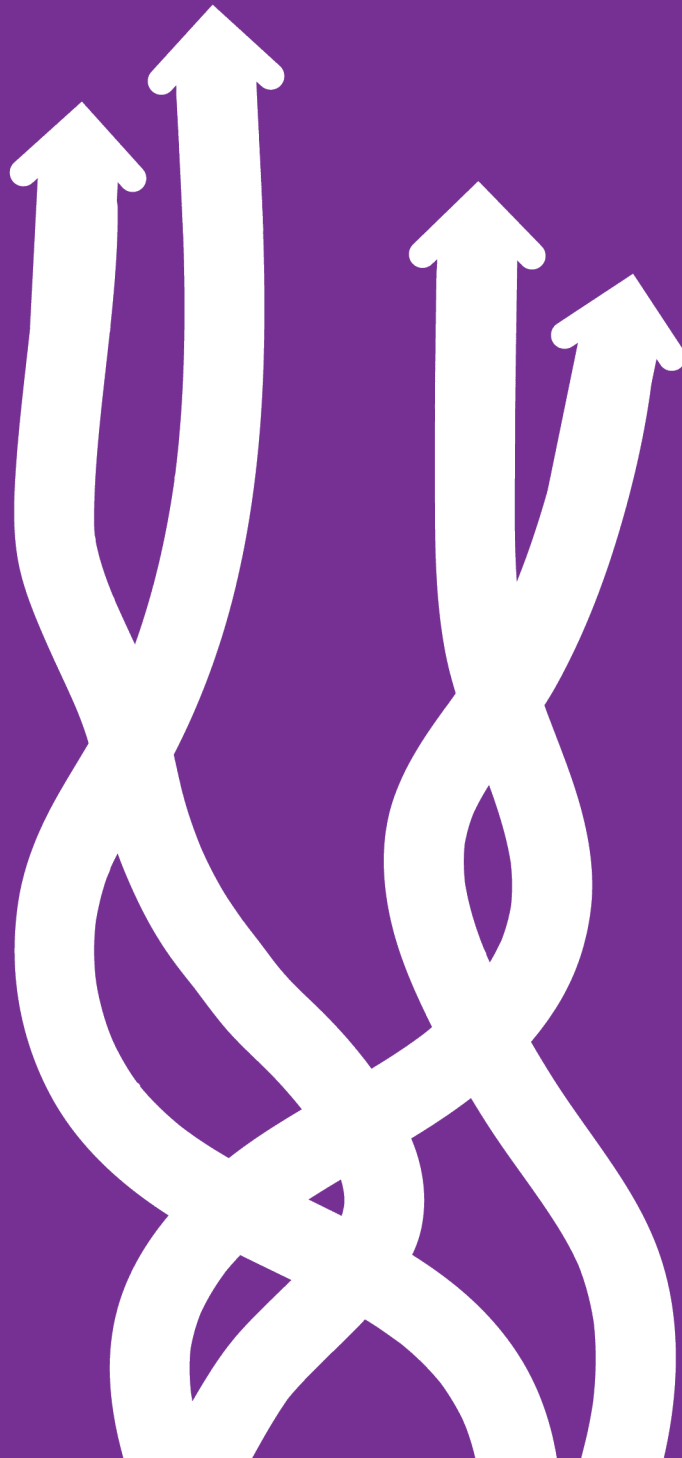
Pone énfasis en identificar que hay un fenómeno muy particular, el cual no tenemos que desatender en la educación, y tiene que ver con la medicalización. Ante cualquier dificultad aparece una descripción de una patología que es resuelta mediante una medicación. Además las relaciones de poder también han puesto descripciones en los legajos que implican procesos de exclusión como parte de un proceso de control social.

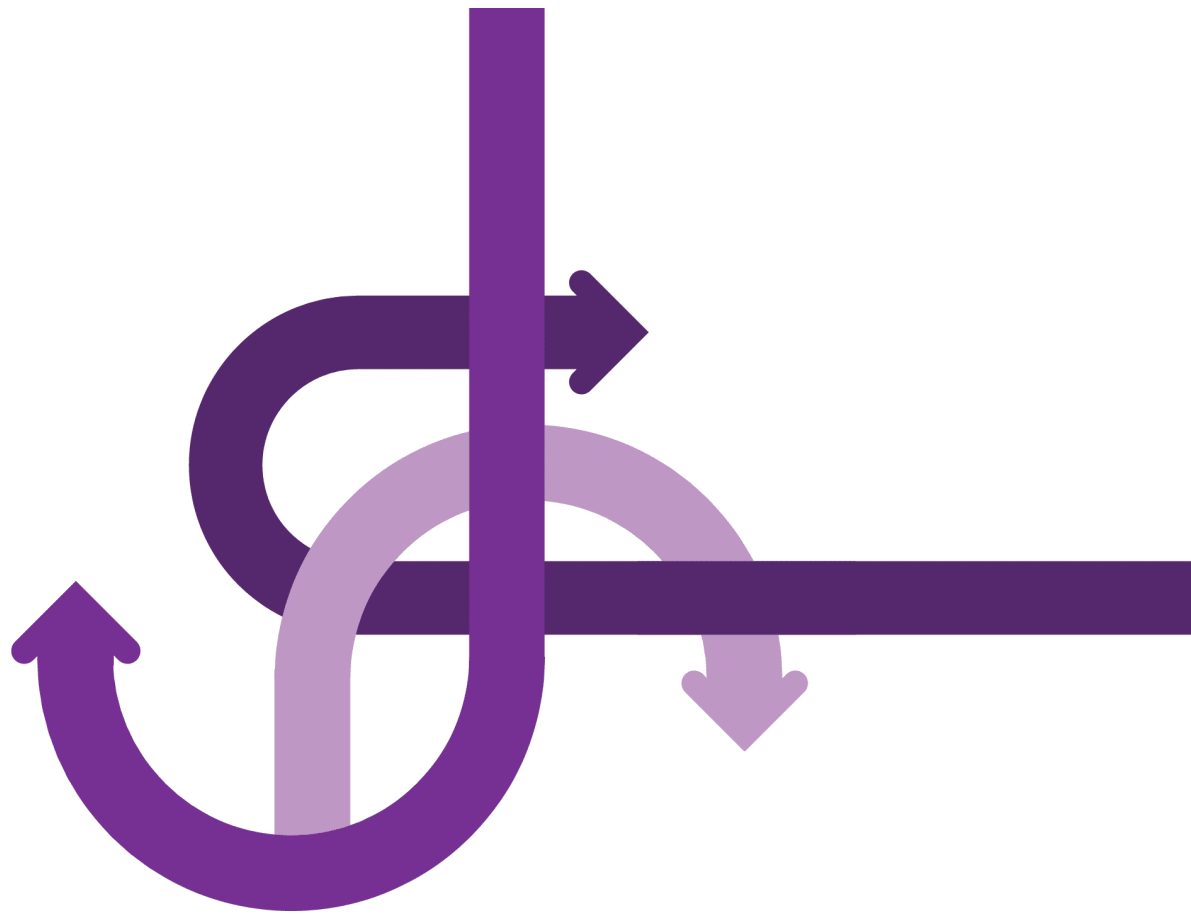
Bibliografía

- Bhajan, L (2019). *Lola Cruda*. Editorial Milena Caserola.
- Sánchez, S. (2007) *Ninguna mujer nace para puta*. Lavaca Editora.
- Sánchez, S. (2018). *La puta esquina. Campo de concentración a cielo abierto*. Ediciones La Minga, Cooperativa de Trabajo.
- Shock, S. (2016) *Crianza. Historias para crecer en toda diversidad*. Editorial Muchas Nueces.

II.

Extensión y docencia, construcción de fronteras borrosas





CAPÍTULO

04

Sentires, vivencias y saberes.
Experiencias formativas en ESI y
DDHH en Residencia Docente
del Profesorado en Geografía

Stella Maris Leduc y Melina Ivana Acosta

Capítulo 4. Sentires, vivencias y saberes. Experiencias formativas en ESI y DDHH en Residencia Docente del Profesorado en Geografía

Stella Maris Leduc y Melina Ivana Acosta

Introducción y antecedentes

La Residencia Docente del Profesorado en Geografía integra el Proyecto de Extensión

“Pensar, sentir, desear, hacer: educándonos en DDHH y ESI (2019- 2021)”. Como docentes formadoras, participamos en la coordinación y acompañamiento a los/as/es residentes durante el desarrollo de actividades en las escuelas secundarias, como parte de un equipo de trabajo que compartimos con docentes de los Profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, extensionistas de la colectiva feminista, integrantes de organismos de DDHH, entre otros.

Se trata de una propuesta colaborativa entre docentes y estudiantes que tiene antecedentes en el Proyecto de Extensión “Formarse para formar. Una propuesta de formación en Derechos Humanos y Educación Sexual Integral con estudiantes del secundario y del profesorado que asumen el derecho y la responsabilidad del ejercicio profesional”, con experiencias que contribuyeron en la profundización del tratamiento de temas/problemas sobre ESI y DDHH desde una mirada articulada entre la docencia y la extensión, con la intención de ampliar y fortalecer los enfoques, los conocimientos y las prácticas de enseñanza de los/as/es residentes.

Respecto a los avances en la construcción de conocimientos que integran la docencia y la extensión sobre problemáticas actuales en Residencia Docente en Geografía, la tarea supera la selección de contenidos geográficos para diseñar e implementar una propuesta de enseñanza. En este sentido, se ha fortalecido la mirada política acerca de las decisiones curriculares y didácticas sobre temas que requieren del posicionamiento de los/as/es residentes sustentado en una perspectiva poscolonial y decolonial que desestime el enfoque tradicional del tratamiento de la ESI y los DDHH.

De allí la necesidad de permitirnos reflexionar sobre la formación vinculada a los

conocimientos brindados sobre los marcos epistemológicos de la ESI y DDHH para habilitar en los/as/es estudiantes otras lecturas, más amplias y diversas sobre los relatos, las experiencias y las prácticas de sujetos sociales que son parte de las luchas, de los movimientos, de las reivindicaciones por los derechos.

Docencia y extensión en la formación de profesores en Geografía

La participación de la cátedra Residencia Docente en Geografía en proyectos que integran docencia y extensión amplía el desarrollo de la capacidad crítica de los/as/es estudiantes, en tanto las prácticas y experiencias promueven la democratización de los conocimientos y posibilita a los/as/es actores participantes que sean comprendidos como sujetos de transformación social, cuyas contribuciones resultan significativas en todas las intervenciones. En cada práctica de extensión, se consolida la educación pública, gratuita, laica e inclusiva por el compromiso social y democrático que genera profundidad en el análisis de la realidad social. Esta formación participante permite a los/as/es estudiantes la identificación de situaciones de discriminación, de violencia, de abuso de poder, entre otros. En este sentido, las actividades favorecen, desde la concepción democrática, el ejercicio pleno de los DDHH, la inclusión y el pensamiento crítico. El diálogo e interacción entre estudiantes, docentes, militantes y especialistas otorga relevancia social a la producción de nuevos conocimientos situados y contextualizados. Asimismo, la perspectiva multidimensional en la formación docente en Geografía adquiere otros sentidos con los aportes de las dimensiones relacional y comunicacional que brinda la extensión, en tanto las interrelaciones nos muestran un escenario de relaciones donde se visualizan las tensiones, las diferencias, los significados y los conflictos.

Si bien como formadoras nos posicionamos desde una mirada crítica, reflexiva y problematizadora que otorga la dimensión territorial, para lograr comprender a los/as/es sujetos/as/es insertos en sus contextos, las acciones de extensión nos permiten explicar, interpretar y actuar desde la interacción y la construcción colectiva de conocimientos en relación a otro. En el marco de este espacio interdisciplinario de formación, se promueven interacciones dialógicas que permiten leer y comprender las problemáticas sociales con temas de agenda de las políticas universitarias para la formación de profesionales docentes. Las actividades en las que se ponen en relación a los/as/es sujetos/as/es movilizan nuevos intereses y otras relaciones con actores sociales que comparten sus biografías y que, por sus intervenciones, están legitimados socialmente para participar en acciones de formación de estudiantes.

Como formadoras que compartimos la investigación a través de los Proyectos “La enseñanza de la Geografía: aportes teóricos, currículum, prácticas, sujetos”, Resolución N° 093-14-CD-FCH-UNLPam y “Geografía y enseñanza. (De) construyendo teorías, prácticas, contextos y sujetos”, Resolución N° 042-18-CD-FCH del Programa de Investigación “Contextos territoriales contemporáneos: abordajes desde la Geografía”, la articulación docencia, investigación y extensión se reconoce en los

cambios vinculados a las propuestas curriculares, las estrategias didácticas y las instancias de evaluación que nos acercan a contextos de práctica, que ameritan mayor compromiso con docentes y estudiantes de la educación secundaria. En este sentido, la formación articulada facilita la programación de propuestas flexibles que favorezcan aprendizajes situados y enriquezcan la dimensión pedagógica a partir de la extensión, en tanto oportunidades que consolidan la relación entre la formación académica y las problemáticas sociales.

Agenda de problemas ESI y DDHH en la enseñanza de la Geografía

Pensar la formación docente vinculada a la enseñanza integral y transversalizada sobre nuevos contenidos de la ESI nos encuentra, en la actualidad, ante la coexistencia de enfoques feministas, de género y de sexualidades, “por lo que una de las claves para analizarlos es conocer la postura y el compromiso con el feminismo de quienes ‘hacen género’” (Fernández *et al.*, 2015, p. 168). En los tiempos actuales, movilizantes y de participación ciudadana activa de la sociedad sobre temas que son convocantes, se han planteado desafíos que trascienden meramente lo social y forman parte indisociable de la formación integral de todo estudiante; en la formación docente, atender a ciertas temáticas que emergen y devienen de la realidad y constituyen parte de la agenda de temas que, socialmente se consideran relevantes (Leduc y Acosta, 2019).

“En una perspectiva histórica, es posible reconocer que el desarrollo de la Geografía de género fue tomando distintos objetos de estudio, metodologías y temáticas de investigación”

(Fernández *et al.*, 2015, p. 168). En la Argentina, se reconoce, por un lado, los aportes reflexivos de las diferentes disciplinas sobre el feminismo y su posterior incorporación a la investigación y, por otro, la militancia dentro del movimiento feminista y de reivindicación de derechos de las minorías sexuales, acompañado por la aprobación de la Ley de Protección Integral de las Mujeres (2009), Ley de Matrimonio Igualitario (2010), la Ley de Identidad de Género (2012) y la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (2020). En relación con los avances logrados en torno a los DDHH, se ponen de manifiesto las situaciones de discriminación por sexo y género.

En palabras de Lan (2016), las investigaciones se focalizan en los campos de la geografía urbana, rural, social, política, como así también en la teoría y la enseñanza de la Geografía. Asimismo, la implicación de los movimientos sociales propició estudios específicos, en los cuales se “busca la heterogeneidad a través de un análisis empírico, cualitativo que identifica a los sujetos involucrados en el movimiento, sus prácticas y sus objetivos, lo que no significa dejar de lado las restricciones estructurales y coyunturales sufridas por estos sujetos” (Lan, 2016, p. 58).

Los giros epistemológicos hacia las geografías feministas decoloniales, la interpretación de investigaciones y estudios empíricos en clave de análisis pedagógica y didáctica nos otorga claridad conceptual respecto a la construcción de los marcos

teóricos para la enseñanza de problemas/temas de género acompañada por el reconocimiento de las narrativas y experiencias brindadas por las actividades de extensión, que habilitan una relación dialéctica teoría-práctica, que enriquece la formación docente basada en la valoración del compromiso de los sujetos que participan de los debates y luchas políticas que definen los territorios. Los marcos y los aportes teóricos y metodológicos desde las pedagogías críticas de Freire y Giroux y las pedagogías decoloniales de Walsh, o las pedagogías de las resistencias y las emancipaciones de Korol, han marcado un camino alternativo y posible de posicionarnos como docentes en la práctica educativa. Ello reconoce una perspectiva ética, política y educativa como modo de entender nuevas formas de enseñanzas y aprendizajes, nuevas subjetividades, otros modos de acercarnos al diálogo y la comprensión de las múltiples realidades desde las interseccionalidades. Nos permite, a su vez, analizar los sucesos desde otras miradas, diversas, alternativas e igualmente formativas. Como plantea Haraway, los “saberes situados” (1988) desde el sur, los indigenismos, los feminismos descoloniales, las resistencias a la colonialidad constituyen saberes emergentes necesarios de ser enseñados en educación secundaria. Asimismo, construyen saberes democráticos que garantizan la inclusión, la justicia curricular, el reconocimiento a un otro, a las dignidades e identidades. En palabras de Korol, se trata de reconocer y vivenciar prácticas que permiten observar

Emancipaciones respecto a las diversas formas de explotación y dominación: política, económica, social, cultural (...) como cotidiana deconstrucción de las relaciones sociales de opresión, como creación de nuevas formas de encuentro en la diversidad, como invención de territorios de libertad, justicia, dignidad, solidaridad, y como ejercicio de una vida nueva. (2006, p. 200)

Según Sabaté *et al.* (1995), en el análisis de los objetos de estudio, en los temas y metodologías de investigación de la Geografía de género, se identifican diferentes perspectivas: clásica, marxista, posestructural y/o poscolonial y cultural. En su recorrido epistemológico, se reconoce desde los inicios los temas clásicos vinculados a la mujer, a los cuales se incorpora una visión marxista, con las relaciones entre patriarcado y capitalismo, los roles de mujeres y hombres, la feminización de la pobreza. De este modo, nos aproximamos a temas actuales como el abordaje transversal de las trayectorias dentro del paradigma de la educación inclusiva, además de los referidos a discriminaciones de géneros, capacidades diversas e intersexualidades. Si bien, en el ámbito de las investigaciones, se evidencian avances, el reto que propone Lan (2016) es hacer visibles las diferencias sociales en el análisis espacial, ya que es imprescindible que estos estudios de género en geografía alcancen a las escuelas para comprender que las ausencias favorecen las prácticas del patriarcado. El conocimiento sobre “las claves de la organización de la sociedad que discrimina a las mujeres y a todas las minorías que no son heterosexuales, al acceso del espacio que ha sido utilizado como medio de control social y político” (Lan, 2016, p. 65) y la

relación con la ESI como herramienta pedagógica potencia y habilita la construcción de estrategias, las orientaciones para el acompañamiento a las trayectorias de estudiantes vulneradas/os/es como la intersección propicia para favorecer la igualdad y autonomía mediante un entramado de conceptos y relaciones que promuevan la reflexión. Por lo tanto, la formación docente requiere del trabajo conjunto con las escuelas como espacio privilegiado para la intervención pedagógica con la posibilidad de ser reparadora de derecho de los/as/es sujetos/as/es que transitan por el sistema educativo.

De los lineamientos curriculares de ESI que se enuncian en los materiales del Ministerio de Educación de La Nación (2006), se han seleccionado los siguientes contenidos prioritarios del área de Ciencias Sociales del Ciclo Básico para diseñar propuestas que integren saberes sobre Derechos Humanos:

- La construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida con prácticas y valores que promuevan la igualdad, la solidaridad, la responsabilidad, la justicia y el respeto de los derechos propios y de los derechos de los otros y las otras.
- El desarrollo de una actitud comprometida con el cuidado de sí mismo/a y de los otros y las otras, con énfasis en aspectos vinculados a la constitución de la sexualidad y las relaciones igualitarias, respetuosas y responsables entre varones y mujeres.
- La reflexión y el análisis crítico de la información producida y difundida por diversos medios de comunicación sobre las problemáticas de mayor impacto social, particularmente aquellas relacionadas con la sexualidad y las relaciones problemáticas que puedan derivarse de las diferencias entre varones y mujeres.
- El conocimiento de diferentes formas de división del trabajo y de la propiedad, así como de las distintas modalidades de producción, distribución, consumo y apropiación atendiendo a las diferencias y desigualdades que, a lo largo de la historia, se han establecido entre varones y mujeres en su participación en estos procesos sociales.
- La comprensión de distintos sistemas de conocimientos y creencias, profundizando en el análisis de distintas formas de prejuicio y discriminación en diferentes sociedades, atendiendo especialmente a aquellas que afectan la participación de mujeres y varones en diferentes espacios y procesos sociales: familiares, laborales, políticos; públicos y privados.
- La comprensión de procesos de construcción de identidades socioculturales y de la memoria colectiva en la Argentina actual, reflexionando críticamente acerca de las ideas en que se basan los procesos de discriminación, racismo y exclusión, particularmente aquellas ideas que originan discriminación y exclusión a partir de la identidad sexual. (Ministerio de Educación, 2006, p. 33-34)

A partir de la lectura y análisis de los Materiales Curriculares de Geografía del Ciclo Orientado (Ministerio de Educación de La Pampa), seleccionamos los saberes que incluyen los conceptos clave: género, etnia, identidades, movimientos, trata, derechos, mujeres, resistencias, entre otros, y las dimensiones que priorizan la territorialización de los procesos. En coincidencia con las investigaciones que aportan las conceptualizaciones, se visualiza el giro epistemológico hacia los estudios culturales, con la incorporación en los NAP y los materiales provinciales de la dimensión cultural se contempla la comprensión y la reflexión crítica que proponen las geografías posmodernas. Si bien se sostiene la multidimensionalidad en el tratamiento de las temáticas, la dimensión sociodemográfica es reconocida como parte de la agenda clásica a través de las intervenciones de los/as/es sujetos/as/es en los espacios urbanos y rurales. El abordaje de Geografía Argentina, con especial referencia Latinoamericana en quinto año, corresponde a una escala que invita al desarrollo de propuestas que se aproximan a las teorías culturales y postcoloniales, con contenidos renovados y actualizados.

En relación con la sistematización de las corrientes teóricas que propone Guberman nos situamos en la geografía de género, con una propuesta teórica que “Admite enfoques más sensibles a aspectos subjetivos y personales” (2019 p.39- 41). También asume que el espacio puede ser visto para reflejar los valores y las normas de género y heterosexuales y que el espacio fue visto anteriormente como “neutral”, cuyos aportes teóricos y metodológicos sostiene la:

“Revisión de teorías, conceptos y metodologías geográficas desde la perspectiva de género denuncia a la consideración de la sociedad como un conjunto neutro, asexuado y homogéneo. Relaciones de género y geografías de género se construyen y transforman mutuamente: los espacios afectan la construcción del género, así como el género afecta la construcción de los espacios. La construcción de la identidad de género a través del uso y la naturaleza de los espacios y lugares. Los geógrafos varones se interesan en obtener una mayor comprensión de los hombres y las masculinidades, siendo que la investigación geográfica sobre el género “tradicionalmente se centró en las experiencias y necesidades de las mujeres” Guberman (2019, p.39)

Retomando, el análisis propuesto para el Ciclo Orientado, en cuarto año, la dimensión sociodemográfica y la dimensión cultural se entrelazan a partir de las implicancias y prácticas culturales vinculadas a los procesos políticos y económicos con anclaje en los territorios y las relaciones de género en el mercado. Su abordaje se evidencia como incipiente, aunque la escala mundial es reconocida por las/os/es docentes como un escenario propicio para el desarrollo de las problemáticas sobre ESI y DDHH. Las categorías identidad, género y etnia tienen lugar en las prácticas, aunque, mencionadas en los textos escolares, precisan de marcos teóricos actuales para habilitar otros análisis que propicien la autonomía. No obstante, la escuela no

debe quedarse con lo prescripto en los materiales curriculares, porque resultaría limitada la intervención didáctica de las/os/es docentes. La mirada de género asociada a los DDHH, en relación con la propuesta de extensión, se presenta como eje transversal que invita a los aportes de las diferentes disciplinas que integran el currículum.

En quinto año, la multidimensionalidad pone en valor los conceptos que propician un escenario fértil para las adolescencias vinculado a la emancipación de género, desde el análisis de la vida cotidiana y de los espacios laborales y políticos que muestran la realidad social, donde existe violencia de género y explotación, por lo que es posible generar propuestas disruptivas que les permitan interpelar las prácticas patriarcales en sus espacios más cercanos, entre los que incluimos a la escuela. La construcción de sentidos, en relación con la trama de relaciones que proponen los saberes, reconoce en cada dimensión a los sujetos sociales en la construcción de territorios e identidades y en el ejercicio ciudadano, en la búsqueda del cumplimiento de los derechos y las formas de legitimación democrática, que implica a sociedades democráticas, equitativas e inclusivas. Respecto a la dimensión cultural de los territorios, en coincidencia con los marcos epistemológicos que nos brinda la Geografía y la formación docente, las dinámicas están sesgadas a visibilizar las condiciones y considerar las problemáticas, pero es preciso avanzar hacia una postura poscolonial y pospatriarcal en la construcción de conocimientos sustentada en las contrargumentaciones (Boaventura de Sousa Santos, 2019). El enunciado de los saberes requiere la contextualización y problematización con su polifonía de voces a partir de miradas que reconozcan al Otro. Pensar en términos de inclusión supone imaginarnos al Otro como portador de culturas, ideologías, intereses, que se inscriben en su identidad. En este sentido, indagar cómo se territorializan las diversas identidades de los distintos grupos sociales en Argentina y Latinoamérica, en cuanto a la expresión de sus múltiples sistemas de prácticas, conocimientos y producciones de sentidos, implica reconocer la existencia y los derechos de grupos y comunidades culturales diversas. De allí la importancia de la perspectiva dialógica para interactuar con mujeres, indígenas y campesinas que participan de movimientos sociales o militantes de identidades sexuales diversas como personas involucradas en procesos de transformación.

En sexto año, las problemáticas adquieren mayor complejidad haciendo foco en los estudios culturales, geográficos, antropológicos y sociológicos, que se fortalecen en la orientación en Humanidades y Ciencias Sociales, en la relevancia de la lucha por la reivindicación y la garantía de derechos de las personas excluidas, y la comprensión sobre las diversas y yuxtapuestas territorialidades, en tanto configuraciones que ponen de manifiesto las relaciones sociales entre grupos y sujetos/as/es conformadas por desigualdades de poder, dominio y resistencia. De este modo, las enseñanzas orientadas al reconocimiento de prácticas y formas de participación alternativa, a través de otros modos de socialización y subjetivación, facilitará la emancipación de los jóvenes en la construcción de identidades colectivas (Ministerio de Cultura y Educación, 2013).

Desafíos de la práctica en Residencia: territorializar las problemáticas ESI - DDHH

Los desafíos de la práctica en Residencia Docente se inician con la promulgación de la Ley de Educación Sexual Integral (2006) y la creación del Programa Nacional de Educación

Sexual Integral (2008), donde se recogen los antecedentes académicos sobre las temáticas clásicas de género junto con el análisis de los contenidos curriculares y los materiales. Respecto a los planes de estudio y programas de la formación docente desde la perspectiva de género y DDHH, en coincidencia con Morgade (2020), en función de nuestra experiencia como formadoras/es, reconocemos que su incorporación es sumativa durante la etapa de cambio curricular, que se contrapone con una formación docente compleja que incluye la biografía, el desarrollo profesional y las experiencias de trabajo que abren interrogantes, cuestionamientos que precisan de recorridos que permitan hacerla efectiva. Este análisis retrospectivo y crítico sobre nuestras decisiones curriculares nos encuentra con nuevos retos en relación con el objeto de estudio, las metodologías, las estrategias de la Geografía para la formación, a fin de generar rupturas entre los temas tradicionales e innovadores que desarticulen los sentidos sobre las sexualidades, las identidades, el lugar de las escuelas en relación con las prácticas que se desarrollan en su ámbito de enseñanzas y aprendizajes. Las diferentes modalidades del tratamiento de ESI y DDHH transita la dimensión pedagógica-didáctica entre una perspectiva técnica y una perspectiva crítica-reflexiva que coinciden con los enfoques de la práctica. La preponderancia de contenidos con el desarrollo de actividades y recursos para el abordaje de sexualidades y vulneración de derechos abordados, a partir de un eje del Programa de la asignatura, que incluye los temas: cuerpos y sexualidades en la escuela; ESI y DDHH: contenidos transversales en Geografía; y los/as/es jóvenes y adolescentes como sujetos/as/es de derecho, se aproximan a una perspectiva más crítica con los aportes de los movimientos sociales, los feminismos, la perspectiva de género y de otras disciplinas del campo de conocimiento de las Ciencias Sociales, de experiencia de militancia de estudiantes. También se manifiestan diferentes miradas sobre las perspectivas feministas.

La inclusión de la perspectiva de género amplía y profundiza la comprensión y explicación de las problemáticas territoriales y específicamente la visibilización de las desigualdades de géneros, porque permite poner el foco en una demanda de la agenda social actual, y además promueve la incorporación de una dimensión más de las desigualdades de la sociedad contemporánea y sus expresiones en el territorio. En tanto, la organización social y sus variables territoriales son la manifestación de un sistema de poder con una organización específica (Fernández Caso y Gurevich, 2019). Esto implica formar ciudadanas/os/es como sujetas/os/es de derecho que se reconozcan en su rol de constructores de territorialidades, en sus prácticas y relaciones sociales, para que la enseñanza de la Geografía recupere sus vínculos con otras disciplinas y sujetos sociales y, de este modo, involucrarse en la

toma de decisiones sobre las exclusiones, marginaciones y desigualdades que se manifiestan en las sociedades y los territorios. Para la Geografía, resultó un desafío, porque durante mucho tiempo el territorio fue concebido como conjuntos “uniformes, neutros, asexuados y homogéneos” (García Ramón, 2006, p. 337).

La renovación en la formación docente se introduce con perspectivas y metodologías de la geografía feminista latinoamericana. Entre ellas, las prácticas de cartografiar a través de mapas como herramienta que pone de manifiesto la información sobre las distintas formas de violencia de género que se visibilizan en “experiencias en Argentina que espacializan las desigualdades de género, clase y raza, para que sean útiles en la defensa de nuestros cuerpos territorios” (Lan, 2020, p. 46).

Polifonía de voces: militantes, estudiantes, docentes en las enseñanzas de la Geografía. Algunos interrogantes como punto de partida

Nos preguntamos cómo abordar la formación docente a partir de enfoques integrados y colaborativos para el diseño de propuestas transversales que promuevan la revisión de las perspectivas disciplinares y didácticas, el diálogo entre la docencia y la extensión y la inclusión de la polifonía de voces que proceden de diferentes espacios de construcción de conocimientos, saberes y prácticas que aportan a una educación crítica, a favor de la autonomía de las/os/es estudiantes de la Educación Secundaria, fortalecida en los debates y reflexiones por los DDHH. A partir de las temáticas seleccionadas como abuso sexual infantil, diversidad, derechos sexuales y reproductivos, prostitución, trata de personas, aborto, diversidad sexual, memoria y DDHH, migración, entre otros, abordadas por diferentes especialistas, nos proponemos entramar las concepciones que abrevan en diferentes campos de conocimiento, pero con el sentido geográfico que le otorgan las sociedades y los territorios contemporáneos. Asimismo, se abren otros debates sobre el lugar que tienen las experiencias y su relación con las voces de las/os/es estudiantes durante las prácticas. Con la intención de superar la identificación de los prejuicios, se pretende cuestionar las condiciones de producción de los sentidos, pues no se trata solo de escuchar lo que piensan sobre las problemáticas para identificar las representaciones, sino de generar un espacio de aprendizaje para construir conocimientos y propiciar un lugar para repensarse.

¿Cómo pensar geográficamente los relatos sobre las vivencias de Sonia Sánchez, los diálogos con Enrique Stola, la historia de vida de Quimey Ramos, las narrativas de Jorge Nedich?

Conocer e indagar en historias de vida les imprime valor pedagógico a las propuestas de enseñanza. En ellas, se encarnan relaciones de poder en los cuerpos y en los territorios, que muchas veces son naturalizadas por la sociedad y directamente carecen los cuestionamientos referidos a los sistemas de coercitivos, patriarcales,

de dominación y hegemónicos. Es así que nos interpela en nuestra tarea como formadoras de formadores. Los relatos en los que se involucran saberes populares y sentires generan vínculos con los conocimientos desde diferentes aristas, que posibilitan involucrarse dentro de una perspectiva de la enseñanza comprometida con la ESI y los DDHH.

Lojo *et al.* (2016) nos transmiten que pensar en los diálogos, relatos en sus diversos lenguajes:

Obliga a reflexionar acerca de cuestiones de orden más general pero que definen el lugar desde el que hablamos, ya que partimos de entender que la narración en sus distintas formas de expresión de los sujetos sociales, tiene potencialidad para traer a primer plano momentos de la vida cotidiana que resignifican la existencia de una sociedad y, en ella, muestran concreciones genéricas que, en el proceso performativo, interpelan a cada vez más sujetos. (p. 91)

Las experiencias de vida narradas en primera persona posibilitan trabajar desde el lenguaje y la palabra. Cada concepto que se transmite incorpora experiencias y situaciones de una vida en la que se han vulnerado derechos de mujeres, a partir de concebir la prostitución como un trabajo. Sonia Sánchez encarna, en su voz, a muchas mujeres que han transitado violencias físicas, abusos de poder, vergüenza y flagelo en sus cuerpos y en sus almas. Mujeres que han quedado y quedan marcadas por la mirada esquiva de actores institucionales y sociales. Los saberes geográficos se entrelazan y se articulan con los conocimientos transversales de ESI y DDHH a partir de indagar en fenómenos violentos con una estrategia geopolítica, insertada en un proyecto civilizatorio, mejor conocido mundialmente como globalización. Proyecto que tiene como directrices fundamentales: el despojo y la desposesión por acumulación (Harvey, 2003); el neoextractivismo (Composto y Navarro, 2014) (Zibechi, 2016); la desaparición forzada (Mastrogiovanni, 2014) (Paley, 2014) y las estrategias de disciplinamiento y control que, a nivel comunitario, prevén una práctica fundamental de desarticulación: la violencia sexual. Desde las miradas feministas y latinoamericanistas, interesa discutir estas perspectivas geopolíticas, en las cuales se ensambla la economía política, los estudios culturales y las relaciones internacionales, para llegar a tejerlas con experiencias de vida desde otros cuerpos y territorios que se han plasmado en conocimientos esenciales de ser transmitidos como forma de lucha y resistencia en defensa de los derechos humanos (Marchese, 2019).

Categorías analíticas de la Geografía se tejen entre las ideas que incorpora en sus postulados Maffía, que nos habla de conceptos metafóricos de las fronteras geográficas y de los cuerpos como territorios en alusión a su carácter simbólico y cómo nuestros modos de pensar, de hacer y de sentir pueden edificar muros que separen o que distancien, provocando violencias simbólicas y violencias como castigos, torturas y muertes:

Los cuerpos y las palabras actúan como una frontera. Y como las fronteras geográficas, nuestros cuerpos y palabras pueden ser lugares de separación o lugares de encuentro, lugares amurallados donde lo diferente es una amenaza, o espacios de rico intercambio y negociación entre mundos. (2009, p. 217)

El cuerpo, en su sentido simbólico, es objeto del discurso social y está sometido de manera permanente en los discursos del poder que se vincula a la categoría género como variable cultural asociada a la clase, la raza, la etnia y la edad (Morgade y Alonso, 2008).

La formación de profesores asumirá un rol trascendental cuando incorpore en la práctica procesos que lleven a la deconstrucción de procesos reproductivos de prácticas discursivas, dominantes, jerárquicas y patriarcales. Esto implica indagar en cada gesto, historia de vida, comunidad y territorio sobre la dimensión histórica respecto a las construcciones y los estereotipos, en las que los tiempos pasado y presente se entrelazan en prácticas que perduran más allá de los cambios económicos, políticos y sociales. El ejercicio de reflexión en la acción nos permite interpelar(nos) en relación con nuestras prácticas cotidianas y en nuestros modos de hacer y estar en las escuelas. La invitación a deconstruirlos para reconstruirlos implica un acto político, un giro hacia la construcción de nuestras epistemologías que sean más justas e inclusivas, que, desde el feminismo, incorpore concepciones que visibilicen a las mujeres que desnaturalizan las ficciones e incorporen las heterogeneidades propias de nuestra América Latina. Lo que Mignolo aduce como prácticas pequeñas y transformadoras, el poder “desprendernos” (2014) de las heridas coloniales, patriarcales y racistas para la construcción de saberes y significados que incorporen nuevas categorías en el pensar y hacer descolonial, que promuevan la construcción de prácticas ciudadanas más comprometidas. Cada vez con mayor fuerza, debemos incorporar en las prácticas cotidianas y en el aula que “la educación sexual integral debe ser feminista”.

También, dentro de las actividades programadas por el PEU en 2020, una de ellas fue “Diálogos con Enrique Stola: el abuso sexual contra las infancias y adolescencias”, a cargo de Enrique Stola, que se autodenomina feminista. De profesión psiquiatra, es Especialista en Psicología Clínica y en Metodología de la Investigación Científica. Magister en Psiconeuroendocrinología, psicodramatista, experto en violencia de género, abuso sexual contra las infancias y masculinidades. Invita a enfocarse en la perspectiva feminista porque fueron las propias mujeres las que develaron sucesos traumáticos y violentos que sucedieron a lo largo de la historia y llevaron adelante manifestaciones, luchas y resistencias sociales en la que se denunciaban casos de abusos. La teoría feminista brinda orientaciones y pistas para abordar estos casos desde diferentes puntos de vista social, política y filosóficamente. El patriarcado se define como la matriz de todas las dominaciones. Por lo tanto, el machismo que reproduce gestos y usos de los espacios recrea la jerarquización de las diferencias

entre varones y mujeres y otras identidades.

Ahora bien, nos centraremos en la historia de vida de Quimey Ramos, docente de inglés de nivel primario que decide cambiar su identidad sexual. Ella relata una situación que le tocó transitar en una escuela de La Plata, donde se desempeña como docente, cuando se presenta en la institución y luego en el aula, una vez definida como mujer. En este sentido, ella reivindica la importancia de la ESI en las escuelas porque no todos/as/es la recibieron de la manera que esperaba, sintió que era discriminada, pero rescata lo que un grupo de estudiantes le manifestó en ese momento, que debería hacer lo que ella quiera, lo que la haga feliz, sin importarle lo que los demás piensen o digan. Ella lo que intenta transmitir es que los/as/es estudiantes lograron establecer empatía, comprenden que su decisión es porque ella necesitaba cambiar su identidad de género. Igualmente, dice que su historia no es ejemplo, porque muchas compañeras trans no son aceptadas en sus lugares de trabajo, existe discriminación por géneros, sufren violencia institucional y atraviesan situaciones de vida complejas. Los aprendizajes que se encuentran impregnados en su relato se hilvanan con los saberes geográficos. Ellos estarían implicados en lo relativo a la enseñanza transversal de la ESI, que se asume como un acto político, de compromiso ético con el reconocimiento de la diversidad, las identidades y la inclusión.

A su vez, a partir de esta charla, circulan saberes relacionados con la convivencia en el ámbito institucional, el respeto entre las personas, en el marco de los acuerdos escolares. Por ejemplo, en la conformación de estos espacios en los que se ponen de relieve las problemáticas que aquejan tanto a estudiantes como docentes, son importantes los intercambios, los debates y los puntos de vista, a fin de recuperar las voces de todos/as/es los/as/es actores institucionales.

Las acciones que desarrollen las instituciones educativas, en términos de participación y convivencia, deben democratizar la palabra y evidenciar situaciones conflictivas en las que, a través del diálogo, se den aprendizajes que resulten significativos de llevar adelante y que amplíen los canales de comunicación, pautas y normas de organización que establezcan mejorar las relaciones y construir consensos respecto a diversas temáticas como la que se plantea a partir de la charla de Quimey.

En la charla “Los estereotipos gitanos en la literatura, en el cine y en la vecindad”, compartimos la historia de vida de Jorge Nedich a través de los fragmentos de las novelas que, a modo de relato, nos aproximaron a las prácticas culturales de la comunidad gitana. En su libro *Leyenda Gitana*, el autor refleja de modo ficcional su experiencia poniendo en escena el nomadismo en la vida de la comunidad gitana en Argentina, y los conflictos que deben afrontar para asumir las transformaciones que implica el sedentarismo en relación con una organización social, que genera la brecha entre las tradiciones que sostienen la generación adulta y las innovaciones que promueven las/los/es niñas/os/es jóvenes cuando aprenden a leer y escribir. Asimismo, revaloriza las vivencias y las creencias de su pueblo a través de manifestaciones artísticas que invitan a la reflexión sobre las prácticas de discriminación

y exclusión social. Plantea una problemática que resulta interesante para su abordaje desde la Geografía sobre la complejidad de la inserción social de la comunidad gitana, en tanto existe una discriminación que se define como mutua, ante el rechazo de su pueblo al sistema, no a los/as/es sujetos/as/es. También alude a las transformaciones generacionales, que se visibilizan en los aspectos cambiantes y heterogéneos, superadoras de las situaciones estereotipadas y conservadoras de las personas adultas mayores.

(Re)flexiones y (re)aprendizajes...

La formación docente de ESI y DDHH es un campo en construcción con otros que reconoce las transformaciones en el despliegue de alternativas con aquellos saberes que necesitan estar incluidos en los programas y en los que continuarán su proceso de incorporación, a medida que se avance en las relaciones entre docencia y extensión. En tanto, la formación es una cuestión política y pedagógica que reconoce las demandas de las/os/es estudiantes del nivel universitario. La participación en las diferentes actividades fue una valiosa oportunidad para enriquecer el enfoque en la formación, y poner en diálogo los saberes que comparten estudiantes y docentes en sus prácticas, como un espacio apropiado para abordar la perspectiva de ESI y DDHH con los conocimientos sobre las geografías de género y de las sexualidades. Como así también compartir las charlas brindadas por las/es/os invitadas/es/os por la coordinadora del Proyecto, que por desconocimiento de otros discursos más críticos y disruptivos acerca de las problemáticas, en las escuelas, se continúan con propuestas que evitan las tensiones sobre el tratamiento de los movimientos sociales vinculados al género y la diversidad sexual, la ocupación del espacio público por parte de las mujeres y las disidencias sexuales.

El potencial que brinda el intercambio con docentes formadoras/es evidencia la diversidad de marcos teóricos que permiten vincular el género con diferentes categorías y experiencias; en este sentido, los estudios culturales, el poscolonialismo y el posmodernismo en geografía nos interpela en la renovación de las conceptualizaciones sobre clase, etnicidad, sexualidad en relación con el espacio, el territorio y el lugar y las escalas de análisis geográfico. Nuestro desafío como docentes involucradas en proyectos de extensión es político y pedagógico, porque nos comprometemos en espacios donde se hacen visibles las voces de mujeres a través de los relatos de Sonia Sánchez, de docentes o estudiantes que ocultan su cambio de identidad sexual reconocida en la historia compartida por Quimey Ramos, de hombres que se reconocen feministas por la valoración de las luchas de mujeres en palabras de Stola, de comunidades excluidas por las diferencias en la construcción de identidades y prácticas culturales en la producción literaria de Jorge Nedich, que han construido sentires, vivencias y saberes que pretenden transformar y acompañar la educación actual.

Bibliografía

- De Sousa Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CLACSO.
- Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. (2019). La Geografía y los temas transversales: novedades curriculares, innovaciones pedagógicas y prácticas docentes. *Signos Geográficos*, 1.
- Fernández Caso, M. V. y Guberman, D. (2015). Aportes del Enfoque de género para una Enseñanza Inclusiva de la Geografía Escolar. *Didáctica Geográfica*, (16), 165-184. ISSN: 0210-492-X. D.L: M-3736-2014.
- García Ramón, D. (2006). Geografía del Género. En A. Lindon y N. Hiernaux (Eds.), *Tratado de Geografía Humana* (pp. 337-355). Ed. Anthropos.
- Guberman, D. (2019). Perspectivas de género en geografía: aportes para la renovación de la enseñanza de la geografía escolar. *Cuadernos de Territorio 19*. Instituto de Geografía, UBA.
- Haraway, D. (1988). Conocimientos situados: la cuestión de la ciencia en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. *Estudios feministas*, 14(3), 575-599.
- Korol, C. (2006). Pedagogías de las resistencias y de las emancipaciones. En A. E. Ceceña, *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado. Subjetivando el objeto de estudio o de la subversión epistemológica como emancipación* (pp. 199-221). CLACSO. ISBN 9871183-34-8.
- Lan, D. (2016). Los estudios de género en la geografía argentina. En Ibarra García y Escamilla Herrera, *Geografías feministas de diversas latitudes* (pp. 55-70). Instituto de Geografía, UNAM.
- Lan, D. (2020). Metodologías feministas para el mapeo de geografías oprimidas en Argentina. *Geopauta, Vitória da Conquista*, 4(4), 46-67. <http://periodicos2.uesb.br/index.php/geo>
- Leduc, S. M. y Acosta, M. I. (2019). Docencia y extensión. Una mirada integral entre Geografía, ESI y DDHH. En B. S. Dillon, M. C. Nin y D. Pombo, *Repensar las geografías para construir saberes en contextos dinámicos* (pp. 451-458). Universidad Nacional de La Pampa.
- Lojo, M. R., Mirande M. E. y Palermo. Z. (2016). De la des(de)colonialidad del género. Al lugar del decir. En K. Bidaseca (Coord.), *Genealogías críticas de la Colonialidad en América Latina, África, Oriente*. CLACSO.
- Maffía, D. (2013). *Contra las dicotomías. Feminismo y epistemología crítica*. Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, UBA.

Maffía, D. (2009). Cuerpos, fronteras, muros y patrullas. *Revista Científica de UCES*, XIII(2), 217-226. http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/735/Cuerpos_fronteras_muros_y_patrullas.pdf?sequence=1

Marchese, G. (2019). Del cuerpo en el territorio al cuerpo-territorio: Elementos para una genealogía feminista latinoamericana de la crítica a la violencia. *Entre Diversidades*, (13). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4559/455962140001/html/index.html>

Mignolo, W. (2008). Género y descolonialidad. *Colección Pensamiento crítico y opción descolonial*. Ediciones del Signo.

Ministerio de Educación. (2006). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N° 26.150*. http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/esi_secundaria.pdf

Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa. (2013). *Materiales Curriculares Geografía I -II*. <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/item/geografia-i-ii>

Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa. (2013). *Materiales Curriculares Geografía III*. <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/item/geografia-iii>

Morgade, G. y Alonso, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Paidós.

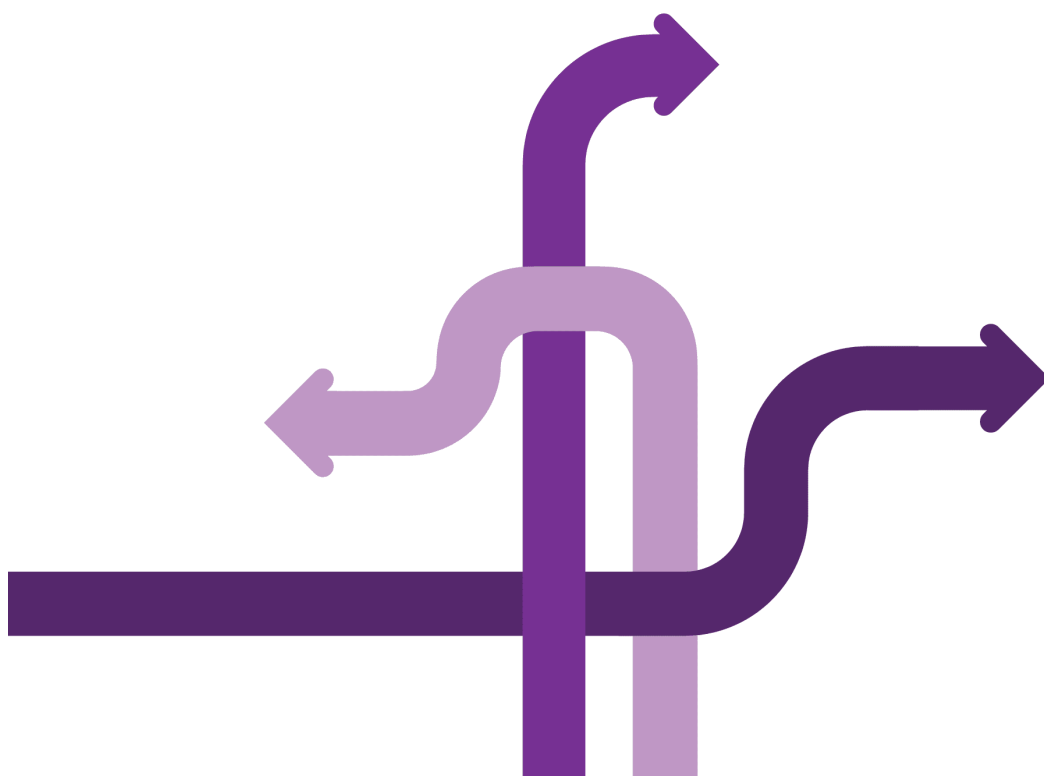
Sabaté Martínez, A., Rodríguez Moya, J. y Díaz Muñoz, M. (1995). *Mujeres, Espacio y Sociedad. Hacia una Geografía de Género*. Editorial Síntesis.

CAPÍTULO

05

Geografías de género en las
aulas de la escuela secundaria: la
prostitución como problemática
territorial

Florencia Civalé, María Florencia Lugea Nin y
Macarena Uranga Roig



Capítulo 5. Geografías de género en las aulas de la escuela secundaria: la prostitución como problemática territorial

Florencia Civale, María Florencia Lugea Nin y Macarena Uranga Roig

Introducción

En el año 2006, tuvo lugar, en Argentina, la promulgación de la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI). De acuerdo con el Ministerio de Educación, ESI:

Es un espacio sistemático de enseñanza aprendizaje, desde el cual se promueven saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas, en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes. (2006, p.1)

Por ello la importancia de enseñar ESI en las escuelas vinculada a los DDHH, ya que pensar, planificar y concretar experiencias de enseñanza que contemplen la perspectiva de género es un desafío para las/os/es docentes en la actualidad.

En este capítulo, compartimos una propuesta de enseñanza como estudiantes de Residencia Docente del Profesorado en Geografía 2019 y 2020, en el marco del Proyecto de extensión *Pensar, sentir, desear, hacer: educándonos en DDHH y ESI*. En este sentido, nuestra participación en diferentes encuentros con especialistas invitadas/os/es nos aportó sus vivencias, saberes y metodologías para la discusión y el trabajo sobre las temáticas como abuso sexual infantil, diversidad, derechos sexuales y reproductivos, prostitución, trata de personas, aborto, diversidad sexual, memoria y derechos humanos, migración, entre otros. En relación con las prácticas, las acciones de intervención en las escuelas secundarias se vincularon a diseñar planificaciones en contexto situado en las cuales recuperamos las historias de vida de militantes feministas.

Los programas transversales ESI y DDHH propuestos por el Ministerio de Educación, articulados a las categorías analíticas que aborda la Geografía de Género, también son traídos a colación por la militante feminista abolicionista, Sonia Sánchez. Se propone el estudio de una problemática social a nivel nacional que afecta a la Argentina y al mundo desde hace miles de años y cada día se agrava más, la

prostitución. Para lograr este objetivo, se llevará a cabo una secuencia didáctica para 5º año del ciclo orientado de la educación secundaria, acompañada de recomendaciones teóricas y metodológicas que articulen las dimensiones territoriales, sociales, y económicas, utilizando como recurso didáctico central el testimonio en primera persona de mujeres afectadas por la prostitución.

La prostitución es uno de los circuitos alternativos que más se materializa en el territorio argentino y se presenta como una:

Institución racializada, feminizada y vinculada fuertemente al desigual acceso a derechos y oportunidades (...). La prostitución es una práctica tradicional que naturaliza una forma de relación social propia del sistema patriarcal: la compra de sexo lleva a un segundo plano el deseo y disfrute de la sexualidad de quien se encuentra en prostitución, al constituirse fundamentalmente como una opción para sobrevivir. (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo, s/f).

Marco conceptual para pensar los territorios de la prostitución

De acuerdo con García Ramón (2007), la sociedad y el territorio eran considerados como neutros, asexuados y homogéneos, sin diferenciación de la vivencia y uso del espacio entre mujeres y hombres. Por ello, la Geografía de Género

Examina las formas en que los procesos socioeconómicos, políticos y ambientales crean, reproducen y transforman, no solo los lugares donde vivimos, sino también las relaciones sociales entre los hombres y mujeres que viven allí, y a la vez, estudia cómo las relaciones de género afectan a estos procesos y sus manifestaciones en el espacio. (García Ramón, 2007, p. 338).

No obstante, hoy se busca problematizar y visibilizar esa naturalización, neutralización y homogeneización para poder analizar, comparar, observar las diversas problemáticas que se materializan en el espacio.

En relación con la Geografía del Género, se abordará como categoría analítica el concepto de circuitos alternativos, aquel que se define según Sassen (2003) como ilegales, “lo que no se ve”, pero que forma parte del sistema, circuitos que mayormente se centran en la trata de personas para la explotación sexual de los cuerpos de las mujeres, como también para la explotación laboral. En este sentido, se puede observar que las mujeres que ven privada su libertad y DDHH son migrantes que viajan en busca de trabajo y mejores condiciones de vida, pero, en esa búsqueda, se ven sometidas por el sistema patriarcal, capitalista y prostituyente. Estas mujeres no solo se ven privadas de libertad y derechos, sino que también sufren cotidianamente la violencia física, sexual, económica y psíquica.

Otro concepto relevante para esta temática es el de Feminización de la Pobreza,

entendido por Aguilar (2011) como los cambios que se producen en los niveles de pobreza de las mujeres o en los hogares que se encuentran a cargo de mujeres. Este término tiene sus orígenes en la década del 70 y adquiere importancia en los años posteriores producto del desarrollo y las políticas sociales a nivel global. Para entender el término, debemos preguntarnos lo mismo que la autora plantea, “¿qué es la pobreza?, ¿qué es la feminización?”.

La palabra feminización connota una acción, “el proceso de volverse más femenino” o “más común o extendido entre las mujeres” (Aguilar, 2011, p. 129).

En este sentido, nos preguntamos, ¿cómo la mujer llega a encontrarse en la pobreza? Los motivos por los cuales la sociedad se encuentra en la pobreza son varios, entre ellos está la falta de trabajo, la calidad del mismo, el subempleo, los trabajos no regulados por el Estado, los bajos ingresos, lo que genera como consecuencia que no se puedan satisfacer las necesidades básicas que se necesitan para vivir cada día. Históricamente, la división del trabajo por género ha establecido que el rol de las mujeres en la sociedad es el espacio doméstico, el cuidado de las infancias o ancianos/as/es, determinando así la desigualdad de oportunidades que tienen para acceder a diversos recursos materiales como capital productivo, trabajo remunerado; y también recursos sociales, como el acceso a la educación. Además, la posibilidad de participar en las tomas de decisiones políticas, económicas y sociales se ven reducidas. Este menor acceso de las mujeres a los recursos determina una situación de privación en diferentes ámbitos sociales, fundamentalmente en el mercado de trabajo, el sistema de bienestar o protección social y los hogares.

La desigualdad de oportunidades que afecta a las mujeres para acceder al trabajo remunerado perjudica sus posibilidades de alcanzar la autonomía económica. No obstante, además de sufrir la desigualdad de género, también viven la violencia, la cual es incorporada al análisis de la pobreza desde la perspectiva del género, ya que se la considera un factor que imposibilita a las personas gozar de autonomía como también dificulta el acceso de las mujeres al mercado de trabajo. La pobreza, la desigualdad de género, la violación de DDHH y la violencia son las características que predominan en el circuito alternativo de la prostitución. Pero ¿qué es la prostitución?

De acuerdo con el INADI, la prostitución se considera una institución que realiza el intercambio de sexo por dinero, es decir, de mujeres, travestis y trans explotados sexualmente por los varones. La prostitución considerada como institución tiene determinados fines económicos, pero, a su vez, también se caracteriza por ser anti-racista, feminizada, atravesada por la racialización, la pobreza, la situación migratoria y vinculada a las desigualdades de acceso a derechos y oportunidades.

Y ¿por qué existe la prostitución como institución? Existe por el simple hecho de que, histórica y culturalmente, la sociedad se potencia, se encuentra dominada, explotada y sometida por el gran sistema patriarcal.

El patriarcado conforma la ideología que organiza la sociedad en base al género, aquel que se considera como una categoría que permite clasificar a las personas

según un criterio de “sexo” asignado al nacer, que implica a su vez una división de roles, mandatos y demás valores culturales ordenados jerárquicamente. El patriarcado constituye el machismo que vivimos durante muchos años y lo seguimos sufriendo en la actualidad, es decir, este sistema garantiza el poder machista sobre los cuerpos femeninos/feminizados a través de la clasificación de las personas en los géneros “masculino/femenino”. El patriarcado comparte con el racismo la reproducción de la desigualdad apelando a discursos biologicistas que naturalizan las injusticias que pregona (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo, s/f).

Históricamente, como ya se mencionó, la prostitución se vinculó al sistema patriarcal, dominador, explotador, discriminador, racista y opresor, pero también se la vincula a la pobreza, considerada la única salida para mujeres, travestis y trans como fuente de ingreso ante las necesidades de no pasar hambre, más allá de ya encontrarse en la pobreza por no tener un trabajo, el cual constituye una necesidad básica para sobrevivir. No hay que olvidar que la prostitución como parte de un negocio a nivel local- nacional-global forma parte y convive con uno de los delitos de mayor envergadura internacional: la trata de personas para la explotación sexual. Es por todo ello que nos detenemos a pensar la prostitución como fenómeno particular, escenario de vulneraciones, desigualdad y violencia.

Como institución, se nutre de las personas que menos oportunidades tienen y que, a travesadas por la discriminación racial y de género, no han podido ejercer sus derechos en igualdad (especialmente los relativos a educación, trabajo y vivienda). Junto al empleo doméstico y las tareas de cuidado, la prostitución es uno de los pocos ámbitos que se constituye como única oportunidad de subsistencia para muchas mujeres, trans y travestis. Una vez insertas en el sistema prostitúyete, la carencia y la falta de oportunidades se profundizan. La discriminación que recae sobre la prostituta en forma de estigma social implica el desconocimiento de los contextos, condiciones y necesidades que llevan a una mujer, trans o travesti a este tipo de situaciones. (Instituto Nacional contra la discriminación, la Xenofobia y el Racismo).

Como seres humanos/as/es, y gracias a la Declaración Universal de los DDHH (1948), somos dignos de acceder a un piso mínimo de derechos, a tener las mismas oportunidades e igual acceso de condiciones, sin discriminación ni marginación por género. Sin embargo, seguimos viviendo bajo el sistema patriarcal que anula de manera directa o indirecta todo lo establecido por la Declaración Universal de DDHH. Esto hace necesario dejar de naturalizar esta institución prostituyente y desarraigarse del sistema patriarcal, con el objetivo de que todas las personas tengan los mismos derechos y oportunidades, empezando así a desnaturalizar lo establecido cultural e históricamente.

¿Cómo se relaciona la Prostitución, las mujeres y la violencia con la Geografía? Toda acción que realizamos se manifiesta en el espacio, en el territorio, a través del cual se ejerce el poder. El espacio entendido como aquel donde se producen y reproducen las relaciones sociales, cargado de imaginarios sociales, como el de la prostitución, imaginarios que se crean sin conocer la historia de las mujeres a las cuales se les territorializa y apropian de su cuerpo. En este sentido, este tema adquiere importancia dentro de la Ciencia Social que es la Geografía ya que aborda una situación de pobreza que se materializa en el territorio, se ejerce poder o territorializa el cuerpo de las mujeres para incorporarlas al sistema de la prostitución, y porque estas sujetas activas dentro del sistema prostituyente son constantemente trasladadas de un prostíbulo a otro a lo largo y ancho del país.

La historia de vida de Sonia Sánchez. De la prostitución a la libertad

A partir de entender la feminización de la pobreza, veremos como otra de las consecuencias y problemáticas de la desigualdad, en este sentido la desigualdad de género, el relato de Sonia Sánchez, otra de las mujeres que vivió la pobreza y, ante la necesidad de ingresos, no tuvo otro camino más que el de la prostitución. Su historia impresiona a la sociedad y puede llevar a hacernos una serie de preguntas tales como: ¿qué significa ser mujer? ¿Qué significa no formar parte del sistema heterosexual dominante, opresor y no ser privilegiados del mismo? ¿Cómo deconstruirnos del sistema y reconstruirnos? ¿Cómo construir nuestra propia identidad? ¿Cómo conseguir nuestra propia libertad?



Figura 1
Sonia Sánchez, sobreviviente de la trata de personas en Argentina.
Fuente: Lisa Fran Z, Guadalupe Gómez Verdi y Lea Meurice.

En la actualidad, Sonia Sánchez es un emblema en la lucha contra la trata de personas y la explotación sexual a lo largo y ancho del territorio argentino, como también su lucha, a nivel global. Sobrevivió a la trata y a la prostitución y, por sus propios medios y fuerzas, llegó a reencontrarse con la libertad. Hoy, milita por los DDHH de las personas que son prostituidas y busca sensibilizar a la sociedad, escribiendo y viajando, contando su historia de vida y siendo convocada, como referente, a dar charlas en ámbitos nacionales e internacionales.

Como plantea Mc Dowell (1999), los cuerpos existen en lugares y, a la vez, son lugares. Son cuerpos que ocupan y viven el territorio con las desigualdades preestablecidas por un sistema de dominación, opresión y control. De acuerdo con el autor, el cuerpo-territorio de la mujer se encuentra dominado por un determinado sistema, en este caso el sistema capitalista, heterosexual y patriarcal. Por lo tanto, de acuerdo con Zaragocin (2020), el cuerpo puede pensarse como parte del primer territorio, como aquel territorio que gobierna la mujer. Cuando ese territorio se violenta, dicha violencia afecta de manera directa o indirecta a los cuerpos. Por lo tanto, desde las Geografías Feministas, se considera que los cuerpos son la primera frontera entre yo y el de otra persona. Cuerpos que, a su vez, son construcciones culturales en base a la idea de un espacio, lugar, una comunidad, un contexto o un determinado sistema.

La lucha de las mujeres comienza desde el cuerpo ya que es lo único que tienen, aquel cuerpo oprimido, sexualizado, dominado y controlado por un determinado sistema que busca tener la subordinación del otro sexo. La autoconciencia de la agresión que se ejerce sobre los cuerpos se materializa en el territorio y en lugares específicos del cuerpo mediante la lucha por esa autoconciencia.

En este sentido, se puede relacionar lo anteriormente dicho con lo propuesto por Henri Lefebvre (1974) respecto a la división tripartita que hace de la producción del espacio: el espacio percibido es para él la práctica del espacio; el vivido, sería el espacio de representación; y, el concebido, lo que llama representación del espacio. El primer espacio se relaciona a las prácticas que los cuerpos –incluyendo resistencias y luchas– realizan sobre los territorios. El segundo espacio se relaciona con el territorio vivido por esos cuerpos, incluyendo el mismo cuerpo como el territorio donde viven esas mujeres. Es el lugar de los sometimientos a las representaciones dominantes del espacio. El último espacio es aquel que depende de relaciones de poder y de producción, es el espacio dominante, cuyo objetivo es hegemonizar los espacios percibidos y vividos, es decir, controlar las prácticas espaciales y los cuerpos vividos.

Con 16 años y sin haber terminado su secundario, Sonia fue víctima de la trata. No fue una víctima más, porque hoy se encuentra en lucha contra el sistema de opresión y dominación. Con sus pocos años, emigró a Buenos Aires para trabajar como empleada doméstica, pero le duró poco. El escaso dinero que había ganado apenas le alcanzó para 15 días de alquiler de una pieza en un hotel del barrio de Flores. Sin más recurso financiero y habitacional, caminó hasta parar durante tres meses en la Plaza Once. En su relato, cuenta:

Ahí viví varios meses. Dormía de día en el tren Sarmiento o me metía en

un recoveco del monumento a Saavedra, que en aquel entonces no estaba enrejado. Mientras tanto buscaba trabajo, pero ni me consideraban porque la plaza no era un domicilio legal y además, porque después de 3 días viviendo en la calle, estaba sucia y me veían como una vaga o una posible ladrona. Se fueron cerrando las puertas, nadie siente empatía ni se para a preguntarte tu historia. ¿Qué hacían esas mujeres yirando día y noche por la plaza?, se preguntaba. “Aun en la pobreza más absoluta yo no sabía que existía la prostitución. Hasta tercer año del secundario, cosechar algodón y ser empleada doméstica era todo mi saber”, cuenta. Un día charló con una de ellas (mujeres prostituidas) y le contó que nadie le daba trabajo y que tenía hambre. La mujer que tenía unos 50 años le dio unas monedas para que se bañara en las duchas de la estación Once y le dijo que después vaya a sentarse con ella. “Cuando volví le pregunté qué hacer. Me dijo que nada, que los hombres iban a hacer todo”. (Revista Red/acción, 2019)

Para ella, la pesadilla de la prostitución duró seis años. “Así sea media hora, es violencia económica, física y emocional. ¿Cómo salís de eso? Hecha pelota y reconstruirte como Sujeta Activa de derecho lleva años. Todavía me sigo construyendo” (Revista Red/acción, 2019).

Un año después de ser prostituida, tratando de conseguir un trabajo para volver a conocer la libertad, Sonia fue engañada con un trabajo de camarera y fue traficada al Calafate, provincia de Santa Cruz. Al llegar allí, no encontró ningún restaurante ni café, sólo un prostíbulo VIP y, como ella, muchas mujeres provenientes de diferentes provincias que iban a ser explotadas sexualmente, consecuencia que no imaginaban ni esperaban. Aquí es cuando, como sociedad, debemos preguntarnos: ¿por qué las mujeres sufren la mayor vulnerabilidad y peligro al momento de decidir migrar? Dicha vulnerabilidad y peligro en la actualidad se siguen manteniendo mediante lo que es la desigualdad social, espacial y de género. Las mujeres, como los hombres y la sociedad en su totalidad, buscan siempre mejorar su calidad y condiciones de vida. Sin embargo, las mujeres son las más propensas a sufrir situaciones peligrosas, como en este caso, la trata de personas, siguiendo por la prostitución y quién sabe si ello termina en un femicidio.

Allí estuvo seis meses y luego logró escaparse, pero sabiendo que sin plata su futuro en Buenos Aires no iba a ser muy diferente a lo que venía padeciendo; por lo tanto, no tuvo más opción y volvió a una esquina de Flores. Llegando al final de su historia como mujer prostituida, en Bacacay y Condarco la levantó el último varón prostituyente, quien, descontento por su negativa a determinadas prácticas, la golpeó tanto que por poco la mata; la salvó el conserje del hotel. Gracias a su lucha por salir, jamás volvió a ninguna esquina y hoy se convirtió en un emblema, militante feminista y de los DDHH. “Las mujeres prostituidas suelen decir que ellas eligen qué hacer y qué no, o que ellas ponen el precio, pero es mentira. Ninguna puede elegir, para eso les pagan; pero lo tienen que decir para sobrevivir”, explica (Revista Red/acción, 2019).

Esa noche, la que llama “la más larga, oscura y liberadora de su vida” porque había conseguido, y no en los mejores términos, salir de la tortura, arrojó miles de sus zapatos de taco, pelucas, shorts, y ropa que usaba para la prostitución a la basura, tirando todos los años que había sufrido todo tipo de violencia, como también liberándose y reconstruyéndose a sí misma.

Esa mañana, amaneció siendo Sonia Sánchez, chaqueña, de 22 años, recién llegada a la ciudad de Buenos Aires, consiguiendo su primer trabajo como clasificadora de cucuruchos.

Estas mujeres, por encontrarse en la pobreza, son discriminadas, excluidas y marginadas por el simple hecho de ser mujer, reinando todo ello dentro del sistema patriarcal. La discriminación se considera, según el INADI, como aquella que se alimenta de prejuicios y estereotipos muy arraigados y de ideas falaces respecto de una supuesta “normalidad”. La discriminación es un modo de relación social desigual que atenta contra los DDHH, que afecta a diversos grupos de la sociedad, desde afrodescendientes, pueblos indígenas, comunidades gitanas, mujeres, infancias y adolescentes, personas migrantes hasta personas que se encuentran en pobreza, con ideologías políticas disidentes, con orientación sexual o identidad de género no hegemónica, etc.

Por ello, resulta de gran importancia que el Estado incorpore la perspectiva de género a todas las dimensiones de la vida, para incluir y no excluir, para integrar y no marginar las diversas relaciones que materializamos en el espacio, para que todos los sectores de la sociedad tengan acceso a una vida digna y a vivir tranquilamente. Esto nos obliga como sociedad a terminar con la desigualdad, la discriminación y exclusión de las mujeres y las diversidades existentes, a mirar y comprender a las personas desde otro punto de vista, y no solo del heterosexual normativo.

Para que el Estado pueda incorporar esta perspectiva de género a todas las dimensiones, es importante tener en cuenta las luchas y resistencias que se llevaron adelante para que hoy exista esta perspectiva. Es así que, este mismo organismo, necesita y debe conocer el territorio que habitamos, para aplicar las políticas públicas que se requieran y necesite la sociedad, conocer las particularidades de cada territorio, las instituciones y sujetos/as/es que lo habitan, la forma en que se producen y reproducen las relaciones sociales.

Trabajando ESI y DDHH en el aula. Propuesta didáctica

Respecto a los materiales curriculares de la escuela secundaria de la provincia de La Pampa, se realiza la propuesta de enseñanza para quinto año, en la cual se sugiere el abordaje de una geografía de Argentina con especial referencia en América Latina. Tal como se anuncia en líneas previas, esta problemática abarca diferentes dimensiones de análisis, es por ello que se puede enmarcar en ejes de estudio como: la dimensión socio-demográfica de los territorios, en donde se reconocen las desigualdades en las condiciones de vida de la población, se promueve el compromiso frente a problemáticas asociadas con la pobreza, la exclusión, la marginalidad

y la segregación desde una perspectiva multidimensional; la dimensión económica de los territorios, en donde se considera el análisis e interpretación de las redes y flujos de transporte y circulación de bienes, servicios, personas, capitales e información en el contexto de la economía globalizada y de los procesos de integración regional; por último, la dimensión política de los territorios, en donde se profundiza el conocimiento y la reflexión crítica acerca del rol de los Estados nacionales y plurinacionales en los procesos de construcción social de los territorios, las relaciones de poder y las distintas territorialidades en disputa.

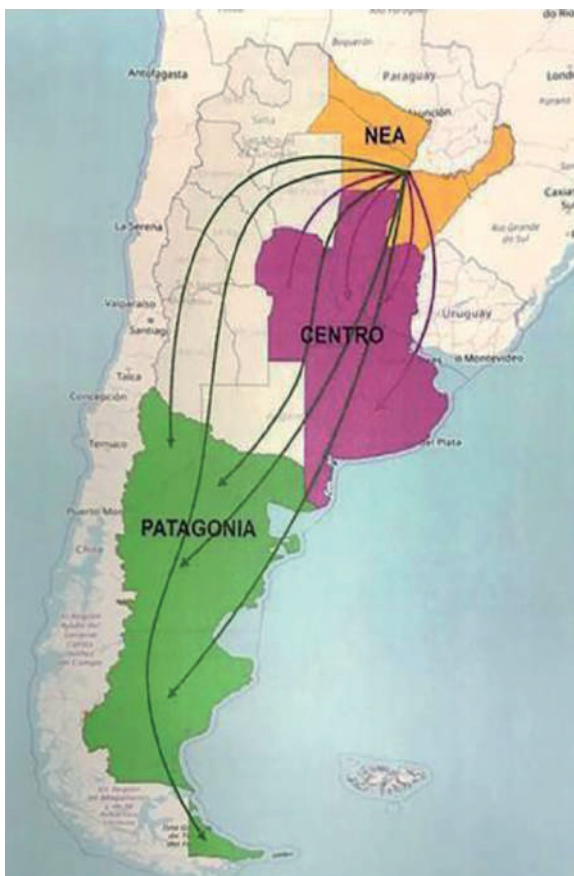
Las voces de las mujeres deben formar parte de los contenidos de las ciencias sociales y, en este caso, de la geografía en particular. Se encuentran, desde la enseñanza de la geografía, muchos recursos y enfoques didácticos para incorporar a las mujeres protagonistas de realidades territoriales actuales. De esta manera, se visibilizan sus problemáticas, sus luchas, se escuchan las voces que cuentan sus propias historias. Por lo tanto, los problemas sociales relevantes deben ser enseñados desde perspectivas de género y considerar a las voces de mujeres que luchan por situaciones como pobreza, trata, violencia (Sant y Pages, 2011).

Como ya se mencionó, trabajar desde marcos conceptuales de los programas de ESI y DDHH adquiere gran relevancia y, a su vez, se vuelve un desafío para las/os/es docentes. Es por ello que, para trabajar esta problemática desde la enseñanza de la geografía, se propone realizar un debate guiado en el cual se tengan en cuenta los siguientes recursos didácticos:

- Visualizar el video “Sonia Sánchez: Prostitución y Trata” de 1 hora 53 minutos de duración, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Eychllo-jMc&feature=youtu.be>, en el cual se visibiliza, a partir del relato de Sonia Sánchez, la problemática de la trata y prostitución en el contexto actual de pandemia, quiénes son los/as/es actores/as, cómo se reinventa la institución prostituyente y su lucha por los Derechos Humanos de las mujeres.
- Escuchar la canción “Prepárame la Cena”, de Calle 13, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=4E1vlbuWJ0U>.
- Lectura del marco teórico junto al análisis del mapa presentado a continuación.

En un primer momento, cada recurso se analizará en pequeños grupos de trabajo para finalizar con una socialización colectiva.

• A partir de la reflexión que se realice con todo el grupo-clase sobre los diferentes recursos (video de Sonia, letra de la canción, marco teórico y conceptual, mapa), elaborar afiche con el fin de generar conciencia colectiva e individual en la institución educativa. El mismo deberá reflejar la feminización de la pobreza desde la desigualdad de género y la vulnerabilidad que sufren las mujeres. Dicho mensaje deberá tener un título principal y deberán buscar una imagen que represente lo que quieren expresar. Para la reflexión, análisis y debate de esta temática proponemos la siguiente



Rutas de la trata en Argentina.

Fuente: <https://www.infobae.com/sociedad/2018/09/01/cuales-son-las-rutas-de-la-trata-de-personas-en-la-argentina/>

cada grupo-clase y los tiempos que la/el docente considere apropiados para la comprensión de la problemática y los aprendizajes en educación secundaria.

Reflexiones finales

La enseñanza de problemáticas atravesadas por la ESI y la perspectiva de género y de DDHH se consideran prioritarias dentro del paradigma de la Geografía social y crítica para su tratamiento en las aulas. Si pensamos a la Geografía como una ciencia que nos invita al análisis y reflexión de los territorios cercanos y lejanos, se deben considerar centrales las voces de las mujeres invisibilizadas por el sistema patriarcal. Este sistema avala la institución prostituyente en donde se ejerce el poder y se territorializa el cuerpo de las mujeres a partir de la desigualdad en la que se encuentran insertas.

Establecer propuestas áulicas que fomenten la educación en relación con estas problemáticas sociales relevantes es fundamental y primordial para incentivar la formación de ciudadanías críticas, responsables y empáticas con las realidades actuales.

te guía de preguntas:

a) ¿Quiénes son los/as/es actores que se involucran en el sistema de la Prostitución? ¿Cuál es su rol? ¿Qué papel tuvo el Estado en el camino a la prostitución y la pobreza de las mujeres? ¿Consideras que estas mujeres recibieron ayuda del Estado? ¿Por qué?

b) ¿Cómo se puede vincular la Prostitución con el proceso de construcción social y valorización del espacio?

c) ¿De qué manera se reinventó la explotación sexual en el contexto de la pandemia?

d) Teniendo en cuenta que los DDHH para las mujeres explotadas sexualmente no se respetan, ¿las mujeres tienen la posibilidad de elegir y decidir sobre sus cuerpos? ¿Por qué? En relación con la ESII, ¿consideran que las mujeres prostituidas reciben dicha educación? ¿Por qué? ¿Y todos los/as/es ciudadanos/as/es de Argentina?

Estas actividades se deben proponer teniendo en cuenta las características de

Bibliografía

Aguilar, P. L. (2011). *La feminización de la pobreza: conceptualizaciones actuales y potencialidades analíticas*. Universidad de Buenos Aires. <https://www.scielo.br/pdf/rk/v14n1/v14n1a14.pdf>

Andahazi Kasnya, L. (2019). *Sonia Sánchez: Escritora y militante feminista*.

<https://www.redaccion.com.ar/sonia-sanchez-escritora-y-militante-feminista/>

García Ramón, M, D. (2007). Geografía del Género. En D. Hiernaux, *Tratado de Geografía Humana* (pp. 337-355).

Instituto Nacional contra la discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI). (s/f). *Racismo y Prostitución, guía temática*.

http://biblioteca.malvinasargentinas.ar/gobierno/INADI_guia-prostitucion.pdf

Klipphan, A. (2018). *Cuáles son las rutas de la trata de personas en la Argentina y qué se hace para combatirlas*. <https://www.infobae.com/sociedad/2018/09/01/cuales-son-las-rutasde-la-trata-de-personas-en-la-argentina/>

Lefevre, H. (1974). La Producción del Espacio. *Revista de Sociología*, (3), 219-229.

Pozo, A. (2019). *Sonia Sánchez. Sobreviviente de explotación sexual: La prostitución no se elige con libertad*. <https://radiojgm.uchile.cl/sonia-sanchez-sobreviviente-aexplotacion-sexual-la-prostitucion-no-se-elige-con-libertad/>

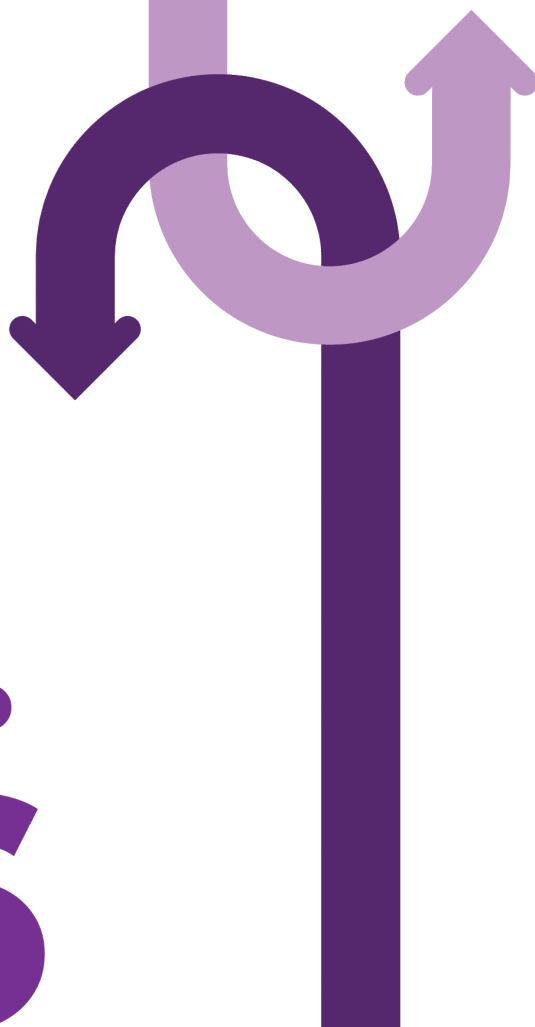
Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley 26.150.

http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26150.pdf

Sant, E. y Pages, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Revista Historia Y Memoria*, (3), 129-146.

Sassen, S. (2003). *Contradegeografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Traficantes de sueños. <http://www.acuedi.org/dda-ta/9217.pdf>

Zaragocin, S. (2020). La Geopolítica del útero: hacia una geopolítica feminista descolonial en espacios de muerte lenta. En D. T. Cruz y M. Bayón Jiménez (Coords.), *Cuerpos, Territorios y Feminismos. Compilación latinoamericana de teorías, metodologías y prácticas políticas* (81-98).



CAPÍTULO

06

Las prácticas de enseñanza de la
Historia en la virtualidad

Cristian Guiñez

Capítulo 6. Las prácticas de enseñanza de la Historia en la virtualidad

Cristian Guíñez

Introducción

El COVID-19, y con él la suspensión de clases presenciales, implicó un desafío para las/os/es docentes de los diferentes niveles educativos durante todo el año 2020, 2021 y continuará el desafío al menos por bastante tiempo más.

Pensar la educación y desarrollar nuevas experiencias de enseñanza ha sido un reto para equipos técnicos, directivos, docentes, e incluso practicantes en su última etapa de formación universitaria.

El recorrido biográfico previo de cada docente, junto a sus trayectorias formativas, su formación continua, sus vínculos con otros/as/es docentes, los contextos sociales donde se trabaja, etc., jugaron un rol importante en la adaptabilidad a la ausencia de clases presenciales.

La pandemia a lo largo del 2020 implicó pensar de qué modo hacer mejor, profesionalmente, lo que hemos hecho hasta el momento. En este punto, la situación nos invitó (y nos invita) a la reflexión, a poner en tela de juicio todo aquello que damos por supuesto, a nuestras formas y maneras de pensar la enseñanza. Todas estas reflexiones, como plantea Jackson (2015) en su libro *¿Qué es la educación?*, nos darían nuevos marcos interpretativos y de análisis, nuevas experiencias, quizás con resultados impredecibles, precisamente por eso, porque es volver a pensar de nuevo la enseñanza.

En el marco de estos contextos, las preguntas claves en términos didácticos no han sido modificadas: ¿acaso podemos dejar de preguntarnos antes de iniciar las clases qué voy a enseñar? ¿A quién le voy a enseñar? ¿Cómo lo voy a enseñar? ¿Y para qué lo voy a enseñar?

La suspensión de las clases presenciales fue sustituida por encuentros de “Zoom”, “meet”, reuniones por WhatsApp, uso de forma masiva de los correos electrónicos, horarios alternativos, etc. Estas modificaciones no deberían ser adjetivadas a simple vista y sin investigaciones previas como desbordantes o poco productivas. ¿Es para criticar o no que un estudiante envíe su trabajo práctico a las 4:00? ¿No es una señal al menos de cumplimiento de la responsabilidad? ¿Puedo acaso como do-

cente exigir cumplimiento en las clases virtuales cuando quizás en algún momento del año modificamos los días y horarios de clase por algún motivo particular? ¿Se puede seguir con los mismos formatos de evaluación previos a la pandemia sin ningún tipo de revisión crítica sobre dichos métodos? Muchas son las preguntas que van a atravesar en retrospectiva la experiencia 2020, y siempre podemos volver a examinar, como dice Flavia Terigi (1997) [1], si quizá lo que nos atraviesa son problemas de enseñanza más que de aprendizaje.

La pandemia volvió a poner en foco una pregunta que disparaba Dewey en la primera mitad del siglo XX, en una de sus últimas conferencias, cuando se podría asumir que el Maestro había descubierto ya los grandes secretos de la enseñanza o “los gajes del oficio” (Alliaud, 2009) [2]. Ante un auditorio repleto, disparó a quienes lo escuchaban: ¿qué es la educación?

Este interrogante no era ni es inocente o irónico. Es una pregunta que nos atraviesa en el ejercicio diario, aunque no estemos, en los tiempos que corren, dispuestos a sentarnos y reflexionar sobre la misma. Preparar un “Zoom”, corregir los trabajos que llegaron por correo, comunicarse con directivos del colegio para avisarles que tales estudiantes no están participando, responder las dudas de un familiar sobre la tarea de Historia y muchas actividades más (con mis propios recursos y desde mi hogar), puede que deje poco tiempo a la reflexión. Aun así, la pregunta ¿qué es la educación?, como ejercicio reflexivo de nuestra práctica diaria, debe ser atendida.

Reflexionar sobre la educación y la enseñanza en estos tiempos también implica poder pensar de qué modo la misma no es solo un slogan, de qué modo las instancias de crítica las anudo con las instancias de posibilidad como planteaba hace ya 30 años Giroux (1992) [3]. Debemos seguir exigiendo, sobre todo, que se cumplan las condiciones necesarias para que la educación sea una real posibilidad para todas las personas.

Docentes y directivos escolares han intentado, con mayor o menor éxito, durante todo el año 2020, enseñar, lisa y llanamente enseñar lo que la escuela considera debe ser enseñado.

“Enseñar verdades” podemos pensar si utilizamos la clasificación de Jackson y la noción de docentes como “traficantes de verdades” (Jackson, 2015). Hacerlas accesibles, interesantes para nuestros/as/es estudiantes, y todo eso, en arenas movilizadas (que ya lo eran mucho antes de la pandemia y la suspensión de las clases presenciales).

El desafío consistió en volver a preparar materiales, volver a estructurar actividades con otros formatos o de otra manera, asignar trabajos para hacer en los hogares, moderar las discusiones en “Zoom”, “meet” o la plataforma que se haya seleccionado, y evaluar, evaluar ante todo con criterios objetivos ante la presión de directivos, familias y la sociedad en su conjunto (Perrenoud, 2015). Y estos retos se complejizan cuando debemos idear modos en que los pensamientos de nuestros/as/es estudiantes, siempre en movimiento, puedan tener el curso que pensamos. Que el estudiantado preste atención en un Zoom y no elija estar viendo una serie al

mismo tiempo, que esté participando en las clases sin que su familia le exija cumplir alguna actividad en la casa, todo eso, implica o exige un gran y enorme trabajo docente que no encuentra, en las cuatro paredes de su casa, el mismo sustento físico que encontraba en las cuatro paredes del aula.

Este desafío nos invita a pensar que tanto las/os/es docentes nos interrogamos sobre

“qué enseñar, para quién y cómo”, que no son más que las mismas preguntas que podíamos encontrar previo a la pandemia. Hay un punto importante, y es que el/la docente debe estar convencido de lo que está haciendo, debe haber una fuerte convicción en que lo que hace como docente tiene un horizonte real, lo que enseña y a quien se lo enseña es de un considerable valor. Si los/as/es estudiantes a quienes se dirige no lo perciben así, nos encontramos ante una ardua tarea, sin dudas, pero si nosotros/as/es mismos/as/es como educadores no estamos convencidos, entonces las posibilidades reales (con o sin pandemia) de aprendizaje disminuyen notablemente.

La pandemia nos invita a pensar estos nuevos retos, pero ¿acaso la docencia no está llena de pasos o decisiones desafortunadas? Si no nos animamos a tomar estos riesgos, entonces, deberíamos renunciar a tan ardua tarea.

Y estas preguntas, como bien dijimos, en el día a día de las actividades, en el día a día de las planificaciones, atenciones, respuestas a un sin número de actores escolares (donde no siempre son los/as/es estudiantes los más atendidos/as/es) suelen estar poco atendidas. ¡Pero cuidado! Y esto es un llamado de atención que quisiéramos hacer: la educación debe, por obligación moral, ocupar activamente nuestra mente. No encontramos modo más categórico de pensar esta cuestión que usando una cita textual de Jackson respecto al tema: “sin embargo, debo poner algún reparo y decir que consideraría que un docente tan completamente no contemplativo es una persona de una grave pobreza emocional e intelectual” (Jackson, 2015, p. 48).

Concluida esta breve introducción, en la siguiente parte de este artículo, nos vamos a enfocar en las futuras profesoras de historia que realizaron sus prácticas en contexto de pandemia y ausencia de clases presenciales. Las practicantes pertenecen a la Universidad Nacional de La Pampa. La carrera del Profesorado en Historia cuenta, en el último año de su plan de estudios, una materia a la que muchos llaman aún hoy popularmente como “residencia” o “las prácticas” (su nombre formal es Práctica de la Enseñanza de la Historia).

Esta práctica de la enseñanza pareciera ser, al menos desde el nombre, eso, una práctica, una puesta en acción moldeada, algo ficticia quizás, y sumamente supervisada por el docente ya en actividad en las escuelas secundarias y por los/as docentes responsables de la cátedra en sí. Ubicada en el último año de la carrera, arrastra desde hace mucho tiempo (como toda práctica final) la idea de sentido común de que en la misma el/la estudiante avanzado y a punto de empezar a desarrollar su vida profesional adquirirá todas las formas que le permitan desarrollar las capacidades necesarias para la acción práctica [4] (Davini, 2015).

En tiempos donde la práctica se vio modificada por la ausencia de clases presenciales, nos encontramos con que es preciso seguir repensando las prácticas docentes no como un campo de aplicación solo de conocimientos, métodos y técnicas a enseñar como lo planteó históricamente la tradición académica y la tecnicista.

El 2020 parece haber sido el momento oportuno también para seguir desterrando la noción de ver las prácticas de la enseñanza como un mero campo de aplicación de técnicas y conocimiento, y esto es así porque enseñanza y aprendizaje no son dos caras de la misma moneda.

En este contexto, la práctica de la enseñanza debe trabajar arduamente por una valorización de las prácticas como fuente de experiencia y de desarrollo de los futuros docentes, que implica el intercambio con otros y otras, trabajando de manera colectiva (como intelectuales públicos, diría Giroux). En contextos de pandemia, también nos lleva a la importancia y revalorización de los intercambios situados entre los/as/es sujetos/as/es, no solo con docentes ya en actividad y a quienes se les solicitó el “aula virtual”, sino también con los/as/es docentes de las prácticas, y de las/los/es compañeras/os/es que cursan la misma. Repensar las prácticas hoy, en contextos de pandemia, implica, por sobre todas las cosas, la reflexión sobre mis acciones, enseñar deja de ser una tarea amateur para pasar a ser un campo de formación importante en la vida del sujeto/a/e.

La formación de docentes implica pensar en el recorrido de cómo son formados/as/es nuestros/as/es estudiantes universitarios, esta es una acción introspectiva hacia los mismos campos de formación universitarios, con o sin pandemia. ¿Qué tanto nos preguntamos si los contenidos académicos fueron significativos para las prácticas docentes? ¿Los/as/es docentes a lo largo de todo el trayecto transmitieron con sus propias prácticas buenos modelos de enseñanza? ¿Se involucró a los/as/es estudiantes en sus aprendizajes y en la autoevaluación de sus dificultades y sus logros? ¿Se trabajó con las representaciones sociales previas sobre la docencia? ¿Se trabajó de manera interdisciplinar a lo largo del recorrido? (Davini, 2015). Todo esto es crucial a la hora de pensar las prácticas de estudiantes universitarios.

La pandemia implicó hacernos carne de lo que planteamos hace tiempo, que cuando hablamos de las “prácticas” no nos referimos al desarrollo de habilidades operativas técnicas para el hacer (aunque sí, ocurren instancias de planificación), sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen dimensiones y reflexiones continuas en un marco de toma de decisiones. Como dice Davini en un pasaje del libro ya citado: “en las prácticas se trata de situaciones y problemas genuinos” (2015, p. 9).

Con toda esta contextualización, queremos hablar del compromiso con la enseñanza de las/os/es practicantes de Historia que cursaron la Práctica de la enseñanza de la Historia en contextos de pandemia a lo largo del año 2020 en la carrera del Profesorado en Historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam.

La experiencia de la práctica estuvo atravesada por la planificación de no menos de seis clases virtuales a través de la plataforma “Zoom”, utilizada por la institución

escolar seleccionada para la práctica, en este caso el colegio de la UNLPam.

Utilizaremos, en este artículo, diferentes ejemplos de las prácticas otorgados por la estudiante Estrella laconis, Sofía Pinedo y Melany Ostertag. Las tres estudiantes realizaron sus prácticas en diferentes cursos de la escuela secundaria mencionada, abordando diferentes temas de enseñanza ubicados dentro de la currícula.

Las clases no solo se limitaron a su exposición por Zoom, sino a toda una selección de tema a dar, materiales, recursos, tiempos, ejercicios, actividades, sistema de evaluación, participación, etc., que las practicantes tuvieron que decidir. En ese marco, la práctica sale de una construcción ficticia para convertirse en desafíos con situaciones y problemas genuinos, como se planteó con anterioridad.

El desarrollo de las clases conlleva a la selección del tema a través de fundamentaciones teóricas y prácticas sobre el mismo, como así también al planteamiento de los objetivos que las docentes practicantes se propusieron lograr con sus estudiantes. La siguiente es una cita textual de la fundamentación otorgada por Estrella laconis en su planificación:

Los procesos de organización sociopolítica y cultural de las sociedades europeas clásicas es uno de los contenidos seleccionados para trabajar con los/as estudiantes del ciclo básico. Pero, ¿Por qué se debe enseñar historia antigua? Conforme a lo establecido en la resolución del Consejo Directivo (Res. n°70/13) la historia ha de aportar a las/os estudiantes oportunidades para la construcción de conocimientos tendiente a concebir identidades más amplias, donde el conocimiento de los derechos y los deberes conduzca a la construcción autónoma de una ciudadanía activa, que posibilite cimentar nuevos lazos sociales sustentados en la democratización de los derechos y las obligaciones. En relación a ello, la historia antigua puede ser una herramienta adecuada para ayudar en la formación de buenos ciudadanos/as. A partir de la misma se pueden promover el trabajo sobre diferentes valores, como el respeto, empatía o igualdad. Enseñar historia desde el presente para la comprensión de los problemas de la actualidad requiere de actitudes críticas. Para promover ello, las problemáticas del presente deben enmarcarse en un contexto más amplio, que rescate las experiencias sociales del pasado y de grupos y personas de otros ámbitos sociales y culturales.

La presente planificación ha sido pensada para estudiantes de 2° año, de Ciclo Básico, del Colegio de la UNLPam. En consonancia con lo expuesto anteriormente el tema seleccionado para abordar es la expansión de Roma vinculado con la organización económica basada en la explotación de esclavos y los conflictos entre las órdenes (patricios y plebeyos). A su vez, y de acuerdo a las normativas nacionales e internacionales como: la Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral (2006); la CEDAW (Convención sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la Mujer, ONU 1979) y la Convención de Belén Do Pará (Convención Interamericana para Preve-

nir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, OEA 1994) se trabaja de forma transversal con perspectiva de género. Para ello se propone reconocer la configuración de los roles asignados a hombres y mujeres en la sociedad romana, con el fin de permitir la comprensión de la construcción cultural de diferentes formas de prejuicios y discriminaciones que han afectado y afectan la participación femenina y masculina tanto en el espacio privado como público. De este modo, dado cuenta de la situación de los diversos actores sociales se promueve al desarrollo de la empatía y el respeto, al desarrollo de la capacidad de ponerse en el lugar de otro/e. Tal como expresa Fontana (2003) tenemos una responsabilidad muy grande ante una sociedad a la que no solamente hemos de explicar qué sucedió en el pasado, sino a la que debemos enseñar a “pensar históricamente”, lo que implica enseñar a no aceptar sin crítica nada de lo que se pretende legitimar a partir del pasado. Debemos plantar la semilla de la conciencia en la mentalidad de nuestros/as estudiantes.

En esta fundamentación que no hemos querido acortar para el artículo y, como la estudiante enuncia, está destinada a estudiantes del segundo año del ciclo básico del colegio secundario, se puede apreciar no solo el uso conceptual de la Historia como disciplina (estructura semántica como la denominamos), sino también el *¿para qué?* de la enseñanza de la Historia, tema crucial en las preguntas que nos hacíamos en el origen de este artículo. Por qué educar, por qué enseñar Historia y a quiénes. La perspectiva abordada va de la mano con el compromiso que implica la docencia con un mundo mejor.

En la fundamentación de la estudiante Melany Ostertag, también podemos detectar los vínculos entre el qué, para quién y cómo que debemos plantearnos antes de introducirnos en el aula:

Debido a esto, se espera que los estudiantes puedan comparar casos históricos con la ayuda de la docente residente y poder interpretar que dentro de cada proceso nos encontramos con diferentes actores sociales, específicamente se destacarán los sectores populares y las mujeres, no solo los grandes oligarcas. (2020)

En este párrafo, detectamos el valor que establece la practicante en su intervención, en sus apoyos, en ser el andamiaje, la ayuda entre aquel desafío que implica siempre para el estudiante encontrarse con un tema nuevo, que lo desafía y lo invita a superarse. En otro fragmento de la justificación de la estudiante, aparece la siguiente frase: “A su vez, se propondrá relacionar las problemáticas históricas con la actualidad, para captar el interés de los estudiantes y para que sea más enriquecedor el proceso de aprendizaje” (2020).

En esas líneas, podemos advertir que, como para la practicante, el docente y el uso de diversas estrategias juegan un rol fundamental en los procesos de enseñan-

za. Como plantea Litwin (2016), en la enseñanza, el docente no puede no tener en cuenta a la hora de la selección de estrategias variables como: la edad de sus estudiantes, los contextos sociales, sus intereses, sus entornos culturales, y no menor, el acceso a los recursos en un momento como el que atravesamos [1]. Estas variables parecerían estar atendidas, al menos en esta fundamentación, por la practicante.

El establecimiento de objetivos también se visualiza como parte fundante de una planificación. Establecer las operaciones cognitivas que exigimos a las/os/es estudiantes como localizar, analizar, relacionar, comparar, producir y transferir suelen implicar largas horas de reflexión pedagógica en las practicantes. Reflexionar sobre la metodología de enseñanza que se usará junto con el conjunto de actividades que guiarán la práctica. Sin pasar por alto los rastreos de ideas previas o preconcepciones del/la estudiante, los recursos y tiempos con los que éste/a cuenta, las preferencias de los mismos para con algunas actividades y el modo de evaluación que se asumirá. A esto, sumar la ausencia del encuentro físico en el lugar donde ya lleva 150 años desarrollándose la clase: el aula, esa estructura dentro de una organización que impone modos de sentarse, de opinar, de participar, de estar, en definitiva, en un aula (Escolano, 2000).

Como experiencia en tiempos de pandemia, las prácticas docentes implicaron e implican repensar nuestras clases, nuestras estrategias y modos de acción, como así también la selección de recursos, objetivos, actividades y evaluaciones que usaremos.

El desarrollo del pensamiento crítico acerca del pasado y de las sociedades actuales es complejo, pero el desafío tiene un alto componente político si se pretende que las/os/es estudiantes comprendan los procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente, es decir, que aprendan a pensar históricamente (Carretero y Castorina, 2010) [5].

Profundicemos, a continuación, a través de ejemplos de las practicantes. La estudiante (hoy ya profesora) Estrella laconis tenía como tema a enseñar “La Antigua Roma en la etapa republicana”. Para la enseñanza de dicho proceso, los objetivos planteados claramente determinaron el sentido de cada una de las actividades que realizó. Como plantea Meirieu (2010) [2], más importante que lo que le digo a mis estudiantes es que les pido que hagan.

Suele acontecer, en muchos casos, que la ocurrencia de una actividad para el practicante (o el docente de experiencia) que le resulta de gran ingenio, imaginación y que cree firmemente despertará en sus estudiantes la curiosidad, no responde a objetivos planteados con anterioridad y, en esas situaciones, la actividad queda desanclada de cualquier logro cognitivo y conceptual que se había propuesto previamente. Por eso, el planteamiento de objetivos siempre es el paraguas sobre los cuales pienso, elaboro, planifico mis clases y mis actividades. Al igual que las actividades, los recursos también deben ir en la misma línea de los objetivos. Davini (2015), en *La formación de la práctica docente*, indaga sobre la importancia de la selección de recursos y actividades en consonancia con varios factores, por ejemplo,

qué tanto implica la actividad o el recurso a mis estudiantes, qué tanto permiten evitar una visión cerrada, acabada, neutra, estática e incluso descontextualizada del conocimiento, o qué tanto suscita el interés de las/os/es estudiantes.

En este punto, nos detenemos en la selección de recursos y herramientas seleccionadas por las practicantes; entre ellas, podríamos mencionar las siguientes a modo de ejemplo: Moodle, Google Meet, Formulario de Google, YouTube, Genially, Canva y Quizizz, y el uso de recursos no solo limitado al uso de las fuentes primarias y secundarias propias de la disciplina, sino que se pusieron a disposición de las/os/es estudiantes recortes audiovisuales, imágenes creativas de memes, mapas interactivos, recursos visuales e incluso juegos virtuales. Esta selección no solo responde a la virtualidad, sino que tiene un fuerte componente de sentido político que bien justificó Giroux (2018) cuando sostuvo que es necesario, para facilitar el aprendizaje, poder incorporar las formas de comunicación y expresión a través de las cuales los/as/es jóvenes construyen hoy sus identidades, muchas veces ignoradas por las escuelas. La enseñanza, en este punto, implica una comunicación entre quien enseña y quienes aprenden, y para mejorar esa comunicación o al menos establecerla debo recuperar los códigos y lenguaje de estudiantes.

Las clases de las practicantes dieron inicio con la presentación a través de reuniones virtuales, en algunas situaciones, mediadas por el juego. Esta forma de comunicación un tanto personalizada por las practicantes respondió a la premisa de que los/as/es estudiantes se interesan más por las tareas de aprendizaje si son reconocidos como sujetos particulares. Conocer a los/as/es estudiantes, llamarlos por sus nombres, dialogar en forma individual como así también presentarse la practicante ante los mismos es importante en un marco de clases limitadas por el tiempo de la duración de la práctica. A través de un video de pocos minutos de duración, una de las practicantes se presentó al curso, les comentó por qué estaría en las próximas clases, cuáles eran sus objetivos, pero también fue más allá, y comentó sobre sus intereses y pasiones a las/os/es estudiantes. A partir de allí, invitó a cada uno y cada una de ellas a que graben (o si no se animaban redacten en una hoja) una breve presentación de ellos individualmente destinada a la docente practicante. La actividad fue propuesta bajo la premisa de que en la medida en que todos/as/es comenten sus intereses eso sería utilizado por la docente a la hora de pensar actividades y seleccionar recursos. Esta actividad le otorgó a la practicante un insumo valioso para conocer las ideas, teorías, enfoques y problemas que atravesaban las/os/es niñas/os/es del curso. A la vez que se proponía lisa y llanamente evitar lo que Tonucci, de manera magistral, reflejó en la siguiente imagen del libro *Niño se hace* (Figura 1).

En el caso de la practicante Sofía Pinedo, quien abordó “Los desplazamientos de población y sus problemáticas en América Latina entre los siglos XIX y XXI”, la instancia de presentación fue realizada en la primera clase, donde destinó un tiempo específico para dicha introducción. A diferencia del caso anterior donde el juego de presentación audiovisual (o escrito) estaba destinado a estudiantes del segundo año, acá la presentación se realizó con estudiantes de 16/17 años en el último año de

escolaridad, por lo que la dinámica fue más rápida y de mucha participación oral a través de la primera clase virtual.

En la práctica de Sofía Pinedo, se puede hacer foco en los recursos y fuentes seleccionadas por la practicante. Entre estos recursos, encontramos diarios de época, testimonios escritos, cartas, fragmentos de informes judiciales, lo que permitió

incluir narrativas, relatos y experiencias que habilitaron el trabajo con fuentes de primera mano que buscaban, como fin, poner en marcha emociones, sentimientos, alegrías y los placeres en la lectura o escucha de esas narrativas, evitando así que la enseñanza se convierta en rutina.

Situación análoga fue la de Melany Ostertag en su práctica. A partir del análisis de las oligarquías en América Latina a principios del siglo XIX, utilizando la fotografía como insumo para trabajar con casos, en este ejemplo, las oligarquías de Perú y Chile. Estos estudios de casos suscitaron el interés de los/as/es estudiantes ya que permiten elementos de transferencia a partir de casos reales que se constituyen en situaciones verdades.

Es así que cada una de las practicantes atendió a situaciones y desafíos que implica la práctica de la enseñanza en las aulas. Hay que mencionar el lugar ocupado en el diseño de los temas y clases la enseñanza de la Historia con perspectiva de género, no solo desde el lenguaje con el cual se presentaron las actividades, sino con las actividades en sí que respondían a objetivos que iban en aquella dirección.

El diálogo aparece en las prácticas como motor de visibilización, tan necesario para

“descolonizar el silencio” del que nos hablaba Freire (2008) [6]. Para que ese diálogo exista, deben existir condiciones de reconocimiento sin perder de vista que el lenguaje patriarcal, sexista, es uno de los modos con los que se suprimió de un plumazo la presencia de las mujeres en la vida cotidiana y en la Historia. Las practicantes, a partir de la presentación de fuentes y actividades, visibilizaron el rol de la mujer en los diversos temas abordados, desde la Antigua Roma en la práctica de Estrella laconis, al siglo XIX en el caso de la practicante Melany Ostertag y Sofía Pinedo.

A continuación, exhibimos la ficha de cátedra presentada por la practicante Sofía Pinedo y otorgada a sus estudiantes del sexto año:



Figura 1.

MIGRACIONES DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Según la tradición, la mayoría de las mujeres emigran para reunirse con sus esposos o sus padres, pero de acuerdo con la “Encuesta Mundial acerca del Papel de las Mujeres en el Desarrollo: Mujeres y Migración Internacional”, un creciente número de ellas ya emigran por decisión propia y son las principales fuentes de ingresos para ellas y sus familias. Este proceso de migración cambia la situación de las mujeres, quienes, de vivir supeditadas a una autoridad patriarcal, tradicional, logran empoderarse y con ello tener mayor autonomía en sus vidas. Incluso las mujeres que no se mudan y permanecen en sus lugares de origen cuando sus esposos o hijos emigran, por lo general asumen mayores responsabilidades económicas y familiares. Los nuevos estudios permiten ampliar nuestro conocimiento sobre las migraciones México – EE. UU y poner en primera escena a las mujeres. Por ejemplo, a finales de 1970 las mexicanas que empezaron a trabajar tanto en las maquiladoras como en el país vecino comenzaron a presionar para incidir en las decisiones familiares de mayor envergadura. Esto significó, al menos potencialmente una amenaza para el rol de autoridad tanto de los esposos como de los padres de estas trabajadoras. Estas mujeres de la frontera norte fueron acusadas de “olvidar sus roles apropiados”, de causar la fragmentación de las familias y la formación de hogares encabezados por mujeres. Previo a la inserción laboral de las mujeres con la instalación de la industria maquiladora, a las mujeres le correspondía quedarse al frente de las familias y a los hombres ir a trabajar a EE. UU, vale aclarar que las esposas de los migrantes que se quedaban en los pueblos estaban sometidas a un férreo control social de su comportamiento. INDUSTRIA MAQUILADORA EN MÉXICO. La instalación de la Industria Maquiladora de Exportación (IME) en la frontera norte de México fue resultado de un programa pactado en un comienzo entre los gobiernos de México y los Estados Unidos. En mayo de 1965 se estableció la Política de Fomento a la Industria Maquiladora de Exportación en coordinación con el Programa de Industrialización de la Frontera Norte. El gobierno mexicano tenía el propósito de retener la fuerza de trabajo que emigraba al país vecino en busca de empleo. La industria maquiladora se encarga de las operaciones de ensamblaje de productos que, una vez procesados, se reexportan a Estados Unidos y otros países. En México la expansión de la maquiladora coincide con el inicio de diversos programas de desarrollo de la región fronteriza, junto con decretos presidenciales relacionados con la industria, y hasta cierto punto con la gran influencia que ejercieron inversionistas y políticos mexicanos en relación con el establecimiento y la operación de esas plantas en el país. El desarrollo de la industria maquiladora En México la segunda guerra mundial, junto con la demanda de materias primas y mano de obra mexicanas para abas-

tecer las propiedades agrícolas y las fábricas de Estados Unidos, fomentó un sorprendente crecimiento a lo largo de la frontera. La población de las ciudades fronterizas de México se duplicó y en algunos casos incluso se triplicó. Mientras tanto, los gobiernos de muchas naciones latinoamericanas llegaban a la convicción de que para desarrollarse y prosperar tendrían que establecer sus propias industrias y volverse autosuficientes. La política predominante que se adoptó fue la “industrialización por sustitución de importaciones”, que dominó la estrategia de [32] desarrollo económico de México desde que emprendió su industrialización en 1940. Hacia fines de los años sesenta, el presidente de turno junto a empresarios organizan el Programa Nacional Fronterizo (Pronaf), para promover el desarrollo económico y social en las regiones fronterizas de México y fomentar vínculos económicos y sociales más estrechos con el resto del país. Después del establecimiento del Pronaf se integró un “Comité Asesor” que sería el principal en fomentar la necesidad del establecimiento de una industria maquiladora que no sólo crearía empleos en México sino que también complementaría los procesos productivos de las empresas estadounidenses. En México, las inversiones extranjeras en el sector montador se vieron ampliamente beneficiadas por cargas tarifarias casi nulas, bajos costos de transporte debido a su localización cercana a la frontera con los Estados Unidos, normas ambientales escasas, costos laborales mínimos debido a la utilización de segmentos de fuerza de trabajo nacionalmente más explotados, como el femenino, que en los primeros quince años llegó a constituir, en promedio, el 80% de los asalariados. Las plantas maquiladoras fronterizas se ocupaban en lo fundamental del ensamblaje de componentes electrónicos, sobre todo para aparatos de televisión y de radio, y de la confección de prendas de vestir.

Empleos femeninos El empleo en la IME, hasta los primeros años de la década de 1990, fue prioritariamente femenino. El perfil social y demográfico de dicha fuerza de trabajo se caracterizaba por ser de mujeres mucho más jóvenes, con edad entre 17 y 30 años, con bajo nivel de escolaridad, que trabajaban jornadas intensivas entre nueve y diez horas diarias. Se trataba de una mano de obra disciplinada, minuciosa e inexperta en cuestiones sindicales. A mediados de la década, se redujo el empleo femenino y creció el masculino porque el creciente desempleo estructural, llevó a los hombres a procurar empleos, incluso en las maquiladoras; un cambio de orientación de las empresas maquiladoras, en las cuales crecieron las subsidiarias de la industria automovilística, las manufacturas de autopartes –una ocupación predominantemente masculina– y la introducción de nueva tecnología. Como resultado, la participación de mano de obra femenina cayó del 80% al 50% de los puestos de trabajo. En las décadas de 1980 y 1990 el empleo tuvo un crecimiento exponencial y en el año 2000, el empleo en las maquiladoras alcanzó su punto más alto, llegando a 1.291.232 personas. Los esta-

dos más importantes por el número de maquiladoras asentadas y personal contratado continúan siendo los de la frontera norte, debido a la existencia de redes de infraestructura y a la proximidad con importantes ciudades de los Estados Unidos. El análisis de la problemática de las trabajadoras en las maquiladoras por mucho tiempo se concentró casi de manera exclusiva en los bajos salarios que perciben, y en las largas jornadas laborales sin descanso, así como su exposición a sustancias consideradas como peligrosas para la salud humana, pero se había dejado de lado el tema de la discriminación por género que han padecido prácticamente desde el inicio del esquema de maquiladoras, en las que 80 por ciento del personal es del sexo femenino. Uno de los abusos más crueles y recurrentes es el despido de las futuras madres, muchas de ellas solteras. La problemática de los efectos casi inmediatos sobre la salud de las [33] mujeres, debido a la intensidad del trabajo y a los riesgos del proceso, se han identificados en muchos casos a través del bajo peso al nacer de los hijos de las obreras de la maquila. Como también desde ahora el aumento en las manifestaciones patológicas del estrés y la fatiga pasaron a ser temas de denuncia y alarma por distintas organizaciones que luchan por el reconocimiento de los derechos de las mujeres. (2020)

Esta ficha, acompañada de la explicación y lectura de la practicante, fue seguida por una serie de actividades con un abordaje significativo. Una serie de disparadores que invitaron al debate dando luz a la aparición de varias preconcepciones e ideas de sentido común que es necesario trabajar en estos abordajes. Para cerrar el artículo, nos queda, a lo largo de todas estas prácticas, los procesos de evaluación, procesos que las practicantes enunciaron del siguiente modo:

Tipo de evaluación: Los contenidos desarrollados serán evaluados durante el desarrollo de los mismos, mediante trabajos prácticos grupales e individuales y juegos en equipo. Además de evaluar cuestiones referentes al desarrollo del pensamiento histórico, se tendrán en cuenta los aspectos actitudinales. No se realizará una evaluación clásica en formato de acreditación dado que, al igual que Perrenoud (2008), consideramos que dicho sistema fuerza a los/as docentes a preferir adquisiciones aisladas y cuantificables a las competencias de alto nivel. Al pensar la evaluación con actividades cerradas y estructuradas, además, se favorece a una relación utilitarista con el saber, cuestión que pretendemos modificar.

La cita es textual de la planificación de la practicante Estrella Iaconis y los criterios que utilizó para evaluar los presentó de la siguiente manera:

Criterios de evaluación:

- Localizar en tiempo y espacio los procesos históricos desarrollados.
- Reconocer la organización económica basada en la explotación del tra-

bajo esclavo.

- Identificar los roles asignados en los géneros.
- Responsabilidad en el cumplimiento de las tareas y actividades propuestas en tiempo y forma.
- Respeto por el pensamiento diverso.
- Compromiso con el trabajo colectivo en las producciones y exposiciones grupales.
- Participación en clase e interés por la fundamentación de las explicaciones.

Estos criterios favorecen que las/os/es estudiantes puedan revisar su propio proceso de aprendizaje, evaluar sus progresos, sus dificultades y sus posibilidades de mejorar, al mismo tiempo que se incentiva el interés. Y al docente le permite mantener la coherencia entre lo que se dice y lo que efectivamente se hace, porque no olvidemos que lo que desmotiva fuertemente a los/as/es estudiantes es la contradicción entre lo que se dice y lo que luego se hace. Por ejemplo, en algunos casos, tenemos docentes que proclaman la importancia y necesidad del compromiso con las tareas y responsabilidad, pero muestran poco interés en lo que enseñan y lo hacen de manera rutinaria o burocrática. Al igual que otros/as/es, declaran lo fundamental de la actualización permanente, aunque enseñan lo mismo y de la misma manera año tras año, puntos que las practicantes, en estas primeras planificaciones, intentan evitar.

Hasta aquí, la presentación de las prácticas realizadas por las estudiantes del Profesorado en Historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam a lo largo del año 2020. Destacando la fe apasionada en la necesidad de luchar para crear un mundo mejor, presentada por las estudiantes practicantes, en la fe en una utópica concreta como planteaba

Giroux en *"Teoría y resistencia en educación"* [7]. Esperando que las futuras y ya presentes profesionales de la enseñanza logren crear modos alternativos de experiencias, esferas públicas que afirmen la fe propia en la posibilidad de correr riesgos creativos, de comprometer la vida para enriquecerla.

[1] En la conferencia otorgada en el año 2016 en el *III Congreso Internacional de Educación "Formación, sujetos y prácticas"*, desarrollado en la FCH de la UNLPam, Terigi desarrolla este punto en profundidad.

[2] *Gajes del oficio* hace referencia al concepto desarrollado por Andrea Alliaud en el libro escrito en colaboración con Estanislao Antelo.

[3] La superación de las instancias de crítica deben lograrse a partir de aquellas instancias de posibilidad, de la acción docente en conjunto con otros colectivos sociales.

[4] En el capítulo III de *La formación en la práctica docente*, Davini sitúa las prácticas en la acción cotidiana de las y los profesores.

[5] En la introducción de *La construcción del conocimiento histórico*, ambos in-

investigadores profundizan sobre la enseñanza de la Historia en las escuelas secundarias y su finalidad en la formación de ciudadanos y ciudadanas.

[6] “Descolonizar el silencio” es un concepto retomado por Claudia Korol en su libro *Diálogo de saberes y pedagogía feminista. Educación popular*.

[7] Es el modo en que Giroux cierra su libro con un mensaje directo a las y los docentes.

Bibliografía

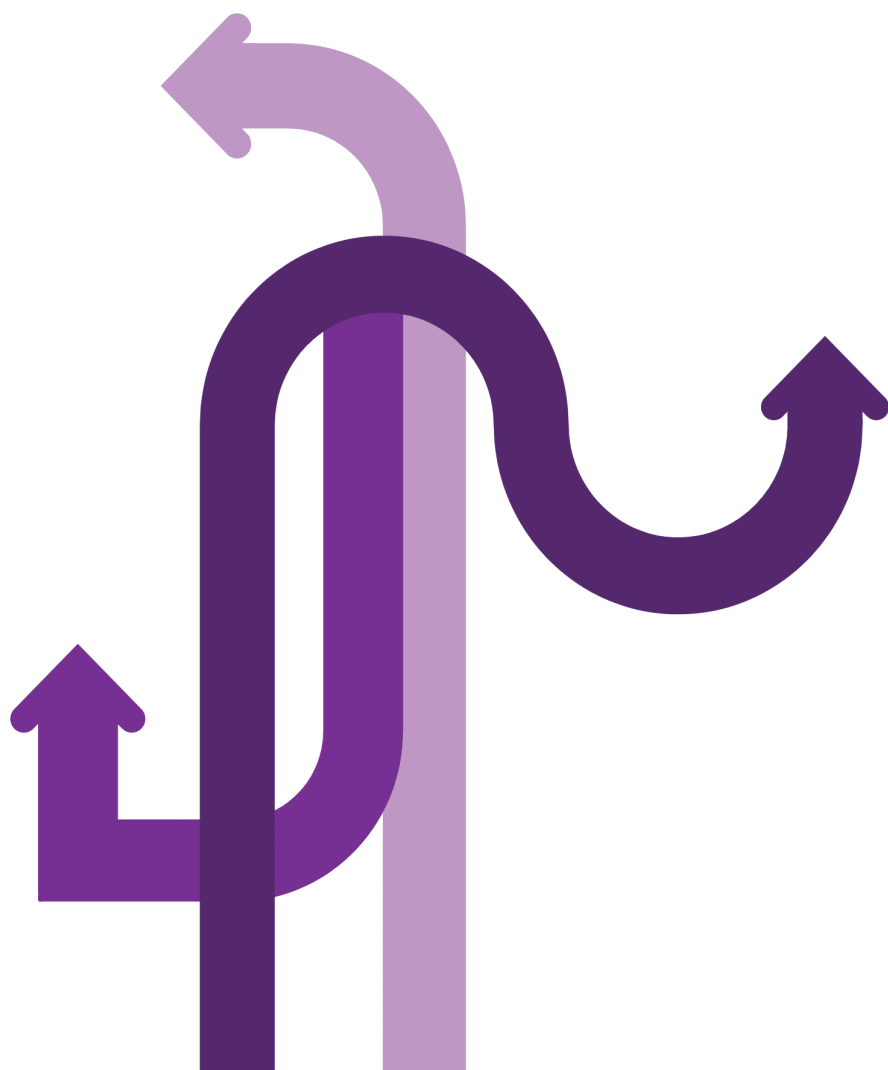
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio*. AIQUE Educación.
- Carretero, M. (2016). *Constructivismo y educación*. Paidós.
- Carretero, M. y Castorina, J. (2010). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Paidós.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Biblioteca Nueva.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Giroux, H. (2018). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo Veintiuno editores.
- Jackson, P. (2015). *¿Qué es la educación?* Paidós.
- Jackson, P., Boostrom, R. y Hansen, D. (2003). *La vida moral en las escuelas*. Amorrortu Editores.
- Korol, C. (2017). *Diálogo de saberes y pedagogía feminista*. Educación popular.
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar*. Paidós.
- Meirieu, P. (2010). *Frankenstein Educador*. LAERTES education.
- Meirieu, P. (2009). *Cartas a un joven profesor*. Grao editores.
- Perrenoud, P. (2015). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue.
- Tonucci, F. (2010). *Niño se hace*. Losada Editorial.

CAPÍTULO

07

**Dimensiones curriculares de la
Práctica Educativa del Profesorado
en Inglés: DDHH y ESI**

Aurelia García, Jorgelina Rodríguez, Celeste
Ratibel Imaz, Yohana Marin, Jesica Ruiz y
Malena Fraga



Capítulo 7. Formación de profesores en Inglés desde Residencia Docente en Escuelas Secundarias

Aurelia García, Jorgelina Rodríguez, Celeste Ratibel Imaz,
Yohana Marin, Jesica Ruiz y Malena Fraga.

La formación de profesores de inglés ha tenido, durante mucho tiempo, una modalidad en la que docentes de lengua inglesa se han formado para la transmisión de los contenidos y las competencias de la lengua extranjera. Los/as/es profesores de inglés han adoptado, desde un lugar de técnicos, metodologías diseñadas por expertos, ampliamente difundidas por las industrias editoriales y a menudo provenientes de los países angloparlantes.

Durante el transcurso de la asignatura Práctica Educativa III, Residencia Docente, se pretende abordar la formación docente como una institución social que impone reflexiones éticas, sociales, filosóficas e ideológicas (Kumaravadivelu, 2012). Se abordan, entonces, aspectos generales y específicos de la formación docente en la enseñanza de la lengua extranjera inglés.

Desde las categorías teóricas que se analizan en la asignatura, se propone vincular los saberes ya transitados en asignaturas anteriores, posicionando a la Práctica Educativa III en línea con las pedagogías críticas, en un encuadre intercultural, descolonial y reflexivo. Estas decisiones teóricas permiten inscribir la formación de los/as/es futuros/as/es profesores de inglés en una esfera que integra el conocimiento disciplinar y pedagógico práctico con las representaciones docentes acerca del contexto educativo, social, ideológico y político local y global.

Se propone organizar las acciones de enseñanza atendiendo los tres lineamientos fundantes de la pedagogía del postmétodo: el principio de particularidad, el de practicalidad y el de posibilidad (Kumaravadivelu, 2012). El principio de particularidad se opone a principios preseleccionados y procedimientos destinados a producir metas y objetivos predeterminados; en cambio, favorece el avance de la enseñanza sensible al contexto y la formación de profesores basados en una verdadera comprensión de la lingüística local, sociocultural y particularidades políticas. El principio de practicidad se opone a la dicotomía debilitante entre teóricos/as/es y profesores; por el contrario, intenta crear los programas de formación docente

que permitan a los/as/es profesores teorizar a partir de su práctica y practicar lo que teorizan. El principio de posibilidad se opone a los programas de formación de profesores de lenguas extranjeras que simplemente transmiten un cuerpo de conocimiento de contenidos; sin embargo, propone crear una conciencia sociopolítica entre todos los/as/es participantes para que puedan formar y transformar su identidad personal y social. Son estos tres principios un sostén fundamental del andamiaje de la propuesta DDHH y ESI en la escuela secundaria que se recrea en la práctica de estudiantes residentes.

Se ha implementado un tiempo extendido de los/as/es estudiantes residentes dentro de la escuela, a modo de experiencia de inmersión, en la que los/as/es mismos/as/es se ponen en contacto con el ejercicio docente a través de una vivencia real, andamiada por las docentes de la cátedra en colaboración con las docentes co-formadoras. Es en esta instancia que se realizó una revisión de enfoques metodológicos para la enseñanza de la lengua extranjera inglés para la educación secundaria: Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (CLIL); Trabajo en proyectos (Project Work); Enfoque basado en la resolución de tareas (TBL: <http://www.willis-elt.co.uk/>) y Aula Invertida (Flipped Classroom: <https://www.theflipped-classroom.es/>). Este modelo pedagógico, Flipped Classroom (FC), sugiere transferir la tarea de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula y utiliza el tiempo de clase para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula, por medio de plataformas Zoom o Meet. Se pudieron apreciar tanto de estudiantes residentes como docentes co-formadoras inquietudes por cambiar el ámbito educativo donde se desarrolla la experiencia, acorde con las demandas educativas de DDHH y ESI de nuestro contexto socio-político. A modo de ejemplo, se comparten algunos videos utilizados para abordar diferentes temáticas:

- ❑ Look Beyond Borders: a 4 minute experiment
- ❑ Landfill Harmonic: La orquesta que surgió de la basura
- ❑ Patch Adams y payamédicos en Iquitos, Amazonas peruano
- ❑ Quedate junto a mi | Playing For Change | Canción alrededor del mundo

Temáticas y materiales

Cualesquiera sean los diferentes enfoques adoptados a la enseñanza de inglés como lengua extranjera, se vuelve necesario revisar el material difundido por las industrias editoriales a trabajar, como los libros de texto, para transmitir diferentes representaciones de género y, por lo tanto, diferentes normas y valores. En el caso de los libros de texto, no se puede plantear la cuestión de “deshacerse” del patrimonio cultural de la humanidad (cuentos, fábulas, obras literarias y otras obras creativas) de épocas en las que no se apreciaba el derecho a la igualdad de género. Sin embargo, los libros de texto y las obras culturales heredados pueden interpretarse desde una perspectiva de género y reformularse a la luz de alentar y desarrollar una

mirada crítica. Por lo tanto, desde un enfoque de enseñanza con la perspectiva de los DDHH, la educación intercultural y la ESI, es preciso resaltar que los libros de texto, entendiéndose como todo el material en general que se use, son herramientas prácticas y poderosas para introducir un proceso de cambio social que puede ayudar al individuo a encontrar la realización de acuerdo con sus potenciales y sus deseos.

Los libros de texto son fundamentales para el aprendizaje de roles de género. Las representaciones de mujer y hombre están legitimadas aquí por un medio de alto estatus. Una vez asimilado por los/as/es niños/as/es, el “sistema de género”, es decir, “el conjunto de normas, creencias, prácticas y conocimientos que organiza las relaciones entre hombres y mujeres”, tendrán repercusiones en el rendimiento académico y en su experiencia en general. Los libros de texto pueden ser investigados como vehículos potenciales para la igualdad de género.

Para enumerar los estereotipos discriminatorios y de género, en primer lugar, es necesario definir todas las formas de sexismo en relación con un ideal de igualdad. Solo los estereotipos y situaciones frecuentemente discriminatorias pueden ser detectados y expuestos. Esto introduce un sesgo metodológico, que plantea la cuestión de si es posible registrar las omisiones que provocan sexismo o discriminación por falta de información. Las representaciones de género se encarnan en personajes, en imágenes, en el lenguaje, en los juegos, etc., y es a través de estos que se debe promover la igualdad de género.

Los personajes tienen habilidades, roles, formas de expresarse; se mueven en ciertos entornos o territorios y están atrapados en una red de interacciones con otros/as/es. Así es que, a través de todas estas características tomadas en conjunto, se puede descubrir lo que significa ser hombre, mujer, adolescente, niños/as/es, en una sociedad determinada.

Un enfoque de la educación basado en DDHH

Desde la cátedra, se adopta un enfoque de la educación basado en DDHH, lo cual aporta la mirada política que otorga sentido a una escolaridad centrada en la construcción de derechos en democracia, dado que promueven la cohesión social y la integración, haciendo hincapié en la calidad, en el respeto de las familias y los valores de la sociedad en que viven. También se puede promover la comprensión de otras culturas contribuyendo no solo al diálogo intercultural, sino al respeto de la riqueza de la diversidad.

La educación es un derecho inherente a todo ser humano/a/e para impulsar y sostener el desarrollo equitativo de oportunidades. Compartimos con UNESCO, como organización de las Naciones Unidas especializada en Educación, la urgencia de responder a los desafíos mundiales de nuestra época, enfocándose particularmente en “una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Marco de Acción de Educación 2030, 2015).

Las propuestas curriculares en esta cátedra están diseñadas con el fin de posibilitar a los/as/es estudiantes una aproximación a su campo de intervención profesional y al conjunto de las tareas que les corresponderán asumir. Ello se traduce en el establecimiento de un particular trayecto de cada práctica en la trama curricular; trayecto que reclama una necesaria revisión de registros y representaciones, sentidos y significados construidos en el recorrido y sus efectos en los/as/es sujetos/as/es de aprendizaje.

Como docentes, no solamente debemos basarnos en nuestro cumplimiento a las leyes que respaldan la igualdad de género y los DDHH, sino que creemos en nuestro rol para abogar por la educación en sexualidad como un componente esencial para la formación y el desarrollo del conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores éticos necesarios que empoderan a nuestros/as/es estudiantes para tomar decisiones saludables, conscientes y dignas para el desarrollo personal.

La formación y capacitación de docentes es primordial para proponer una educación sexual integral de manera potente, adaptada a la edad y la cultura de los/as/es estudiantes. La oportunidad de presentar la educación sexual desde un enfoque desestructurado, innovador y creativo abarca otros aspectos que van más allá de la salud y de los derechos sexuales y reproductivos: otros valores como el respeto, la inclusión, la no discriminación, la igualdad de géneros, el empoderamiento de las infancias y mujeres, la empatía, la responsabilidad y la reciprocidad, contribuyen al bienestar general.

ESI en Práctica Educativa

Desde la cátedra Práctica Educativa III, Residencia Docente en Inglés, se propone la incorporación de contenidos curriculares de la ESI y se adopta la perspectiva de género para el abordaje transversal de las temáticas propuestas en la asignatura. La equidad de género, la erradicación de las violencias y la difusión de las políticas de respeto a la diversidad es promovida a partir del diseño de materiales en las prácticas de enseñanza.

Los/as/es estudiantes realizaron estas instancias para el abordaje teórico, práctico y crítico-reflexivo de la Ley N° 26.150, Programa Nacional sobre Educación Sexual Integral; materiales de propuestas curriculares del Ministerio de Educación.

Recorrimos la siguiente documentación referencial, *La ESI en la escuela secundaria*: En las instituciones educativas de nivel secundario, la ESI debe constituir un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que articule contenidos de diversas áreas curriculares con los Lineamientos de la ESI, adecuados a las edades de adolescentes y jóvenes, abordados de manera transversal y en espacios específicos. Incluye el desarrollo de saberes y habilidades para el conocimiento y cuidado del propio cuerpo; la valoración de las emociones y de los sentimientos en las relaciones interpersonales;

el fomento de valores y actitudes relacionados con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida, la integridad y las diferencias entre las personas; y el ejercicio de los derechos relacionados con la sexualidad. También promueve el trabajo articulado con las familias, los centros de salud y las organizaciones sociales. Asumir la educación sexual desde una perspectiva integral demanda un trabajo dirigido a promover aprendizajes desde el punto de vista cognitivo, en el plano afectivo y en las prácticas concretas vinculadas con el vivir en sociedad (2012).

Así, se pudo comprobar que no había sugerencias respecto de la incorporación de propuestas ESI para la enseñanza de lenguas extranjeras, razón por la cual incurrimos en lineamientos generales propuestos desde UNESCO y/o UNICEF.

Cierre innovador desde PEU para Universidad y Escuela

Considerando la indagación realizada en el proyecto, se ha podido ofrecer a los/as/es estudiantes de la asignatura un programa de estudios amplio, pertinente e integrador sobre contenido y alcance, con miras a una educación fundada en los DDHH que les permita a estudiantes residentes y alumnos/as/es del colegio secundario adoptar decisiones ponderadas y llevar una vida sana, sostener relaciones sociales que permitan reflexionar con sentido crítico y tener capacidad para resolver conflictos de manera no violenta.

Desde la propuesta de cátedra, se fomenta el respeto de los DDHH y las libertades fundamentales y promueve el respeto de las culturas y los valores diferentes y del entorno natural. El programa de estudios debe ser integrador y ajustado a las necesidades de los/as/es estudiantes a distancia en contexto COVID-19. La cátedra Práctica Educativa III acompañó al programa PEU (Pensar, sentir, desear, hacer: educándonos en DDHH y ESI) proponiendo a sus estudiantes acompañar los encuentros virtuales realizados con militantes invitadas como: Sonia Sanchez, Paula Schwartzman y Pilar Galende; Evangelina Becher, Enrique Stola, Edgardo Vanucci y Daniela Ruiz. Cada propuesta se sumó a colaborar en la comprensión de las problemáticas sociales, a poner en tensión los propios puntos de vista, a profundizar dimensiones para el diseño de las tareas de enseñanza. Claro está que, en materia de formación docente y ESI, queda mucho por recorrer, pero también desde el camino andado hay mucho que aportar. Es evidente, a través de los trabajos y producciones presentados por los/as/es practicantes, que los efectos que esta perspectiva ha potenciado y potencia en pos de una educación más justa y emancipadora. La formación docente en ESI o la ESI en la formación docente es un campo que va siendo conquistado paulatinamente. Sin embargo, aún quedan aspectos que lo tornan desafiante pedagógicamente: la interdisciplinariedad, la posibilidad de rupturas epistemológicas, teóricas y didácticas, invitan a una búsqueda constante por una educación más democrática para todos/as/es. Por ello, frente a la realidad

actual, desde la cátedra, se redobla el compromiso por no perder ni un centímetro de lo conquistado en este terreno y la necesidad de su defensa, profundización y transversalización.

Se comparten algunos relatos escritos de estudiantes de la cátedra Práctica III, Residencia Docente, sobre la experiencia del abordaje de la ESI en la clase de Inglés a partir de conceptos teóricos y parámetros propuestos desde la cátedra (2020):

RELATOS

Una reflexión en mi proceso de aprendizaje

Celeste Ratibel Imaz

Cuando Marzo llegó, no tenía idea de lo que iba a pasar durante el año. Al principio, las clases virtuales eran algo temporal porque se suponía debíamos empezar con las clases presenciales en junio. Luego tuvimos que esperar hasta septiembre cuando, con mucho optimismo, íbamos a volver a la Universidad, pero nada pasó. Mes tras meses, terminamos la materia cursándola a través de clases online. Nadie lo hubiese imaginado. Gracias a la rápida organización de las profesoras para comenzar con la materia en tiempo y forma y estar siempre presente en las clases programadas según el calendario, esto fue posible; pudimos estudiar en nuestras casas como si fuésemos a la Universidad, hacer nuestras prácticas de manera virtual, terminar la materia y, más importante, aprender.

Según Kumaravadivelu, es esencial enseñar un lenguaje extranjero en escuelas secundarias ya que incrementa la efectividad de la comunicación cultural y desarrolla una mayor empatía con las demás culturas. Adicionalmente, en este mundo globalizado, muchos/as/es estudiantes que ahora van a escuelas secundarias, necesitarán comunicarse a través de las culturas. Y eso es exactamente lo que hicimos durante un mes y una semana con mi compañera Clara. El contexto de mi práctica durante el año fue online, a través de la plataforma “zoom”. Fue llevado a cabo en el colegio de la Universidad y el curso fue segundo año, nivel intermedio. Las clases fueron dictadas los viernes desde las dos y media de la tarde hasta las tres y diez. Usaban el libro llamado “Next Move 1”. En la lista había veinticinco estudiantes, de los cuales solo trece estaban presentes en todas las clases.

Para ese curso diseñé una secuencia didáctica completa y planeé seis clases, que empezaron el dos de octubre y finalizaron el seis de noviembre. Para el diseño de la secuencia didáctica, seguí el modelo TBL (pre-task, task cycle and language focus). La etapa de “pre-task” es la introducción al tema y la actividad. En esta instancia, la profesora explora el tópico con la clase, resalta palabras útiles y frases y ayuda a los estudiantes a entender la actividad.

En el “task cycle”, los/as/es estudiantes hacen la actividad en pares o grupos pequeños; la profesora monitorea; y los/as/es estudiantes cuentan a toda la clase cómo resolvieron la actividad y que descubrieron o decidieron. Y, finalmente, en el “language focus”, los/as/es estudiantes examinan y discuten sobre determinadas características de los informes y las profesoras realizan la práctica de las características específicas analizadas. En las prácticas, la planificación de clases número uno, dos y tres eran parte del “pre-task cycle”. En esas clases, mostré a los/as/es estudiantes diferentes videos con nuevo vocabulario sobre comida saludable y no saludable y

ellos/as/es resolvieron distintas actividades. Los planes de enseñanza número cuatro y cinco eran parte del “task cycle”. En esas clases presente ejemplos de recetas para que tuvieran una idea de qué hacer en el proyecto final y también, la consigna del proyecto final fue presentada (escribir una receta sobre una comida saludable). Una vez que presentaron todos los proyectos, votaron al mejor plato saludable durante la clase. Y la última planificación de clase, fue el “language focus”. En esa clase se les enseñó sobre sustantivos contables e incontables.

Según Berliner, podría entenderse que los/as/es estudiantes prestan más atención y aprenden más efectivamente si la clase está bien estructurada. En esas seis planificaciones de clases, seguí el modelo de Adrian Doff. El afirma que, antes de enseñar una lección, un maestro necesita saber: 1) los objetivos de la clase; 2) qué nuevo idioma contiene la clase; 3) las principales etapas de la clase; y 4) qué hacer en cada etapa. En cada plan de clase que hice, incluí objetivos, metas, etapas en TBL, “warm-up”, actividades, “follow-up” y tareas. Esta forma de organizar cada clase fue la más adecuada, ya que fue fácil para seguir y saber qué hacer en cada paso de la clase. En cuanto a los materiales, utilice videos, “livesheets”, canciones, actividades elaboradas por mí como presentaciones en powerpoint, “online flashcards” y dos páginas web de padlet que también creé.

Esta materia me dio toda la información que necesitaba para tener una buena práctica. Asimismo, me enseñó a diseñar una secuencia didáctica, planificaciones de clases y cómo utilizar la teoría que aprendimos a principios de año en mi práctica en la escuela. El hecho de que hiciéramos nuestra práctica en esta ocasión especial con clases virtuales, nos preparó para el futuro. No solo aprendimos a dar una clase, sino que también aprendimos a dar una clase virtualmente, que es algo completamente diferente y nuevo para todos nosotros. Las clases virtuales requieren muchos detalles esenciales que determinarán si la clase es un éxito o un desastre. Uno de esos detalles, por ejemplo, es descargar los videos de Youtube que les mostrarás a tus alumnos/as/es, porque si tu conexión a internet no es la mejor ese día, el video se congelará constantemente y eso arruina la clase. En relación a los momentos emocionales en mis actividades de aprendizaje, puedo decir que la mayoría de las veces fueron momentos felices ya que estaba ansiosa por dar las clases y enseñar a mis alumnos/as/es. El único momento en que me sentí decepcionada y estresada fue cuando estaba haciendo la planificación de clase número cinco ya que pasé horas pensando qué actividades hacer relacionadas con ESI. Lo que me tomó por sorpresa fue la cooperación y el arduo trabajo de los/as/es estudiantes. Como eran preadolescentes, pensé que iban a ser disruptivos y que iban a rayar la pantalla que estaba compartiendo, por ejemplo. Por el contrario, hicieron todas las actividades asignadas, participaron en la clase y fueron respetuosos. Si pudiera hacer todo de nuevo, cambiaría la forma en que organice las clases en la práctica porque use tres clases para enseñar vocabulario que la mayoría de los/as/es estudiantes ya conocían y luego, tuve poco tiempo para desarrollar con las actividades de ESI. En general me siento satisfecha con mi trabajo en la asignatura y en las prácticas ya que pude enseñar a mis alumnos/as/es sin ningún problema y además disfruté cada una de las clases.

En general, me gustó mucho hacer esta materia, ya que aprendí un montón y tuve la experiencia de enseñar a estudiantes de secundaria. Además, gracias a esta experiencia, ahora cuento con todos los materiales y conocimientos necesarios para tener una buena carrera docente en el futuro. Realmente aprecio la ayuda y los comentarios constructivos que recibí.

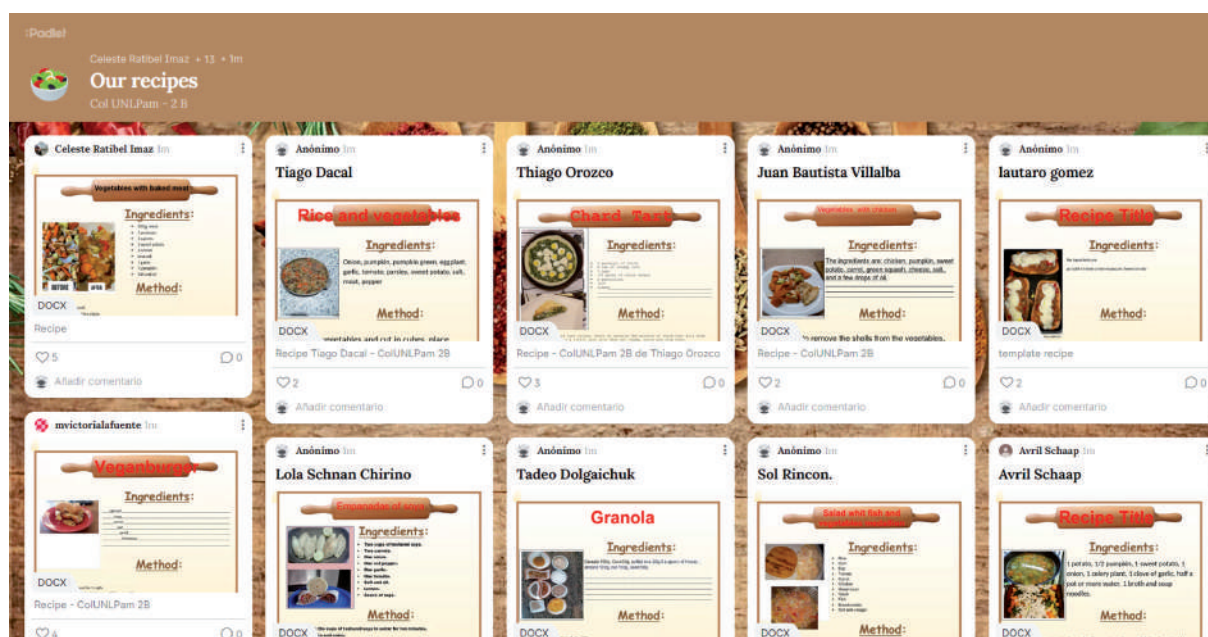
Mi proyecto en Práctica Educativa III (2020)

Desde la materia Práctica Educativa III abordé en mi curso (segundo año, nivel intermedio) diferentes tópicos relacionados con DDHH y ESI, que me parecieron interesantes para trabajar con mis estudiantes. El primer tema abordado fue “comidas saludables y no saludables”, en el cual, al finalizar el tema, los/as/es estudiantes realizaron un hermoso proyecto donde escribieron una receta y cocinaron una comida saludable. También se trabajó con “descripción y diversidad de cuerpos reales”, donde se abrió un debate con amplia participación de los/as/es estudiantes en el cual comentaban sus propias ideas y pensamientos en relación a ese tema tan interesante e importante que mayoritariamente aparece en el ámbito escolar, lo que desafortunadamente conlleva a la discriminación entre estudiantes por no cumplir con la “imagen perfecta”, impuesta por la sociedad.

Actividades

En este link se puede observar un padlet con recetas y resultados de comidas saludables que crearon los estudiantes como proyecto final de mi residencia.

<https://padlet.com/celeimaz/gsbx7j9eel2nfsda>



En cuanto al tema trabajado “descripción y diversidad de cuerpos reales”, le mostré a los/as/es estudiantes dos fotografías de pre-adolescentes. Luego, les hice algunas preguntas oralmente como por ejemplo “¿Cuál de las dos chicas piensas que aparecería en una publicidad de Victoria ‘s secret?”. Y después, a través de otra pregunta la cual respondieron oralmente, les pregunté si habían sufrido bullying por no tener un “cuerpo perfecto”, un tema muy presente en las escuelas hoy en día. Estas son las fotografías que fueron mostradas a los/as/es estudiantes como disparador del tema.

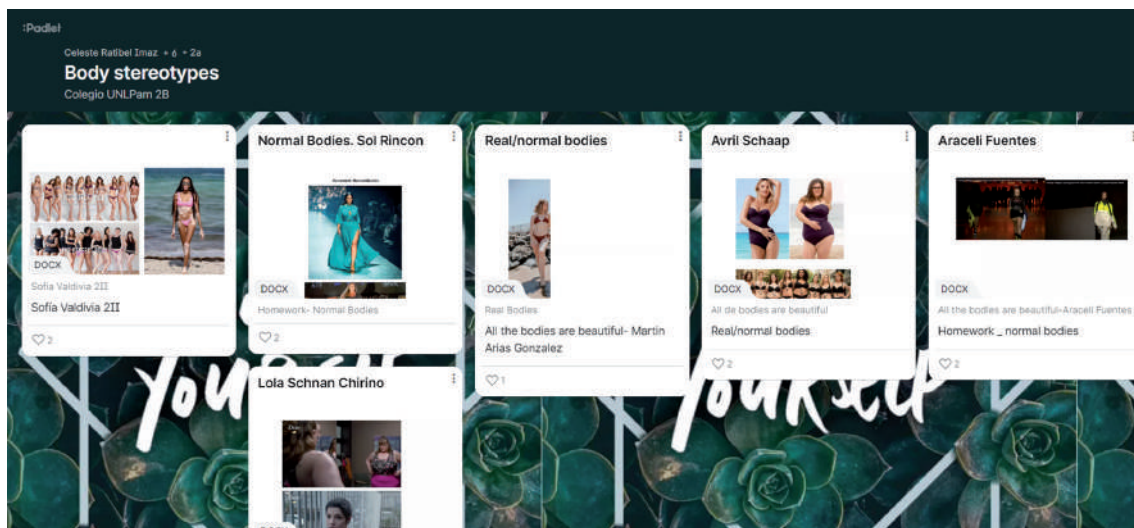


En la siguiente actividad les mostré un video de publicidad de ropa (47 Street) donde claramente se ve una imagen de pre-adolescentes con cuerpos perfectos, lo cual refuerza lo discutido anteriormente.



https://www.youtube.com/watch?v=fzQ0b_dAO8w

Para finalizar este tópico, los/as/es estudiantes buscaron en internet diferentes imágenes donde se muestran cuerpos reales y las publicaron en una página de padlet.



<https://padlet.com/celeimaz/s91he0vvrzm9d47l>

Feminismo y Derecho de las mujeres

Yohana Marin y Jesica Ruiz

Durante este año atípico, en el cual las aulas permanecieron cerradas debido a la pandemia de COVID19, nosotras tuvimos la posibilidad de realizar nuestras prácticas de manera virtual en 4to año de secundaria (nivel avanzado) en el Colegio de la UNLPam. En este contexto, a través de la enseñanza del inglés, no sólo buscamos enseñar contenidos relacionados con la lengua, sino que también nos enfocamos en abordar temas de ESI, en nuestro caso Feminismo y Derecho de las mujeres. Para trabajar con estas temáticas utilizamos una variedad de recursos auténticos, es decir, no preparados para la enseñanza específica del inglés. De esta forma, a través de videos, noticias, discursos, entre otros, logramos reflejar cómo estas cuestiones son tratadas en el mundo. Además, esta manera de enseñanza permitió que los/as/es estudiantes trabajarán con información relevante y contextualizada, incrementando su interés y motivación en aprender inglés. Creemos que es muy importante abordar estas temáticas en el aula debido a que los/as/es estudiantes pueden adquirir herramientas y conocimientos que les permiten no sólo empoderarse sino que también desarrollar una mirada y actitud crítica hacia el entorno y la realidad que los rodea.

Por otra parte, durante nuestras prácticas, implementamos el método TBL (Task Based Learning), mediante el cual los/as/es estudiantes pudieron entender cómo funciona la L2 en la vida real, resolviendo actividades que incluyen el uso del lenguaje con propósitos comunicativos en lugar de sólo completar preguntas simples sobre gramática o vocabulario. Así mismo, nos enfocamos en la enseñanza de las 4 macro habilidades ya que consideramos que el lenguaje se debe enseñar en con-

junto, incluyendo la producción y recepción tanto oral como escrita. Además, optamos por llevar a cabo una evaluación formativa ya que creemos que el aprendizaje es un proceso continuo. Debido a esto, el trabajo evaluativo final consistió en realizar un trabajo de reflexión en forma escrita que debía ser presentado a través de la plataforma "Penzu", en formato de "Diary entry".

Por otro lado, podemos decir que realizar nuestras prácticas virtualmente resultó muy interesante debido a que aprendimos a utilizar una gran cantidad de herramientas y aplicaciones que nos permitieron enseñar inglés de una manera entretenida y didáctica. Por ejemplo, algunos de los programas que utilizamos fueron, Penzu, Kahoot, WordArt, Google forms, Google Drive, Youtube, entre otros.

Para finalizar, reflexionando acerca de nuestras prácticas virtuales, llegamos a la conclusión de que, a pesar de que hubo mucha incertidumbre y tuvimos que enfrentar diferentes desafíos a lo largo del año, consideramos que esta experiencia resultó fructífera y valiosa, ya que nos demostró que es posible enseñar una lengua de una forma no convencional y diferente a la tradicional.

◆ Links de los videos utilizados:

<https://www.youtube.com/watch?v=nlwU-9ZTTJc&t=28s>

<https://www.youtube.com/watch?v=rkQs4Fa0mZQ>

◆ Imágenes utilizadas para debatir sobre los temas Feminismo y Derechos de las mujeres:



◆ Imágenes de actividades propuestas:

Kahoot! Home Discover Kahoots Reports Groups

Questions (10)

1 - Quiz
What's NOT Feminism?

2 - True or false
Women have not felt oppressed during all these years.

3 - Quiz
Choose a word that means the same as FEMINISM

Duplicate of Feminism
0 favorites 5 plays 18 players
Play Edit

Infographics:

- Only **1** out of **100** women own land
- 49** countries lack laws to protect women from domestic violence
- 6** out of **10** women in Latin American cities have been harassed in public transport
- 122** women out of every **100** men live in extreme poverty
- 155** countries have at least 1 law restricting women's economic rights
- Women earn **23%** less than men
- 75%** of women in developing regions are in the informal economy
- Women spend **5** times the hours of men on unpaid household and care work
- 1** out of **3** women in the world have suffered violence
- Only **1** out of **5** members of lower or single houses of parliament are woman

Fight for Women's Right to the City

#WomensDay #8M #RighttotheCity

Global Platform for the Right to the City
Plataforma Global por el Derecho a la Ciudad
Plataforma Global pour le Droit à la Ville

◆ Trabajos finales “Diary entries”:

penzu

My thoughts about Feminism -

Thu. 11/5/2020

I can proudly say that I've learned a lot about **Feminism and Women's Rights** in class, to the point that I'm somehow part of it. We talked about the women's fight for gender equality and how they've been doing this for a long time. I really think that society in general should reach a point where we can **all share the same opportunities** and be treated equally and with the same respect, and yes, this is very hard to accomplish, just like every long-term objective, but if we all help, not as a man or as a woman, **but as a whole**, I think we can make it.



#feministokustroado

Equality -

Wed. 11/4/2020

Why this title? Because, in my opinion, equality between men and women is very important. The right to earn the same salary as men for doing the same job is so important and women have gained so many rights like this. Among them, women have obtained equal learning opportunities. I have learned to build knowledge and to defend specific fundamental rights.



Feminism; before and after-

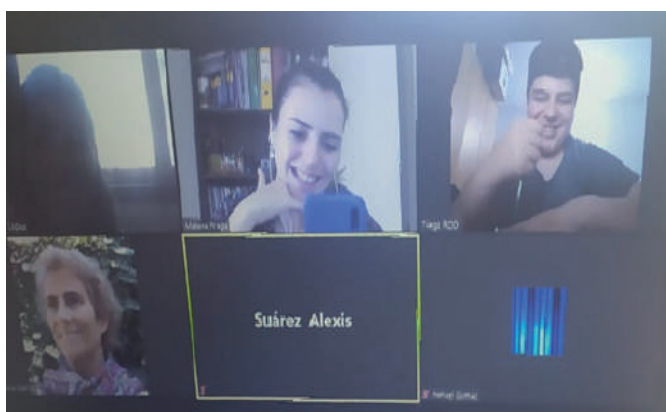
Thu. 10/29/2020

I have learned a lot about feminism during my last two or three months, especially in my last English lessons. I have learned some differences between the women's rights in the past and the current ones. For example, women can now be independent without needing a man and that didn't happen before. I have also learned that feminism seeks for equal rights and opportunities for men and women and women have fought for their rights since a long time. I think that these rights should have existed before and we should fight for the same rights between women and men.

Reflexiones sobre mi proceso de aprendizaje

Malena Fraga

El otro día mientras navegaba en el Google me encontré esta frase “La reflexión docente significativa es parte de convertirse en un mejor educador”. La leí varias veces mientras meditaba sobre ella, y llegué a la conclusión de que estoy completamente de acuerdo con ello. Durante mi participación en la materia Práctica Educativa III: Resi-



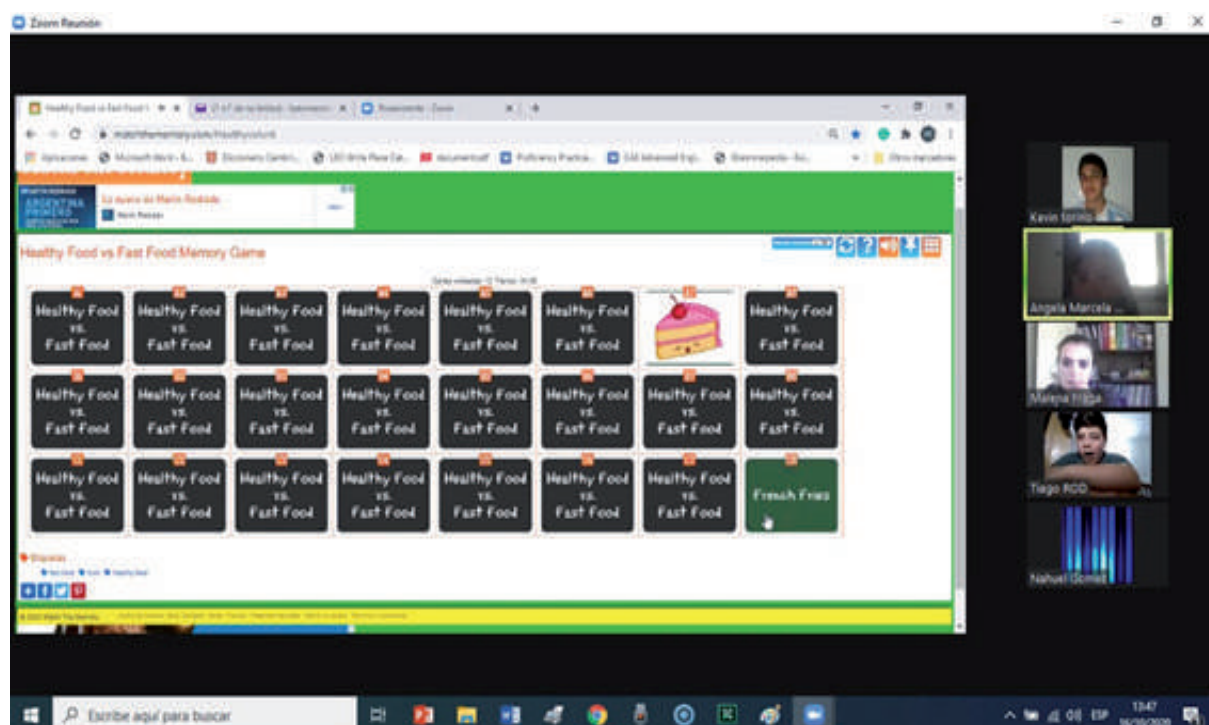
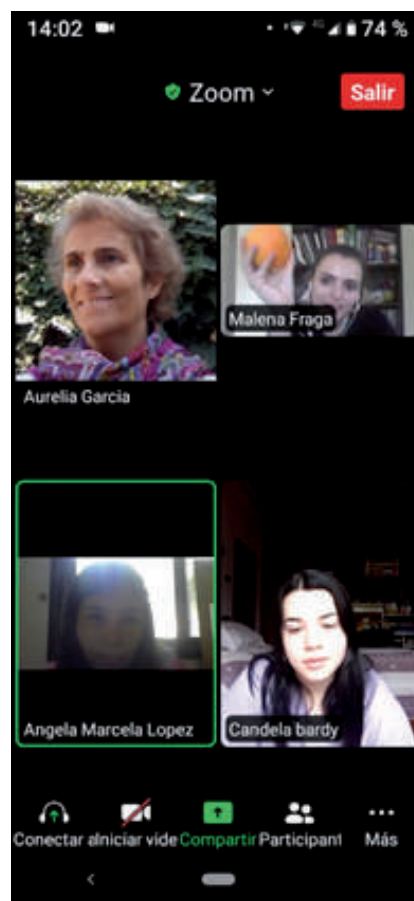
dencia, aprendí que la enseñanza es un proceso en el cual estamos todo el tiempo aprendiendo cómo convertirnos en mejores profesores. Esto me hizo recordar un fragmento de uno de los textos leídos durante la cursada: “Considerar a los profesores como profesionales reflexivos supone que los profesores pueden plantear y resolver problemas relacionados con su práctica educativa. El movimiento de la práctica reflexiva implica el reconocimiento de que los profesores deberían ser activos en la formulación de propósitos y fines para su trabajo, en los cuales ellos deberían examinar sus propios valores y supuestos y que necesitan desempeñar papeles de liderazgo en el desarrollo de curriculum y reformas escolares. Es un reconocimiento que los profesores tienen ideas, creencias y teorías que pueden contribuir a la mejora de la enseñanza para todos los profesionales.” (Understanding reflective teaching). Nosotros/as/es como profesores debemos reflexionar sobre nuestra filosofía de enseñanza, valores, suposiciones y tener en cuenta el contexto, las necesidades, los deseos y las carencias de nuestros/as/es estudiantes. Por lo tanto, todos estos conceptos están mezclados en una sola persona, uno/a/e profesor/a/e aprendiendo en base a su experiencia porque no hay una sola forma de cómo enseñar ya que cada profesor enseña de forma diferente.

Durante el primer cuatrimestre, debíamos reflexionar sobre nuestra filosofía de enseñanza, lo cual fue una tarea que necesitó de autorreflexión y autodescubrimiento. Después de mucha meditación me di cuenta de que mi enfoque de la enseñanza del inglés no es sólo un intelectual transformador cuyo objetivo principal es preparar estudiantes críticos/as/es capaces de tener una opinión propia y reflexionar sobre las relaciones de poder que les rodean. También un enfoque comunicativo en el que el objetivo principal es la fluidez y la transmisión de ideas y opiniones más que la precisión. Ahora, después de terminar mi residencia, puedo afirmar firmemente que he sido fiel a mis pensamientos y deseos originales. En todas las decisiones que tomé con mi compañera pedagógica Ángela, en cuanto al diseño de nuestra secuencia didáctica, el plan de clases y la selección del material, pensaba en promover la opinión de mis alumnos/as/es, que pudieran participar y

decir lo que sabían sobre el tema o lo que pensaban sobre el mismo. También me propuse generar un ambiente amigable en el que exploramos diferentes temas que son contemporáneos y que son relevantes para mis alumnos/as/es y sus contextos. Intenté promover el pensamiento crítico, la discusión de temas vistos en la asignatura y la deconstrucción de creencias y supuestos heteronormativos.

Ahora, después de una larga consideración de mi secuencia didáctica, puedo decir que logré con éxito la mayoría de mis objetivos, que eran utilizar las TIC siempre que fuera posible, lo que hice, utilicé sobre todo vídeos porque creo que el apoyo audiovisual es muy fructífero. Además, intenté utilizar material auténtico, consideré que mis alumnos/as/es eran capaces de entender todo con su nivel de inglés. “El lenguaje auténtico y las tareas del mundo real permiten a los estudiantes ver la relevancia de la actividad en el aula para sus objetivos comunicativos a largo plazo” (Douglas Brown, p.258). El trabajo colaborativo fue utilizado como una de las principales estrategias de trabajo en clase, a través

de la realización de actividades de grupo como juegos y compartiendo nuestra comprensión de las diferentes actividades de escucha. Por último, logramos discutir y debatir sobre los hábitos de alimentación saludables y no saludables, donde



podieron compartir sus creencias y opiniones y que se considera un cuerpo saludable en cuanto a la sociedad y las redes sociales, y si esto es realmente saludable.



La escucha y el habla fueron las dos habilidades más practicadas en clase. Teniendo en cuenta a Douglas Brown, se puede estar expuesto a grandes cantidades de input auditivo, pero lo que cuenta es la información lingüística que finalmente se extrae de esa exposición a través de la atención consciente y subconsciente, a través de las estrategias cognitivas de retención, de la retroalimentación y de la interacción. Mejoramos la comunicación de nuestros/as/es alumnos/as/es a través de la discusión de opiniones. Intentamos que leyeran y se sintieran confiados y seguros al hacerlo. Esto es una de las cosas de las cuales me siento más orgullosa, porque estuvieron todo el tiempo dispuestos a participar, a expresar sus opiniones, a contarnos algo que sabían relacionado con el tema. Teniendo en cuenta a Kumaravadivelu, el método “Use through usage” se basa en el supuesto de que el aprendizaje de la lengua es más incidental que intencional. Una lengua se aprende mejor cuando el foco de atención no está en la lengua; es decir, cuando la atención de los/as/es estudiantes se centra en comprender, decir y hacer algo con la lengua, aunque no se preocupe explícitamente de sus propiedades formales. Lo importante es la atención que los/as/es alumnos/as/es prestan al proceso de creación de significado y de transmisión del mensaje. Nuestros/as/es alumnos/as/es intentaron expresar sus opiniones sobre los distintos vídeos en inglés, a veces necesitaron ayuda porque no conocían el vocabulario, pero hicieron todo lo posible por transmitir su mensaje.

Teniendo en cuenta el contexto en el que realicé mi residencia, la enseñanza online debido a la situación de Covid-19 y la cuarentena, creo que esta experiencia fue

muy fructífera. Creo que es importante destacar que no sólo nos adaptamos a este nuevo contexto de enseñanza sino también a un nuevo enfoque de enseñanza que es el TBL (Task Based Learning). Aunque al principio parecía un poco difícil aplicar este método dadas las circunstancias, funcionó bastante bien. Durante la planificación de mi primer plan de clases y de la clase, me preocupaba cómo aplicar este enfoque, si lo estaba haciendo de forma correcta. Descubrimos poco a poco cómo enseñar a nuestros/as/es alumnos/as/es el vocabulario y las estructuras gramaticales sin enseñarles explícitamente las reglas. La importancia de utilizar actividades visuales o juegos como desencadenante para empezar a hablar y utilizar los elementos gramaticales necesarios. Me sorprendió mucho ver cómo nuestros/as/es alumnos/as/es podían utilizar las estructuras sin conocer las reglas. Podían dar su opinión, responder oralmente e incluso escribir en el chat o en el tablero virtual frases completas. Esta sorpresa fue aún mayor cuando llegamos a la fase de enfoque lingüístico y nuestros/as/es alumnos/as/es lograban reconocer y descubrir las reglas por sí mismos a través de las actividades trabajadas. Creo que aprendí mi capacidad para afrontar el cambio y adaptarme a diferentes circunstancias.

Aprendí nuevas fuentes, cómo jugar a través del zoom, cómo involucrar a mis alumnos/as/es sin estar cara a cara y cómo crear un vínculo con ellos sin verlos tan a menudo. Lo que también aprendí es que, a veces, planificamos nuestra clase de una manera determinada y suceden cosas inesperadas que provocan que tengamos que cambiar las actividades, consignas, material para atraer a nuestros/as/es alumnos/as/es, atraer su atención o simplemente volver a explicar algo que no han podido entender completamente. Además, la clase de 40 minutos transcurre tan rápido que a veces no puedes hacer todas las actividades que quieres, así que tienes que pensar muy bien tu selección de materiales y actividades porque ayudarán a tus alumnos/as/es a aprender el nuevo contenido con menos compenetración, ayuda, orientación, tiempo y cantidad de actividades que normalmente tendrían en un aula.

Uno de los momentos más emotivos durante mi práctica fue cuando terminé una de mis clases (la segunda clase) sintiendo que podría haber explicado el tema de una manera diferente, la cantidad de tiempo en la clase de Zoom no era suficiente para todo lo que quería decir. Terminé esa lección sintiéndome mal, sintiendo que podría haberlo hecho mejor; sin embargo, en lugar de estancarme en ese pensamiento y sentimiento, inmediatamente pregunté a mi compañera Ángela y a mi profesora Aurelia su opinión sobre la lección y lo que podía mejorar. Tras sus comentarios, Ángela y yo decidimos cómo podríamos mejorar nuestra siguiente lección para continuar con las ideas vistas en mi clase y terminarla.

Si tengo que pensar en el momento más emotivo durante mi aprendizaje, diría sin duda que es la recepción de la tarea final de mis alumnos/as/es, ver sus hermosas producciones utilizando “Canva”, lo creativos que son y lo bien que realizaron la actividad. Me siento muy orgullosa de sus producciones, de su compromiso en clase y de la forma en que han crecido al opinar y comprometerse con el idioma

healthy diet



Definition:
A healthy diet should have 50% fruits and vegetables (fiber, vitamins, and minerals), 25% protein (body repair), 25% Whole grains (energy).
Example: meal with tomatoes, onion, lettuce and egg and olive oil.

Tips for a healthy body:

1. Do exercise regularly.
2. Eat at the meals of the day.
3. Please sports and drink lots of water.


Reflection:
A healthy diet is important because it reduces the risk of obesity and disease (lacking of education and depression, lack of exercise and consumption, it also can your body gain).

stereotypes:

Stereotype is a standardized mental image shared by members of the same group and that represents a simplified opinion.
example: when we say that people are fat or thin.

what is body image about:

Body image is the mental representation that each person has about their own physical appearance.



The body positivity movement has gained some traction in the last decade. According to a recent report from the American Psychological Association to be a body positive, it is important to take responsibility for figuring out what your body needs.

THE BODY POSITIVITY MOVEMENT

THE BODY POSITIVITY MOVEMENT PROMOTES THE IDEA OF LOVING EVERY INCH OF OUR BODY AS IT IS



TO HAVE A HEALTHY BODY WE HAVE TO TAKE INTO ACCOUNT THAT MANY TIMES IT CAN BE A MIND FACTOR (FOR OUR BODY SINCE WE SHOULD EAT LESS JUNK FOOD (SODA, POTATOES) AND MORE HEALTHY FOOD (APPLES, ORANGE JUICE); WE MUST ALSO SLEEP WELL (AT MINIMUM EIGHT HOURS) AND EXERCISE (DOING PHYSICAL ACTIVITY (SWIMMING, JUMPING)).



MY TIP IS THAT YOU TAKE THE IDEA OF HAVING A HEALTHY BODY FOR YOURSELF AND TO BE HEALTHIER, INSTEAD OF FEELING OBLIGED TO FIT PHYSICALLY WITH SOCIETY. IN ADDITION TO DRINKING A LOT OF WATER.



Stereotypes

Whats is stereotypes?

- It is called a stereotype to the exaggerated perception with few details, simplified, that one has about a person or group of people who share certain characteristics, qualities and abilities, which seeks to justify or rationalize a certain behavior in relation to a certain social category. They are based on prejudices that society establishes according to its ideology of "role model" of behavior or physical characteristics, these change as time goes by.

How stereotypes of gender roles:

- the woman is weaker than the man
- the man does the difficult tasks, the woman cleans.



Real bodies, beautiful bodies

Body image is the representation of the body that each person builds in their mind

The body positivity movement promotes loving every inch of our body without trying to fit into a mold imposed by society.




DIFFERENT BODIES: all bodies while healthy are beautiful, no matter what they look like.

how to maintain a healthy body?

To have a healthy body a healthy diet is necessary, which must contain: 50% vegetables, 25% proteins and 25% carbohydrates. You also need to drink water, exercise, and stop eating junk foods.

Finally I want to leave my reflection on the stereotypes, always look at your bodies and focus on being good with yourself, since giving opinions of other people's bodies does not get anywhere and we never know how the other person can look like.

inglés. Creo que una de las cosas más significativas que me ha pasado es la buena relación que he creado con ellos, el ambiente cálido que se respiraba durante las clases, la sensación de disfrute que se palpaba en sus risas durante los juegos. Creo que lo más importante que aprendí es que si disfruto de los materiales que utilizo, de las actividades y de los contenidos, esto lo perciben mis alumnos/as/es y ellos/as/es también disfrutan de lo que hacen.

Por último, aunque importante, citando un texto leído durante la cursada "La reflexión como lema de la reforma educativa significa también el reconocimiento de que el proceso de aprender a enseñar continúa a lo largo de toda la carrera del profesor". (Understanding reflective teaching) este es sólo el comienzo de mi viaje, ¡y qué manera tan maravillosa de hacerlo! Reflexionar sobre lo que funciona, lo que no, qué actividades funcionan mejor para mis alumnos/as/es en este contexto, cuáles son sus intereses, me ayudó a mejorar como profesora mientras hacía mi residencia y como seré después también.

Estos son algunos de los materiales audiovisuales utilizados:

Videos:

“My healthy plate”

https://www.youtube.com/watch?v=2w4Ssp_oyRA&ab_channel=HPBsg

“Homer Eating”

https://www.youtube.com/watch?v=O8VkiSiP-VTc&ab_channel=jonwait

“The Simpsons - Homer wants to get fat - buy massive weight gainer”

https://www.youtube.com/watch?v=65-_GpJtfpQ&ab_channel=DaniCasablanca

“How An Unhealthy Diet Affects Your Body”

https://www.youtube.com/watch?v=hy1JHN_yFVc&ab_channel=HealthyLifestyleCommunity

“What Happens If You Drink Coca Cola Instead Of Water?”

https://www.youtube.com/watch?v=zNOgvfK1rZw&ab_channel=Brainiac

“[animation] developing a positive body image”

https://www.youtube.com/watch?v=bQ7rVSu0qDM&ab_channel=paluumimi

“What is the body positivity movement?”

https://www.youtube.com/watch?v=6tTmYmc6ubE&ab_channel=Bustle

(del minute 0:29 al 3:23)

Listening Comprehension: Song “Just the way you are” by Bruno Mars.

<https://www.youtube.com/watch?v=GAd4ItXHBVE>

Bruno Mars - Just The Way You Are

Ex. 1. Listen to the song and fill in the empty spaces with the words you hear.

Oh her....., her eyes
 Make thelook like they're not shining
 Her....., her hair
 Fallswithout her trying
 She's so
 And Iher every day

Ex. 2. Listen and put the words from the table in the right places.

look / think / compliment / know / believe / every

Yeah I....., I know
 When Iher
 She won'tme
 And its so, its so
 Sad to she don't see what I see
 But..... time she asks me do I okay
 I say

Ex. 3. Number the lines in the correct order.

.....And when you smile,
Just the way you are
Cause you're amazing
Just the way you are
When I see your face
The whole world stops and stares for awhile
There's not a thing that I would change
Cause girl you're amazing

Ex. 4. Choose the word you hear from the three given.

Her lips, her lips
 I could kiss / miss / tease them all day if she'd let me
 Her laugh, her laugh
 She loves / hates / likes / but I think its so sexy
 She's so wonderful / beautiful / peaceful
 And I tell her every time / minute / day

Ex. 5. Listen and fill in the blanks with the word you hear. You are given the first letter.

Oh you k..... you know, you know
 I'd n..... ask you to c.....
 If p..... is what you're s..... for
 Then just s..... the same
 So don't even bother a.....
 If you l..... okay
 You know I s.....

1) Escuchar la canción y completar los espacios vacíos con las palabras que faltan

2) Coloca las palabras que aparecen en violeta en los lugares correctos

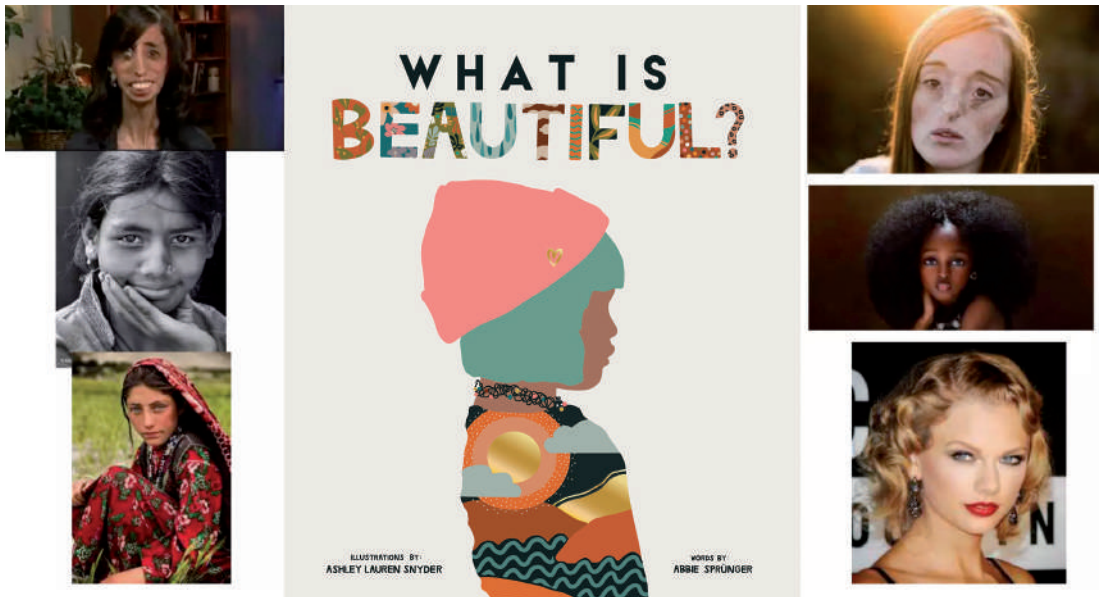
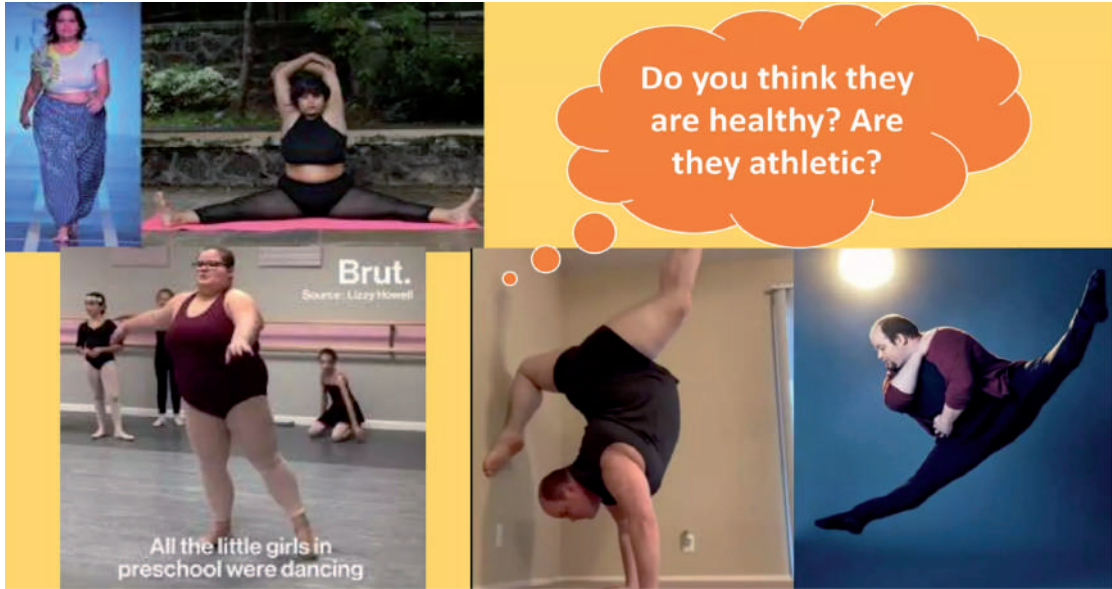
3) Enumeras las frases en el orden correcto

4) Elige la palabra correcta

5) Completa los espacios vacíos con las palabras que faltan

Imágenes:







Power Points creados para dictar las clases:

<https://www.slideshare.net/MalenaFraga1/clase-1-residencia>

<https://www.slideshare.net/MalenaFraga1/clase-3-residencia>

<https://www.slideshare.net/MalenaFraga1/clase-5-residencia>

Imágenes producidas para dar a modo de ejemplo del Trabajo Final:

A HEALTHY DIET

In a healthy plate there is a 50% of vegetables, 25% of proteins, and 25% carbohydrates



To have a healthy body we need to drink water, not to eat a lot of junk food, sleep well and do exercise.

WHAT IS A STEREOTYPE?

A stereotype is a standardized mental picture that is held in common by members of a group and that represents an oversimplified opinion, prejudiced attitude, or uncritical judgment



An example of stereotypes is when we say people is fat or skinny.

To have a healthy body we need to have a healthy diet (eat vegetables, carbohydrates and proteins), drink water, not to eat a lot of junk food, sleep well and do exercise.

Bibliografía

Anijovich, R. (2016). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.

Kumaravadivelu, B. (2012). *Language Teacher Education for a Global Society. A Modular Model for Knowing, Analysing, Recognizing, Doing, and Seeing*. Routledge.

Foro Mundial sobre educación, UNESCO. (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030 Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos *Modular Model for Knowing, Analysing, Recognizing, Doing, and Seeing*. Routledge.

Foro Mundial sobre educación, UNESCO. (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030 Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

Bibliografía web

Ministerio de Educación. Ley Nacional N° 26150 - Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Publicada en el Boletín Nacional del 24-Oct-2006

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

Ministerio de Educación. Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria.

https://www.bba.unlp.edu.ar/uploads/docs/esi_05_cuaderno_esi_secundaria.pdf

Ministerios de Educación. Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria II (2012)

<http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/documentos/EL005009.pdf>

UNESCO (2015) Emerging Evidence, Lessons and Practice in Comprehensive Sexuality Education - A Global Review 2015

<https://es.unesco.org/news/estudio-mundial-concluyeque-educacion-sexual-amplio-espectro-es-esencial-igualdad-genero->

UNESCO. (2018). Campaña “Educación integral en sexualidad: una base para la vida y el amor”

<https://es.unesco.org/themes/educacion-salud-y-bienestar/campana-eis>

Willis, J. A Framework for Task-based Learning (2007) Longman Handbooks for Language Teachers

<http://www.willis-elt.co.uk/>

Santiago, R. (2017) The Flipped Classroom. Universidad de La Rioja, España.

<https://www.theflippedclassroom.es/>



CAPÍTULO

08

**Etnografiar procesos formativos:
vínculos entre la docencia y la
extensión**

Valeria Alfageme Balza, Cristian Guiñez,
Sebastián Cerani Orozco, Mariana
Schab, Micaela Alanis, Aurelia García y
María Graciela Di Franco

Capítulo 8. Etnografiar procesos formativos: vínculos entre la docencia y la extensión

Valeria Alfageme Balza, Cristian Guiñez, Sebastian Cerani, Aurelia García, Mariana Schab, Micaela Alanis y María Graciela Di Franco

Nos centramos, en este capítulo, en documentar los procesos formativos donde se articulan docencia y extensión en una cátedra universitaria –Didáctica– en la que docentes y estudiantes se integran al Proyecto de Extensión *Pensar, sentir, desear, hacer: educándonos en DDHH y ESI* (2019- 2021).

Los/as/es estudiantes de los profesorados de Historia, Geografía, Letras, Inglés, Matemática, Física, Química, Biología y Computación de las Facultades de Ciencias Humanas y de Ciencias Exactas y Naturales de la UNLPam que cursan Didáctica se despeñan, durante un cuatrimestre, como ayudantes de docentes en escuelas secundarias de barrios populares de la ciudad de Santa Rosa. Las ayudantías constituyen una dimensión fundamental en la formación porque pone a los/as/es estudiantes en el territorio escolar y constituye una oportunidad de comprender lo que sucede, poner en tensión teorías didácticas, curriculares, disciplinares y políticas en relación con habitar la vida escolar. El entre territorios debilita las fronteras entre universidad y escuela. El trabajo en territorio con docentes y estudiantes explícita problemáticas sociales para cuya comprensión se genera diálogo con militantes sociales, integrantes de colectivas sociales, resistentes. A partir de estos encuentros, algunos docentes y estudiantes organizan talleres de ESI y el resto producimos materiales escolares para que la perspectiva de DDHH y ESI se articule a la enseñanza diaria integrando las distintas disciplinas en que se forman en la universidad.

Extensión y docencia en una finalidad común: la formación integrada

Las vinculaciones curriculares que se establecen al interior del trabajo en esta cátedra se sostienen en una epistemología de la práctica que construye saberes de igual valor que las teorías. Esta perspectiva es novedosa en relación con las miradas hegemónicas que dejaron a la práctica como último tramo de la formación (residencia) y en la que se “transferían” los saberes construidos en cinco años de

carrera. La episteme de la práctica que asumimos nos exige la relación dialogada con la comunidad, con los/as/es otros/as/es que intervienen y la toma de decisiones compartidas a favor de la reducción de los niveles de exclusión y fracaso escolar en las aulas de secundaria donde nos involucramos. El año 2020 ha reducido el trabajo final por la pandemia, por ello, las construcciones metodológicas diseñadas por los/as/es estudiantes universitarios se han desarrollado en el contexto de posibilidades planificables en ASPO.

Desde este encuadre, Didáctica es una de las asignaturas que integra el Departamento de Formación Docente y articula el Campo de la Formación Docente y el Campo de las Prácticas Profesionales, ambos campos previstos en el Plan de estudio.

Estas prácticas están:

Destinadas al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en los distintos ámbitos en donde se desempeñe profesionalmente. Se configura como un eje transversal que apunta a resignificar los conocimientos de los otros espacios curriculares preparando a los estudiantes para una participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos. (Resolución 232-CS2009, p. 7)

Conocer, comprender e intervenir en los contextos socioeducativos a favor de la construcción de ciudadanía constituyen el sentido de las prácticas de formación y, por ello, los/as/es estudiantes habitan las aulas y diseñan propuestas de enseñanza transversalizadas en ESI y DDHH. El diseño de construcciones metodológicas (algunas de las cuales se acompañan en este libro a modo de ejemplo) para las asignaturas de escuelas secundarias de barriadas populares se inscribe en la comprensión de que la Didáctica como ciencia tiene como objeto de estudio a la enseñanza. Esa enseñanza se orienta hacia finalidades educativas que se vinculan con la formación de sujetos/as/es para una democracia crítica, capaces de usar responsablemente su libertad, de participar crítica y creativamente en la vida cívica, involucrarse en la defensa de la justicia con criterio ético, en fin, sujetos/as/es que puedan conquistar la autonomía moral e intelectual para pensar reflexivamente, actuar con criticidad y tomar decisiones ajustadas al bien común. En este sentido, además, se habilitarían las posibilidades de ejercitar la resistencia ante las injusticias, por medio del discurso y de las acciones. La Didáctica a la que adscribimos no es solo un conjunto de herramientas, estrategias y habilidades para usar con el objetivo de enseñar temas específicos. Postulamos una perspectiva política a favor de una enseñanza crítica, participativa y democrática.

Esta concepción de la Didáctica guarda coherencia con un sentido de la formación docente comprometida “con la praxis a favor de los excluidos”, que ponga en tensión “la ideología fatalista, inmovilizadora, que anima el discurso liberal” que se consolida “como natural” donde nada puede cambiarse. Desde esa perspectiva,

“solo hay una salida para la práctica educativa: adaptar al educando a esta realidad que no puede ser alterada” (Freire, 2008, p. 21).

Hacemos nuestros los argumentos de Paulo Freire de una formación docente “junto a la reflexión sobre la práctica educativa progresista en favor de la autonomía del ser de los educandos” (2008, p. 15). Esta praxis se construye con otros/as/es, en territorio, entendiendo lo que sucede y poniendo en tensión la herencia hegemónica recibida, la ética de mercado. Ello necesita una formación integral y aquí es donde urge articular los saberes construidos en prácticas de docencia, investigación y extensión.

Entre esos *saberes fundamentales para una práctica educativa progresista*, que requieren de una formación integral y constituyen el contexto de referencia de las construcciones metodológicas diseñadas, compartimos los siguientes.

Construcción de personas autónomas

Toda la obra de Freire es necesaria para abordar esta construcción, en especial en Pedagogía de la autonomía, donde detiene con más detalle su análisis. Desde la ética universal del ser humano contra la ideología fatalista, la preparación y coherencia de los/as/es profesores entre lo que decimos, hacemos, pensamos, el respeto a las otras personas, y en este sentido, entiende que enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo. Por lo tanto, los/as/es profesores lo somos a favor de tomar partido, de hacer opciones por la decencia, democracia, lucha, resistencia.

Esta perspectiva le da fundamental importancia a la reflexión crítica al pensarse la formación docente en la práctica educativa, lo que implica revisar la relación teoría y práctica (para no caer en los extremos de la palabrería o el activismo); crear las condiciones para la construcción de saberes y hacerlo desde una curiosidad epistemológica que respete los saberes y la autonomía de los educandos y que cuestione la educación bancaria.

Esta enseñanza exige riesgos, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación porque la práctica prejuiciosa de raza, clase o género niega la democracia. La coherencia, la comunicación, el diálogo, el testimonio y la implicancia son modos de trabajo docente porque cualquier discriminación es inmoral y luchar contra ello es un deber aun reconociendo la fuerza que tienen esos mensajes que hay que enfrentar.

De este modo, queda definida la exigencia de que enseñar no es transferir conocimientos, sino construcción compartida a favor de la autonomía del ser educando. Esta autonomía no puede estar limitada por la ideología fatalista de la indiferencia de “no hay nada que hacer”, sino plantear que la educación es un derecho y un deber irrenunciable que nos obliga a optar por la lucha política, consciente, crítica, organizada contra los opresores.

En esta lucha y formación, docentes y estudiantes aprenden (por ello la pers-

pectiva freiriana es gnoseológica) y, en esa búsqueda desde la curiosidad, desde la capacidad de aprender, se dispone a la posibilidad de transformar. Por ello, enseñar exige la convicción de que el cambio es posible. Educamos para cambiar y ello implica decisiones, elecciones, intervenciones y, de allí, preguntarnos: ¿a favor de qué estudio?, ¿de quién?, ¿contra qué estudio?, ¿contra quiénes? Frente a estos interrogantes fundamentales, se gesta la comprensión de mundo y del futuro como problema; se activa una rebeldía frente a las injusticias y desde ella se potencia el proceso radical de transformación del mundo. Urge, en este proceso, la lectura de mundo que precede a la lectura de la palabra

La formación docente junto a la reflexión sobre la práctica educativa progresista, en favor de la autonomía de los educandos y los saberes que ella implica, constituye uno de los ejes centrales de la obra de Paulo Freire que orienta el diseño de las construcciones metodológicas.

Mandato fundacional de los pedagogos críticos

La pedagogía liberadora, problematizadora y latinoamericana por la que trabaja Paulo Freire guarda profunda relación con la que soñaron también Simón Rodríguez y José Martí, dando forma a un proyecto político, liberador e inclusivo durante el siglo XIX del que somos deudoras, pues permanece inconcluso, y deberá buscar en sus propias raíces y sufrimientos nuevos significados.

Pocos proyectos educativos han resaltado tan claro la profunda vinculación de la educación con lo social como el de Simón Rodríguez (1828). Parafraseemos su obra para compartir el modo en que se plantea la enseñanza como eje de un sistema sociopolítico. El mismo se inclina por conquistar la república, sostenida en una instrucción que forme a ciudadanos/as/es capaces de ejercer derecho, formados en una escuela social. Este proyecto educativo, inconcluso aún, abreva en la tesis fundamental de la originalidad de América: ¿a dónde iremos a buscar modelos? La América es original, original sus instituciones y sus gobiernos. O inventamos o erramos. A la revolución política debe seguirle la revolución económica junto con la educación popular. ¿Y quién ha de ser el sujeto de la revolución? Un sujeto nuevo que es aquel que, por callado y marginado durante siglos, nunca pudo ser sujeto. La revolución se hará con criollos, indios, pardos, morenos, pobres, niños y mujeres. Para la idea nueva, se deben buscar medios nuevos. La idea nueva es el bien de todos, la cosa pública, la república. Estos nuevos sujetos son sujetos de saber porque la cultura no debe ser propiedad de las élites, sino propiedad pública, deben ser los dueños del país, los que mantienen al país con su trabajo, quienes se lo hagan propio para conquistar igualdad de oportunidades. La instrucción será pública si es general, y allí será social. Y redobla sus argumentos: los hombres han de saber y han de ser libres y para ellos debemos enseñar qué es hacer comprender y no trabajar la memoria. “Al que no sabe, cualquiera lo engaña. Al que no tiene, cualquiera lo compra” (Rodríguez, 1828, p. 24).

Martí (1886) acompaña, unos años después, esta búsqueda de autonomía y libertad. Anticipa que preparar al hombre para la vida es la finalidad de la educación. Ofrece un principio que compartimos hasta hoy en nuestras aulas universitarias y es evitar el divorcio entre la educación que se ofrece en cada época y esa época. Diríamos entre la finalidad y el sentido, entre la formación y el contexto de formación. Porque si no se conoce al contexto y a los sujetos, se reducen los modos de intervención en el mundo. En palabras de Freire (1997), que enunciábamos en el apartado anterior, es necesario intervenir, la acción no es neutra, implica tomar partido. En este sentido, enseñar implica favorecer un acto de conocimiento como así también un acto político, porque conocer ayuda a comprender y comprender permite intervenir para cambiar. Por eso, para nosotros, es muy importante no solo aprender aquello que vamos a enseñar, sino pensar en el para qué de esa enseñanza. Recordar permanentemente a favor de quién trabajamos es eje en nuestro ejercicio profesional. ¿Qué sociedad queremos?, ¿qué nos gustaría cambiar?, ¿cómo lo podríamos cambiar?, ¿qué aspectos son los que nos parecen más injustos, dolorosos, cuando miramos la realidad en la que estamos inmersos? Hoy, nos ayudamos con la teoría política que nos abre un espacio a la mirada descolonial que nos desafía a pensar una nueva epistemología del sur (de Sousa Santos, 2009) para una política de la liberación (Dussel, 2012). En palabras de Mignolo, “es una opción a varios niveles (epistémica, política, subjetiva, económica) a todos los niveles de la matriz colonial de poder que es necesario descolonizar” (2010, p. 7).

La formación de profesores hoy

El contexto y proyecto político de la obra fundacional de los pedagogos libertarios latinoamericanos nos ayudan a poner en valor otras lecturas y prácticas desde las que avanzamos para discutir con militantes, profesores y estudiantes las construcciones metodológicas.

La vista de Evangelina Becher, el relato de su experiencia docente acompañando a estudiantes cuyas trayectorias educativas vulneradas dejan en profunda indefensión la construcción de saberes, así como la conquista y consolidación de derechos. Desde allí y desde las voces de sus estudiantes, repensamos los aportes de Philippe Meirieu (2009) en *Cartas a un joven profesor*, donde identifica el proceso por el cual la intencionalidad educativa es la que nos instituye como profesores que nos dedicamos a enseñar. El proyecto al que nos sumamos es el del *acto pedagógico* (momento extraordinario en el que, contra todas las dificultades, en la clase se enseña y se aprende; el alumnado comprende, progresa; el entusiasmo genera placer, el núcleo de la profesión). Este proyecto es el de la enseñanza en el cual que no tenemos por qué elegir entre el amor a los alumnos y el amor al saber, argumentos que suelen estar presentes en las explicaciones de la cultura y, en particular, en la formación universitaria. Hay que superar esta representación dado que enseñar es difícil cualquiera sea el nivel. Enseñar es organizar la confrontación con el saber y

proporcionar las ayudas para hacerlo propio. No se trataría de enfrentar una profesión “centrada en el alumno” que se dedica a ayudarlo a comprender y superar los obstáculos con los que se encuentra, con una profesión “centrada en el saber”, que se contenta con transmitir los conocimientos a individuos a quienes se anima a realizar una labor personal, esforzarse día a día y comprometerse con ella de forma autónoma.

La verdadera enseñanza a todos los niveles articula a la vez el carácter inquietante del encuentro con lo desconocido y el apoyo que aporta la tranquilidad necesaria. Siempre se enseña algo a alguien y es fundamental que se acompañe y se respalde dado que el aprendizaje es complejo, difícil. Cuando se aprende, cada uno se enfrenta a algo que lo supera, requiere compromiso y asumir riesgos que nadie puede hacer en su lugar, allí se tambalean las propias certezas y se necesitan puntos de referencia.

Un proyecto educativo debe ser visto como una oportunidad: para expresar la propia libertad e inventiva; una oportunidad de reflexionar; poner el eje en el acto pedagógico y no en el cumplimiento de las normativas e incidir en el deseo de enseñar y en la voluntad de aprender. En el proyecto educativo, los componentes fundamentales del oficio de profesor son los de facilitar que todos los/as/es alumnos/as/es progresen, seguimiento individualizado y atención a los errores, porque es a través de ellos que podemos acceder a la comprensión de su propio saber. Este trabajo debe ser original, creativo, preparar lo que implica preparar, estructurar el tiempo y el espacio, organizar el espacio escolar como un verdadero espacio de trabajo; encontrar la manera de que cada cual tenga su sitio en la empresa colectiva.

Estos modos de acción posibilitarán dar forma a nuestro proyecto profesional, que no es individual, es un proyecto compartido y que, al igual que Freire, implica luchar contra toda forma de exclusión, asegurar la enseñanza a los/as/es más desfavorecidos/as/es en el marco de una “escuela justa” para propiciar la comprensión de aquello que les sucede (desnaturalizar la realidad social y educativa), para propiciar la construcción de los conocimientos básicos de la ciudadanía. Propone entender a la escuela como:

□ *Un encuentro con la alteridad* de manera de favorecer la renuncia en los/as/es niños/as/es a ser el centro del mundo (egoísmo), reconocer la alteridad (los otros), ocupar una parte del mundo (lugar) y reconocer ese derecho en los otros.

□ *Institución de la búsqueda de la verdad*, lo que implica aprender a distinguir entre el saber y el creer con esfuerzo y con ayuda del profesor, cuya autoridad se respalda en el saber y no en la fuerza. En la escuela, todas las disciplinas favorecen la exigencia de precisión, de idoneidad, rigor; el trabajo en común; la argumentación, respeto mutuo y reciprocidad.

□ *Institución de una sociedad democrática* que favorece el pasaje progresivo del punto de vista y los intereses propios a la búsqueda del bien común.

Esta escuela debe trabajar en doble vía: por una parte, ayudar a los alumnos a cuestionar, a escapar de formas de conformidad a la norma, a la sumisión, de dominación; y, por otro lado, enseñará constantemente a cada uno a apartarse de sus preocupaciones inmediatas y de sus intereses personales para asociarse con otros. Pensar por sí mismo y pensar con otros, trabajar por la construcción de una personalidad autónoma y solidaria. La escuela debe aprender a trabajar en un proyecto en común.

Debemos garantizar una verdadera formación para la democracia en cada curso, en cada clase y, finalmente, en la escuela. Asegura que la democracia no es una ilusión del siglo pasado. *La democracia sigue siendo para el profesor, la única utopía de referencia posible.* De este modo, Merieu (año) nos ayuda a poner en tensión la favor de quienes organizan la enseñanza y Evangelina le da contexto a la realidad en las prácticas educativas y experiencias vivenciales de docentes y estudiantes en escuelas de la ciudad y de localidades vecinas donde se desempeña.

Enseñanza y docentes memorables

Otras de las dimensiones que se valoran al diseñar las construcciones metodológicas tiene que ver con los aprendizajes generados a partir de docentes memorables y, en palabras de Ken Bain (2007), lo son porque han puesto al aprendizaje del estudiantado en el centro de la actividad formativa.

Esta docencia trabaja a favor del aprendizaje profundo, duradero, que implica encontrar sentido, que cambia los modos de comprensión de mundo; desarrolla el propio razonamiento y hace posible el uso de los conceptos/teorías para situaciones nuevas.

De las prácticas de los/as/es docentes que este autor investiga, se pregunta: ¿qué saben y entienden mejor los mejores profesores universitarios? Y señala que conocen muy bien su materia; estudian con cuidado cosas de otros campos; conocen historias, controversias y discusiones epistemológicas de su campo de formación; trabajan a partir de principios fundamentales y criterios organizativos para la comprensión; simplifican conceptos complejos. Se pregunta también cómo preparan sus clases: ¿qué preguntas importantes orientan el aprendizaje?, ¿qué capacidades de razonamiento, procesos, deben trabajarse para responder esas preguntas?, ¿qué supuestos previos no permiten a los/as/es estudiantes comprender las nuevas ideas?, ¿qué es lo que ya saben?, ¿qué información necesitan para responder esas preguntas fundamentales?, ¿cómo ayudaré a quienes tengan dificultades en la comprensión?, ¿cómo ayudaré con problemas conflictivos?, ¿cómo ayudaré a examinar su propio aprendizaje?, ¿cómo averiguaré la forma en que están aprendiendo, cómo calificar el progreso y calidad de los aprendizajes?

En ese modo de entender la enseñanza y el aprendizaje, los/as/es profesores memorables trabajan a favor de sus estudiantes, de sus formas de razonar, recuperan

formas de actuar para vida diaria, ponen en tensión los modos de exclusión y trabajan más fuerte con quienes tienen notas más bajas, estimulándoles a la comprensión.

Sus clases están planificadas en un entorno para el aprendizaje crítico natural; comienzan la enseñanza con el estudiantado más que con las disciplinas; ofrecen aprendizajes enfrentándose a problemas importantes, tareas auténticas, de abordaje interdisciplinario; con actividades intelectuales de orden superior generando desafíos a la hora de tratar ideas nuevas y de repensar supuestos. Les interesa generar tareas para aprender fuera de clase, en colaboración y buscando compromisos para poder discutir, probar, y trabajar con casos a partir de crear oportunidades de aprendizaje diversas.

En este proceso, las evaluaciones aportan a docentes y estudiantes, reconocen errores y dificultades propias, no responsabilizan al estudiantado de las dificultades a las que se enfrentan y experimentan fuerte compromiso con la comunidad

La enseñanza como ámbito vincular social

Involucrarse emotiva y cognitivamente con las y los otros en lo que genera esa corriente afectiva en la que transcurre la enseñanza, a la cual entendemos como “el ámbito vincular donde se gestan y llevan adelante las tareas de aprendizaje en una institución” (Pruzzo, 1999). Aquí, resulta estudiar la importancia del vínculo, el sentido del aprendizaje y la función sostén. Esto implica reconocer la actitud docente ante las necesidades de los/as/es sujetos/as/es que aprenden y cómo activa deseo, necesidad, motivación (según las perspectivas de las teorías trabajadas). En todos los casos, necesitamos desarrollar una actitud afectiva comprometida que consiste en una modalidad específica de relación con los/as/es sujetos/as/es de aprendizaje, un centramiento en el otro, que le brinde la posibilidad de resonancia y desciframiento de sus necesidades. La función sostén, la ayuda contingente, sólo puede brindarse cuando el docente es capaz de detectar, por la evaluación permanente, las necesidades del estudiantado. Si se gesta un obstáculo en el aprendizaje, la ayuda tiene que llegar antes de que se alcancen altos niveles de frustración que paralicen la actividad cognoscente.

Fundamental en este vínculo la significación de los/as/es otros/as/es. Cuando desde la docencia se acepta o rechaza la tarea del estudiantado, se otorga significación a la experiencia. Y, en este ámbito vincular social que es el grupo escolar, la significación que otorga es leída en el proceso comunicacional de gestos, miradas, intercambios verbales, etc. El fracaso se lee desde los/as/es docentes, todos asumen el significado y el sujeto/a/e del fracaso se significa a sí mismo como un fracasado, como-que-nunca-puede. De esta tarea, Pichón Riviere (1984) y Telma Barreiro (1995) nos permiten analizar la importancia del grupo, la gestación de una matriz solidaria o competitiva y los mecanismos distorsionantes de la comunicación grupal.

Enseñanza de Base Epistemológica y Ética

Al comprender la enseñanza como ámbito vincular donde se gestan tareas de aprendizajes en instituciones atravesadas por fuertes relaciones de poder, nos proponemos entender que, desde ese vínculo y comunicación, enseñamos nuestras disciplinas. Las disciplinas en juego a enseñarse en esta asignatura corresponden a los nueve profesados de dos facultades de la universidad.

Por ello, entendemos –junto con Bruner (1969)– que no hay nada más básico para la enseñanza de una disciplina que enseñar su modo de pensar. Por consiguiente, la propuesta de enseñanza desde Didáctica es epistemológica, debido a que pretende recrear el modo en que los/as/es investigadores han construido el saber en cada una de nuestras disciplinas.

El punto de partida de esta enseñanza epistemológica son los saberes disponibles de los/as/es estudiantes, sus concepciones personales, los cuales son “traducciones particulares de la realidad que no resultan de un análisis riguroso” (Giordan, 1987, p. 17); son modos de ver, a través de ellas se filtra toda la información nueva y se da un significado a lo que se percibe en función de lo que ya se conoce. Señala Driver (1986) que son coherentes, racionales, explican la realidad para las personas, son resistentes al cambio y no se modifican en clases tradicionales, sino a través de contraejemplos, los cuales generan cierta insatisfacción, conflicto sociocognitivo y búsqueda de nuevas respuestas.

Además de brindar oportunidades para conocer cuáles son las ideas previas frente al nuevo saber, la enseñanza adecuada al proceso de producción del saber debe brindar oportunidades para la comprensión y uso de conceptos (estructura semántica) y de procedimientos (estructura sintáctica); generar oportunidades para que el alumnado interactúe con el objeto de estudio; promover una visión del objeto de estudio en contexto; activar operaciones que caracterizan la forma de pensar de su disciplina y el repertorio léxico específico del saber e investigar a partir de un problema.

Las construcciones metodológicas como herramientas para el análisis de las prácticas de extensión, de enseñanza, de investigación

Gloria Edelstein ha teorizado en el campo de la Didáctica acerca del lugar del método en la construcción de saberes. Sus primeros escritos (Edelstein y Rodríguez, 1974) –y desde una reconstrucción crítica– nos ayudan a pensar hoy, luego de una extensa ausencia de debate, sobre el tema en las últimas décadas.

La discusión hoy, alejada de los modelos tecnocráticos, de unos pasos a seguir, le permite recuperar una idea fuerza como “la sustentación de que abordar el aspecto metodológico sólo adquiere sentido cuando es tratado primeramente como un problema de conocimiento” (Edelstein, 1996, p. 77).

A partir de estas significaciones, se plantea lo metodológico como construcción

que se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los/as/es sujetos/as/es en situación de apropiarse de ella. Esta construcción, de carácter singular, se construye en un contexto (áulico, institucional, social y cultural), pone en juego un objeto de estudio en particular, unos/as/es sujetos/as/es particulares y en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Toma de Avanzini (1985) un elemento más en lo relativo al método, que es el tema de las finalidades.

Este planteo otorga a los/as/es docentes una dimensión diferente y deviene en “sujeto que, reconociendo su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia” (Remedi, 1985, p. X).

Esto

Implica reconocer el docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. (Edelstein, 1996, p. 85)

Optamos por construcciones metodológicas cercanas a la metodología investigativa porque recupera la enseñanza a partir de problemas orientados a la perspectiva política, curricular y didáctica desde la que abordamos la asignatura.

En este planteo, como en todo el desarrollo desde inicio de la cursada, el contacto con militantes, docentes en ejercicio, asesoras pedagógicas y estudiantes generan el contacto a realidad que no se ha podido tener por la pandemia. Esta mediación con Evangelina Becher, Pamela Schaab, Jesica Pérez, Victor Filippa, Jessica Naiman, Gonzalo Folco, Micaela

Belluzzo, Noelia Rivera, Estrella Iaconis, Sonia Sánchez, Daniela Ruiz, Enrique Stolla, Edgardo Vanucci, Diego Acosya y Silva Guardia, Pilar Galende y Paula Schwartzman nos ayudó a pensar situaciones problemas transversalizada en ESI y DDHH y con un abordaje interdisciplinario necesario para su reflexión en la comunidad escolar.

Problematizar la realidad mediada por militantes

Tal como se ha mencionado, la cursada de la asignatura es atravesada por encuentros sistemáticos con militantes que nos ayudan a pensar a docentes, estudiantes secundarios y universitarios problemáticas sociales de las que poco se habla, por lo que se deja la ESI al relato de un día, en alguna asignatura, en lugar de constituir el abordaje cotidiano desde donde se piensa la construcción de las subjetividades y las epistemes del saber.

El recorrido compartido se inicia con la vista de Sonia Sánchez al abordar prosti-

tución, trata, proxenetismo, rol del Estado y espacio de posibilidad de la escuela. El encuentro se orienta a comprender el complejo proceso de trata por explotación sexual que tiene en niños/as/es y adolescentes como las personas en riesgo por los niveles de vulnerabilidad que produce el sistema capitalista. Abordar la trata de personas con fines de explotación sexual implica ingresar al macabro terreno del ser humano/a/e como mercancía, entrar a una “industria” que, en muchos casos, se encuentra más naturalizada que la conciencia por la integridad de las personas víctimas de este delito” (Cecilia Merchán, 2008).

Sonia Sánchez es sobreviviente de la trata de personas para la explotación sexual. Fue sometida a la prostitución desde su adolescencia y por un largo período de su vida. Hoy, Sonia Sánchez es activista feminista incansable en su lucha por combatir la prostitución y llevar su mensaje a diferentes sectores de la sociedad. Sonia construye su guión básicamente así:

La puta es la anfitriona del cambio social. Porque así como el ama de casa puede recoger todo su saber sobre la vida y devolverlo a todas las mujeres como fundamental a la vida humana; así la puta puede recoger todo su saber sobre el otro violento y prostituyente y devolverlo a las mujeres. En ella y desde ella en rebelión, es que muchas cosas se pueden aclarar. Si ella desactiva los mecanismos de cosificación que sobre su cuerpo y su placer recaen es una tarea que nos va a llover y mojar de agua fresca a todas. (2007)

En este diálogo, se pone el foco en la formación de docentes para ejercer nuestra profesión atravesados por los derechos. Se vuelve imprescindible, entonces, explicitar que quienes nos formamos y hoy somos formadoras/es en las instituciones de nivel superior públicas no podemos prescindir del compromiso ético para con quienes están recibiendo formación y para con la sociedad que sostiene este sistema; pero, además, no podemos dejar de actualizarnos y debatir los nuevos formatos que este sistema capitalista y patriarcal aggiorna y acentúa de acuerdo a las políticas vigentes. En las problemáticas vinculadas la discriminación, tanto las producciones desde lo académico como los espacios activistas, han ejercido importantes aportes y presiones que se reflejan en marcos legales, reivindicaciones, luchas y logros que marcan un momento histórico importante. No quita esto el significativo cúmulo de injusticias y reclamos, que a diario siguen marcando el arduo camino que aún queda por delante.

Otro encuentro se gesta al trabajar otro modo de recorrer la ESI desde la identidad y afectividad desde una perspectiva trans-travesti. Quimey Ramos y Lola Torcisi nos ayudan. En el diálogo, se ponen en tensión las únicas miradas de construcción de sexos y géneros asociadas a estereotipias construidas desde la heteronormatividad para abordar una mirada inclusiva de todas las formas de sentir y vivir las sexualidades contemporáneas. Estas dimensiones son fundamentales a la hora de

pensar, diseñar y producir prácticas de enseñanza cada vez más integrales y respetuosas de DDHH.

La propuesta de trabajo a partir de ESI se inscribe como ejercicio para producir “desprendimiento” de aquello que necesitaba ser transformado. La idea de desprendimiento la toma de Walter Dignolo, haciendo referencia al activo abandono de las formas de conocer que nos sujetan y modelan activamente nuestras subjetividades en las fantasías de las ficciones modernas. “Descolonizar mente y cuerpo. Descolonizar para reconectar. Reconectar para integrar. Integrar para libertar. Y al, libertarse, trillar caminos distintos. Nuevos viejos caminos, mirando a nosotros mismos, una mirada desde adentro hacia fuera, uniendo cerebro víscera, corazón y razón” (Dignolo, 2010, p. 17).

Deseducar la perspectiva binaria, fracturarla, descolonizar las miradas y prácticas sobre los cuerpos podría promover la descolonización de los saberes instaurados sobre los cuerpos y reproducidos en la escuela.

Las luchas y las conquistas de los movimientos de la disidencia sexual (aquellos/as/es que se oponen a la heteronormatividad), entre ellas, la ley nacional de identidad de género, obligan a las escuelas a garantizar el derecho a la educación en sentido pleno para todos/as/es los/as/es ciudadanos/as/es que así lo requieran. Cuerpos disidentes-sujetos nómades, cuerpos que en simultáneo educan y se educan compartiendo saberes. Las nuevas tecnologías nos ayudan a reflexionar sobre la producción de nuevas subjetividades, nuevos cuerpos, nuevas emociones.

Conocemos en el encuentro al bachillerato popular trans-travesti Mocha Celis. Este bachillerato nació de un grupo de docentes, con Lohana Berkins y Daiana Yacayán como coordinadoras de perspectiva del espacio. Mocha Celis no es un nombre elegido al azar. “Mocha” era una travesti tucumana que trabajaba en la zona del bajo Flores, en la ciudad de Buenos Aires, una luchadora que siempre enfrentó el abuso y el maltrato policial. Apareció muerta con tres tiros en su cuerpo. Mocha no sabía leer, ni escribir. Un justo homenaje, quizás no sea la palabra más correcta, para nombrar todo lo que significa este bachillerato en la vida de las personas trans. Un espacio pensado para que compañeras trans-travestis que no pudieron completar su educación secundaria pudieran hacerlo, sin miedo, con la libertad de no tener que temer a cualquier otro sistema de educación formal. Las compañeras trans-travestis reconocen que más del 70% no termina el secundario y tiene que ver con la violencia con la que atraviesan al pasar por las aulas. La propuesta del bachillerato es cómo repensar una perspectiva trans desde la pedagogía. Ser docente trans, en estos tiempos, implica una acción disruptiva en el sistema y si hay algo que caracteriza al movimiento trans es el ingenio para sobrevivir a semejante nivel de invisibilización y opresión.

Trabajamos a favor de formar docentes que puedan generar lazos amorosos y, en ese vínculo, generar confianza. Confianza de no temer a que las personas sean juzgadas y eso es esencial porque permite plantear distintas inquietudes sostenidas en el vínculo. Los procesos de enseñanza y de aprendizajes se sostienen en ese

ámbito vincular generando las condiciones de construir saberes significativos, relevantes para la vida de las personas. La escuela debe acompañar los procesos identitarios de las personas; ocluir, negarlos, restringe las posibilidades pedagógicas de la educación.

En esta misma línea, Daniela Ruiz centra su mirada en los DDHH vulnerados de las travestis en nuestro país, y globalmente. Daniela se autopercibe travesti desde hace ya muchos años, pero en su relato cuenta que no es un recorrido sencillo de transitar y que la militancia y lucha le permitió poder alcanzar su propia identidad. Forma parte del Colectivo LGTBIQ que tiene entre sus logros la Ley de Identidad de Género, y desde hace unos pocos años integra la Colectiva Identidades Marrones en Argentina. El encuentro permite conocer cómo se gesta esta colectiva, pudiendo identificar y comprender los diferentes sistemas de opresión entrecruzados que los/as/es grupos/as/es excluidos/as/es viven. La interseccionalidad es la perspectiva más fecunda en su análisis y desde allí da lugar a voces silenciadas y discute el racismo estructural en el contexto latinoamericano y en Argentina.

Con Edgardo Vannucci, se pone en foco la dictadura militar, analizando los modos en que la vigilancia y represión en el campo educativo hegemonizó prácticas en aulas y en la vida de las personas. Coordinado desde el Área de Formación y Capacitación del Centro Cultural de la Memoria “Haroldo Conti” como un espacio de formación y reflexión en DDHH, se puso en foco las estrategias represivas utilizadas y aplicadas por la última dictadura cívico-militar argentina en el campo de la educación; instrumentos de control y represión con el objetivo de vigilar y uniformar los modos de pensar de los/as/es actores educativos/as/es y disciplinar los cuerpos directivos, docentes, familiares y estudiantes. En el marco de la formación de profesores comprometidos con la defensa de la democracia y los DDHH, se gestó un tiempo y espacio de aprendizaje, análisis y reflexión de los distintos roles en la comunidad educativa.

El diálogo con Enrique Stola se centró en el abuso sexual contra las infancias y adolescencias y se orientó a debatir y profundizar acerca de abuso sexual infantil y adolescente, en nuestro país y en el mundo. Nos propone ejemplificar en la vida de las personas categorías teóricas naturalizadas (patriarcado, racialidad, capitalismo, relaciones sexo genéricas, relaciones de poder) que nos ayudarán a pensar por qué la existencia de este vínculo violento que los/as/es adultos/as/es ejercen sobre nuestras infancias y adolescencias.

Con las médicas Pilar Galende y Paula Lucía Schwartzman, se pone en análisis al aborto como un problema de DDHH y de Salud Pública y de Justicia. Se apunta al tratamiento del marco legal y normativo vigente, en relación con el aborto y sus causas. También al abordaje integral en cuanto a la garantía de derechos, explicitando qué pasa en Argentina con los marcos legales del aborto, qué avances hubo y cuáles son las deudas pendientes.

Es necesario entender que se trata de un problema de salud pública y es un problema de DDHH, porque el derecho al aborto, como parte de un derecho reproduc-

tivo, implica la salud integral de las mujeres y, por lo tanto, es un DDHH, en el cual la Argentina tiene compromiso desde hace muchísimos años con las mujeres y las personas que tienen la capacidad de gestar.

En nuestro país, el aborto no es ilegal en todas las situaciones. Tenemos un marco regulatorio que está en vigencia desde el año 1922, en el cual se garantiza que las mujeres puedan acceder a esta práctica en condiciones de seguridad bajo la situación de los causales violación, que ya fue establecido por la Corte Suprema de la Nación que no necesita tener algún déficit intelectual, sino que la violación a cualquier mujer se constituye en una causalidad para acceder a una práctica de aborto. Y, además, se ha aclarado que cuando la mujer pone en riesgo su vida a causa de esa gestación o su salud, bajo un concepto integral, puede solicitar esta práctica. La problemática se enriquece con las discusiones en las cámaras de estos dos últimos años y la expectativa de que, en 2020, la ILE sea ley.

En los años 2019 y 2020, se diseñaron 45 propuestas de enseñanza transversalizadas en ESI y DDHH a partir de estas y otras situaciones problemáticas reales, situadas, cercanas a la vida de los/as/es estudiantes, y con un abordaje interdisciplinario que ejercitó el complicado vínculo entre las disciplinas en una formación de muy alta fragmentación. Cinco de esas producciones se presentan a continuación de este capítulo a modo de ejemplo de lo realizado.

Trabajar a favor de mayores niveles de integración entre saberes, entre la cultura experiencial, vital, comunitaria y la cultura académica, entre la universidad y la escuela, en territorios de conflictos, ha devuelto la palabra, la posibilidad, la comprensión y distintos modos de intervención en prácticas de formación y de extensión puestas en diálogo.

Bibliografía

Bach, A. M. (2015). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Miño y Dávila Editores.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicaciones Universidad de Valencia.

Barreiro, T. (1995). Bienestar y malestar dentro del grupo. Los mecanismos distorsionantes y otros obstaculizadores. En *Trabajos en grupo. Hacia una coordinación facilitadora del grupo sano*. Kapeluz.

Bruner, J. (1969). *Hacia una teoría de la Instrucción*. Uthea.

De Sousa Santos, B. (2009). *Epistemología del sur*. Siglo XXI.

Driver, R. «Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos». *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 1986, Vol. 4, n.º 1, pp. 3-15.

Dussel, E. (2012). *Para una política de la liberación*. Editorial Las cuarenta.

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En A. Camilloni y otros, *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Editorial Paidós.

Edelstein, G. y A. Rodríguez, (1974): "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica". En *Revista de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, Editorial Axis, IV(12), pp. 21-33.

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía*. Editorial Paidós.

Giordan, A. (1987). Los conceptos adquiridos en el proceso de aprendizaje. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, (2), 105-110.

Martí, J. (1891). Nuestra América. *Revista Ilustrada de Nueva York*.

Martí, J. (1886). Cartas de Martí: Nueva York en otoño.

Meirieu, P. (2009). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. ESF éditeur.

Merchan, C. (2008) Se trata de nosotras: la trata de mujeres y niñas con fines de explotación sexual. Las Juanas editorial

Mignolo, W. (2010). Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Ediciones del Signo.

Morgade, G. (Coord.) (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género*. Editorial Homo Sapiens.

Nassif, R. (1999). *José Martí (1853-1895)*. UNESCO: Oficina Internacional de Educación.

Palermo, Z. (2010). *Pensamiento Argentino y opción descolonial*. Ediciones Del signo.

Pichon Riviere, E. (1984). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la Psicología Social*. Nueva Visión.

Pruzzo, V. (1997). *Biografía del fracaso escolar. Recuperación Psicopedagógica*. Espacio Editorial.

Pruzzo, V. (1999). *Evaluación curricular, evaluación para el aprendizaje*. Editorial Espacio.

Rodriguez, S. (1975). *Obras completas*. Biblioteca Ayacucho.

Rodriguez, S. (1828). *Sociedades Americanas*. Biblioteca Ayacucho. Martí,

Rumazo González, A. (1980). *Simón Rodríguez, maestro de América*. Ministerio de Comunicación e Información.

Universidad Simón Rodríguez. (1975). *Simón Rodríguez. Obras Completas*. Editorial Arte.

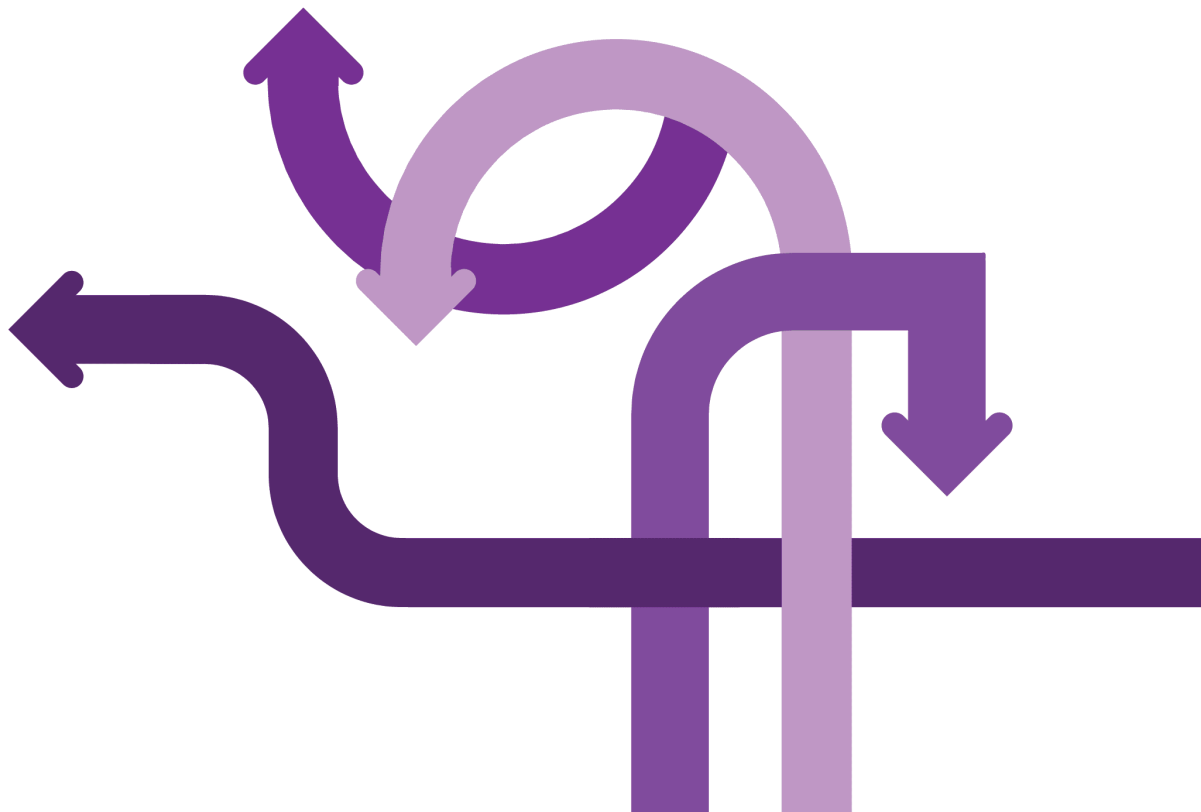
Walsh, C., García Linera, A. y Mignolo, W. (2006). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Ediciones Del Signo.

CAPÍTULO

09

Interrupción Voluntaria del Embarazo

Mariel Ferrero, Saraí Gatica, Juliana Mayer,
Alina Schabl



Capítulo 9. Interrupción voluntaria de embarazo

Año escolar:

4to año - Ciclo Orientado: Orientación Informática.

Conceptos:

Embarazo - Aborto - Clandestinidad – Derechos – Políticas - Autonomía – Mortalidad - Tiempos verbales pertinentes - Software o aplicaciones – Biotecnología.

Procesos seleccionados:

Localizar; interpretar, analizar; relacionar: comparar; y producir.

Objetivos:

1. Localizar las estructuras y tendencias demográficas en el mundo contemporáneo para comprender las disparidades y desigualdades políticas, sociales y económicas que posee cada país sobre la IVE.
2. Analizar algunos procesos biotecnológicos como la fertilización asistida, las implicancias de la biotecnología a nivel personal y social, viendo las similitudes y diferencias con la IVE.
3. Relacionar el proceso histórico y la situación propuesta, identificando actores sociales que participan, con intereses en juego y recursos utilizados por los actores sociales para influir sobre la sociedad con respecto a la IVE.
4. Producir un artefacto digital final que facilite la exposición escrita, oral y socialice la problemática propuesta.

Situación-problema:

La reciente noticia “En cuarentena se practicaron 100 abortos en La Pampa” publicada en el diario La Arena ha generado distintas controversias. Te invitamos a que la leas y luego compartas tu opinión/postura través de una breve encuesta ingresando al siguiente link → Encuesta IVE.

SALUD REPRODUCTIVA

En cuarentena se practicaron 100 abortos en La Pampa

REDACCION 15/09/2020 - 21:35.HS



Te puede interesar:

- LA PAMPA
1. Colocan un nuevo semáforo en Santa Rosa
Hace 2 días
- AUDIO
2. Denuncian a "patovicas" por una golpiza
Hace 14 horas
- LA PAMPA
3. Empleada denunció a un diputado
Hace 15 horas
- LA PAMPA

ENCUESTA

1. ¿Qué es un aborto?

- La pérdida de un embarazo de forma espontánea
- Un procedimiento médico para terminar un embarazo
- La muerte de un bebé
- No sé

2. ¿Te has practicado un aborto o conocés a alguien que lo haya hecho?

- Sí
- No
- No sé

3. ¿El aborto es legal?

- Es legal
- Es ilegal
- En algunos casos particulares

4. ¿Cómo se realiza un aborto?

- Con medicamentos Con instrumentos quirúrgicos No

5. ¿El aborto es peligroso?

- Sí. No Depende

6. ¿El aborto es un derecho?

- Sí
 No
 Depende de qué tipo de persona.
 Depende de la circunstancia.

7. ¿Por qué es necesario hablar sobre el aborto en las escuelas?

- Para que las mujeres jóvenes no se embaracen.
 Para tener información correcta sobre la salud.
 Para conocer nuestros derechos sexuales y reproductivos.
 Otra.

8. ¿Por qué suceden los embarazos no deseados?

- Por falta de información.
 Porque no se “cuidan”.
 Porque falló su método anticonceptivo.

9. ¿Por qué crees que hay personas que deciden interrumpir voluntariamente su embarazo?

- Porque no quieren tener hijos/as/es.
 Porque no están preparados para ser padres.
 Porque no se encuentran en condiciones socioeconómicas estables como para criar a un hijo/a/e.
 Porque fue víctima de una violación.
 Porque son jóvenes.
 Porque pone en riesgo su salud. x Otra.

10. ¿Porque crees que muchas mujeres mueren al practicarse un aborto?



- ❑ Porque no hay que abortar.
- ❑ Porque los practican en condiciones de inseguridad sanitaria.
- ❑ Porque se realizan de forma inadecuada.

1) Luego de la situación problema planteada sobre IVE y de haber escuchado el relato de Valeria, una chica de 15 años → **Girls Decide: Valeria**, respondan:

- ¿Cuál es la principal causa por la cual Valeria decide interrumpir su embarazo?
- ¿Cómo fue que ella quedó embarazada? ¿Cómo podría haberlo prevenido?
- ¿Cuáles fueron las opciones que le dio la médica para que ella decida qué hacer con su embarazo?

2) Analizar, a través de un texto o cuadro comparativo, la situación problema planteada sobre IVE (Interrupción Voluntaria del Embarazo) con el título de la siguiente noticia: **Los tratamientos de reproducción asistida y los nuevos modelos de familia**, donde puedan verse las similitudes y diferencias de dichos casos. Para el mismo, se deben tener en cuenta los siguientes conceptos y las siguientes preguntas guía:

Gracias a la biotecnología, hay distintos tipos de tratamientos para lograr una reproducción asistida. Uno de ellos es la fecundación in vitro, la cual consta de la fecundación de los ovocitos por los espermatozoides se realiza fuera del cuerpo de la madre. Puedes encontrar más información en el siguiente video o artículo

→ **IVI - Fecundación in vitro (FIV) paso a paso y transferencia de embriones (UE, 2014)**

Fecundación in vitro (FIV)

- ¿A que hace referencia el concepto de reproducción asistida?
- ¿Qué hacen con los embriones que no son seleccionados para seguir con la fecundación dentro del cuerpo materno? ¿Qué similitudes y diferencias tiene con la interrupción voluntaria del embarazo?
- ¿Por qué creés que una realización es legal y la otra no?
- ¿Por qué a algunas personas se les permite elegir tener hijos/as/es y a otras se las condena por no querer tenerlos?

3) Leer la siguiente noticia y responder las consignas

→ **Los 5 países en los que el aborto está completamente prohibido**

- ¿Cuáles son los cinco países donde está completamente prohibido el aborto?
- ¿Cuáles son los tres países de América Latina?
- ¿En qué países estaba permitido el aborto antes de que se promulguen nuevas constituciones?

4) A partir de la información brindada sobre el Protocolo de Interrupción Legal del Embarazo (ILE), **El protocolo vigente para la interrupción legal del embarazo y el Protocolo para el aborto legal. Qué provincias siguen negando este derecho:**

a) Responder

- ¿Qué es el protocolo ILE?
- ¿Cuál es el objetivo de la actualización 2019?
- ¿Bajo qué marcos jurídicos está garantizado el acceso a la ILE?
- ¿Cuándo debe ser modificado el protocolo?

b) Localizar un mapa de Argentina: con rojo, las provincias que adhieren al protocolo; con naranja, las que funcionan con protocolos inadecuados o propios; y, con verde, las que no adhieren al protocolo.

5) Localizar en un planisferio los países donde es legal e ilegal el aborto. Para realizar esta localización, nos reuniremos en dos grupos: uno localiza los países donde es legal y el otro donde es ilegal. Luego, iniciaremos un debate donde se plantearán algunos de los motivos que tiene cada país (políticos, sociales, culturales, económicos) para que sea legal o no. Para realizar dicha actividad, utilizaremos el siguiente link: (DOC) La geografía del Aborto | Diego Zubiaurre.

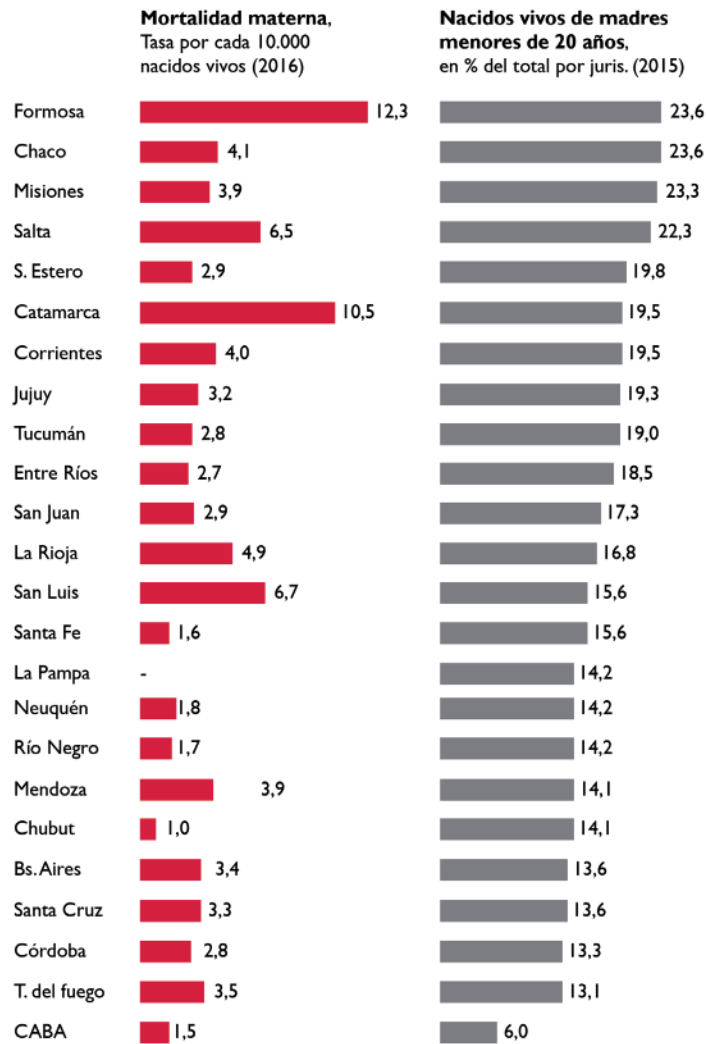
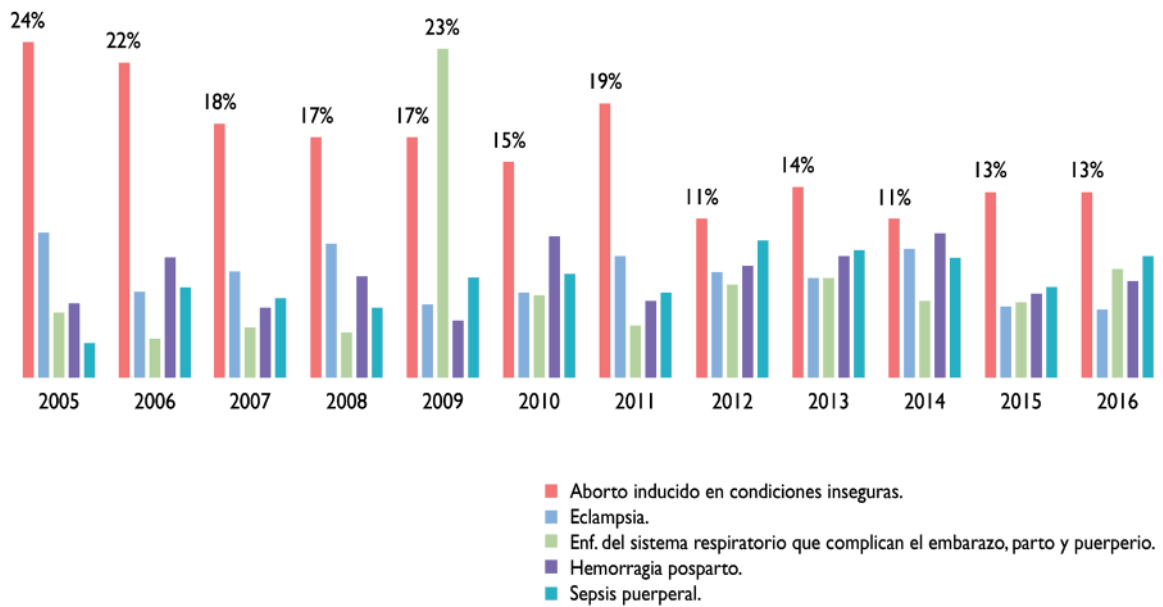
6) Interpretar el siguiente fragmento y las estadísticas que brindamos a continuación, y localizar en un mapa de Argentina: aquellas provincias en las que surgen muertes maternas (siendo mayoría mujeres empobrecidas y vulnerables). Para localizar las provincias, se deberá utilizar el siguiente programa:

<https://paintmaps.com/es/grafico-de-mapa/11/grafico-de-mapade-Argentina>

Fragmento: (Las provincias antiaborto tienen los peores índices - Argentina - Profesional FM 89.9 Salta, Argentina):

El último informe de Natalidad y Mortalidad del Ministerio de Salud muestra que el 15% de los nacidos vivos (115 mil sobre 770 mil) son de madres adolescentes (menores de 20 años). Y marca: "El 75% de las jurisdicciones muestran porcentajes de nacidos vivos de madres adolescentes por debajo del 19,4%, siendo las provincias de Santiago del Estero, Chaco, Misiones, Salta, Formosa y Corrientes las que superan este valor". Sobre el nivel de instrucción de estas madres, Chaco, Formosa y Santiago del Estero duplican el promedio nacional del 5% de madres analfabetas o con primaria incompleta. Misiones lo cuadruplica. En Salta, Formosa y Santiago del Estero más del 60% de las madres no tiene cobertura de salud. En mortalidad materna, el total país se ubica en 3,9 muertes cada 10.000 nacidos vivos. En el Noroeste y Noreste es casi el doble: 5,3 y 6,0.

Gráfico 2. Muertes (definidas como) maternas. Principales causas individuales. Argentina. 2005 - 2016. Porcentajes.



7) Diseñar, en grupos de tres o cuatro, un mapa conceptual mostrando las relaciones de los siguientes conceptos: **aborto, tipos, interrupción voluntaria del embarazo, causas, posturas**. Luego, utilizar un diccionario para traducir los conceptos al inglés. Design, in groups of three or four, a concept map, make a relation between the concepts: **abortion, types, interruption of pregnancy, causes, postures**. Then use a dictionary to translate the words into the English Language.

Sugerimos, para la realización del mapa conceptual, utilizar algún editor de mapas o redes conceptuales como por ejemplo MindMeister, Creately, Canva, entre otros, que te permiten editar de forma colaborativa

<https://www.mindmeister.com/es>

<https://app.creately.com/diagram>

<https://www.canva.com>

8) Producir, en grupos de dos o tres integrantes, una infografía, una historieta o una animación para tu red social con una reflexión o un mensaje acerca de lo que cambiaría con la aprobación de la ley en nuestro país. Se sugiere realizar la actividad con Canva

<https://www.canva.com/>

9) Elaborar una línea del tiempo a partir de la lectura del siguiente texto, en grupo de dos o tres integrantes. Que quede plasmado el proceso histórico y los/as/es actores sociales que participan atravesando luchas, logros y sanciones realizadas a partir del reclamo por la despenalización del aborto en Argentina. Pueden utilizar como herramienta:

<https://app.genial.ly/editor/5fb6864efa64730d091728fe>

(hay diversas plantillas para crear una línea del tiempo de manera virtual). Fuente: Historia del aborto en Argentina

10) Completar las oraciones con el verbo que corresponda. Las oraciones fueron adaptadas de un texto trabajado anteriormente.

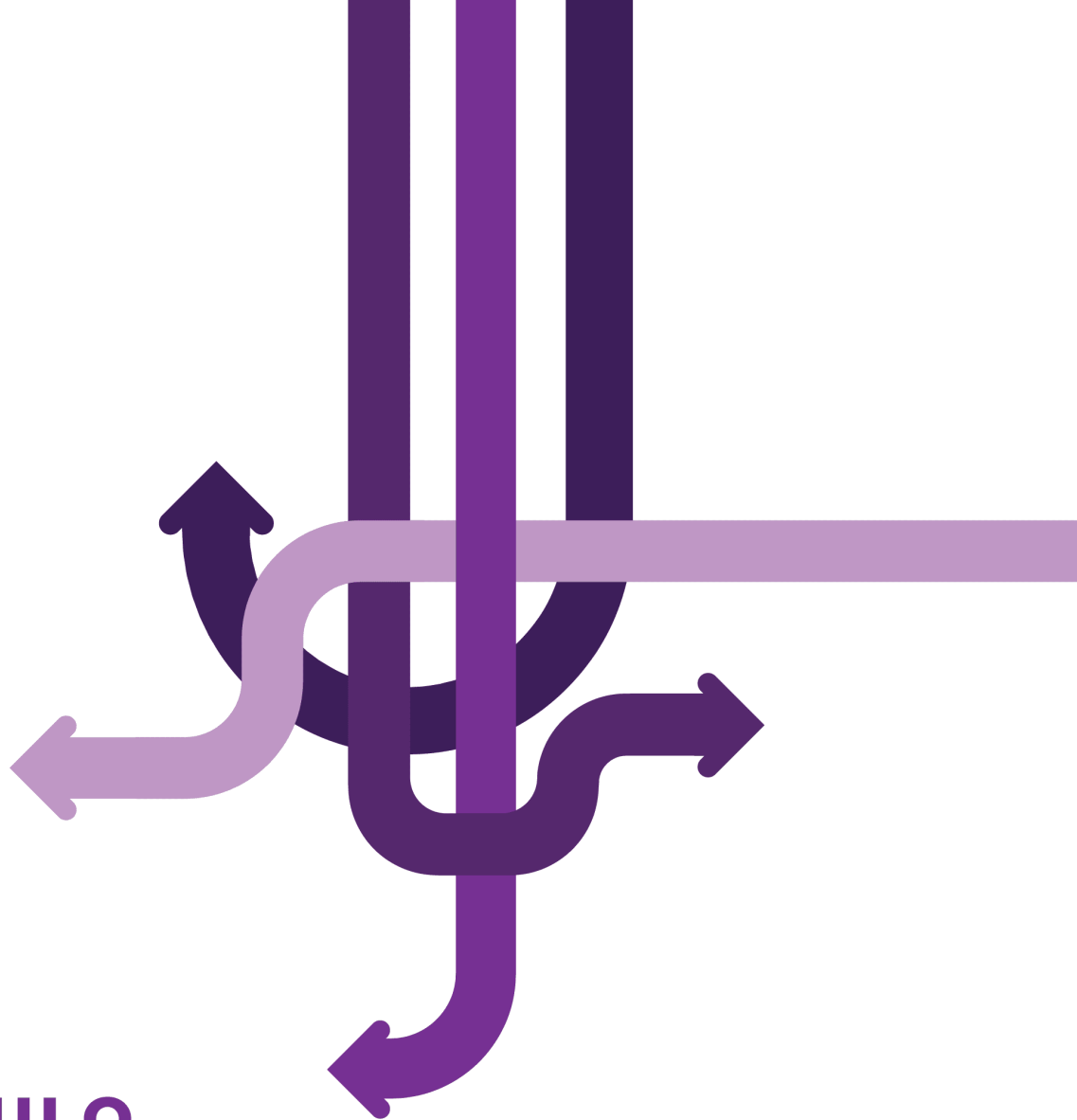
Complete the sentences with the correct verb in brackets. Activity based on **Los 5 países en los que el aborto está completamente prohibido**.

HAD | CONSIDERS | AUTHORIZED | IS (x5)

1. The Vatican abortion illegal.
2. Chile the legality of abortion.
3. Evelyn Hernández 18-year-old.
4. She a student.
5. She a miscarriage after being raped.
6. In El Salvador, abortion was allowed when the pregnancy the result of rape, if it a malformed baby, or if the mother at risk of death.

11) Elaborar una producción final en grupos de dos o tres integrantes. La misma puede ser una presentación o un video con Genially (permite trabajar de forma colaborativa). La producción deberá constar de un recorrido por todos los conceptos abordados, tales como: Embarazo - Aborto - Biotecnología - Fecundación asistida - Clandestinidad - Derechos - Desigualdades y Disparidades que hay entre los países, al momento de debatir o legalizar la Interrupción Voluntaria del Embarazo.

No olvidar utilizar el nuevo vocabulario aprendido y el uso de los diferentes tiempos verbales en inglés. Además, debe contener una reflexión final. Posteriormente, la misma será compartida con sus compañeros/as/es en clase, finalizando con un debate grupal. Además, estas producciones, luego, se compartirán en un blog de la escuela.



CAPÍTULO

10

**Diversidad sexual: invisibilización y
violencia hacia el colectivo travesti-trans**

Manuela Cavallo, José Ignacio Cortéz Sol, Maitena
Embeita, Pablo Fiorucchi, Sofía Rodríguez Nin

Capítulo 10. Diversidad sexual: invisibilización y violencia del colectivo

Año escolar:

5to año - Ciclo Orientado

Conceptos:

Diversidad Sexual y de Género – Sexo Biológico – Desigualdad social – Porcentaje – Frecuencia Estadística – Estereoisomería: Isómeros cis-trans – Espacio geográfico – Organización social – Geografía Humana – Geografía Radical – Tiempo – Cambios y continuidades – Lucha – Tiempos verbales – Marcadores discursivos (en realidad, primero, segundo, por supuesto, o sea) en la oralidad y escritura – Pronunciación.

Procesos:

Localizar; interpretar; analizar; relacionar; comparar; y producir.

Objetivos:

1. Localizar en tiempo y espacio los acontecimientos que marcaron la historia del colectivo LGTTBQ+.
2. Analizar el tipo de información que brindan los medios de comunicación sobre esta temática.
3. Comparar prefijos cis y trans y relacionarlos con distintas identidades de géneros.
4. Producir un artefacto digital final que facilite la exposición escrita, oral y socialice la problemática propuesta.

Situación-problema:

Noticias:

- Formalizaron el primer ingreso al Programa de Empleo Trans en la Cámara de Diputados (5 de noviembre de 2020). Página 12.
<https://www.pagina12.com.ar/304009-formalizaron-el-primer-ingreso-al-programa-de-empleo-trans-e>
- El caso de Luz Aimé Díaz: presa por trans (14 de febrero de 2020). Página 12.
<https://www.pagina12.com.ar/247120-el-caso-de-luz-aime-diaz-presa-por-trans>

Preguntas disparadoras ante la presentación de la situación problema:

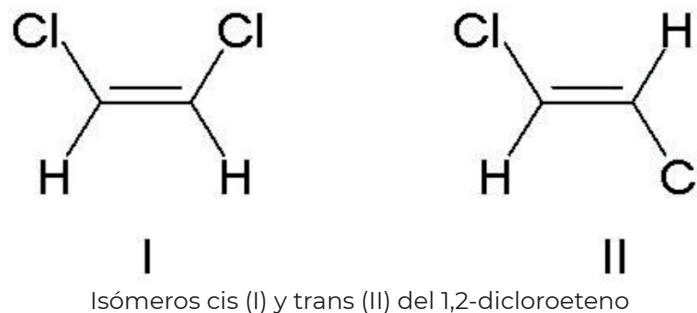
1. ¿Qué diferencias hay entre una persona cis, trans y una travesti?
 2. ¿Por qué crees que varias personas de esta colectiva ejercen la prostitución?
 3. ¿Cuál crees que serían las causas de la marginación hacia el colectivo trans?
- ¿Qué caso o ejemplo se les ocurre?

Hipótesis:

1. La persona travesti es aquella que, por ejemplo, es un hombre y se viste, se maquilla, como una mujer, es decir, se convierte en mujer. Y la persona trans es como un “gay”, por ejemplo, un hombre al que le gustan otros hombres, pero sigue siendo hombre.
2. Porque, por ejemplo, si hay un hombre que se viste como mujer es muy difícil que un hombre al que le gusten realmente las mujeres “te de bola”, entonces se empiezan a prostituir y también porque necesitan plata para vivir.
3. Antes, por ejemplo, había la misma cantidad de personas que ahora “siendo así” (Travestis-Trans), pero, ahora se dejan ver más porque no hay tanta discriminación, es decir, que hoy en día cada cual puede hacer lo que quiere, no te juzgan tanto.

Un ejemplo: *“sigo a un chico en Instagram que se llama Juan Lucas. Cuenta su historia de que antes no se dejaba ver por el qué dirán sus padres, como que son de la época de antes, y si les decía que le gustaban los hombres pensaba que lo iban a retar; y, ahora con todo esto se animó a decirlo y es así, se hace ver y no tiene problema”.*

1) Hace un par de siglos atrás, cuando los/as/es científicos/as/es descubrieron a nivel molecular cómo estaban compuestas cada una de las sustancias orgánicas que nos rodean, descubrieron algo que se denomina estereoisomería. ¿Qué significa? Que hay dos compuestos químicos que tienen la misma fórmula molecular, pero se ubican de forma diferente en el espacio. En otras palabras, estas moléculas, llamadas isómeros, difieren en la orientación tridimensional de sus átomos en el espacio. Una de las clasificaciones posibles de estos isómeros es la isomería cis-trans, la cual está ligada a los dobles enlaces de Carbono C=C. Debido a que no se produce una rotación alrededor de los dobles enlaces (la molécula está “fija” y no se puede mover en esos átomos), los átomos o sustituyentes que se encuentran a su alrededor también se encuentran en posiciones fijas. Si estos sustituyentes se encuentran ubicados del mismo lado en relación al doble enlace de Carbono, son denominados “cis” y, si se encuentran en lados opuestos, “trans”. Podemos ver un ejemplo en la siguiente imagen:



a) Mediante algún dispositivo electrónico, buscar qué significan las palabras “Cis” y “Trans”.

b) ¿Cuál es su etimología?

c) ¿Se les ocurre en qué otras palabras se utilizan estos prefijos? ¿Cómo lo relacionarían?

Se propone mirar el siguiente fragmento audiovisual titulado “La confesión de Antonio: Emma es una chica trans” de la novela Pequeña Victoria:

<https://www.youtube.com/watch?v=HL460CcM-vI>.

d) Lee el siguiente texto y busca ejemplo con tu grupo de cada una de las identidades mencionadas.

Cis y Trans utilizados combinados con distintas palabras pueden generar confusión.

*Son prefijos griegos que significan, respectivamente, “en el mismo lado” y “en lados opuestos”. A estos prefijos los podemos ver presentes también en otras actividades de índole humana. Un ejemplo es la palabra transgénicos, haciendo referencia a organismos que tienen genes modificados o antinaturales, provenientes de otro organismo. Un organismo no modificado a nivel genético sería cisgénico. Cada vez es más reconocida la diversidad sexual y la aceptación de personas con distintas identidades de géneros y orientaciones sexuales. Así, para identificar ciertas diversidades, por ejemplo, para aquellas personas cuya identidad de género no se corresponde con su sexo biológico se utiliza el mismo prefijo trans en la palabra **transgénero**. Lo mismo ocurre con la **transexualidad**, para aquellas personas que modifican su cuerpo con características del sexo opuesto a su sexo biológico, para adecuarlo así al sexo con el cual se perciben. O las **travestis**, personas que adoptan la vestimenta del género opuesto. Por otro lado, aquellas personas cuyo género coincide con su sexo biológico son llamadas cisgénero. Lo mismo ocurre con la sexualidad o la vestimenta (cissexual, cisvesti).*

2) De forma grupal: pueden usar el celular para buscar el significado.

a) Analizar el significado de “LGTTBQ+”.

- b) Responder las siguientes preguntas: ¿Qué es un travesticidio? ¿Cuáles creés que son las causas que lo provocan?
- c) Leer atentamente la siguiente ficha:

Ficha cátedra: un pequeño recorrido por la historia del movimiento LGTTBQ+. Luchas, manifestaciones y conquista de derechos

El 28 de junio de 1969 en Nueva York una serie de manifestaciones espontáneas y violentas encabezadas por gays, lesbianas, bisexuales, trans, travestis, etc., cansados/as/es de los abusos policiales y de los ataques al único bar —el Stonewall Inn— donde podían reunirse, llevaron a cabo lo que hoy se conoce como la “Revolución de Stonewall”. Ante las golpizas y detenciones arbitrarias por parte de la policía, comenzaron los insultos, los piedrazos, las corridas al grito de “gay power”. Este acontecimiento es conocido como el día que nació el orgullo LGTTBQ+, podría decirse que fue el inicio de un movimiento de diversas identidades que se unificaron y en busca de un mismo fin: la igualdad, el respeto y la aceptación.



En Argentina, la ola de este movimiento logró afirmarse en 1984, en el marco de la vuelta a la democracia. Los activistas Carlos Jauregui y César Cigiutti formaron la Comunidad Homosexual Argentina (CHA) con el objetivo de luchar contra la represión y los edictos policiales heredados de la dictadura militar. El 2 de julio de 1992 se realizó la primera marcha del orgullo gay-lésbico-trans en Argentina. Alrededor de 300 personas formaron parte de la movilización. Algunos espectadores de ese momento cuentan que muchos/as/es de los/as/es participantes llevaban máscaras de cartón para evitar ser reconocidos.



Y así continuaron manifestándose hasta que en 2010 lograron que el proyecto de ley de “Matrimonio Igualitario” sea discutido en el Senado de la Nación. Y en horas de la madrugada del 15 de julio de 2010 —después de un debate intenso—, este fue aprobado dando lugar a la Ley N° 26.618, convirtiendo a Argentina en el primer país en Latinoamérica en contar con el matrimonio de personas del mismo sexo. El 23 de mayo de 2012, el Senado y la Cámara de Diputados de la Nación Argentina sancionan la Ley N° 26.743 de Identidad de Género. Esta ley permite que las personas trans sean tratadas de acuerdo a su identidad autopercebida e inscritas en sus documentos personales con el nombre y el género vivenciado. Además, ordena que todos los tratamientos médicos de adecuación a la expresión de género sean incluidos en el Programa Médico Obligatorio, lo que garantiza una cobertura de las prácticas en todo el sistema de salud, tanto público como privado. Es la primera ley de identidad de género del mundo que, conforme las tendencias en la materia, no patologizar las identidades trans. Ante estas dos leyes, los sectores conservadores de la sociedad y la iglesia se mostraron disconformes, manifestando su desacuerdo a través marchas que tenían como consigna principal “mantener el orden de la familia tradicional”.

2010 “Ley de Matrimonio Igualitario”



2012 “Ley de Identidad de Género”



El 23 de noviembre del 2019 se realizó, en la provincia de La Pampa, la primera “Marcha del Orgullo Disidente”. Dentro de los reclamos preponderantes de esta marcha, resaltaron la necesidad de inclusión, los cupos laborales trans y el freno a la violencia machista.

A lo largo del país, se realizaron marchas con las mismas consignas y, finalmente, el 4 de septiembre del 2020, el presidente de la Nación decretó el “Cupo Laboral Travesti Trans en el

Sector Público Nacional”. El cual garantiza un mínimo del 1% de la totalidad de cargos y contratos para personas travestis, transexuales y transgénero, en un hecho histórico que busca reparar una desigualdad estructural que existe en la sociedad respecto a la población travesti trans.



Estas desigualdades estructurales son las que, en la mayoría de los casos, fuerzan a este grupo de personas a dedicarse a la prostitución, donde ponen en peligro su salud y su vida. Además, estas desigualdades y la constante violencia física y psicológica que sufren estas personas disminuyen su esperanza de vida. Diferentes estudios sobre el tema nos indican que una persona trans-travesti tiene una expectativa de vida que no suele sobrepasar los 35 años.

d) Luego de leer el documento anterior, realizar una cronología o línea del tiempo que integre los acontecimientos que se encuentran explicados en dicho documento. Tener en cuenta, además de la ubicación temporal, el espacio donde se desarrollan y el tipo de acontecimiento (manifestación, marcha, creación de una organización, políticas públicas).

e) Responder:

- ¿Conocías alguno de estos acontecimientos? Si la respuesta es "sí", menciona cuál y de dónde lo escuchaste o leíste.
- ¿Sabías que la expectativa de vida de una persona trans-travesti es de 35 años? Explicar otros motivos que provocan una esperanza de vida tan baja o desarrollar los ya expuestos en el documento.
- ¿Considerás que el decreto del Cupo Laboral Trans puede cambiar la situación de estas personas?

f) De manera grupal:

- Reflexionar sobre la importancia de la lucha del movimiento LGTTBQ+ y cómo, a través del mismo, han logrado que el gobierno nacional discuta y apruebe leyes, para mejorar (igualar) sus condiciones de vida. Ayúdate utilizando las dos noticias trabajadas anteriormente con la docente de química y el documento: ¿Creés que estas leyes se hubieran aprobado si estos grupos no se manifestaban en las calles?

Si la respuesta es "no", ¿por qué consideras que visibilizar esta problemática ayudó a poner en tela de discusión distintos proyectos de ley?

- Buscar en internet otras noticias periodísticas sobre la temática y leer los títulos en voz alta para reflexionar sobre la importancia de los medios de comunicación a la hora de darle visibilidad o no a los problemas con los que lidian diariamente las personas del colectivo LGTTBQ+.

3) Leer atentamente la noticia propuesta y, con ayuda de la ficha de cátedra, responder:

- a) Identificar lugares de integración, inclusión/exclusión.
- b) Extraer ideas principales de la problemática propuesta que estén vinculadas con la disciplina.
- c) ¿Qué perspectiva creés que tiene la Geografía Radical con respecto a la colectiva Travestis-Trans? ¿Y la Geografía Humana?
- d) Puesta en común y conclusiones grupales.

Ficha de cátedra

La Geografía se encarga de estudiar el espacio geográfico que está construido por los grupos sociales mediante procesos y acciones que ocurren a través del tiempo. En esta disciplina, se habla de territorios, de lugares, de culturas, de sociedad, etc., y cada uno de ellos forma parte del espacio geográfico. Este espacio geográfico es una construcción de la acción humana, es decir, se construye socialmente y también históricamente.

La Geografía tiene diversas ramas y, entre ellas, encontramos a la Geografía Humana, que busca la posición del ser humano/a/e como tema central de sus estudios y tiene un enfoque que tiende más a la comprensión, a través de la experiencia vivida, enfatizando los procesos empáticos de las personas (capacidad de circunscribirse con el medio). A través de estudios relacionados con la Psicología y la Psicología Social, se extiende el espacio con valoraciones y significación humanas que les permiten tomar decisiones que den origen a sentimientos de pertenencia o rechazo con respecto a un lugar, es decir, desde el momento en que las personas se identifican con sus hogares, pueblos o, en este caso, con la colectiva Travestis-Trans, es decir, estas personas seleccionaron un lugar apto para satisfacer los objetivos que se proponen.

Otra de las ramas de esta disciplina, que podemos recuperar para abordar esta problemática relacionada con la lucha de identidades, desigualdades y justicia social, es la Geografía Radical. Esta corriente de pensamiento atiende temas, antes ignorados, como los nombrados anteriormente; es decir, tiene una mirada más social interactiva.

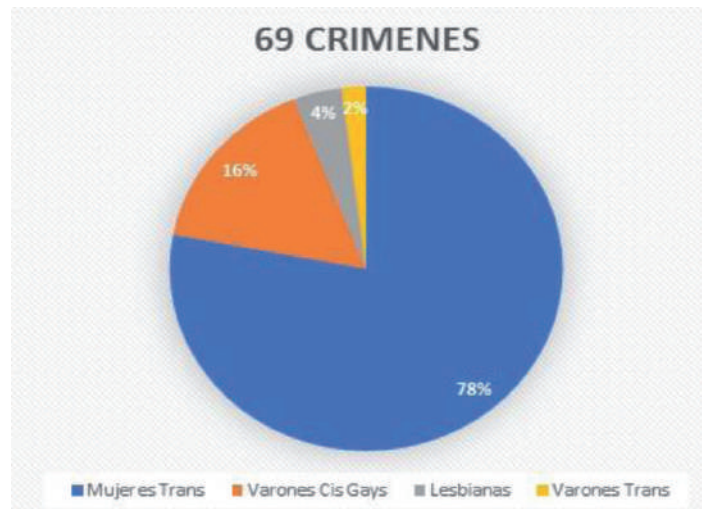
Dentro de la Geografía contemporánea, los estudios de la diversidad sexual tienen una orientación principalmente social y cultural, aunque también hay un notable compromiso con la parte política y económica, particularmente en el trabajo, es decir, generalmente se privilegia a los “hombres blancos” con exclusión, en este caso, de las personas Travestis-Trans.

Cuando hablamos de personas Travestis-Trans, hablamos de una colectiva de personas que, por parte de organizaciones sociales y activistas, participan activamente para la visibilización y legitimación de las identidades (LGTTBQ+). Apuestan

a un tipo de organización social con formas particulares de producir el espacio. A partir de esta situación, se pueden explicar los espacios de circulación de las personas organizadas en redes, con jerarquías y diferencias territoriales bien marcadas.

4) Interpretar los siguientes gráficos:

a) Interpretar el gráfico sobre los 69 crímenes de odio sufridos por el colectivo LGTTBQ+ en el primer semestre de 2020.



[Imanol Subiela Salvo. \(13 de octubre de 2020\). Las...](#)

b) Interpretando el gráfico y los datos proporcionados, responda:

- ¿Qué grupo, dentro del colectivo LGTTBQ+, fue el que más crímenes sufrió? ¿Y el que menos?

- ¿Cuántas mujeres trans fueron víctimas de estos crímenes de odio?

c) En 2012, el INDEC realizó la primera encuesta sobre la Colectiva Trans. Allí, se halló que un 76,6% de las personas trans encuestadas habían sufrido hechos de discriminación por parte de la Policía.

- Con base en algunos de los datos recaudados (TOTAL de datos = 160), complete la siguiente tabla de frecuencia, con ayuda de la ficha proporcionada debajo de la tabla:

Hechos de Discriminación por parte de la policía, por condición Trans.	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa	Porcentaje %
Violencia Verbal	24			
Violencia Física	22			
Detención Arbitraria	32			
Extorsión, amenazas, maltrato y humillación	54			
Tortura	4			
Violación	22			
Ns/Nc	2			

Frecuencia Absoluta	es el número de veces que se repite un resultado en el conjunto de todos los observados
Frecuencia Absoluta Acumulada	es el resultado de ir sumando las frecuencias absolutas de las observaciones
Frecuencia Relativa	es el cociente : Frecuencia Absoluta/ Total de datos
Porcentaje	es el resultado de multiplicar por 100 la Frecuencia Relativa

Observe las siguientes tablas:

Tiene cobertura de salud por...		
	Frecuencia	%
Total	209	100
Obra social (incluye PAMI)	14	6,7
Prepaga a través de su obra social	10	4,8
Prepaga sólo por contratación voluntaria	5	2,4
Programas o plabes de salud (incluye Profe)	10	4,8
No tiene obra social, prepaga o plan estatal	168	80,4
Ns/Nc	2	1,0

Identidad	¿Está o estuvo en situación de prostitución?		
	Total	Sí	No
Total	100	73,2	26,8
Trans masculinos	100	6,3	93,8
Trans femeninos	100	85,3	14,7

¿Está actualmente buscando otra fuente de ingreso?		
	Frecuencia	%
Total	209	100
Sí	151	72,2
No	58	27,8

¿Esta búsqueda se dificulta por su identidad Trans?		
	Frecuencia	%
Total	151	100
Sí	124	82,1
No	27	17,9

- Interpretar los datos aportados en las tablas y realizar gráficos que representen las mismas.

- Usando como base argumentativa los datos estadísticos brindados en las tablas, hacé un breve análisis del siguiente fragmento obtenido de la Noticia sobre Luz Aimé, donde refiere la Colectiva Trans del país como “quienes padecen la mayor vulnerabilidad social; con la expectativa de vida más baja, y la tasa de desempleo y la falta de acceso al trabajo registrado más alta”.

5) Producir, en grupos de tres estudiantes, una opinión en inglés y de forma escrita acerca de la reacción que tuvieron si en el ámbito escolar donde se encuentran vienen unos/as/es profesor/a/e trans, o tal vez unos/as/es compañeros/as/es nuevos/as/es. Expresar opiniones y sentimientos en respuesta al capítulo en producciones simples e inteligibles haciendo énfasis en la discriminación que existe por la orientación sexual, utilizando el tiempo verbal que corresponda. ***Para la actividad, es necesario ver el Capítulo 7 de la Temporada 2 de la serie Merlí.***

6) Realizar una monografía que integre las actividades anteriormente trabajadas. Esta debe contener los acontecimientos mencionados en la ficha cátedra, las diferencias entre transcis-travesti, la importancia de las políticas públicas que envuelven a las personas trans y travestis, también deben vincular el tema a las diferentes corrientes geográficas trabajadas, los porcentajes, entre otros. El resumen de esta monografía debe estar en español y traducido al inglés.

Bibliografía

Albet, A. y Benejam, P. (2000). Una Geografía Humana Renovada: lugares y regiones en un mundo global. Vicens Vives – Instituto de Ciencias de la Educación.

-Argentina.gob.ar: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-presidente-de-la-nacion-decreto-el-cupo-laboral-travesti-trans-en-el-sector-publico>

<https://www.argentina.gob.ar/noticias/el-presidente-de-la-nacion-decreto-el-cupo-laboral-travesti-trans-en-el-sector-publico>

Bonfil Olivera, M. (2019). Química, Género y lenguaje. ¿Cómo me ves? *Revista de Divulgación de la ciencia de la UNAM*.

<http://www.comoves.unam.mx/numeros/ojodemosca/243>

Buenos Aires, Espacio Público e Higiene Urbana:

<https://www.buenosaires.gob.ar/espaciopublicoehigieneurbana/noticias/10deg-aniversario-de-la-aprobacion-de-la-ley-dematrimonio#:~:text=La%20Ley%20de%20Matrimonio%20Igualitario%20se%20sancion%C3%B3%20en%20la%20Argentina,15%20de%20julio%20del%202010.&text=El%20art%C3>

[ADculo%202%20de%20la,mismo%20o%20de%20diferente%20sexo%E2%80%9D](https://www.buenosaires.gob.ar/espaciopublicoehigieneurbana/noticias/10deg-aniversario-de-la-aprobacion-de-la-ley-dematrimonio#:~:text=La%20Ley%20de%20Matrimonio%20Igualitario%20se%20sancion%C3%B3%20en%20la%20Argentina,15%20de%20julio%20del%202010.&text=El%20art%C3%ADculo%202%20de%20la,mismo%20o%20de%20diferente%20sexo%E2%80%9D)

Capel, H. (1996). *Filosofía y Ciencia en la Geografía Contemporánea*. Editorial Barcanova.

Chiozza, E. M. y Carballo, C. T. (2006). *Introducción a la geografía*. Universidad Nacional de Quilmes (2006).

Cuadernillo de Ambientación a la Vida Universitaria 2017. Diversidad sexual / DELS: <http://www.salud.gob.ar/dels/entradas/diversidadsexual#:~:text=Las%20categor%C3%ADas%20m%C3%AAs%20utilizadas%20son,por%20personas%20del%20g%C3%A9nero%20opuesto>.

El caso de Luz Aimé Díaz: presa por trans. (14 de febrero de 2020). *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/247120-el-caso-de-luz-aime-diaz-presa-por-trans>

Formalizaron el primer ingreso al Programa de Empleo Trans en la Cámara de Diputados. (5 de noviembre de 2020). *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/304009-formalizaron-el-primer-ingreso-al-programa-de-empleo-trans-e>.

Imanol Subiela Salvo. (13 de octubre de 2020). Las mujeres Trans otra vez son las más afectadas por los crímenes de odio. *Chequeado*. <https://chequeado.com/el-explicador/lasmujeres-trans-otra-vez-son-las-mas-afectadas-por-los-crimes-de-odio/>

INDEC. *Primera Encuesta sobre Población Trans 2012: Travestis, Transexuales, Transgéneros y Hombres Trans*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. https://www.indec.gob.ar/micro_sitios/WebEncuestaTrans/pp_encuesta_trans_set2012.pdf

InfoPico: <https://www.infopico.com/2019/11/24/historica-primera-marcha-del-orgullo-lgtbigen-la-pampa/>

Ley 26.743: https://www.tgeu.org/sites/default/files/ley_26743.pdf

Usuario de la plataforma Novelas Telefe. (2019). La confesión de Antonio: Emma es una chica trans. Argentina: Youtube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=HL460CcM-vI>

Silva, Miguel Ángel (1992). *La Geografía desde la Antigüedad hasta nuestros días*. En A. Jofre (Comp.), *Geografía Ambiental y Socioeconómica. Teoría, Ambiente y Sociedad*.

Universidad Abierta a distancia Hernandarias.

http://esi_2015_Cuaderno_ESI_Secundaria_II.pdf

http://mce_mc2009_lengua_extranjera_ingles_123vpreliminar.pdf

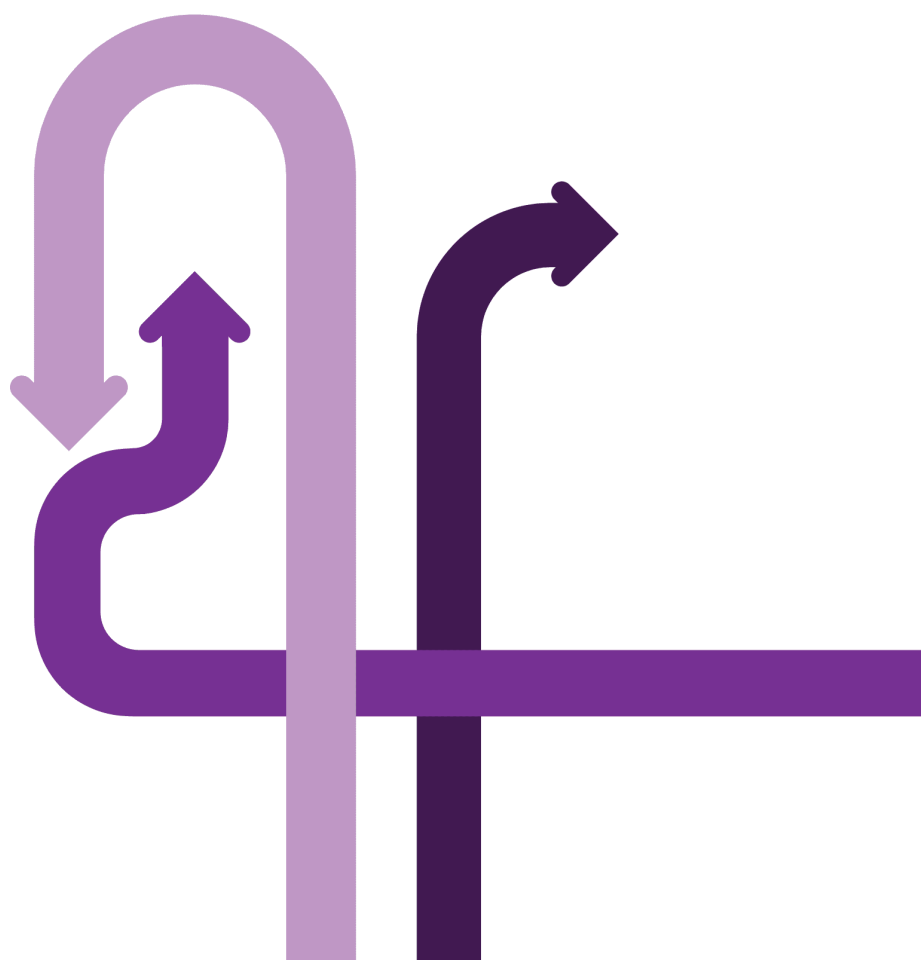
https://repositorio.lapampa.edu.ar/repositorio/repositorio/materiales_curriculares/nap/NAP_Lenguas

CAPÍTULO

11

Estrangulación por redes de trata y prostitución

Antonella López, Daiana Parenzuela,
Norberto Segovia, Tomás Joaquín
Heredia



Capítulo 11. Estrangulación por redes de trata y prostitución

Año escolar:

3er año - ciclo básico

Conceptos:

Género/Sexo - Violencia - Cuerpo - Adolescencia - Proxenetismo - Lenguaje - Derechos sexuales y reproductivos - Trata - Territorio - Rutas de trata - Prostitución - Abolicionismo - Feminismo - Regulacionismo - Esclavitud - Análisis del discurso - Sujeto de enunciación - Sinónimos - Clases de palabras: adjetivos - Connotación y referencia - Textos argumentativos (estructura, coherencia y cohesión) - Elementos paratextuales.

Procesos:

Localizar; interpretar; analizar; relacionar; comparar; y producir.

Objetivos:

1. Localizar espacios, actores y contextos en los que tienen lugar las rutas de la trata.
2. Analizar los impactos en las corporeidades en situación de trata y prostitución de mujeres e identidades sexo genéricas.
3. Interpretar las connotaciones en el lenguaje utilizado para hacer referencia a la prostitución como “trabajo”.
4. Comparar las diferentes posturas ideológicas feministas que abordan la prostitución y trata (abolicionismo y regulacionismo).
5. Relacionar los roles de géneros con los espacios del miedo.
6. Producir materiales que apuntan a concientizar sobre la temática.

Situación-problema:

- **“La Pampa, Argentina, estrangulada por las redes de trata”**

CANDELARIA DOMÍNGUEZ COSSIO

Santa Rosa, 15 ABR 2018 Extractos (Diario El País: https://elpais.com/internacional/2018/04/12/argentina/1523558731_550415.html)

Cuando Sol llegó a la ciudad argentina de Santa Rosa, capital provincial de La Pampa, tenía 21 años. Su familia se había trasladado a Formosa, en el norte del país, en busca de mejores condiciones económicas, pero la situación era complicada. Sol —cuyo nombre fue modificado por razones de seguridad— no conseguía trabajo y se desesperaba. Un día, leyó junto a su amiga Angie un aviso en la sección de empleos del diario: buscaban mujeres jóvenes para servir copas en una whiskería. Ofrecían 2.000 pesos por mes, casi 700 dólares al cambio en 2006, mucho dinero para ese momento en el que Argentina salía de una grave crisis económica. Llamaron al teléfono del anuncio en seguida y se reunieron con un joven cordobés, que les dijo que el trabajo consistía en ser “alternadoras”, es decir, servirles copas a los clientes del bar y charlar con ellos. Aceptaron la oferta, cuenta Sol a EL PAÍS, hicieron las valijas y recorrieron 1.500 kilómetros en autobús con el pasaje que el joven les había pagado, sin saber que habían sido captadas para una red de trata con fines de explotación sexual.

[...]

“De morena a rubia platino”

El día que Sol llegó al prostíbulo, Alicia Videla, dueña de Privado Vip (LUGAR DE MIEDO), le dijo que le gustaría que fuera rubia. La recibió con halagos y palabras dulces, y al día siguiente la llevó a una peluquería para teñirle el pelo negro de rubio platino. Esa misma noche, le dijo, ya sin sonrisas, que estaba ahí para “hacer plata” y que tenía una deuda. Le explicó que tendría que tener sexo con los clientes y que más de la mitad del dinero debía entregárselo a ella. Alicia no actuaba sola, según el testimonio de Sol. En su recorrida por las provincias engañando a mujeres lo acompañaba un médico y funcionario público, que realizaba abortos clandestinos a las mujeres que quedaban embarazadas y les proporcionaba antidepresivos. Sol estuvo tres años en situación de trata. Pasó por varios prostíbulos, hasta que decidió pedir ayuda en la subsecretaría de políticas de género de Santa Rosa. En 2009, a raíz de una denuncia de una menor de edad formoseña que estaba en el prostíbulo de Videla, la policía allanó Privado Vip. Detuvieron a Alicia Videla, su hermano Saúl Videla y su esposa, Miriam Céspedes, regentes del prostíbulo y rescataron a 9 mujeres: 2 dominicanas y 7 argentinas. Pero estuvieron poco tiempo encarcelados: la joven formoseña levantó la denuncia en contra de Videla y los proxenetas quedaron libres. Sol mencionó que hubo dinero de por medio para el levantamiento de la denuncia, pero la investigación está parada.

● “La ruta que lleva a Santa Rosa”

Por Mariana Carbajal

24/8/2009

(Diario: Página/12)

A la vista de todos

Lo más llamativo es que no fue necesario un arduo trabajo de inteligencia policial para que en la Ufase encontraran claros indicios de la probable presencia de tratantes en la provincia de La Pampa. Si hasta ahora esas pistas no se habían seguido, queda en evidencia, fue por falta de voluntad judicial. El fiscal Colombo se tomó el meticuloso trabajo de leer el libro del municipio de Santa Rosa, donde hasta hace muy poco los proxenetas debían registrar a las “alternadoras” que llegaban para “trabajar” a sus locales. Ese mecanismo, por el cual además las mujeres debían tramitar una libreta sanitaria, se eliminó luego de que el Concejo Deliberante aprobara el 28 de mayo una ordenanza —la primera de ese tipo en el país— que prohibió la habilitación en el territorio de Santa Rosa de nuevas whisquerías, que funcionan como pantallas de burdeles. En esos locales nocturnos, en abierta violación de la Ley de Profilaxis, se explota la prostitución ajena. Una vez que caduquen los permisos vigentes, deberán cerrar. La misma metodología que sirve de aval estatal a una práctica prohibida —como el proxenetismo, que suele estar asociado a otro delito, tipificado recién hace un año como es la trata de personas— se replica en otras localidades de diversas provincias del país. “La categoría de alternadoras es usada para denominar lo que por ley no podría ser nunca clasificado: un registro para la explotación de meretrices”, advirtió la Procuración General de la Nación

En Santa Rosa hay tres “casas de tolerancia”, habilitadas como whisquerías, en las que “se ejerce la prostitución o se incita a ella”, precisa la denuncia de la Ufase. Los locales son: Jarana, ubicado en la calle Callaqueo y Ruta N° 35; El Rancho, en la avenida Circunvalación Santiago Marzo 1885, y Privado VIP, en avenida Circunvalación Sur 2200 (LUGARES DE MIEDO).

La presentación judicial da detalles de los nombres de los propietarios o administradores de los burdeles. El titular de El Rancho es el mismo que fue procesado por el delito de trata por otro local en 25 de Mayo. En los tres cabarets, “mujeres de variadas edades y provenientes de distintas provincias (Formosa, Tucumán, Jujuy, Salta, Córdoba, Santa Fe y Entre Ríos, entre otras) y del extranjero (Paraguay y República Dominicana, en su mayoría) comercian sexual-

mente con su cuerpo mientras terceras personas administran y explotan dicha actividad”, describe la denuncia. En menor medida, las jóvenes provienen de la provincia de Buenos Aires y Mendoza. “No puede presentarse más claro que los encargados y propietarios (de los locales) promueven, facilitan y/o explotan la prostitución de mujeres que son traídas de otros lugares y pasan a formar parte de registros públicos oficiales encargados de su control médico vaginal”, advierte la denuncia. Sobre Privado VIP ya hay una causa judicial en curso abierta por trata de personas en el Juzgado Federal N° 2 de Formosa.

Actividades para rastrear ideas previas

Según los fragmentos periodísticos: “La Pampa, Argentina, estrangulada por las redes de trata” y “La ruta que lleva a Santa Rosa”, responder: Para la primera noticia:

- ¿Resulta significativo el título de la noticia? ¿Por qué?
- ¿De quién trata el artículo? Describir los sucesos.
- ¿Qué implica que una mujer o identidades sexogenéricas estén en situación de prostitución?

Para la segunda noticia:

- A partir de la noticia, ¿cómo funciona la red de trata?
- ¿Conocés la palabra “proxenetismo”?
- ¿De qué manera aparece mencionado en el artículo periodístico y se relaciona con la trata de personas y prostitución? ¿Qué es el “proxenetismo”? ¿Qué función cumple en la trata de personas y prostitución?
- ¿De qué manera se vinculan las dos noticias?
- ¿Qué pensás de las dos problemáticas (trata de mujeres e identidades sexogenéricas)?
- Buscar organizaciones o fundaciones nacionales/provinciales que busquen erradicar estas problemáticas sociales y brinden ayuda.

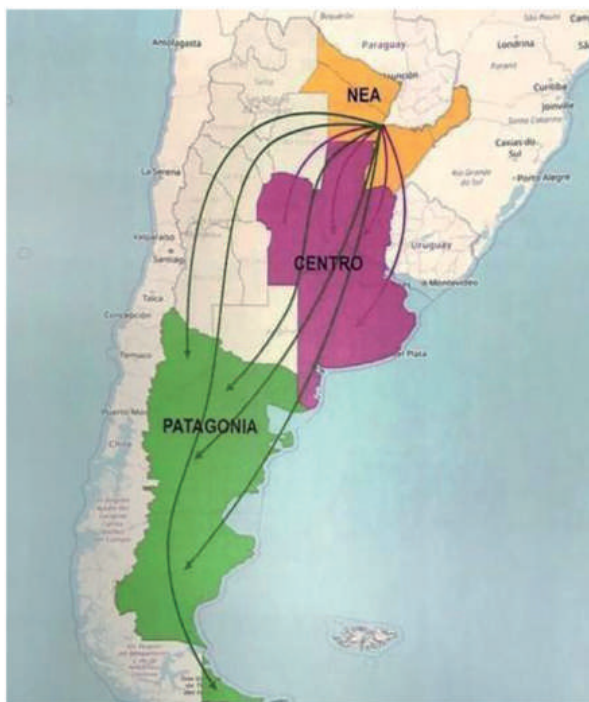
Hipótesis:

Con estas preguntas, pretendemos establecer como problemática social la trata de mujeres e identidades sexogenéricas. Intentamos que los/as/es alumnos/as/es comiencen a tener conciencia de las dimensiones que se incluyen en esta problemática y poder reflexionar sobre ellas.

- La trata es un circuito estratégico gestionado por actores de poder que capturan a personas vulneradas (por ejemplo, el caso de “Sol”).
- La prostitución no es un trabajo, sino una forma de violencia y deshumanización de la mujer e identidades sexogenéricas.

- Perspectivas ideológicas (abolicionismo y regulacionismo) que surgieron a lo largo de la historia y abordaron esta problemática (trata y prostitución).
- Como personas resultantes de los actos violentos que implica la prostitución, las consecuencias biológicas y psicológicas son graves.

1. Leer la siguiente noticia: “La ruta que lleva a Santa Rosa” de Mariana Carbajal <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-130517-2009-08-24.html> y observar el siguiente mapa. Luego, responder:



a) ¿Podés establecer algún tipo de relación entre el artículo periodístico de Página 12 y el mapa de Argentina con las rutas de trata? Argumentar.

b) ¿Conocés algún caso o alguna persona que fue víctima de trata?

c) ¿Por qué crees que la mayoría de las víctimas son capturadas desde el norte del país o incluso de países limítrofes?

2. A continuación —en caso de que esté la posibilidad—, tendremos una charla con una chica trans que nos contará su día a día.

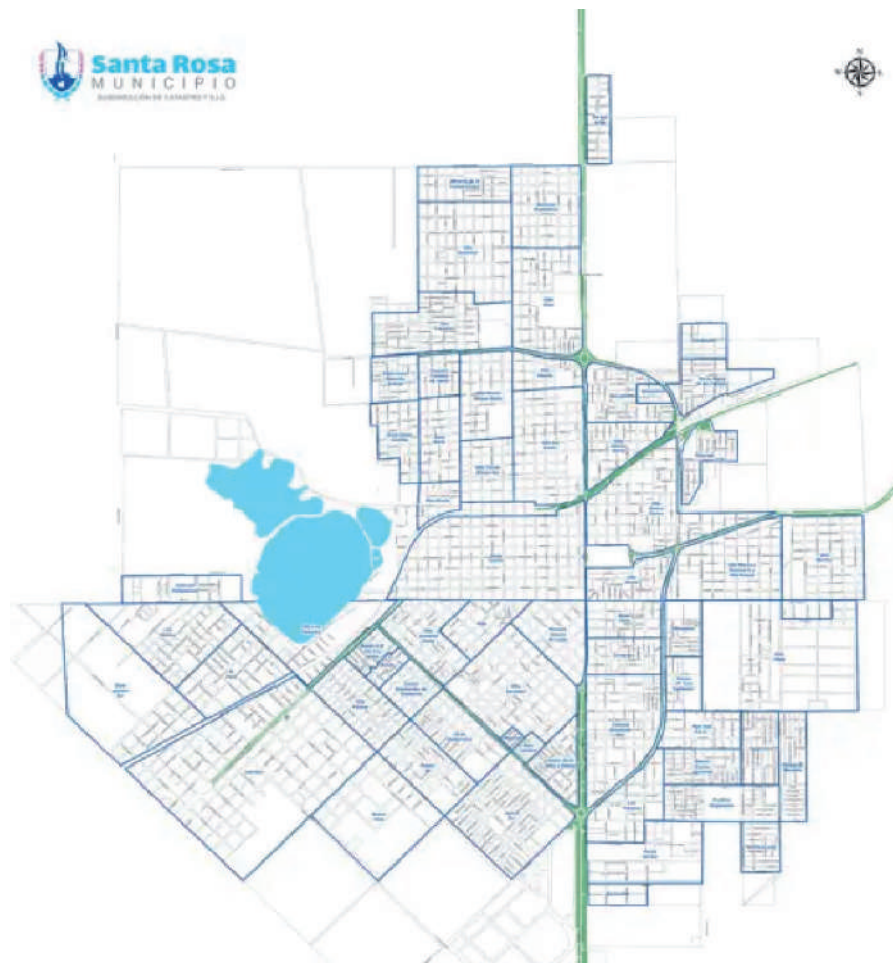
Fuente: Infobae, 2018 (<https://www.infobae.com/sociedad/2018/09/01/cuales-son-las-rutas-de-la-trata-de-personas-en-la-argentina/>).

3. A partir del siguiente diálogo, con ayuda de los recursos brindados (artículo periodístico y charla de Angeles Zuñiga), respondemos:

a) ¿Te pareció interesante la charla? ¿Conocías alguna persona trans?

b) En el mapa de la ciudad, deberás localizar y marcar con colores o simbología diferentes lugares:

Lugares placenteros y/o de tu agrado - Lugares de amenaza o de peligro - Donde creas que se dan situaciones de trata y prostitución - Actividades recreativas/de tiempo personal - Puedes mapear, además, algún tema de interés relacionado a los anteriores mencionados.



4. En relación con los fragmentos seleccionados de la tesis *Dispositivos de rescate a víctimas de trata en Argentina* y la palabra **feminismo**, definir cuántas “olas” o momentos hubo, en qué época se dio cada uno, y plantear cuáles fueron los temas a tratar.

Leyendo las páginas seleccionadas:

http://157.92.88.55/bitstream/handle/filodigital/11389/uba_ffyl_t_2019_se_gutierrezgomez.p_df?sequence=1&isAllowed=y

- ¿Cuándo surgió el modelo abolicionista y el regulacionismo que pretende cada uno?
- Al conocerlos, ¿cuál sería tu posición?
- Con el mapa que se aportó desde la materia de Geografía, localizar dónde, históricamente, se dan las diferentes marchas/protestas sociales en la ciudad de Santa Rosa.

a) Luego de leer la noticia **La Pampa argentina, estrangulada por las redes de trata** y de mirar el video de Sonia Sánchez acerca de la prostitución y trata (<https://www.youtube.com/watch?v=eWeBYE92W-A>), reflexionar:

Comparando con las formas de esclavitud antiguas, ¿creés que esto es una forma moderna de esclavitud?

- ¿Esta problemática solo les sucede a las mujeres o a todos/as/es los/as/es diversidades sexogenéricas?

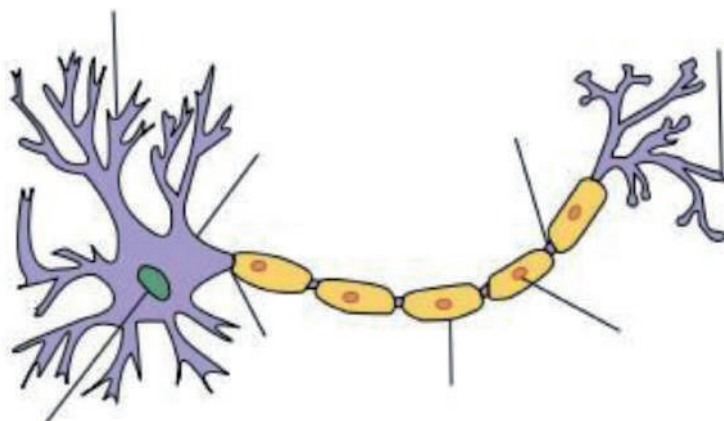
l Luego de responder las preguntas, pensar sobre su postura hacia la prostitución. ¿Creés que una mujer o diversidad sexogenérica lo elige como una forma de trabajo?

b) Al conocer las diferentes realidades y esta problemática, ¿tu postura sigue siendo la misma?

5. Realicen una lista de los objetos, sustancias, etc., que se utilizan para manipular el cuerpo de una mujer y diversidades sexogenéricas en situación de trata. En un cuadro comparativo, relacionar este con el Sistema Nervioso y de qué manera lo afecta.

6. Teniendo en cuenta las diferentes sustancias utilizadas durante el proceso de prostitución y trata de los cuerpos:

- Dibuje los Neurotransmisores. Indicar dónde se ubican y su función específica.
- ¿Cómo las drogas afectan a estos neurotransmisores? Ejemplificar dicha respuesta con un breve texto donde des cuenta de un ejemplo de esto.
- Dibujar tres neuronas en sinapsis, establecer las partes de la misma y dónde están ubicados los neurotransmisores.



d. ¿Qué rol cumplen estos neurotransmisores en la sinapsis? ¿Cómo se ven afectados por el uso de drogas? y ¿de qué manera afectan la comunicación entre las neuronas?

e. Marcar con una flecha la dirección del impulso nervioso.

7. ¿Qué tipos de anticonceptivos conocen? A continuación, les dejaremos imágenes relacionadas a estos. Identificar cuáles de ellos sirven para la prevención de embarazos y, a su vez, de las **infecciones por transmisión sexual**.



a) ¿Qué pasa con el preservativo femenino? Identificar qué rol cumple la sociedad ante la distribución de este y cómo está visto.

b)

¿Cómo se cuidan las mujeres lesbianas de las enfermedades de transmisión sexual?	¿Cómo se cuidan los gays de las enfermedades de transmisión sexual?

c) Describe en un párrafo lo que piensas del “campo de látex” y cómo las mujeres siempre caemos en la poca importancia que se les da en cuanto a la utilización de preservativos.

d) ¿Por qué si la mujer ovula una sola vez al mes debe consumir tanta cantidad de hormonas, mientras que para los hombres no existe nada?

e) Sabías que... sabiendo que hay vasectomías y ligaduras de trompas, ¿el 80% de las personas que se la realizan son mujeres? Tener en cuenta el rol que cumplen las diferencias de géneros.

f) En el caso de las personas en situación de trata y prostitución. ¿Creen que para ellos/as/es es una opción el uso de anticonceptivos y preservativos? ¿Por qué?

g) En relación con la consigna anterior, les dejaremos un link donde se encuentra un documental sobre la historia de Sonia Sánchez, donde se relatan las situaciones que se viven en la prostitución. A raíz de esto, les proponemos que identifiquen, en

caso de que hicieran uso de los mismos, cuáles eran y de qué manera los conseguían. ¿Creen que estos métodos eran seguros para todos/as/es?

“Una mujer puede hacer con su cuerpo lo que quiera. Desde pequeñas nos enseñan que nuestro cuerpo es sólo nuestro. Nadie puede decidir sobre nosotras. Pero resulta que, cuando nos hacemos mayores, ¿una ley puede quitarnos ese derecho? Si soy dueña de mi cuerpo, también debo poder trabajar con él. Por tanto, cuando utilizo mi cuerpo para ganar dinero, mi cuerpo es, literalmente, mi negocio” Yvette Luhr (presidenta del PROUD-Holanda).

- Reflexionar sobre la idea sostenida de quien enuncia este discurso.
- ¿Considerás válido este punto de vista? Justificar.
- ¿En qué palabras del discurso podés identificar que hace referencia a la prostitución?

“Putas, prostitutas, trabajadora sexual, dama de compañía, jinetera, mujer de la vida fácil. Tantos otros adjetivos que vos le pones a la puta de la esquina. Pero no son sólo adjetivos, es una acción directa y violenta sobre el cuerpo de mujeres jóvenes, viejas, discapacitadas y embarazadas. Es una acción directa y violenta sobre niños/as/es. Por lo tanto, para mí la prostitución no es un trabajo. La prostitución es la violación de los derechos económicos, sociales y culturales” Sonia Sánchez.

● Prestar atención a las palabras subrayadas. Sonia considera que son adjetivos para referir a una persona en situación de prostitución. Estos adjetivos, ¿son sinónimos?

¿Tienen las mismas connotaciones? ¿Por qué? Para interpretar ambos discursos:

1) Identificar los aspectos relacionados con la prostitución.

2) Comparar los sinónimos o frases que refieran a la prostitución en los dos discursos. ¿Resulta significativo que en el primer discurso no aparezca explícitamente la palabra “prostitución”? En cambio, ¿por qué consideras que Sonia describe a la prostitución de manera brutal? Buscar biografía de Sonia Sánchez para la resolución de la actividad.

3) ¿Qué dos ideas se desprenden de los diferentes discursos?

4) Indagar sobre posturas ideológicas que abordan la prostitución desde diferentes aspectos: abolicionismo y regulacionismo.

8. A partir de la tesis de Gutiérrez Gómez, Jessica: “Dispositivos de rescate a víctimas de trata en Argentina Testimonio y producción de prueba de las operadoras de rescate (periodo 2008-2015)” (<http://157.92.88.55/bitstream/handle/filodigital/11389/>)

[uba_ffyl_t_2019_se_gutierrez_gomez.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)), elaborar un texto argumentativo sobre trata de mujeres e identidades sexogenéricas, con información extraída de esta fuente.

☆ Recordá que el índice es una herramienta útil para saber cómo se estructura cualquier obra y poder encontrar información fácilmente, según los intereses de cada uno/a/e.

☆ Oficina de la Mujer y de Violencia Doméstica

Funciona en el Centro Judicial de Santa Rosa Av. Uruguay 1097 Primer piso del Fuero Penal.

Teléfono: 02954-451998 y 452079. E-Mail: oficinamujer@juslapampa.gob.ar Si estás en situación de violencia o conoces a alguien que lo esté, comunicate a las líneas 144, 911, 2954-437600 o 2954-428270.

Marco legal para personas en situación de trata y explotación:

<https://www.argentina.gob.ar/comitecontralatrata/normativa>

Enlaces de referencia

<https://www.elmundo.es/f5/comparte/2017/03/12/58c2dd4ce2704efc198b463b.html>

<https://radiojgm.uchile.cl/sonia-sanchez-sobreviviente-a-explotacion-sexual-la-prostitucion-no-se-elige-con-libertad/>

http://157.92.88.55/bitstream/handle/filodigital/11389/uba_ffyl_t_2019_se_gutierrez_gomez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Actividad de producción y recapitulación de contenido sobre trata y prostitución, abordado desde diferentes disciplinas:

9. Con toda la información obtenida te proponemos que armes en grupo un folleto informativo donde mencionan qué es la **trata de personas con fines de explotación sexual** (prostitución) y qué **leyes** protegen en esa situación. Además, **el folleto deberá tener:**

I Las leyes que amparan a las mujeres y a las identidades sexogenéricas.

I Imágenes que ayuden a comprender esta problemática.

I Establecer los números y direcciones en La Pampa para acudir por ayuda y denunciar.

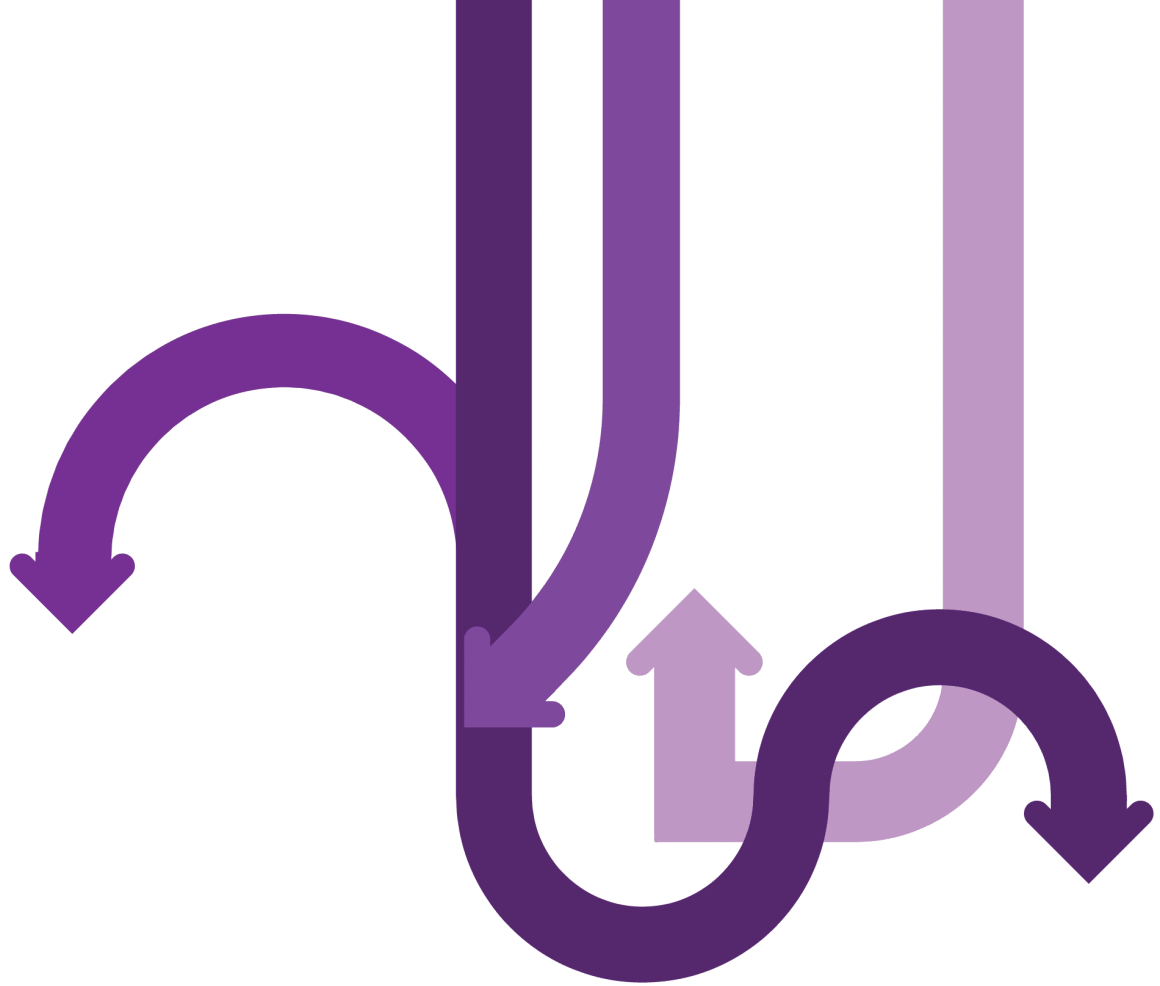
El folleto lo distribuiremos entre los/as/es estudiantes de la escuela y haremos una volanteada el día viernes 27 de noviembre.

Bibliografía

Vídeo de Sonia Sánchez. Telenoche: *La trata y la explotación sexual en la Argentina*: <https://www.youtube.com/watch?v=eWeBYE92W-A>

Gutiérrez Gómez, J. (2019). Dispositivos de rescate a víctimas de trata en Argentina. *Testimonio y producción de prueba de las operadoras de rescate (periodo 2008-2015)*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Antropología. http://157.92.88.55/bitstream/handle/filodigital/11389/uba_ffyl_t_2019_se_gutierrezgomez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Documental de Sonia Sánchez: Historias Debidas IV (Encuentro): <https://www.youtube.com/watch?v=NzkxIkvYFgQ>



CAPÍTULO

12

Hacia la búsqueda de una escuela
democrática: violencia sexual y
Derechos Humanos

Lucía Baschiasueli, Micaela Cabral, Camila
Flores, Ivon Gutierrez Muñoz, Axel Medina

Capítulo 12. Hacia la búsqueda de una escuela democrática: violencia sexual y derechos humanos

Año escolar:

3er año - Ciclo Básico

Conceptos:

Abuso sexual - DDHH - Estado Nacional Argentino - Rol de la mujer - Sociedad patriarcal y paternalista - Visión ideológica - Verbos y funciones sintácticas - Argumentación - Texto - Transformación del espacio - Organización territorial - Actores sociales - Adjetivos - Emociones - Tiempos verbales.

Procesos:

Localizar; identificar; interpretar; analizar; relacionar; comparar; y producir.

Objetivos:

1. Localizar las provincias argentinas con mayor índice de violencias de géneros.
2. Analizar situaciones de vulneración de DDHH de las personas.
3. Interpretar diversas formas de violencias hacia sectores vulnerables de las sociedades.
4. Comparar casos de violencias y vulneración de derechos entre las diferentes provincias del país.
5. Identificar los/as/es actores sociales que intervienen y participan en la reproducción de una sociedad patriarcal y paternalista.
6. Producir una campaña de concientización sobre la temática.

Situación-problema:

El renombrado caso de abuso sexual y femicidio de **Sofía Viale** —ocurrido en la ciudad de General Pico en 2012— tuvo un enorme impacto no solo en la provincia, sino en todo el país; tal es así que la agrupación Tamboras del Viento comenzó a exigir, a partir del año pasado (a siete años del terrible suceso), el cumplimiento efectivo de la ESI en todas las instituciones educativas, con el principal objetivo de prevenir la violencia hacia las niñas, adolescentes y mujeres. También, la agrupación ya nombrada, en conjunto con el Movimiento por los Derechos de las Mujeres,

exigió que los medios de comunicación adopten la perspectiva de género a la hora de informar a la sociedad.

El atroz femicidio tuvo como víctima a Sofía Viale, una niña de tan solo 12 años, quien el 31 de agosto de 2012 había salido de su casa para vender pan casero que elaboraba su madre y, posteriormente, desapareció. Dos meses después, efectivos policiales localizaron a Sofía asesinada en la casa de su vecino Janssen —de 32 años en aquel entonces—, quien la había engañado diciéndole que le iba a comprar pan casero, con el objetivo de que la niña lograra ingresar a su domicilio.

Este terrible suceso se convirtió en un caso de renombre por la gran indignación que despertó en la sociedad, ya que el accionar de la justicia y la policía fue muy cuestionado, y también porque el femicida Janssen, para ese entonces, ya presentaba cinco causas de abusos y uso de armas contra otras mujeres. Aún más, se denunció que desde la cárcel tenía acceso a las redes sociales, de manera que se pudo comprobar que presentaba perfiles falsos con los cuales contactaba mayormente niños menores de edad.

Finalmente, es importante destacar que el grado de la acusación al femicida es aún mayor ya que, al haberse tratado de un suceso de abuso sexual infantil, es considerado un caso de pedofilia.

Ver el siguiente video y responder:

https://www.youtube.com/watch?v=24jPqchp7TE&ab_channel=CPEtvCanal2

- a) ¿Conocías el caso de Sofía Viale? En caso de que respondan que sí: ¿cómo te enteraste?
- b) ¿Este tipo de situaciones afecta a todas las personas por igual? ¿Considerás que algunas personas están más expuestas que otras? ¿Quiénes son?
- c) ¿Alguna vez sentiste miedo de salir de tu casa sola/e/o?
- d) ¿Qué sentiste luego de escuchar el relato de la madre de Sofía?

Hipótesis:

- * Escuché el caso de Sofía en la tele.
- * Me contó un familiar que vive en Pico sobre el caso.
- * Considero que afecta mayormente a las mujeres.
- * Afecta a todas las personas por igual, a los varones también los pueden matar.
- * Sí, tengo miedo de salir siempre sola.
- * Yo no tengo miedo, pero mis amigas sí... por eso las acompañó hasta la parada del colectivo.
- * Sentí bronca, miedo, dolor... nos puede pasar a cualquiera.

1. Observa el siguiente mapa de Argentina y responde:

a) Menciona tres provincias con altas tasas de violaciones en Argentina.

b) ¿Qué región del país presenta los mayores porcentajes?

c) ¿Cómo se clasifica nuestra provincia según este mapa? ¿Conocías esta clasificación?

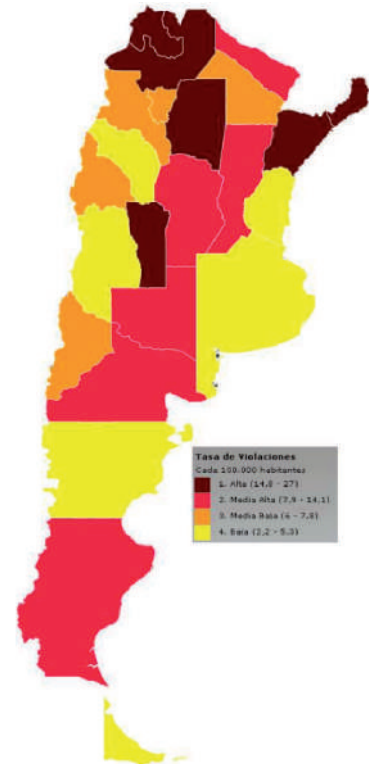
2. Leer el siguiente texto y luego responder:

La adolescencia¹ y, especialmente, la pubertad pueden constituirse en momentos del desarrollo vital vulnerables al padecimiento de abuso sexual. Los mayores porcentajes de abuso sexual ocurren en niños/as/ es entre los 8 y 12 años.

En las últimas décadas, se han incrementado los casos de violencias contra los/as/es niños/as/es y adolescentes en sus propios hogares, instituciones y en la comunidad, particularmente del abuso sexual de menores de edad en todos esos ámbitos, que muchas veces va acompañado de un negocio en expansión: la llamada explotación sexual infantil y adolescente (prostitución, pornografía y trata de menores). A pesar de que este drama constituye un problema creciente no siempre es detectado ni denunciado.

Se define al abuso sexual como cualquier clase de búsqueda y obtención de placer sexual con un niños/as/es o adolescente por parte de una persona adulta. No es necesario que exista contacto físico (en forma de penetración o tocamientos) para considerar que existe abuso. Se estipula como abuso también cuando se utiliza a los/as/es niños/as/es o adolescente como objeto de estimulación sexual. Es decir, abarca el incesto, la violación, la vejación sexual (tocar de manera inapropiada una persona adulta a un/a/e niño/a/e o adolescente, con o sin ropa, o bien alentar, forzar o permitir a un/a/e niño/a/e que toque inapropiadamente a un adulto/a/e), y el abuso sexual sin contacto físico (seducción verbal, solicitud indecente, exposición de órganos sexuales para obtener gratificación sexual, realización del acto sexual en presencia de un o una menor, masturbación en presencia de un/a/e niño/a/e adolescente, pornografía, uso de menores para material pornográfico, entre otros).

En la problemática del abuso sexual intervienen no solo variables de orden social y cultural, sino que también son determinantes las variables que hacen a la historia personal y a los estilos de crianza (existencia de vínculos afectivos, consideración del niño, niña o adolescente como sujeto, transmisión de seguridad emocional y de prácticas de autoprotección y cuidado, etcétera). Aunque las víctimas pueden ser



¹ Es importante dar cuenta de que la noción de “adolescencia” es propia de las sociedades modernas occidentales.

objeto de abusos sexuales por parte de amigos/as/es, vecinos/as/es, docentes, cuidadores, etc., esto ocurre en mayor medida en los escenarios familiares, donde, por lo general, es posible constatar repeticiones de abusos hacia los niños/as/es, adolescentes u otras personas vulnerables, por varias generaciones. Muchas veces, estas historias de abusos pueden ocurrir durante muchos años sin que otras personas, ajenas a ese grupo, se enteren de lo que ocurre. Esto es así ya que quienes son victimizados son inducidos a sentirse cómplices y culpables de lo que les sucede o son amenazados para mantener el silencio y la aceptación. Cuando se abusa de niños/as/es, que están en una etapa de formación, ellos/as/es tampoco se encuentran maduros/as/es como para formarse un juicio propio acerca de lo que viven; entonces, toman como correctos los mensajes y mandatos de las personas adultas, más aún considerando que son sus seres más cercanos o queridos, de los cuales dependen para sobrevivir física y emocionalmente.

La pregunta que se plantea ahora es la siguiente: ¿Qué rol cumple **la escuela** frente a esta problemática? En relación con lo dicho, es necesario que la institución educativa se pueda pensar a sí misma como ámbito de **escucha de estas situaciones difíciles**, en un marco de respeto y de confianza. En caso de identificar situaciones de abuso y maltrato, tiene que realizar la oportuna denuncia, derivación y articulación con los organismos de defensa de los derechos de niños/as/es y adolescentes, y los servicios y programas de salud que trabajan en relación con esta problemática. La escuela tiene la oportunidad y el deber de **generar estrategias y fortalecer espacios de confianza que promuevan el autocuidado de los/as/es adolescentes**, trabajando con ellos/as/es en el reconocimiento y ejercicio de prácticas preventivas de situaciones de abuso y maltrato en general. Esto supone, muchas veces, desnaturalizar prácticas instaladas, interrogar representaciones sobre la “normalidad” en el trato y los vínculos con los otros/as/es, favorecer la reflexión acerca de la diferencia entre “buenos y malos tratos” y las implicancias del respeto y cuidado de sí mismo y de los/as/es demás.

Cuando los/as/es adolescentes han sido objeto de abuso sexual, corren más riesgos de ser arrastrados o arrastradas hacia el comercio sexual. Justamente, los casos de explotación sexual muchas veces se relativizan e invisibilizan, calificándolos de aislados y propios de la marginalidad. En muchas sociedades (dada la persistencia de factores sexistas y patriarcales), la prostitución de mujeres, no importa de qué edad, se considera relacionada con el funcionamiento de la sexualidad masculina. Son estas valoraciones y modelos culturales los que facilitan y naturalizan la explotación sexual de niños/as/es y adolescentes. Cuando las niñas ya han pasado la pubertad, se minimiza la gravedad del abuso, ignorando las relaciones de poder de género y el autoritarismo y la violencia que los/as/es adultos/as/es ejercen sobre las generaciones más jóvenes.

La **resistencia en la sociedad a reconocer la importancia, gravedad y magnitud** de la problemática del **abuso sexual** es todavía una cuestión que necesita ser trabajada desde acciones intersectoriales. En algunos contextos sociales, los casos

de violencia sexual se naturalizan como habituales; en otros, los/as/es actores vinculados a la atención de este problema —como son los servicios de salud, escuelas, instituciones de justicia, iglesias, fuerzas de seguridad, organizaciones no gubernamentales—, dudan y vacilan a la hora de actuar y les resulta particularmente difícil reconocer los límites entre “lo público” y “lo privado”, cuáles son sus incumbencias y cuál es el alcance de sus responsabilidades como funcionarios públicos.

Con respecto al ámbito legal, ¿el maltrato y abuso ejercido contra niños/as/es y adolescentes **están penados por la Constitución Nacional y por Leyes Nacionales y Provinciales**? La respuesta es sí; son considerados delitos a causa de la vulneración de sus derechos, de manera que es un problema que trasciende la esfera de lo privado.

Para la **ESI**, niños/as/es y adolescentes son sujetos/as/es de derecho con un desarrollo efectivo y progresivo de su autonomía personal, social y jurídica. En la adolescencia, entran en juego aspectos como los cambios biológicos, el desarrollo de la identidad, el creciente sentido de autonomía y la capacidad tanto para el cuestionamiento de su entorno y el contexto social, como para la interacción con la sociedad. La necesidad de pertenencia expresada en la agrupación con los pares es un referente de su identidad, un espacio de diferenciación en relación con el mundo adulto y el pasaje del ámbito familiar a la vida social. La Convención de los **Derechos del Niño** y una serie de **Leyes Nacionales** —Ley Nacional de Sida, 23.798/1990; Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, 25.673/2002; Ley Nacional de Protección Integral a la Niña, Niño y Adolescente, 26.061/2005; y Ley Nacional de Educación Sexual Integral 26.150/2006— reconocen el valor propio de la adolescencia, garantizando, de forma crucial, el derecho a su protección en áreas específicas como la salud sexual y reproductiva, la educación y la participación.

Es importante señalar que los **derechos no surgen espontáneamente, sino a partir de necesidades ampliamente reconocidas y consensuadas en el medio social según cada momento histórico**. En particular, el proceso de construcción de las leyes que amparan los derechos sexuales y reproductivos incluyó la participación de grupos de diferente índole (agrupaciones feministas, profesionales de la salud, grupos de defensa de la diversidad sexual, investigadores, representantes de diferentes religiones, entre otros) trabajando en pos de consensuar perspectivas y prioridades con el objetivo común de promover la autodeterminación sexual y reproductiva y la protección de los derechos referidos a este campo.

Sin embargo, cabe destacar que las leyes conviven con mitos, tradiciones, imperativos, preceptos religiosos y discursos provenientes de miembros reconocidos y legítimos de la sociedad; todos ellos, muchas veces, contradictorios entre sí. En este sentido, la amplia normativa jurídica que constituye el marco para la prevención del abuso sexual y la promoción de la salud se orienta a igualar las posibilidades de acceso al ejercicio de los derechos de los/as/es ciudadanos/as/es, considerando que niños/as/es y adolescentes son sujetos plenos de derecho. **Son los/as/es adultos/as/es los/as/es responsables de hacer efectivos y garantizar estos derechos.**

Por ello, **resulta muy importante que los/as/es adolescentes identifiquen y conozcan sus derechos sexuales y reproductivos**, los que constituyen una ampliación del derecho a la salud integral y al desarrollo, e incluyen muchos otros derechos de los/as/es jóvenes:

- Derecho a decidir tener o no relaciones sexuales, libres de todo tipo de coerción y violencia.
- Derecho a decidir tener o no hijos/as/es, el número, cuándo y con quién tenerlos.
- Derecho a educar y criar a sus hijos/as/es, en caso de ser padres/madres durante la adolescencia, contando con el apoyo de la comunidad y la escuela para tal fin.
- Derecho a recibir una educación sexual temprana y adecuada en la casa y en la escuela; a obtener información y orientación completa, veraz y suficiente sobre su cuerpo, sus funciones y procesos reproductivos para que puedan tomar decisiones y favorecer el autoconocimiento.
- Derecho a no ser expulsados/as/es de ninguna institución por embarazo, maternidad o por tener VIH/sida.
- Derecho a no ser discriminados/as/es por la orientación e identidad sexual.
- Derecho a acceder a servicios de salud adecuados y gratuitos, que respeten el principio de confidencialidad, de equidad y el derecho a la intimidad de los/as/es adolescentes.
- Derecho a acceder, de forma gratuita, a métodos anticonceptivos seguros, accesibles y de calidad y a elegir el que más se adapta a sus necesidades, criterios y convicciones.
- Derecho a alcanzar el más alto nivel de salud sexual y reproductiva.
- Derecho a participar en la planificación de programas o políticas relacionados con derechos sexuales y reproductivos.





- a) ¿Cuáles son las principales problemáticas que se plantean?
- b) Elegir un tipo de violencia que no conocías y explicar con tus palabras a qué hace referencia.
- c) ¿Consideras que el Estado debería intervenir más sobre estos temas? Según tu opinión, ¿cómo debería intervenir el Estado para que esta información circule?
- d) Realizar de manera grupal una “caja contra cualquier tipo de violencia”. La caja se encontrará en el pasillo de la escuela, y cualquier estudiante puede compartir sus denuncias y contar situaciones donde sus derechos no sean respetados.

**Ante cualquier forma de violencia nos organizamos y actuamos.
¡No nos callamos más!**

3. Leer un fragmento del cuento “La cosa”, de la escritora argentina Luisa Valenzuela, y responder:

“La cosa” - Luisa Valenzuela

Él, que pasaremos a llamar el **sujeto**, y quien estas líneas escribe (perteneciente al sexo femenino) que como es natural llamaremos el **objeto**, se encontraron una noche cualquiera y así empezó la cosa. Por un lado, porque la noche es ideal para comienzos y por otro porque la cosa siempre flota en el aire y basta que dos miradas se crucen para que el puente sea tendido y los abismos franqueados. Había un mundo de gente, pero ella descubrió esos ojos azules que quizá —con un poco de suerte— se detenían en ella. Ojos radiantes, ojos como alfileres que la clavaron contra la pared y la hicieron objeto —objeto de palabras abusivas, objeto del comentario crítico de los otros que notaron la velocidad con la que aceptó al desconocido—. Fue ella un objeto que no objetó para nada, hay que reconocerlo, hasta el punto que pocas horas más tarde estaba en la horizontal permitiendo que la metáfora se hiciera carne en ella. Carne dentro de su carne, lo de siempre.

- a) Resaltar tres palabras que te resulten desconocidas y buscar su significado en el diccionario.
- b) Identificar en el texto los verbos presentes. Analizar en qué modo y tiempos verbales están conjugados.
- c) Reconocer la función sintáctica que presentan “la cosa” y “el objeto” en el tercer párrafo.
- d) Reflexionar acerca del empleo de las nociones de “sujeto” y “objeto” respectivamente marcadas en el cuento. En el primer párrafo ¿quién es caracterizado/a/e como “sujeto” y quién como “objeto”? Reconocer con algún color en el texto.
- e) Teniendo en cuenta el video sobre el caso de Sofía Viale: ¿quién fue el “sujeto” y quién el “objeto”? ¿Por qué?
- f) Producir un texto breve de índole argumentativa (una carilla) en donde se expongan tus ideas, concordancias o desacuerdos sobre la cuestión.

4.

- a) Analyse the image below and reflect on the following points (Analiza la imagen de abajo y reflexiona acerca de los siguientes puntos):
 - ★ What can you see in the image? (¿Que podés ver en la imagen?)
 - ★ Can you describe the different emotions that the little girl expresses? (happy, unhappy, frightened, joyful, terrified, comfortable, uncomfortable) Why do you think she is feeling that way? (¿Podés describir las diferentes emociones o sentimientos que la niña demuestra? ¿Feliz? ¿Triste? ¿Asustada? Alegre? ¿Aterrada? ¿Cómoda? ¿Por qué crees que se siente de esa manera?)

★ What about you? How this image makes you feel? (¿Y en tu caso? ¿Cómo te hace sentir esta imagen?)



b) Taking into account the ideas mentioned before and Sofia Viale's case, think about ways of preventing this issue from happening (Teniendo en cuenta las ideas mencionadas anteriormente más el caso de Sofía Viale, pensá formas para prevenir esta problemática).

c) Write a short text in present simple or past simple including some of the points above (Producir un texto breve en presente o pasado simple incluyendo alguno de los puntos mencionados arriba).

5. Leer el texto y observar los gráficos. Luego, responder:

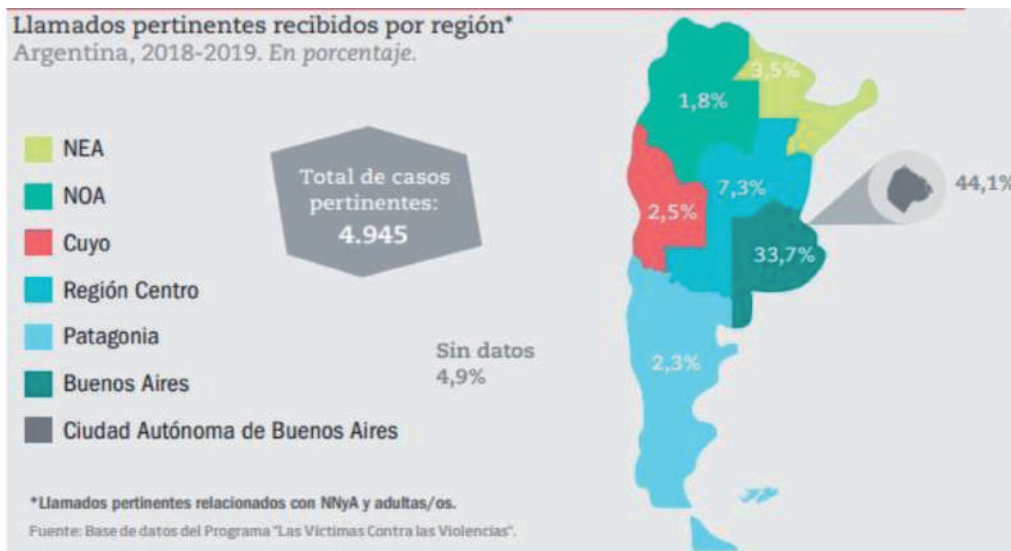
Un análisis de los datos del programa “Las víctimas contra las violencias y abusos” (2018-2019)

UNICEF presenta una serie de documentos con datos sobre violencia provenientes de fuentes oficiales. El objetivo es aportar información sobre la violencia que afecta a niñas, niños, adolescentes (NNyA) y mujeres en Argentina, acompañando los esfuerzos que se vienen realizando desde diferentes organismos nacionales y provinciales para la construcción de datos consolidados que contribuyan a la visibilización del problema de la violencia en la agenda pública. La violencia es una clara violación a los derechos humanos y al ser un problema que por lo general ocurre en el ámbito privado es un desafío para el Estado detectarla a tiempo y evitar que ocurra. El programa “Las víctimas contra las violencias y abusos” fue creado

en el año 2006; hoy, depende del ministerio de justicia y derechos humanos de la nación.

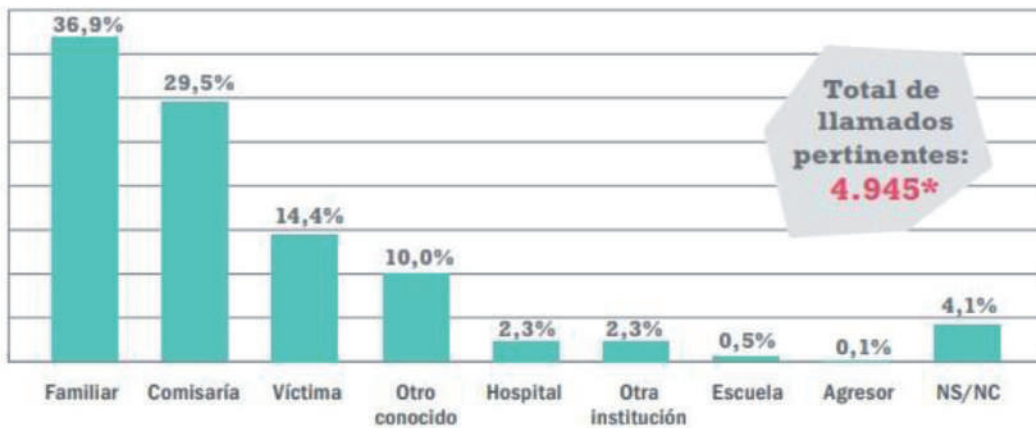
Cómo se recolectan los datos: el programa cuenta con un registro de las llamadas recibidas. Se releva la información narrada y textual de todas las comunicaciones, lo que permite realizar los informes y analizar las intervenciones y resultados en línea. Esta información está protegida por estándares de confidencialidad y secreto estadístico.

En las siguientes imágenes, se muestra la cantidad de llamados recibidos por región y vínculo con la víctima.



Quién se contacta con el Programa "Las Víctimas Contra Las Violencias" según vínculo con la víctima.

Argentina, 2018-2019. En porcentaje.



* Llamados pertinentes relacionados con NNyA y adultas/os.

Fuente: Base de datos del Programa "Las Víctimas Contra las Violencias".

a) ¿Cuál es la región con más llamados telefónicos por violencia/abuso? ¿Y cuál tiene menos?

b) Si comparamos el gráfico de la Actividad 1 (casos de violaciones por provincias) y el gráfico de llamadas telefónicas por región... ¿Por qué creés que en las zonas donde hay más violaciones y violencias realizan menos llamados? ¿Qué factores pueden influir?

c) ¿Cuáles son los/as/es actores sociales que más se han comunicado con el programa?

d) Observando el gráfico de barras: ¿qué es lo que te llama la atención? Justificá tu respuesta.

e) A escala local: ¿conocés algún otro caso por abuso además del planteado de Sofía Viale?

f) ¿Conocés las leyes que protegen la integridad de los/as/es niños/as/es, adolescentes y mujeres? ¿Cuáles?

6. En un plano de tu ciudad, marcá con diferentes símbolos de colores los lugares que consideres como peligrosos y donde te sientas seguro. Delimitá la zona de tu barrio, ¿qué problemáticas considerarás que deberían solucionarse?, ¿iluminación?, ¿hay comisarías? ¿Cuántos colegios hay?, ¿lo considerarás seguro?, ¿por qué? Podés usar Google Maps para recortar la zona de tu barrio y marcar desde la imagen. ¡¡No olvides de las referencias!!

7. Leer el texto y ver el video: <https://youtu.be/1LMthEFq5gA>. Luego, responder:

El rol de la mujer en la construcción del Estado Nacional Argentino.

¿Qué es un Estado Nacional? ¿Qué pregunta, ¿no? ¿Qué responderían ustedes? ¿Cómo lo definirían? Consideramos esencial hacernos estas interrogantes porque la construcción del Estado Nacional Argentino, además de ser uno de los grandes problemas historiográficos, constituye un tema central en los contenidos escolares.

Oscar Oszlak es uno de los investigadores argentinos más destacados de los últimos tiempos. Sus temas de interés son diversos, pero su mayor desempeño corresponde al estudio de relaciones entre el Estado y la sociedad en su conjunto, es decir, problematiza el papel del Estado y su relación con la ciudadanía y la participación social. Además, su larga trayectoria contempla su rol como investigador Superior del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), entre otros.

Oszlak expone un conjunto de visiones que tomaron forma durante el periodo de 1861-1880 para explicar la imposición del orden e ins-

titucionalización del Estado Nacional Argentino. Aquí, nos focalizamos en la visión ideológica, y haremos especial énfasis en el rol de la mujer en el proceso de constitución del Estado Nacional.

¿Cuál es la visión de tipo ideológica? Esta mirada consistió en la creciente capacidad de creación y discusión de valores, conocimientos y símbolos reforzadores de sentimientos de nacionalidad que tendían a legitimar el orden establecido. Entre estos elementos, se destaca la educación, el control sobre las religiones, el matrimonio civil y el servicio militar obligatorio. Aquí, es importante diferenciar dos aspectos: por un lado, la creación de una conciencia nacional, es decir, la idea de generar un sentido de pertenencia a una sociedad territorialmente delimitada, que se identifica por una comunidad de origen, lenguaje, símbolos, tradiciones, creencias, valores, entre otros. Y, por otro, la internalización de ciertos elementos que naturalizamos en nuestra sociedad.

Como planteamos en líneas anteriores, en esta actividad, nos centraremos especialmente en el rol de la mujer. El Estado tenía la necesidad de instrumentar el matrimonio como una forma de dominación. Estos mecanismos de control antes se encontraban en manos de la Iglesia, pero esta ya no estaba en condiciones de ejercer ese tipo de dominación.

La Ley de Matrimonio Civil aprobada en 1888 establecía serias limitaciones con respecto al rol de la mujer. En particular, se le negaba la facultad para disponer de sus bienes, celebrar contratos y contraer obligaciones, de manera tal que se ratificaba la autoridad del padre como cabeza de la familia.

Los debates en torno a la ley generaron el fuerte arraigo de concepciones meramente paternalistas. La defensa de la familia autoritaria y tradicional, la reivindicación del modelo procreativo y la necesidad de garantizar un papel de dominación hacia la mujer ponía en evidencia un modelo de sociedad fuertemente patriarcal.

El matrimonio civil y, por ende, la mujer eran considerados como una institución cuya función básica era darle “hijos al Estado”. Aquí, se concebía a la familia como la célula básica de la sociedad, y pilar del orden social existente.

Estas formas de dominación y violencia hacia la mujer sentaron las bases de una sociedad patriarcal y desigual, en donde la mujer era vista como objeto. Además, estas leyes misóginas dieron como resultado que esta sea observada como un cuerpo reproductor de hijos para el Estado Nación y no como una persona que posee decisión en torno a sus derechos reproductivos.

Para finalizar, es necesario retomar y repensar estos pensamientos para comprender por qué nuestra actualidad y cotidianidad es así. Los casos de abusos hacia las niñas son observados de manera morbosa, donde la culpable es la víctima y se le señala tanto a ella como a su familia. Creemos que es necesario analizar los procesos históricos y los acontecimientos de la actualidad con perspectiva de género.



Mapa sobre formación del Estado Nacional Argentino entre 1878 y 1881.

- a) Identificar los principales elementos de un Estado Nación.
- b) ¿Un Estado y una Nación son lo mismo? Justificar.
- c) ¿En qué consistió la visión de tipo ideológica impuesta por el naciente Estado Nacional?
- d) Según la Ley de Matrimonio Civil establecida en 1888, el Estado aplicó una serie de prácticas respecto al rol de la mujer. ¿Qué roles de género fomentó esta ley? Tener en cuenta la condición de la mujer en aquella sociedad patriarcal.
- e) Redactar un breve texto argumentativo (una carilla) teniendo en cuenta el lugar de la mujer, el rol del Estado (ejemplo: los cambios en las leyes sancionadas), los derechos sexuales y reproductivos, entre otros.

8. Leer la noticia (<https://infotecrealico.com.ar/contenido/12798/siete-anos-sin-sofiaviale-el-aberrante-caso-pampeano-que-conmovio-al-pais>) y responder:

- a) ¿A qué género discursivo pertenece este texto? Fundamentar a partir de los elementos textuales correspondientes al género (por ejemplo: el lenguaje empleado, la extensión, etc.).
- b) Identificar cuál es el tema global del texto.
- c) Teniendo en cuenta la consigna anterior, ¿el título de la noticia representa el tema global del texto? Fundamentar.
- d) Leer el siguiente fragmento extraído de la noticia y responder:

* ¿Cuál fue el rol que tuvieron los medios de comunicación en la intervención y difusión del caso de Sofía? ¿Considerás que fue lo correcto?

“Este hecho despertó la solidaridad de algunos/as vecinos/as que acompañaron a la familia en su búsqueda pero también, la gran indiferencia de otros/as que señalaron al entorno cercano como culpable”, sostuvo. “El accionar judicial, policial y de los medios de comunicación en el periodo de búsqueda de Sofía dejó mucho que desear. No olvidamos las declaraciones irresponsables y misóginas del jefe de fiscales Carlos Salinas cuando dijo que Sofía no vivía con la familia Ingalls. A su vez, el poder político ‘salvó’ del juicio a este funcionario que aún frecuenta los bares céntricos con total impunidad”.

9. Diseñar un mural para plasmar en alguna pared de la comunidad local donde se visibilice y concientice sobre la problemática abordada. Podés dejar expresadas palabras (verbos, sustantivos, adjetivos), símbolos, colores, etc., haciendo uso de tu creatividad. Para dar cierre al trabajo, se organizará una jornada de índole interdisciplinar, donde invitaremos a especialistas en el tema. Por un lado, asistirá Enrique Stola, el cual brindará una charla sobre abuso sexual en la infancia y adolescencia. Por otro lado, hemos invitado a miembros/as/es del grupo *Tamboras al viento*. Este

es un movimiento feminista, fundado en la ciudad de General Pico (La Pampa) en el año 2013. Los/as/es integrantes darán una conferencia sobre temas relativos a género, DDHH, y la importancia de implementar la ESI en los establecimientos educativos.

Bibliografía

- Ministerio de Educación (2018). Educación sexual integral para la educación secundaria, contenidos y propuestas para el aula.
- Oszlak, O. (1997). *La formación del Estado argentino*. Planeta.
- Valenzuela, Luisa. "La cosa".

Recursos didácticos:

https://www.youtube.com/watch?v=24jPqchp7TE&ab_channel=CPETvCanal2

<https://youtu.be/1LMthEFq5gA>

<http://mapotecavirtual.blogspot.com/2008/10/mapa-de-argentina-1878.html?m=1>

<https://www.unicef.org/argentina/>

<https://www.unicef.org/argentina/media/1176/file/SerieLasViolencias1.pdf>

<https://www.buenosaires.gob.ar/guiajuridicagratis/centro-de-atencion-victimas-de-violencia-sexual-de-la-policia-federal-argentina>

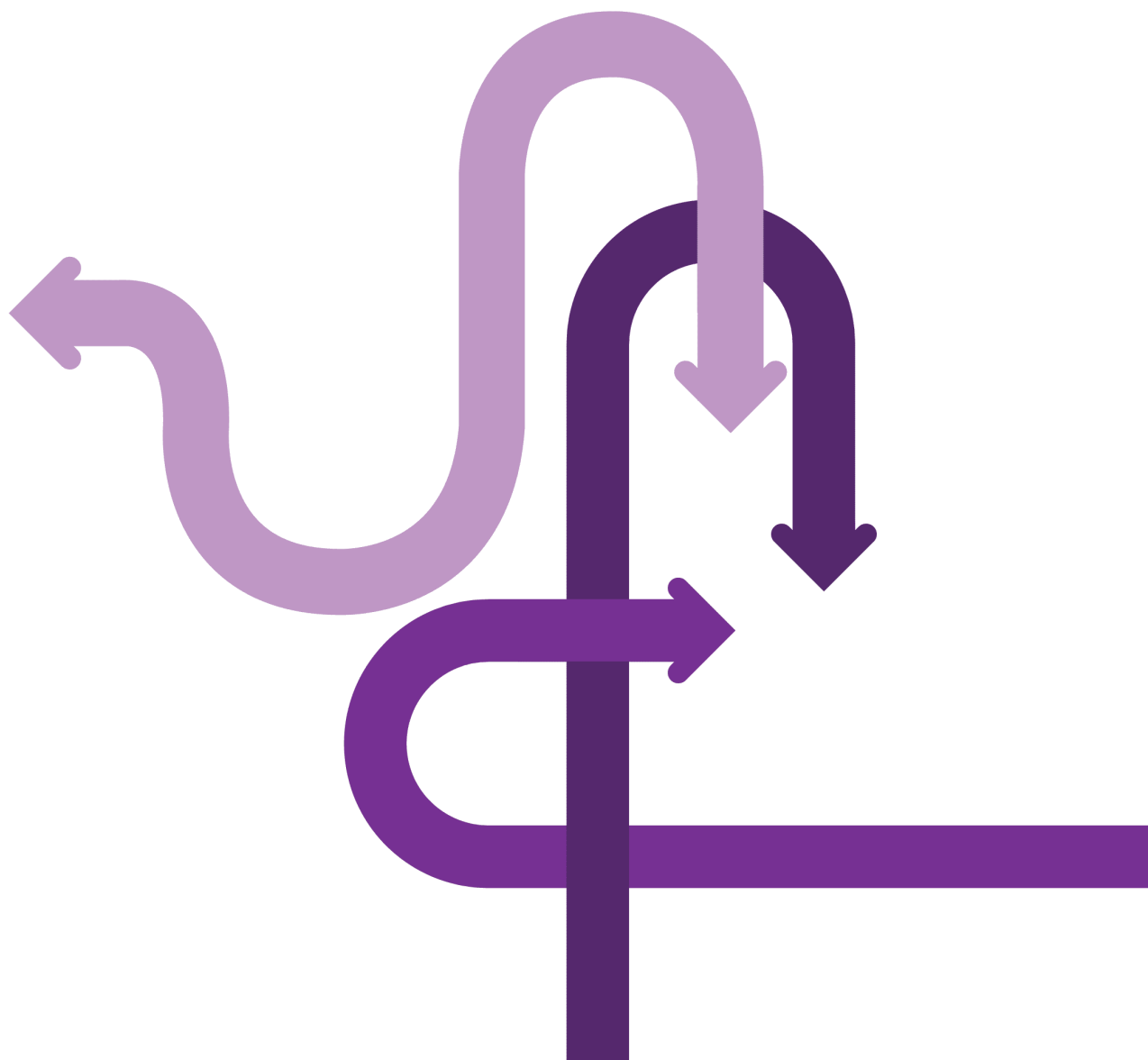
<https://infotecrealico.com.ar/contenido/12798/siete-anos-sin-sofia-viale-el-abe-rrantecaso-pampeano-que-conmovio-al-pais>

CAPÍTULO

13

Xenofobia y racismo en Argentina

Braian Ayala, Camila Cantoni, Andrés Capozzi,
Valeria Cometto, Germán Vélez



Capítulo 13. Xenofobia y racismo en Argentina

Año escolar:

4to año - Ciclo Orientado

Conceptos:

Xenofobia - Prejuicios - Extranjeros - Inmigración - Discriminación - Análisis del discurso - Determinismo biológico - Rasgos fenotípicos - Porcentaje - Tiempo pasado.

Procesos:

Localizar; identificar; interpretar; analizar; relacionar; y producir.

Objetivos:

1. Localizar espacios, actores y contextos en los que tiene lugar la xenofobia y el racismo.
2. Analizar las formas en que se construye el racismo y la xenofobia.
3. Interpretar las connotaciones en el lenguaje utilizado despectivamente.
4. Relacionar el papel de los medios de comunicación.
5. Producir materiales orientados a concientizar sobre la temática.

Situación-problema:

Leer la siguiente noticia:

Bolivianos, peruanos y paraguayos, las/os alumnos más afectados Crecen los casos de discriminación entre los chicos en las escuelas

En el INADI, se acumulan denuncias y mediaciones. El 4,6% de los alumnos de Capital nació en países limítrofes. Según una encuesta, la mayoría de los argentinos admitió que se discrimina mucho en las aulas.

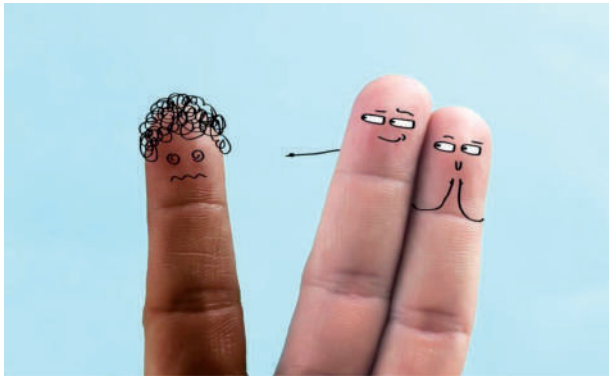
“Boliviano de mierda, volvete a tu país, no podés estar acá, esta es-

cuela es para argentinos”. La brutalidad de la frase culminó con una trompada en el labio, que se cortó y derramó sangre, asustando aún más a Yamil. La víctima y su verdugo tienen siete años nomás. Y confirma de la peor manera la precocidad de la discriminación. La escena es de una escuela de Soldati. Yamil nació en el hospital Piñeyro, es argentino. Pero carga con dos estigmas imperdonables: su mamá es paraguaya, y vive en la villa. “La escuela es una célula en el tejido social —dice a Clarín Susana Montaldo, subsecretaria de Equidad y Calidad del Ministerio de Educación—. Antes, la escuela era la agencia privilegiada de la trasmisión de la cultura y los modelos de identidad. Hoy, esa función se comparte con los medios de comunicación. “Y bueno, si pensamos en Patito Feo, y en lo tremendo del mensaje de las divinas y las populares...”. En el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) las denuncias de todo tipo crecen y se acumulan, sobre todo en Capital. Entre 2006 y 2007, el incremento fue del 154%. Y, el año pasado, el 17% de las mediaciones fueron presentaciones del ámbito de la educación. Se discrimina en el trabajo, en la calle, en el boliche, en el shopping. Y la escuela no escapa a esta realidad. En lo que va del año, hubo 252 denuncias por discriminación en escuelas al 0800 999 2345, la línea gratuita del INADI, mientras que en todo el año pasado hubo 170. Las quejas van desde la falta de vacantes hasta la falta de infraestructura para alumnos discapacitados. En el medio, un gran abanico de quejas relacionadas a la nacionalidad. En el Mapa de la Discriminación del INADI, el 30% de los que respondieron en la ciudad de Buenos Aires sufrió o presenció un hecho de discriminación por la nacionalidad. Y el 65% admitió que se discrimina “mucho” a los extranjeros de países limítrofes. Los grupos más afectados: los inmigrantes bolivianos, peruanos y paraguayos. En el mismo Mapa de la Discriminación, el 55% de los argentinos dice que se discrimina “mucho” en la escuela, que figura en cuarto lugar, detrás de los boliches, la calle y las empresas. En un apartado de opiniones, el 33% de los bonaerenses estuvo de acuerdo en afirmar que “los trabajadores que vienen de países vecinos les quitan posibilidades a los trabajadores argentinos”, una temible frase que se parece demasiado a la de los padres que dicen que los hijos de esos inmigrantes les quitan las vacantes en la escuela a sus hijos. Y los chicos que escuchan y repiten, y así. El de los estudiantes de países limítrofes en Argentina no es un número menor: son 75.708 alumnos,

según el Ministerio de Educación de la Nación. Y el 87% estudia en el sector estatal. El defensor adjunto porteño, Gustavo Lesbegueris, da cifras: “En total, hay 8.305 chicos en lista de espera porque no hay vacantes en el nivel inicial. El 70% de esos chicos vive en la zona sur de la ciudad. Y esos chicos que se quedan en sus casas al cuidado de vecinos o de hermanos mayores porque sus padres trabajan, son discriminados al ser privados de educación y socialización. Y luego empiezan la primaria con desventaja con respecto a los que sí hicieron el nivel inicial”. Lesbegueris habla de los chicos del primario que no pueden ir a escuelas de sus barrios. “Además de la discriminación creciente que sufren de sus compañeros por sus nacionalidades, el propio sistema educativo no les ofrece lo que necesitan, que es otra forma de discriminación”. El defensor dice que el año pasado los padres de una escuela de Floresta donde iban a ser derivados chicos de la Villa 20 de Villa Luro protestaron con elocuentes carteles: “No queremos villeros en nuestra escuela”. Esas frases de adultos se cuelan entre risas en aulas y recreos. La presidenta del INADI, María José Lubertino, tampoco ahorra críticas al programa Patito Feo... Dice que hay denuncias de discriminación por el derecho de admisión de los colegios: “Si algo caracterizó a la escuela pública fue la inclusión y la integración. La escuela no puede poner excusas para rechazar a un alumno. Se sabe que cada vez hay más personas viviendo en la zona sur, así que es previsible que cada vez haya más demanda de matrícula escolar. Falta inversión en infraestructura escolar. Debe ser una prioridad presupuestaria. Hoy ya no se puede hablar ni de crisis ni de falta de recursos”.

Responder:

- a) ¿Quién es Yamil?
- b) ¿Dónde nació? ¿Es argentino?
- c) ¿Conocés casos que muestran la misma problemática? Dar ejemplos.
- d) ¿Creés que algunos grupos están más marginados que otros?
- e) ¿Desde dónde crees que provienen los prejuicios?
- f) Observar las siguientes imágenes y contar qué puede verse en ellas. ¿Cuáles te parecen casos similares a los de Yamil? ¿Qué te genera cada una?



Hipótesis:

- Yamil es quien fue golpeado, la víctima. Nació en Piñeyro, por lo tanto, es argentino.
- He visto estos casos en... o “no, no he visto nada”.
- Efectivamente algunos grupos están más marginados que otros, ya sea por discriminación a algún rasgo físico, por racista o xenofóbico.
- Los prejuicios provienen desde la casa, dado que muchas familias transmiten estas actitudes y los/as/es chicos/as/es imitan.

1) Localizar en tiempo y espacio el suceso que relata la noticia. Ubicar en un mapa de Argentina.

2) Investigar sobre el contexto de producción en Argentina (presidentes, acontecimientos, debates del momento, entre otros).

3) Analizar la siguiente imagen y responder:

a) En una sociedad capitalista (liberal/neoliberal), las personas con rasgos extranjeros son considerados como una “amenaza”, ¿creés que influyen las medidas estatales en la protección contra la discriminación y la garantía de derechos? Busquen en internet qué es el INADI.



b) La imagen es más reciente que la noticia, pero ¿creen que el racismo y la xenofobia es una problemática que persiste hoy en día?, ¿les parece necesaria la existencia de organizaciones que rechacen y luchen contra la discriminación?

4) Analizar las siguientes frases que se encuentran en el corpus del artículo leído en clase:

- “Yamil nació en el hospital Piñeyro, es argentino”.

a) ¿Qué podés interpretar de esta frase?

b) Considerando que Yamil efectivamente es argentino, ¿creés que sus rasgos y fisonomía pueden ser un factor decisivo en esta situación?

- “Pero carga con dos estigmas imperdonables:
su mamá es paraguaya, y vive en la villa”.

a) ¿Creés que estos “estigmas” justifican lo sucedido?

b) ¿Estos factores influyen en que las personas sean discriminadas? Ejemplifica.

- “Y bueno, si pensamos en Patito Feo,
y en lo tremendo del mensaje de las divinas y las populares”

a) Si Patito Feo era una telenovela destinada para un público infantil-juvenil, ¿de qué manera influye un mensaje de tal discriminación?

b) ¿Creés que los medios de comunicación incentivan a las prácticas xenofóbicas? ¿Y las redes sociales? En grupos, den ejemplos que hayan visto recientemente para compartir con el resto de la clase.

- “La víctima y su verdugo tienen 7 años nomás”.

a) Buscar el concepto de verdugo y transcribirlo. ¿Creés que este concepto es adecuado para la situación?

5) En la noticia propuesta aparecen diversos porcentajes y opiniones. ¿Podés encontrar la fuente de donde sacaron esta información? ¿En qué afecta la credibilidad de los datos?

6) Si boliviano/a/e, paraguayo/a/e, francés e italiano/a/e son gentilicios de sus respectivos países:

a) ¿Por qué los primeros dos se usan despectivamente?

b) ¿Creés que puede ser una manera de poner una barrera? ¿Es necesaria?

7) ¿Influye el imaginario social o el “sentido común” en el desarrollo de prácticas discriminatorias? ¿Creés que se aprende a discriminar o es algo que viene de nacimiento?

8) Luego de leer la noticia, reflexionar acerca de las siguientes preguntas:

a) La xenofobia es definida como “el rechazo a los/as/es extranjeros/as/es” y es lo que sucede cuando Yamil es discriminado solo por ser boliviano. ¿Por qué les parece que otras nacionalidades (ingleses, franceses, norteamericanos/as/es, españoles, etc.) no son discriminadas de la misma manera?

b) ¿Qué piensan acerca de que la única “lengua extranjera” que se enseñe en las escuelas sea inglés? ¿Creen que la razón de esto mismo esté relacionada con la economía y las relaciones internacionales del país?

c) ¿Les parece que sería interesante aprender otro idioma? ¿Por qué?

d) En su respuesta anterior, ¿consideraron lenguas de pueblos originarios como una opción?

9) Watch the following video: Fútbol: Xenofobia y discriminación

a) ¿Ves muy seguido noticias como esta? ¿Por qué crees que sí/no?

b) Que los medios de comunicación no informan muy seguido de estas problemáticas, ¿significa que son hechos aislados o que simplemente pasan desapercibidos?

c) Complete the text with the appropriate past tenses of the verbs in brackets.

The 15-year-old soccer player _____ (is/ play) a soccer match during the weekend in the club Próspero Palazzo of Chubut. The other players _____ (start) to insult him just because he was Bolivian. The player _____ (not know) what _____ (is/ happen) and _____(start) to cry. However, the referee _____ (not stop) the game.

d) Do you think the referee´s attitude was OK? What would you have done in that situation?

10) Reflect upon the following images

a) What do you think they mean? Are there any differences between the two pictures? Explain with your own words.

b) Have you ever been a victim of xenophobia or racism? Have you ever been racist or xenophobic?

c) Do you think one race or ethnic group is superior to another? Why/why not?



11) Complete the definitions with words from the box to learn more about these problematics.

xenophobia
idea
discrimination
countries
racism
races
country
superior

* **Racism:** discrimination by a person or community against another person or people based on the idea that different races possess distinct characteristics, abilities, or qualities, especially so as to distinguish them as inferior or superior to one another.

* **Xenophobia:** dislike, prejudice or discrimination against people from other countries based on the idea that that country is inferior to the rest.

12) Mirarelsiguientevideo https://www.youtube.com/watch?v=VDvKgOml4k&ab_channel=SR%3Av y responder: ¿qué es el determinismo biológico y cómo es su impacto en la sociedad?

a) Mira las imágenes y reflexiona sobre la relación entre la condición física y la genética.



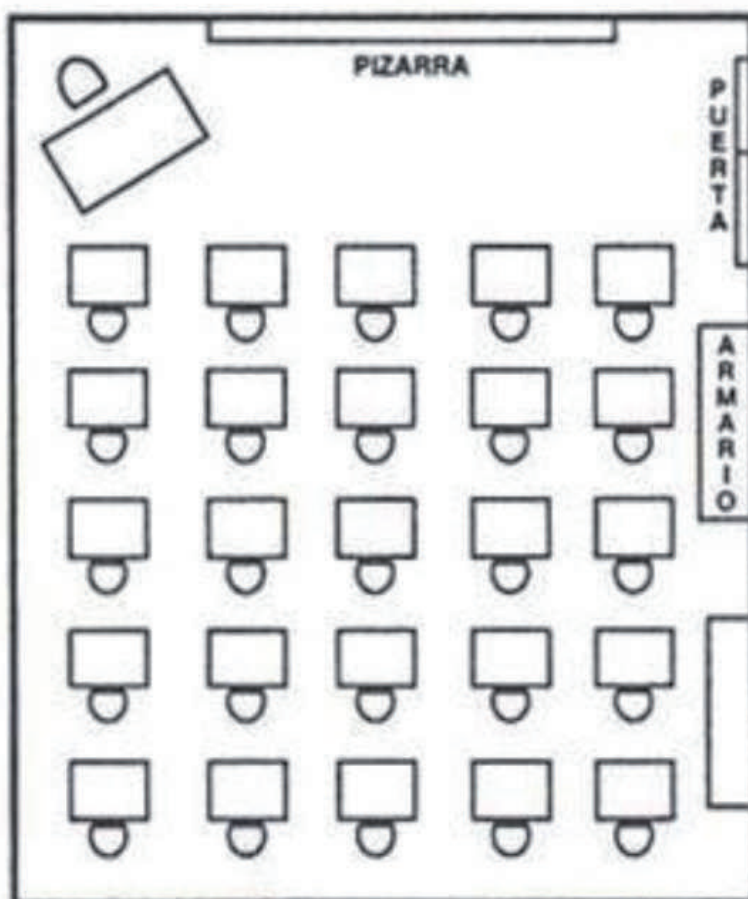
- b) ¿El color de piel y la genética están estrechamente relacionadas?
- c) ¿Qué entendemos por diversidad? Para vos, ¿la genética entre un/a/e argentino/a/e y un/a/e boliviano/a/e es distinta?
- d) ¿Los rasgos fenotípicos pueden determinar que unas personas merecen mejores condiciones de vida que otras o que se desempeñen mejor en ciertos trabajos?
- e) ¿Las condiciones de Yamil son distintas de sus compañeros/as/es? Justifica tu respuesta.
- f) ¿La cadena de ADN de Yamil es distinta a la de los demás? ¿O pensás que estamos formados por los mismos componentes?

13) ¿Existen lugares dentro del aula donde se produzcan con más frecuencia estos actos violentos?

La noticia no aclara, pero supongamos que fue dentro del aula, ¿qué factores pueden estar en juego por los cuales no se pudo advertir el suceso? Pensemos que los/as/es compañeros/as/es de Yamil también tienen siete años, para tener en cuenta que, en la realidad de un aula de segundo grado, el ruido es constante.

a) Supongamos que en un aula modelo hay 25 estudiantes, sabemos que la mayoría de las aulas son de forma rectangular, entonces si la/el maestra/o/e estuviera sentada/o/e en el escritorio, ¿con qué estudiante el docente puede alcanzar a tener comunicación o puede ver con claridad?

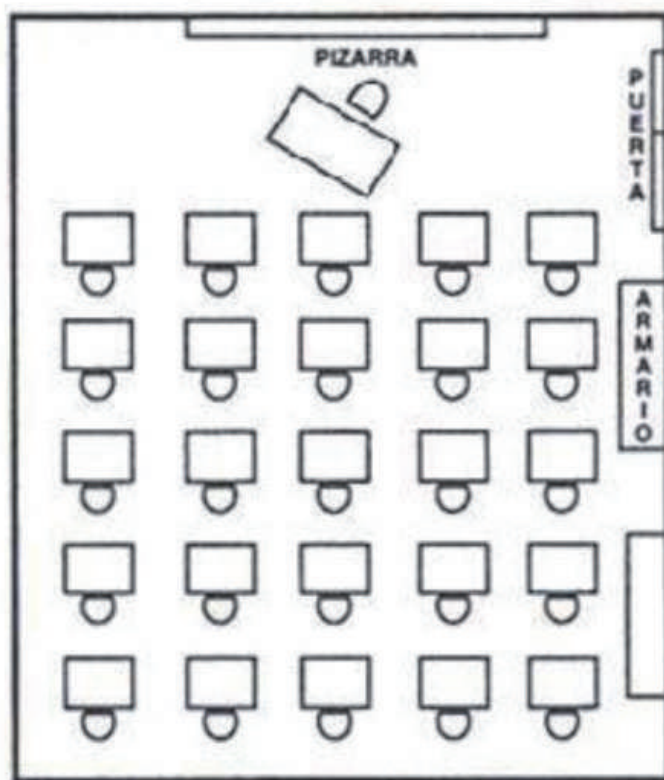
- Pintar de rojo a aquellos chicos que pueda alcanzar a ver y/o comunicarse.
- Pintar de amarillo a aquellos chicos que **no** pueda alcanzar a ver y/o comunicarse **fácilmente**.
- Pintar de celeste a aquellos/as/es chicos/as/es a los cuales **no** pueda ver o comunicar.



i. Del total de estudiantes del aula, ¿cuántos pueden estar en contacto con la maestra, cuántos no fácilmente y cuántos no tienen contacto?

ii. ¿Qué porcentaje de estudiantes están siendo observados/as/es por el/la docente? ¿Y los no observados? Por lo tanto, pensemos que, en ese porcentaje de chicos/as/es que no están siendo cuidados dentro del aula, uno de ellos/as/es era Yamil.

iii. Si el escritorio estuviera al medio del aula, ¿qué porcentaje de estudiantes estaría siendo observado por el/la docente? ¿Y los/as/es no observados/as/es?



iv. ¿Podemos sacar algunas conclusiones de qué lugares del aula están siendo espacios en los que puedan ocurrir estas problemáticas independientemente de dónde se ubique el escritorio?

b) Propuesta para prevenir esta problemática:

i) ¿Hay alguna posición del escritorio en la cual pueda alcanzar a observar a todos/as/es los/as/es estudiantes?

ii) ¿Este problema de la visualización y de la comunicación está determinado solamente por la posición del escritorio? ¿Qué otras variables hay dentro del aula que podamos modificar para que este porcentaje de estudiantes que están en un lugar vulnerable disminuya a 0%?

iii) ¿Qué otra disposición de bancos propondrían para favorecer la comunicación entre los/as/es estudiantes, y los/as/es estudiantes con el docente? Hagan un plano de un aula de cómo propondrían acomodar el aula para un mejor uso de la comunicación entre todos/as/es. Ayudamos con algunas preguntas para pensar el dibujo:

- que los/as/es alumnos/as/es se vieran las caras en lugar de verse la nuca, ¿sería una buena forma para favorecer los intercambios?
- ¿las aulas cuadradas pueden ser de otra forma?
- ¿mesas individuales o mesas grupales?
- ¿mesas cuadradas o pueden ser de otra forma?
- ¿posición del escritorio del docente?
- ¿posiciones de las mesas?

Dibujo:



14) Ver el siguiente video: <https://vimeo.com/60818003> y redactar una conclusión.

15) Con base en el siguiente cuento, responde y elabora:

[Los Defensores T2 EP2 “Discriminación racial”](#)

- a) ¿Quién es Nelson? ¿Cuál era su sueño?
- b) ¿Cuáles fueron los tratos que Nelson recibió? Describirlos y contarnos cómo te sentiste con estas actitudes.
- c) ¿Qué te parece lo que hicieron Rubén y Mayra? ¿Harías algo así por un/a/e amigo/a/e?
- d) ¿Por qué su amiga, Mayra, dice que lo que vivió fue una violación a su derecho a la integridad, a la educación y a no ser discriminado?
- e) Realizar afiches en grupos de cuatro o cinco personas con motivo de concientizar sobre la problemática del racismo (por ejemplo: pueden poner frases, dibujos, recortes de diarios, collage, entre otros).

16) Narrar y escribir un cuento donde se vea la reflexión y apropiación de lo aprendido en clase, para luego compartir con sus compañeros/as/es.

17) Mirar el siguiente video:

https://www.youtube.com/watch?v=G6jODVNDMcE&ab_channel=cqcahora1 y elaborar una encuesta modelo para entrevistar fuera del aula a familiares, vecinos/as/es o conocidos/as/es mayores de 30 años sin perder de vista los siguientes ejes:

- * ¿Considerás que tenés prejuicios hacia los/as/es desconocidos/as/es?
- * ¿Te considerás racista o xenofóbico/a?
- * Con sinceridad, ¿te cruzaste de calle por ver a una persona con piel oscura o vestido/a/e de gorrita, ropa deportiva, entre otra vestimenta popular?
- * Para aprender un nuevo idioma, ¿preferirías aprender guaraní o inglés?
- * ¿Tenés algún problema si tu profesional de la salud es de otro país?
- * Si tu hijo/a/e tiene un/a/e docente de piel oscura o de otro país, ¿consideras que influye en su educación?
- * ¿Creés que en Argentina hay mucha xenofobia y racismo?

Luego de realizar la entrevista a al menos 10 personas, elaboren afiches plasmando los datos conseguidos, en donde puedan poner "2 de 10 personas respondieron..., 4 que...". En Excel, realizar gráficos de torta para reflejar los resultados.

18) Realizar la misma encuesta por Instagram y comparar los resultados.

Bibliografía

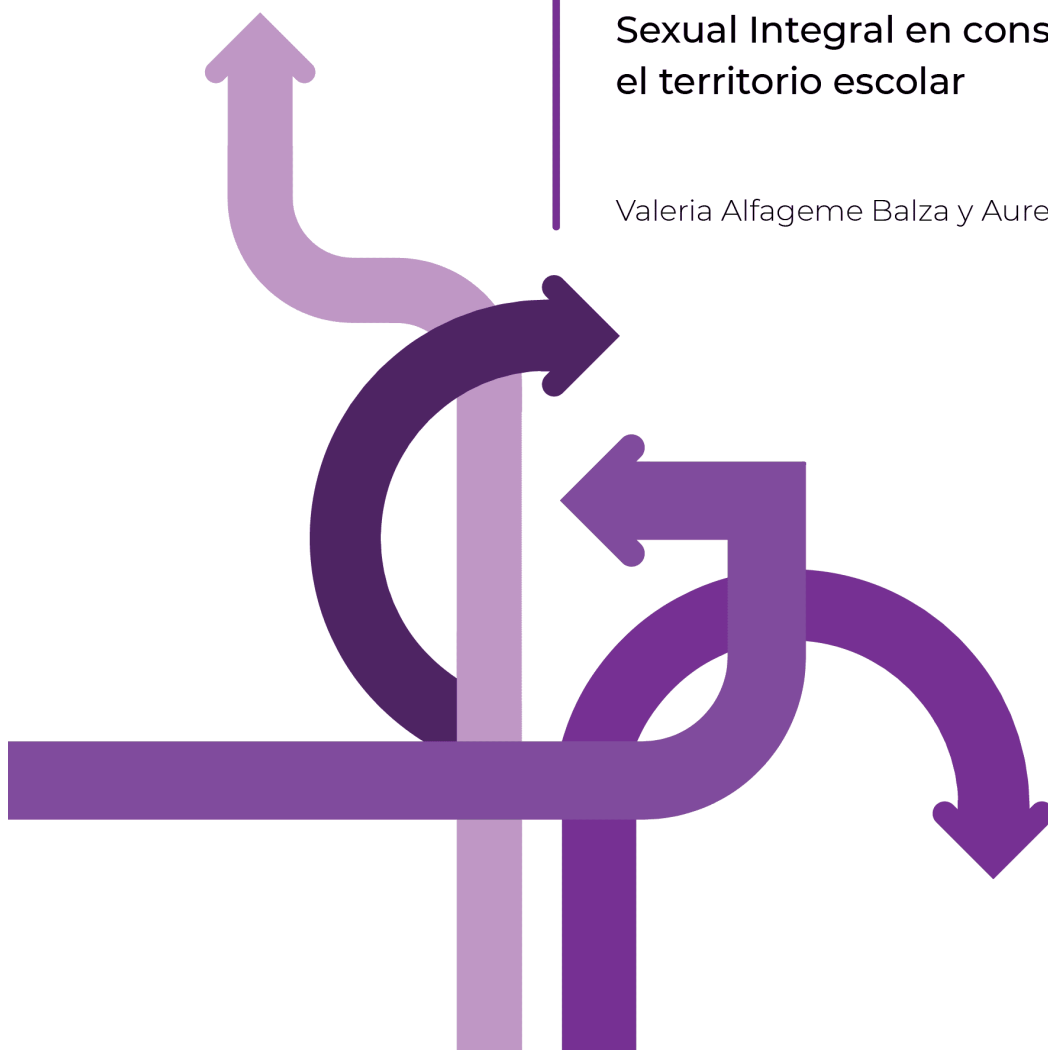
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicaciones Universidad de Valencia.
- Barreiro, T. (1995). Bienestar y malestar dentro del grupo. Los mecanismos distorsionantes y otros obstaculizadores. En *Trabajos en grupo. Hacia una coordinación facilitadora del grupo sano*. Kapelusz.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI editores.
- García E. y García, F. (1997). *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Díada.
- Meirieu, P. (2009). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. ESF éditeur.
- Pruzzo, V. (1997). *Biografía del fracaso escolar. Recuperación Psicopedagógica*. Espacio Editorial.
- Pruzzo, V. (1999). *Evaluación curricular, evaluación para el aprendizaje*. Editorial Espacio.

CAPÍTULO

14

Derechos Humanos y Educación
Sexual Integral en construcción en
el territorio escolar

Valeria Alfageme Balza y Aurelia García



Capítulo 14. Derechos Humanos y Educación Sexual Integral en construcción en el territorio escolar

Valeria Alfageme Balza y Aurelia García

En el marco de la Ley de Educación Nacional y del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, desde nuestro proyecto, se trabajó en varias líneas de acción. Una de ellas fue continuar con la formación en ESI de estudiantes de escuelas secundarias a través de talleres por año centrados en las temáticas relacionadas a derechos sexuales y reproductivos, derecho a la información, violencias de géneros, trata de personas, consumos problemáticos, abuso sexual infantil y adolescente, cambios de identidades de géneros, violencia institucional, adolescencias, entre otras.

El abordaje integral incluye la mirada biomédica, la de género y la de los derechos ofrecidas desde argumentos y legislación –tanto para formar como para interpelar discursos y prácticas hegemónicas naturalizadas–, ya que:

La escuela construye entonces la paradoja en que se hace todo lo posible por orientar a la sexualidad en el sentido hegemónico, pero al mismo tiempo prohíbe sus manifestaciones, por ello mismo, las expresiones de la sexualidad no pasan inadvertidas y forman parte de los intercambios más notorios de la vida escolar.

(Alonso y Morgade, 2008)

Es por ello que uno de los objetivos que nos propusimos fue implementar talleres en DDHH y ESI con estudiantes de los siguientes colegios secundarios: Colegio Secundario de la UNLPam, Enrique Stieben, ITES, Paulo Freire, estudiantes de la escuela primaria N° 92, y estudiantes del Instituto de Formación Docente, a cargo de los/as integrantes del proyecto.

Para el trabajo en el diseño e implementación de estos talleres, se definió una modalidad de trabajo, la cual se organizó en distintos momentos. El inicial se planifica como un tiempo de sensibilización, emotiva y cognitivamente. Esto favorece indagar en las primeras opiniones, las concepciones personales, que suelen activar argumentos de sentido común. En este primer momento, se trabaja con dibujos, imágenes, videos, canciones, no se indaga sobre conceptualizaciones a modo de definición, sino más bien el recurso gráfico, icónico, que explicita de manera más

intuitiva esos significados socialmente construidos.

En un segundo momento, se retoman las ideas indagadas al comienzo, y se confrontan con contraargumentos que habilitan el vínculo con casos, ejemplos y categorías teóricas y legislativas que se propone trabajar. El diálogo es la estrategia formadora para articular las ideas que se desean remover, desnaturalizar, poner en tensión.

La dinámica de los talleres nos obliga a pensar la función sostén de la enseñanza en tanto aprender haciendo. Acá, se pone en foco la comprensión en relación con la vida cotidiana, el mundo de los significados y sentidos y un marco legal relevante. En un tercer momento de cierre, se diseñan, a modo de socialización de lo aprendido, campañas sociales, trípticos, afiches, videos filmados por estudiantes; la búsqueda es compartir lo aprendido con el resto de los cursos, de la escuela, de la familia, compañeros/as/es, parejas. Información, marcos legales y toma de decisiones constituyen la acción política más intensa que acompaña la desnaturalización.

Estos talleres fueron diseñados teniendo en cuenta los contenidos plasmados en los lineamientos curriculares para la ESI, los cuales “enuncian propósitos formativos y contenidos básicos para todos los niveles y modalidades del sistema educativo” (Ministerio de Educación, 2008, p. 9). Estos contenidos curriculares atraviesan distintas áreas y/o disciplinas, y responden a las distintas etapas del desarrollo de los/as/es estudiantes, y contemplan situaciones de la vida cotidiana del aula y de la escuela, así como sus formas de organización.

Sin dudas, estos talleres permitieron habilitar un espacio de reflexión y compromiso destinado a generar alternativas para una construcción de la sexualidad de nuestros/as/es estudiantes más libre, respetada y con la información necesaria para transitar. Estos espacios nacen por una convicción ideológica de plantear la enseñanza desde la cultura experiencial de los/as/es alumnos/as/es para ofrecerles herramientas de comprensión e internalización, de la responsabilidad que el Estado delega en la ESI en nosotros/as/es los/as/es docentes y, finalmente, de la indagación permanente y confianza generada en los vínculos con los/as/es estudiantes que se animan a plantear dudas, dificultades, conflictos, etc.

Presentación de propuestas de Talleres en DDHH y ESI:

MIRAR Y ACTUAR ANTES (Panguitruz Nger y Enrique Stieben)

El taller “Mirar y Actuar Antes” inició con el rastreo de ideas previas que tenían los/as/es estudiantes con respecto a qué es un consumo, qué consumimos dentro de la sociedad. Se les presentaron las siguientes preguntas disparadoras: ¿quiénes consumen?, ¿por qué se consume?, ¿cómo influye el entorno?, ¿hay consumos propios de la adolescencia?, ¿qué empieza a pasar?, ¿qué pasa con los/as/es adultos/as/es y su relación con el consumo?, ¿cuál es el lugar de la escuela?

Estas preguntas nos ayudaron a poder desentrañar cuáles son las ideas que tie-

nen los/as/es estudiantes en relación con el concepto amplio de consumo. Luego, se les propuso sentarse en ronda y que, en conjunto con los/as/es extensionistas, elaborarán una historia de vida, en donde el personaje será una persona que atraviesa alguna problemática con un consumo. Para ello, los/as/es extensionistas guían la producción poniendo foco en cuándo comenzó con el uso de una sustancia, cómo llegó a ser una adicción, qué influencias trajo el problema en la vida del personaje y en su desarrollo personal, estrategias que tuvo para poder recuperarse, etc.

Una vez realizada la historia, comenzamos indagando acerca de cuáles son las diferencias entre “uso, abuso y adicciones”. Una vez que fuimos escuchando las ideas que tenían nuestros/as/es estudiantes con respecto a estas diferencias, recuperamos a través de ejemplos que ellos/as/es habían mencionado de sus vidas cotidianas, y profundizamos qué situaciones representaban solo el uso de una sustancia, cuándo comenzaba a ser abuso y finalmente terminaba siendo un consumo problemático.

Para reforzar estos conceptos, utilizamos una serie de videos del canal Encuentro que se llaman “Consumo cuidado”

http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=123689

Allí, se explica con claridad cuáles son las situaciones en las que se suele empezar con el uso de la sustancia, y cuándo comienzan a ser situaciones de abuso, en donde todavía la persona no depende completamente de la sustancia. Finalmente, cuando ese abuso se vuelve descontrolado, se convierte en excesivo, y hablamos de una adicción o consumo problemático.

En este momento del taller, focalizamos en determinar si el uso de una sustancia es un problema o en realidad la relación que establecemos con ellas es el verdadero problema. Pero cuando podemos advertir que el uso afecta alguna área vital de la persona (salud, físico, psíquico), su relación con la familia, amigos/as/es, trabajo, la ley, podemos afirmar que estamos frente a un consumo problemático/adicción. Cuando analizamos esta situación en conjunto con los/as/es estudiantes, concluimos en que el problema es finalmente la relación que las personas establecen con la/s sustancia/as que consumen.

Identificamos, además, que las personas que transitan un consumo problemático comparten emociones y sentimientos que les genera desmotivación, falta de proyectos, deseo de pertenecer a un grupo, curiosidad, tentación, entre otras. Estas dimensiones son las que llevarían en muchas de las ocasiones a las personas a depender de la/s sustancia/s que consumen.

Otras de las miradas que trabajamos fuertemente fue el rol que cumplen las escuelas en el trabajo preventivo del consumo problemático, o el abordaje que deberíamos poder hacer cuando se nos presentan estudiantes con esta problemática. Aquí, pusimos foco en qué podemos colaborar cada integrante, es decir, qué pueden hacer los/as/es compañeros/as/es, docentes, directivos/as/es y no docentes.

Y otra mirada que nos interesa revisar y trabajar fue qué rol cumplen los medios de comunicación en la socialización de los efectos que estas sustancias producen en nosotros/as.

Para ello, proyectamos dos imágenes:

Figura 1



Figura 2



Estas imágenes forman parte de publicidades de sustancias que se consumen. Vemos que los medios de comunicación representan el consumo en dos situaciones completamente divergentes; en una, asociada a la diversión y, en la otra, a problemas de salud que podemos ocasionar u ocasionarnos. Nos preguntamos: ¿cuáles son los significados que producen estas imágenes en las personas?, ¿ayudan a una persona que está atravesando un uso, abuso o consumo problemático?, ¿por qué mostrar una persona con respirador y vender igualmente el producto?, entre otros interrogantes.

Para socializar los derechos que poseen las personas que atraviesan una situación de consumo problemático, trabajamos, en el último tramo del taller, la Ley de Salud Mental, legislación que explicita algunas cuestiones que es importante mencionar. En ella, se afirma que las adicciones son un “problema de salud”, que las personas tienen el derecho a ser atendidos/as/es en la sala sin ser discriminado/a/e, a recibir un tratamiento, a que la rehabilitación sea en el mismo medio donde la persona está (rodeado de la familia, amigos/as/es, escuela), entre otras.

Para finalizar, los/as/es estudiantes llevaron a cabo producciones para socializar la temática abordada a toda la escuela.

ADOLESCENCIAS (Escuela Primaria N° 92)

El taller de “Adolescencias” fue la única experiencia que llevamos a cabo en una escuela primaria. Trabajamos con estudiantes de 6° grado, y estuvimos acompañados/as/es de los/as/es docentes a cargo de los espacios de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Iniciamos indagando las ideas previas con dos actividades. Una se llamó “Este es mi cuerpo”, donde repartimos a cada estudiante una tarjeta donde debían dibujar una figura de sus cuerpos, y marcar qué parte del mismo le generan dudas, inquietudes, y escribirlo. Una vez que terminaron de escribir y dibujar, dejaban las tarjetas dentro de un buzón.

Figura 3

CUERPO
DUDAS

Luego, representamos una pequeña intervención que titulamos “Naty está confundida”, fue un monólogo, y decía lo siguiente:

Naty la niña (representada por una extensionista) llega al baño de la escuela y se sienta allí. Mientras se pregunta:

-¿¿¿Mmmm qué será esto?????, ¿cómo la uso, a donde va? (mientras mira la toallita femenina que le entregó su amiga de banco) ¡Ya se! (se la pega en el brazo, y luego en la pierna)

-No pero ahí no me sangra, ¿será para la sangre?

Aaaaaaaa me duele no me habían dicho que esto dolida, ¿me habré lastimado cuando me senté en el piso en el patio?

Entra la maestra y pregunta:

-¿Estás bien Naty? ¿precisas ayuda?

Naty: -Está bien señor, todo está bien

(Repite en silencio) ¡Mentiraaa! me da vergüenza decirle a mi señor mis dudas y lo que me pasa.

Una vez que la intervención terminó y los/as/es estudiantes dibujaron en sus respectivas tarjetas, fuimos sacando cada tarjeta y leyendo lo que contenían. Mientras, proyectamos las siguientes imágenes en un Power Point:

Figura 4



Figura 5

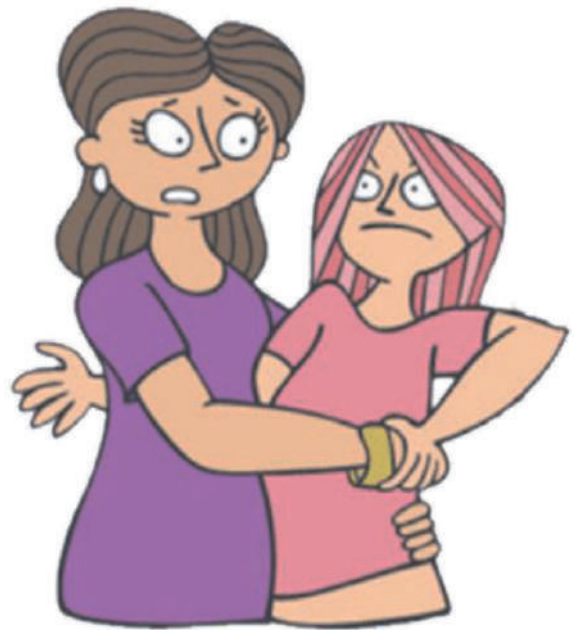


Figura 6



Figura 7



Figura 8



Tanto las inquietudes, preguntas, dudas que aparecen en las tarjetas, como los comentarios que se generaron producto de la intervención de la situación del personaje de Naty, así la observación de las imágenes, permitieron indagar qué ideas tenían nuestros/as/es estudiantes con respecto a: ¿qué ocurría en la etapa de las adolescencias?, ¿qué cambios podrían visualizarse?, ¿dónde buscaban información o ayuda si la necesitan?, ¿conocen sus cuerpos?, ¿conocen cómo cuidar su cuerpo?, ¿es importante conocer los cambios que me ocurren?, ¿cómo me siento con mi cuerpo?, ¿lo acepto?, etc.

En un segundo momento, trabajamos con una presentación en Power Point que definía en qué consiste la pubertad, etapa que estaban iniciando los/as/es estudiantes; quiénes pueden ser las personas que comienzan a gustarme, o por las cuales me empiezo a interesar; cuáles son los cambios en sus cuerpos, sentimientos, emociones, autopercepción, identidad.

Luego, se proyectan dos imágenes, una representa la menarca y otra la polución. Estos procesos se explican porque es donde se inicia un cambio biológico importante en sus cuerpos, porque pueden comenzar a reproducirse. Este momento nos permite poder hablar del inicio de las relaciones sexo-afectivas, el respeto hacia las otras personas y hacia nosotros/as/es mismos/as/es, y cómo cuidarnos de posibles embarazos no deseados y el contagio de Enfermedades de Transmisión Sexual.

Para ello, se proyectaron varias imágenes de métodos anticonceptivos, algunos fueron: pastillas anticonceptivas, DIU, anticonceptivas hormonales de emergencia, chips, inyecciones anticonceptivas, diafragmas, parches anticonceptivos, vasectomías, ligaduras de trompas, preservativos y campo de látex, etc. Nos tomamos el tiempo necesario para explicar qué prevenía cada uno de estos métodos, cuál era su correcto uso. Además de mencionarles qué derechos tienen ellos/as definidos en la Ley N° 25.673 la cual crea el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable.

ABUSO SEXUAL INFANTIL Y ADOLESCENTE (Formación Docente, Seminario de ESI Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Cátedra de Práctica Curricular/Currículum, Facultad de Ciencias Humanas)

El taller de “Abuso sexual infantil y adolescente” (ASI) fue la única propuesta de trabajo que se implementó para estudiantes que se encontraban transitando su formación docente. Trabajamos con estudiantes del profesorado en nivel inicial y primaria, en Física, Química, Biología, Computación, Matemática e Inglés.

La propuesta se inicia con los/as/es estudiantes sentados/as/es en semicírculo, y una extensionista comenzó a nombrar posibles ejes de trabajo dentro de la ESI, la consigna era que se sentaran si estaban de acuerdo con que esos saberes pertenecían a ejes de trabajo en ESI, o se mantuvieran parados/as/es si no lo estaban. Este ejercicio permitió identificar qué contenidos no se conocen que pueden ser trabajados desde un abordaje de la ESI, cuáles si se conocen y, en algunos casos, hasta se habían trabajado en algunas prácticas docentes de los/as/es estudiantes, o también cuáles generaban dudas para ser trabajados.

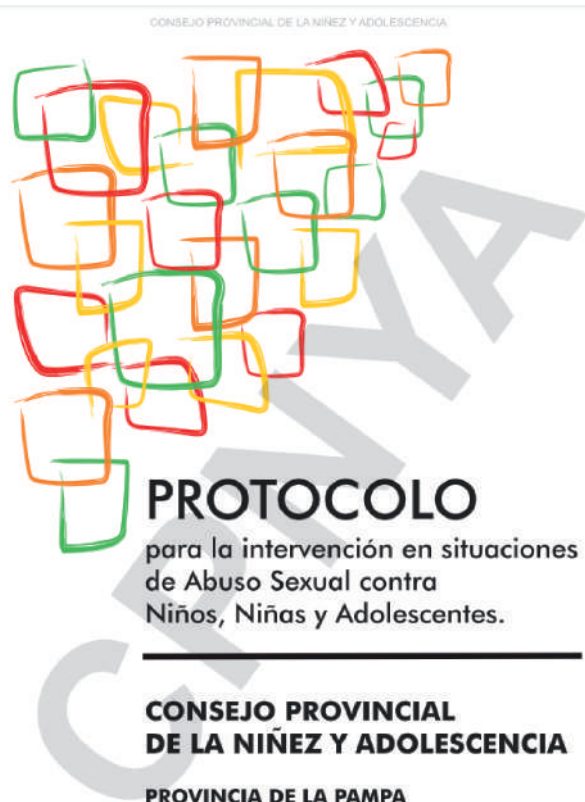
En un segundo momento, se proyectó una presentación en Power Point que contenía todos los argumentos que tienen que ver con qué nos permite el trabajo en la ESI, y entre alguno de los argumentos se encontraba la posibilidad de identificar los casos de abuso sexual infantil y adolescente que pueden estar transitando nuestros/as/es estudiantes o haberlo pasado en otros momentos de sus vidas.

Nos concentramos en trabajar a favor de abordar conceptos y principios elementales sobre el abuso sexual infantil y adolescente. Focalizamos en la sensibilización y convicción para el deber de actuar urgentemente ante cualquier indicio de abuso sexual a niños/as/es y adolescentes (en adelante NNyA) para el cese. Señalamos la importancia de la Ley N° 26.150 de ESI, en la identificación, detección y prevención de situaciones de abusos sexuales que puedan estar transitando nuestros/as/es estudiantes, así como también abordar las definiciones de qué se entiende por abuso y las formas que existen.

Presentamos la legislación vigente que garantiza el abordaje de los derechos que tienen los NNyA frente a las situaciones de abuso. Abordamos específicamente el lugar que ocupan las instituciones educativas en la prevención de los abusos de NNyA, y el rol que los/as docentes cumplen como agentes del Estado, encargados/as/es de garantizar derechos.

Socializamos algunos apartados importantes del Protocolo Provincial para la intervención en situaciones de abuso sexual contra NNyA, como una herramienta de actuación y acción concreta.

Figura 9



Fuente: <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Protocolo-ASI-La-Pampa-20171.pdf>

Entre los apartados del protocolo, nos detuvimos en uno en especial que define cuáles son los pasos a seguir cuando se nos presenta, en el ámbito educativo, algún caso de ASI que debamos intervenir. Los pasos que trabajamos con los/as estudiantes son:

- ☆ Tomar conocimiento del hecho.
- ☆ Comunicar inmediatamente.
- ☆ Elaborar informe (respetando la índole confidencial de la información).
- ☆ Efectuar la denuncia penal, ya que el ASI es un delito grave.
- ☆ Elevar ante la autoridad de aplicación.
- ☆ Articular la intervención con equipo de apoyo y orientación.

Por último, cerramos el encuentro con la proyección de una canción del grupo musical infantil oriundo de la provincia de Santa Fe, llamados Canticuénticos. La canción trabaja el ASI y se llama "Hay Secretos" (<https://www.youtube.com/watch?v=mPN484uZm2g>).

Figura 10



Este cierre nos permitió retomar aspectos del ASI que trabajamos en el transcurso del taller, y concluir que, como futuros/as docentes, es nuestra obligación cuidar las infancias y adolescencias de nuestros/as/es estudiantes.

MÉTODOS ANTICONCEPTIVOS DESDE UNA MIRADA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO E INTERSECCIONAL EN LAS ADOLESCENCIAS (Colegio de la UNLPam)

El taller “Métodos Anticonceptivos desde una mirada con perspectiva de género e interseccional en las adolescencias” se llevó a cabo virtualmente, a través de la plataforma Meet. Inicia con una serie de preguntas disparadoras para indagar cuáles eran las ideas previas que tenían los/as/es estudiantes, algunas fueron: ¿todos los cuerpos son iguales?, ¿los encuentros sexo-afectivos son parte de nuestra sexualidad?, ¿y de las otras personas?, ¿debo cuidarme, cuidar o debemos cuidarnos?, ¿en todas las relaciones sexo-afectivas debo usar métodos anticonceptivos?, ¿con todas las personas?, ¿todas las personas tenemos acceso a los métodos anticonceptivos?, ¿los métodos anticonceptivos son para todas las edades?, entre otras.

Luego del primer intercambio con los/as/es estudiantes, presentamos la Ley N° 25.673 que crea el “Programa nacional de salud sexual y procreación responsable”. Pusimos el foco en analizar algunos derechos que se explicitan en esta ley, como el acceso a los métodos anticonceptivos gratuitamente y con la información necesaria para su correcto uso, la posibilidad de acercarse a la consulta con algún/a/e profesional de la salud sin el acompañamiento de un/a/e adulto/a/e a partir de los 14 años de edad, para conocer cómo podemos cuidarnos de prevenir embarazos no deseados y las enfermedades de transmisión sexual, entre otros derechos.

Con la proyección de una presentación en Power Point, fuimos mostrando todos los métodos anticonceptivos que existen, analizando en cada uno de ellos qué función cumplía, cómo actúan sobre nuestros cuerpos, de qué nos prevenía, etc. Pusimos especial foco en qué relaciones sexo-afectivas podían

usarse y cuáles podían ser los géneros que se autopercebían en las personas que hacían uso de los mismos. A modo de ejemplo, una diapositiva utilizada:

Figura 11



En esta diapositiva, se presentó el chip anticonceptivo, se explicó su función de inhibición de la ovulación, la prevención de embarazos no deseados, la posibilidad de acceder al mismo tanto para las mujeres como varones trans, etc.

Con esta metodología propuesta, trabajamos en los siguientes métodos anticonceptivos: pastillas anticonceptivas, anticonceptivos hormonales de emergencia, DIU, parches anticonceptivos, inyecciones anticonceptivas, diafragma, vasectomía, ligadura de trompas, preservativos masculinos y campo de látex.

Antes de proyectar los últimos dos métodos mencionados, realizamos las siguientes preguntas: todos los métodos presentados hasta aquí, ¿sobre qué cuerpos producen efectos?, ¿de qué nos previenen? y ¿en qué tipo de relaciones sexuales son efectivos? Estas preguntas tenían que ver con poder identificar que la mayoría de los métodos anticonceptivos que se encuentran disponibles actúan sobre los cuerpos de mujeres o varones trans, y solo nos previene de embarazos no deseados, y no así de ETS.

Otro de los aspectos trabajados en cada uno de los métodos anticonceptivos presentados fue explicar en qué prácticas sexuales (oral, vaginal u anal) era importante saber la información precisa para el correcto uso de los mismos. A modo de ejemplo, cuando se presenta el campo de látex, se les explica a los/as/es estudiantes que el mismo debe usarse para cuando las personas practican sexo oral sobre un

cuerpo que posee vulva. También, que este método anticonceptivo previene solo de ETS, y que puede ser usado en relaciones tanto homosexuales como heterosexuales.

Figura 12



Los saberes trabajados en este taller sirvieron para que el docente a cargo de la asignatura siguiera trabajándolos en los trabajos prácticos propuestos.

CONOCIENDO NUESTRO CUERPO (Colegio de la UNLPam para todos los cursos del ciclo orientado y colegio Enrique Stieben)

El taller “Conociendo nuestro cuerpo” comienza con el rastreo de ideas previas de los/as/es estudiantes acerca de sus genitales y cómo podemos cuidarnos cuando mantenemos relaciones sexuales. Se les entregó un papelito en blanco, y la consigna fue que “dibujen una vulva y un pene responsable”.

Luego, se les proyectó un video llamado “Usa preservativo”, que muestra a un pene sin preservativo, queriendo penetrar vulvas que se alejan de él. Cuando una adolescente le dibuja con su delineador de ojos un preservativo masculino, las vulvas vuelven para estar con el pene.

Figura 13



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=JnF7Tbs8B6M>

El video y los dibujos iniciales nos permitieron comenzar a intercambiar las ideas que los/as/es estudiantes tenían, primero qué conocimiento tienen de cómo es anatómicamente un pene y una vulva, y después qué implica que se cuiden y sean responsables. Se realizaron algunas de las siguientes preguntas: ¿creen que faltan estructuras anatómicas en sus dibujos de vulvas?, ¿por qué dibujan siempre al pene erecto?, ¿es su estado permanente?, ¿qué método anticonceptivo puede usar una persona que posee vulva para prevenirse de ETS?, etc.

Luego, a través de una presentación en Power Point, se trabajó en el reconocimiento de los derechos que garantiza la Ley N° 25.673 que crea el “Programa nacional de salud sexual y procreación responsable”, y la Ley N° 26.130, “Régimen para las intervenciones de contracepción quirúrgico”.

Los métodos anticonceptivos que trabajamos fueron: pastillas anticonceptivas, anticonceptivos hormonales de emergencia, DIU, parches anticonceptivos, inyecciones anticonceptivas, diafragma, vasectomía, ligadura de trompas, preservativos masculinos y campo de látex. Específicamente de los dos métodos quirúrgicos, como la vasectomía y ligadura de trompas, focalizamos en la Ley N° 26.130 que garantiza el uso gratuito de estos métodos a todas las personas mayores de 18 años de edad, que quienes quieran hacer uso de estos métodos deben firmar un consentimiento, y charlamos acerca de la irreversibilidad de los mismos.

Con posterioridad, presentamos seis enfermedades de transmisión sexual: Sífilis, Gonorrea, Herpes Genitales, Hepatitis B, Condilomas y SIDA. De cada de ellas, mencionamos qué agentes son los causales, cuáles son las vías de contagio (relaciones sexuales, sanguíneas y vertical), cuáles son los síntomas y posibles tratamientos, así como también cómo podemos prevenirlas.

Para concluir, los/as/es estudiantes diseñaron folletos, afiches, flyers, como pro-

ducciones finales individuales y en grupo para socializar con toda la institución y sociedad en general.

**JUGUETES SIN GÉNERO TALLER: ESI & JUGUETES EN LA ESCUELA.
¿LOS JUGUETES TIENEN GÉNERO? ¡QUE LOS JUGUETES SEAN JUGUETES!
(Colegio de la UNLPam)**

Desde la base de los Lineamientos Curriculares de ESI, producidos en el marco de la Ley N° 26.150 del año 2006, nos hicimos eco de la oportunidad de abordar la educación sexual con los/as/es niños/as/es del grupo de los/as/es pre-púberes de primer año del Colegio de la UNLPam. Es así que, reconociendo los límites propios de la acción educativa, las dimensiones macro y micropolíticas, sociales y culturales implicadas, esta experiencia muestra un diseño de tarea con propuesta ESI desde las representaciones de género.

Avanzamos guiando el debate y análisis a pequeños grupos mixtos de dos varones y dos mujeres. Llegó el momento de la presentación artística del trabajo y con tijeras y goma en mano, sobre tres papeles tamaño afiche –uno rosa, uno celeste y uno central color verde–, sobre los cuales se invitó a los/as/es alumnos/as/es a recortar imágenes de los catálogos y pegadas según puedan asociar con los títulos: juguetes de niños/as/es y juguetes de niños/as/es –ya que la palabra “kids” en lengua inglesa no muestra género–. Finalmente, realizamos la presentación de las producciones del collage en el salón principal, al mismo tiempo que siguieron agregando algunas de las frases, textos y subtítulos que acompañan la reflexión y conclusiones.

Figura 14



La imaginación y la construcción de juguetes se hacen presentes de la mano del arte con la colaboración de la profesora de LAC Visual, Estela Pacheco, y el profesor de LAC Musical, Iago Avellaneda, y el acompañamiento de miembros del grupo de PEU *Pensar, sentir, desear, hacer: educándonos en DDHH y ESI*.

El día viernes 23, en el marco del mes del niño/a/e, se realizó una jornada de confección de juguetes caseros y tradicionales, “sin estereotipos de género... que el juguete sea juguete”.

◆ **Caballito:** Debo traer: palo largo de “escoba”, dos cartones duros de 30 cm x 30cm, lanas o tiras de telas, tijera.

◆ **Baleros:** Debo traer: un envase de gaseosa de plástico con tapa, hilo lonero, fibrón indeleble, pincel.

◆ **Zancos:** Debo traer: dos latas de leche en polvo o dos latas de durazno al natural, hilo lonero, pincel.

◆ **Payanas:** Debo traer: piedritas “tipo canto rodado”, pincel, dos palillos de escarbadientes.

◆ **Sikus:** Debo traer: lanas, tijera, fibrón indeleble.

◆ **Toc-Toc:** Debo traer: dos palitos de escoba de 15cm, lanas, fibrón indeleble, pincel.

◆ **Maracas:** Debo traer: envase de gaseosa chica o agua mineral chica con tapa, medio kilo de arroz, tijera, fibrón indeleble.

◆ **Burbujeros:** Debo traer: 15cm de alambre flexible, pincel, plasticola, tijera, fibrón indeleble.

En “Una educación para el cambio”, Andy Hargreaves nos invita a reinventar la educación de los/as/es adolescentes. La adolescencia, y en especial en la pre-adolescencia, es un periodo de rápidos cambios y transiciones, tremendas dudas e intensa autoreflexión. Estados antagónicos de entusiasmo por llegar a la nueva etapa y dolor por la obligación de abandonar la comodidad de la niñez. El acompañamiento de los estudiantes pre-adolescentes, sin soluciones mágicas, conlleva un proceso de continuas propuestas de mejora, avances y retrocesos y búsqueda de respuestas a los “innovados” problemas que resurgen.

Evaluación en ESI & Juguetes

“Dime cómo haces la evaluación y te diré qué tipo de profesional (e incluso de persona) eres” (Santos Guerra, M A)

El diseño e implementación de este proyecto de trabajo no solo acarreó innovaciones respecto a las metodologías de enseñanza del inglés como lengua extranjera, sino que el lazo de la evaluación quedó finalmente desplazado de su rol

tradicional de calificar. Miguel Ángel Santos Guerra (2007) enumera finalidades simultáneas al momento de evaluar, que pueden superponerse o reemplazarse. Desde una mirada más técnica al evaluar, podemos acreditar, sancionar, clasificar, medir, exigir o juzgar; sin embargo, desde una aproximación más crítica y constructiva, al evaluar podemos motivar, mejorar, reorientar, dialogar, comprender, explicar o reflexionar. Esta mirada de la evaluación como aprendizaje la sitúa como fenómeno moral, con contenido social, más que técnico y práctica demandada por la institución educativa.

Conclusiones y consideración para reformulación “...*trataremos de ampliar los aciertos y desaciertos de las escuelas al abordar estas necesidades y características casi omnipresentes de la preadolescencia...*” (Hargreaves, A. p.31)



Bibliografía

Anijovich, R y Mora S. (2010) *Estrategias de enseñanza - otra mirada al quehacer en el aula*; Aique.

Gardner, H (2013) *Las cinco mentes del futuro*. Paidós.

Hargreaves, A; Earl, L. y Ryan, J. (1998). *una educación para el cambio. reinventar la educación de los adolescentes*. Octaedro.

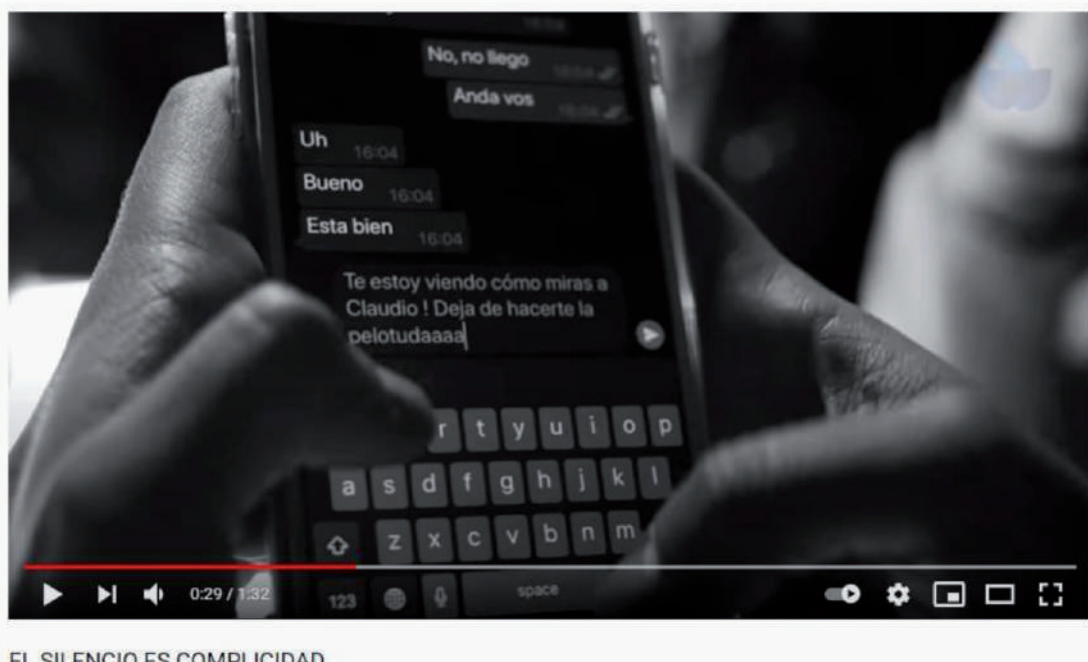
Santos Guerra, M. (2007) *La evaluación como aprendizaje una flecha en la diá-nar*. Narcea.

VIOLENCIAS EN LAS RELACIONES SEXO-AFECTIVAS EN ADOLESCENTES (Colegio de la UNLPam y Colegio secundario Enrique Stieben)

El taller “*Violencia de género en las relaciones sexo-afectivas en adolescentes*” estuvo destinado para estudiantes de 6° año. Esta definición se debe a que en las edades comprendidas entre los 16 a 18 años, los/as/es adolescentes han vivido o comenzado a experimentar relaciones sexo-afectivas con sus pares, y es un momento clave para abordar la identificación de situaciones de violencias, que suelen agravarse con el tiempo. Las mismas afectan con mayor impacto en las mujeres y diversidades adolescentes debido a la existencia de una desigual “distribución de poder entre varones y otras identidades de género” (GPESI & ELA).

Este taller tuvo como finalidad brindar información y herramientas necesarias para generar conciencia y que los/as/es estudiantes sepan identificar los signos de violencia desde sus primeras relaciones. Así como también socializar las legislaciones existentes en la actualidad, con la clara convicción de que sepan cuáles son los derechos que poseen y que deben, en caso de no ser garantizados, exigirle al Estado su cumplimiento.

La propuesta inicia con la proyección de dos videos para identificar cuáles eran las ideas previas que tenían nuestros/as/es estudiantes con respecto a cuales son ejemplos de situaciones de violencias:



<https://www.youtube.com/watch?v=-WLOFZoJn9w>



https://www.youtube.com/watch?v=7tFQoS_oPr4&t=1s

Posterior a la proyección se realizaron algunas preguntas disparadoras para comenzar a escuchar a los/as/es estudiantes, e identificar cuáles son esas representaciones que poseen acerca de las violencias de géneros en las relaciones sexo-afectivas. Algunas de ellas fueron ¿identificas alguna situación de violencias en las escenas?, ¿alguna vez viviste una situación similar vos o alguna persona de tu entorno?, ¿Interviniste? ¿cómo?, ¿por qué callamos o silenciarnos estas situaciones?, ¿pasan solo en los/as/es adultos/as/es?, entre otras.

En un segundo momento se les presento un power point con la definición de que es las violencias de géneros en las relaciones sexo-afectivas en la adolescencia, así como también cuales son los tipos y modalidades de violencias que la Ley 26485 definen entre sus articulados 5 y 6. Este momento permitió conocer la legislación vigente, así como también comenzar a ponerle palabras a las situaciones violentas vividas. En este momento se retomo los videos iniciales para identificar allí y en los nuevos ejemplos que aparecían en el diálogo con los/as/es estudiantes los tipos de violencias, así como sus modalidades.

Una imagen proyectada fue:

VIOLENCIA DE GÉNERO

¿CÓMO SE PUEDEN MANIFESTAR LOS DISTINTOS TIPOS DE VIOLENCIA?

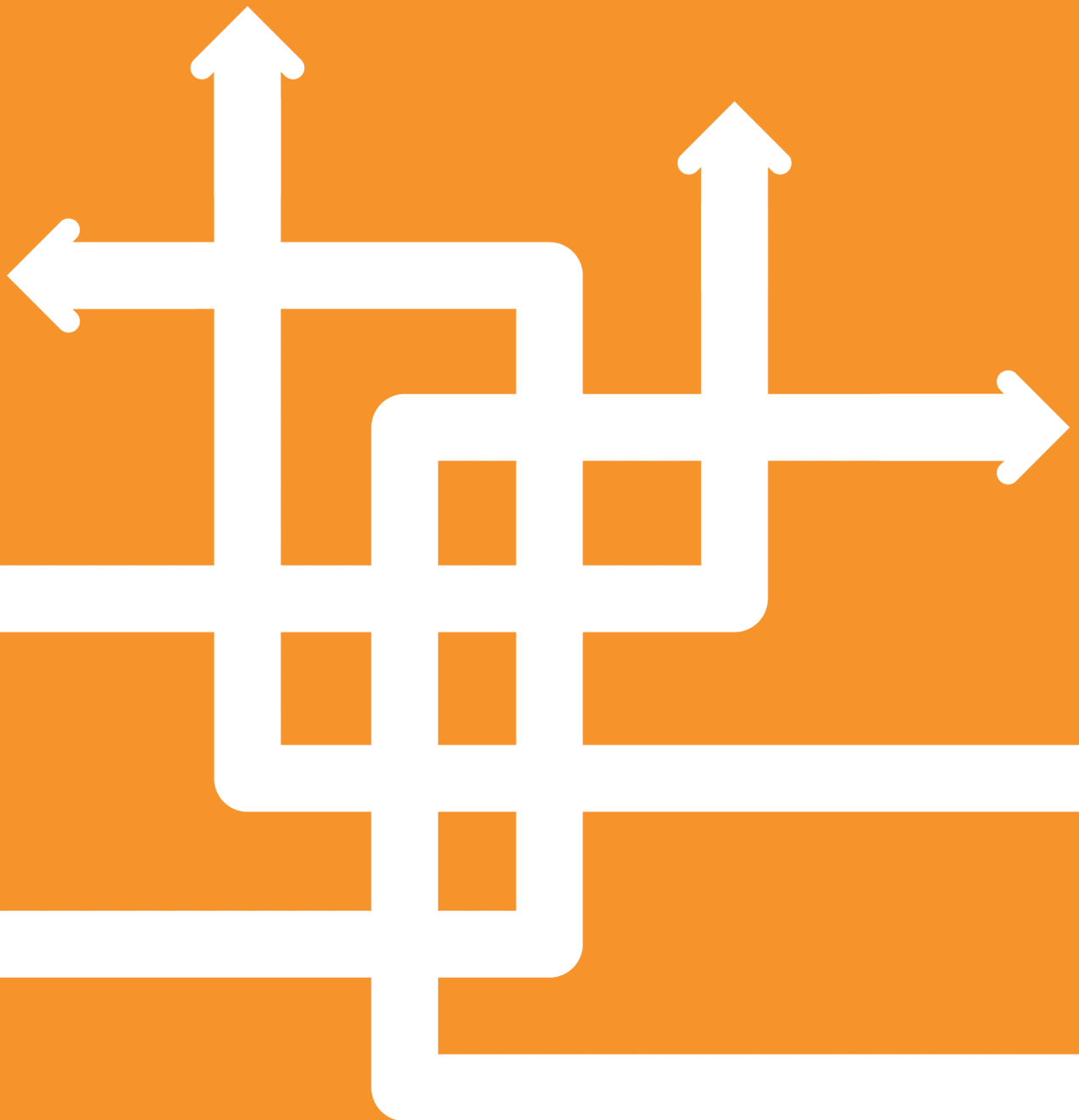
DAÑA TU CUERPO	FÍSICA <ul style="list-style-type: none">- Si te empuja- Te patea- Te da cachetazos- Te arrincona e inmoviliza.- Te arroja objetos.	DAÑA TU AUTOESTIMA	PSICOLÓGICA <ul style="list-style-type: none">- Si te insulta y humilla- Te descalifica- Te aísla.- Te cela demasiado- Te vigila permanentemente.
SE APROPIA DE TU SEXUALIDAD	SEXUAL <ul style="list-style-type: none">- Si te obliga a tener sexo- Te exige que realices prácticas que no quieres.- Si se niega a usar preservativo- Te obliga a tener sexo con otras personas.	REFUERZA ROLES Y ESTEREOTIPOS	SIMBÓLICA <ul style="list-style-type: none">- La publicidad, mostrando a la mujer constantemente como madre y ama de casa.- La TV, mostrando a la mujer permanentemente como objeto sexual.
SE APROPIA DEL DINERO Y LOS BIENES	PATRIMONIAL Y ECONÓMICA <ul style="list-style-type: none">- Si los priva de dinero a vos y a tus hijos.- Se queda con tus ingresos propios o los de ambos- Te impide ganar tu propio dinero- Te oculta la existencia de bienes.		

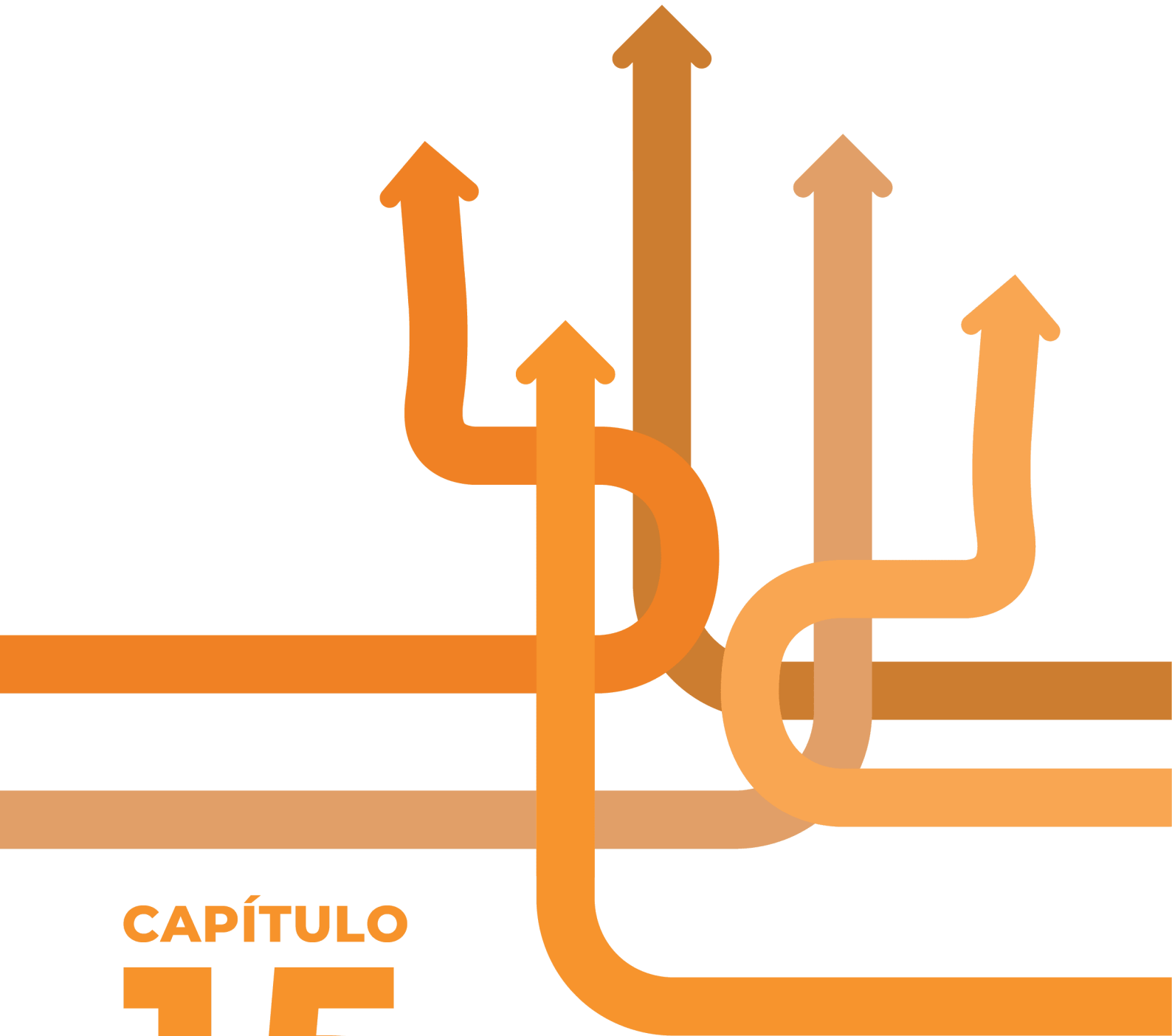
facebook /colectivosinfronteras

Para concluir los/as/es estudiantes diseñaron producciones finales expresar individualmente o grupalmente, lo trabajado en el taller. Con el fin de trabajar en la socialización de la temática por fuera del grupo clase hacia la totalidad de la institución, y la sociedad en general. Las producciones fueron publicadas en las redes sociales de la institución.

III. _____

Extensión, docencia e investigación: experiencias de co-teorización





CAPÍTULO 15

Hilvanes y reflexiones de cierre y nuevas aperturas en este recorrido de prácticas de investigación colaborativas y de co-teorización

Norma Di Franco y María Graciela Di Franco

Capítulo 15. Hilvanes y reflexiones de cierre y nuevas aperturas en este recorrido de prácticas de investigación colaborativas y de co-teorización

Norma Di Franco y María Graciela Di Franco

Proponemos desde las *Primeras palabras* de este libro cartografiar los procesos que ponen en valor una formación que entendemos científica, integral, política, democrática, y que articula docencia, investigación, extensión. *Pensar, sentir, desear y hacer* expresa una opción por entender la educación, la universidad y la escuela como espacios donde las personas podemos vivir mejor. En este capítulo queremos dar cuenta de prácticas de conocimiento construidas y por construir. Construidas porque referencian una hechura propia, un recorrido gestado en tiempos inéditos, pandémicos. Documentar este tiempo (tiempos de PEU desde 2012 hasta tiempos de ESI y DDHH en pandemia/postpandemia) nos ayuda a explicitar una escritura plural - a veces contradictoria- que revela huellas de haceres y de vivencias, y en la revisión que estas marcas permiten y en la reflexión acerca de qué necesitamos/sentimos/deseamos archivar, se construyen los fundamentos de lo que reconocemos como la propia historia de prácticas de extensión.

Una construcción colaborativa de conocimiento que nos lleva a preguntarnos con quiénes, cómo y desde dónde pensamos, con qué propósitos, qué significa pensar con otros, con las y los estudiantes, con las y los docentes, con las y los militantes, con las personas que generan espacios de resistencia y quiénes se benefician con ese pensamiento. Consideramos que pensar desde ahí implica entender una investigación con características particulares, comprometida, iniciada en una extensión crítica desde la cual se gestan prácticas de conocimiento, prácticas de formación, prácticas de investigación, prácticas de extensión.

Este aprendizaje hilvana distintos momentos. Un primer momento en que estudiantes y docentes de los profesorados universitarios nos conectamos con escuelas de barriadas populares de la ciudad, las y los estudiantes se desempeñan como ayudantes en esas asignaturas de la escuela secundaria y transitan un cuatrimestre en la escuela (acercamiento que hoy se ha modificado por la pandemia). En esos encuentros y en diálogo con adolescentes se visibilizan problemáticas, dificultades, miedos, desinformaciones. En un segundo momento, invitamos a militantes socia-

les –de movimientos populares, con colectivas feministas, con movimientos trans, cooperativas populares– que nos ayuden a pensar esas problemáticas desde sus vivencias, saberes, sufrimientos, modos de resistencias, propuestas alternativas generadas, colectivas organizadas, modos de acceder a espacios de poder. Un tercer momento, donde las y los estudiantes de los profesorados universitarios producen materiales alternativos a los discursos hegemónicos que pongan en los Derechos Humanos un eje transversal a la currícula. En simultáneo, desarrollamos talleres en escuelas primarias, secundarias, institutos de formación docente y en la misma universidad. Las y los estudiantes –futuras/os docentes– han producido más de 60 unidades didácticas transversalizadas en ESI y DDHH articulando saberes académicos, populares, vitales y comunitarios; las y los estudiantes secundarios han producido flyers, grafitis, murales, campañas de concientización. La producción de materiales alternativos y el sentido de las prácticas son acompañados también por las extensionistas que coordinan los proyectos de investigación.

Hemos construido en estas prácticas integradas saberes necesarios para una extensión crítica que exige: conciencia del sentido social y político de la universidad pública; trabajar a favor de la ecología de saberes; en la necesidad de construcción compartida, con militantes, con estudiantes, con la comunidad, con el territorio y conciencia de las articulaciones de las funciones de docencia, investigación, gestión y extensión. Nos estamos preguntando acerca de los procesos de construcción de conocimientos que hemos transitado.

Cartografiar prácticas otras

Este es el sentido de cartografiar prácticas otras de conocimiento (Leyva Solano, 2015), y de trazar rutas de conocimientos distintos que ayuden y que reorienten nuestro hacer, nuestro ser, nuestro sentir y nuestro pensar y la construcción de alternativas donde esas prácticas de conocimiento se lleven adelante.

Hablamos de prácticas de conocimiento porque el trabajo metodológico es desde el campo del hacer, como grupo en las actividades de extensión, en las aulas, en los conversatorios, en los encuentros con militantes. Los mapeos emergentes de esas prácticas constituyen dimensiones medulares de los aprendizajes relevantes que se construyen en la acción y que siempre apuntan a plantear/discutir/deconstruir problemáticas sociales que nos involucran en el territorio escolar e indagar sobre los modos en que esas prácticas se anudan con la construcción teórica de los mismos problemas que buscan plantear.

Aquí se ha cartografiado:

- ◆ los desafíos y posibilidades de una extensión crítica que exige conciencia del sentido social y político de la universidad pública; trabajar a favor de la ecología de saberes, en la necesidad de construcción compartida, con militantes, con estudiantes, con la comunidad, con el territorio; la responsabilidad de la educación popular;

◆ una formación docente que se fortalece al identificar las realidades sociales complejas, para poder potenciar prácticas educativas transformadoras futuras, prácticas que desafíen a sus actores en la construcción de intersubjetividades democráticas, y fomentará un sentido profesional humano, ético e integral con posible intervención en el contexto escolar. -una enseñanza de problemáticas atravesadas por la ESI y la perspectiva de género y de DDHH desde una Geografía social y crítica para su tratamiento en las aulas que invita al análisis y reflexión de los territorios cercanos y lejanos, que considera centrales las voces de las mujeres invisibilizadas por el sistema patriarcal.

◆ una enseñanza de la Historia atiende a la complejidad del desarrollo del pensamiento crítico acerca del pasado y de las sociedades actuales y su desafío tiene un alto componente político al buscar la comprensión de los procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el momento presente, es decir, que aprendan a pensar históricamente. En particular la visibilización de actores sociales desde una perspectiva de género.

◆ una enseñanza de Inglés que adopta un enfoque de la educación basado en DDHH, lo cual aporta la mirada política que otorga sentido a una escolaridad centrada en la construcción de derechos en democracia y promueve la comprensión de otras culturas contribuyendo no solo al diálogo intercultural, sino al respeto de la riqueza de la diversidad.

◆ unos recorridos didácticos y curriculares para etnografiar procesos formativos que vinculan la docencia y la extensión para imaginar propuestas de enseñanza de fuerte raigambre latinoamericana, local, basada en derechos humanos y educación sexual integral

◆ los hilos investigativos que enhebran los saberes que circulan, los que se teoriza, lo que se valoran, los que impregnan de sentido la formación y explicita las fragmentaciones, las distancias, las contradicciones. En síntesis los modos de pensar, sentir, hacer, desear. Esta perspectiva ecológica da cuenta de un territorio en permanente construcción.

Prácticas de identidad heteroglósica que sostienen las co-conceptualizaciones

Proponemos entonces, prácticas académicas alternativas de formación, extensión y de investigación. Sostenemos la necesidad de registrar y volver al interjuego de voces, de reescuchar nuestras voces y de aprender a escuchar las voces de los otros, de otras personas que tienen una trayectoria de lucha en la construcción de esos contextos reales, de una escucha profunda, que nos permita reconocer voces, que nos lleve a considerar las diferentes posiciones políticas presentes. Esas “significaciones vivas, cambiantes, no neutrales, que empujan a los hablantes, [...], un medio a través del cual uno participa en un flujo histórico de relaciones sociales, luchas y significados (Carranza y Molina-Landeros, 2021, p 37). En el trabajo compartido entre docentes, estudiantes y militantes se reproducen algunos saberes y

explicaciones, pero también buscamos otros saberes, otros significados, para poder comprender y discutir esa formación docente que hoy sigue asociada a la mirada colonizada de una teoría que anticipa y predice la práctica (De Sousa Santos, 2015). El gran desafío es escuchar voces otras -que en general no se realiza en la formación- ante la socialización de saberes teóricos como los únicos valiosos. De otro lado de las líneas legitimadas, quedan los saberes locales, de distinta valía, a veces inaudibles, saberes enredados en problemáticas sociales activas, potentes, reales, que demandan organizar la enseñanza desde el conflicto para devolver el lugar epistemológico y reconocer el status de valor formativo de la práctica. Prácticas de identidad heteroglósica en que esta escucha profunda nos permita investigar con otras y otros lo que da sentido a las transformaciones que se llevan adelante, en términos de cambio social, de resistencia. Prácticas para ensayar y profundizar el derecho a la voz, a la construcción de los sentidos dialógicos de cada historia institucional gestada, porque “los colonizados pierden el poder de hablar por sí mismos, desde sus historias, desde sus epistemologías, desde su literatura, desde sus aportes; fueron transformados en un local, en un local sin voz” (Meneses, 2018). Esto no solo favorece la democratización de la construcción de un conocimiento, sino también es una cuestión de justicia cognitiva, que hace que las personas se sientan parte de esta construcción y puedan reconocerse en una praxis metodológica. Estos diálogos, estas conversaciones, estas voces, alejadas de perspectivas extractivistas y en contraposición de los estudios abstractos y formales **“que invisibilizan la naturaleza social y política”** de la comunicación (Carranza y Molina Landeros, 2021, p 37), no son para resolver el problema de una investigación, sino un problema común construido en la vida institucional compartida.

Participación activista

Nuestras investigaciones combinan elementos de enfoques de diferente origen, pero entrelazados: la investigación cualitativa, la intervención, la investigación acción participativa. Nos interesa un trabajo investigativo que esté muy anclado en la realidad, conocer mucho del campo, describirlo en términos de posicionamientos políticos, epistémicos, curriculares, didácticos. La investigación acción participativa (Flores Farfán, 2015) exige tomar partido además de una militancia prolongada en el grupo con el que se pretende trabajar y movilizar. En este caso, investigadoras e investigadores activistas, se incluyen al movimiento, se unen a las personas que están interviniendo en la acción. La relación cambia profundamente porque se desarrolla un proyecto de sentido para todas/os, y cuya construcción conjunta puede modificar los alcances mismos del proyecto. En ese sentido resulta fundamental que se puedan discutir los principios políticos desde donde se está llevando adelante la investigación, desde donde se está analizando la teoría, desde donde se están definiendo metodológicamente las líneas de acción e identificación de los problemas y las propuestas de co-teorización para el cambio.

Las diferentes participaciones permiten la extensión crítica cobra sus sentidos en los procesos/recorridos/en cada historia referente de muchas historias, y también en la historia de extensionistas que se identifican en esas prácticas. Así, la producción de unidades didácticas como las que se describen en los diferentes capítulos permite construir acepciones locales de militancias/activismos/ luchas/resistencias que podemos; visiones o invisibilizaciones de problemáticas territoriales en la escuela; concepciones no hegemónicas de derechos humanos; perspectivas de diversidad sexual/xenofobia/racismos/... Unos fundamentos aterrizados en la expresión de Boaventura de Sousa Santos, a partir de historias propias, de actores particulares, que se transforman en prácticas institucionales de extensión.

La investigación colaborativa como un vehículo para la construcción de teoría

La investigación colaborativa, entonces, está tomada como un modo de co-teorización, una producción de significados de construcción de teoría, también de co-análisis, de modos de entender significados en esos terrenos, en la recolección de datos, en las voces que aportan para el trabajo. Es decir, una investigación que sea de grupo, con sentido para todas/os, que beneficie a todas/os.

Las teorías no necesariamente tienen que estar escritas. Pueden ser también parte de nuestra conciencia práctica, de epistemologías implícitas que se ponen en diálogo en los relatos, en este dispositivo emergente que describimos, que inicia con un proceso de discusión nunca desvinculado de las disciplinas o áreas de conocimiento específicas, para generar una propuesta de enseñanza que –a modo de hipótesis provisionales– pueda ser explorada en las aulas. El proceso incluye el trabajo grupal en torno a la profundización-articulación de los saberes a enseñar, el diseño de las construcciones metodológicas, a la vez que la reflexión acerca de aspectos personales, la inclusión de sí mismas/os, la posibilidad de analizarse, pensarse y pensar en los efectos sobre los otros de las propias prácticas, las dinámicas institucionales, las prácticas habituales vividas desde otros roles, la producción de preguntas potentes que activen ideas previas disponibles y la oportunidad de que todo se ponga en cuestionamiento desde perspectivas políticas, didácticas, curriculares, de géneros y de derechos humanos.

La sistematización de la experiencia como dispositivo de formación

El aprendizaje en la acción y la reflexión sobre la práctica constituyen pilares fundamentales para la transformación de la propia experiencia en clave de praxis transformadora. Pilares que inauguramos con Simón Rodríguez, José Martí, Paulo Freire; y que nos ayudaron en la configuración de los sentidos de las experiencias de investigación, docencia y extensión. La escritura compartida de este libro da cuenta de un proceso de sistematización de experiencias formativas y porta las marcas del proceso de construcción de conocimientos a partir de la propia práctica.

Es un ejercicio de distanciamiento de la realidad, nos permite recuperar lo realizado e interpretarlo críticamente. En este sentido, requiere objetivar lo vivido, convertir la propia experiencia en objeto de estudio e interpretación teórica, a la vez que en posibilidad de transformación. Aquí entran en juego los saberes implicados, los sentires de quienes participan en el proceso, las visiones de personas y grupos que asumen la enseñanza como alternativa de transformación.

En este escrito quedan registros de las producciones realizadas en diferentes ámbitos y por distintos sujetos: producciones y evaluaciones de cada taller, diálogos cogestionado de cada encuentro con militantes, evaluaciones de cátedra, producción de propuestas de enseñanza, informes retrospectivos de docentes, producciones realizadas por residentes en Historia, Geografía e Inglés, trabajos finales para acreditar asignaturas.

En la mirada crítica de estos trabajos, se reconocen elementos para una práctica docente diferente, se enuncian desde una perspectiva de géneros y se utiliza el lenguaje inclusivo como una necesidad, y la profundización como propuesta de enseñanza involucra siempre visiones integradas. En esa misma posibilidad, se reconoce la dificultad de problematizar la enseñanza de las disciplinas, sus niveles de fragmentación, el lugar dado al diálogo de saberes, la participación propiciada, los modos de interpelación del sentido común hegemónico. Se valora su potencia formativa al abordar con mayor profundidad el contexto social y político en el que se inserta la práctica docente, incluir una perspectiva local, decolonial en la propuesta, viabilizar la realización de investigaciones educativas contextualizadas, productoras de teorías locales, con sentido para quienes participamos de ellas y también para más docentes. El trabajo activado en el contacto a realidad con militantes y graduadas/os –iniciado en la extensión- impulsa una comprensión de problemáticas en territorio y el diseño de propuestas de enseñanza articuladas en educación sexual integral con perspectiva de géneros y derechos humanos que opera sobre la tarea de enseñanza en sí misma, modificando las formas de relación con el conocimiento a enseñar así como las formas de relación con el conocimiento de los estudiantes. Se rupturiza entonces la idea de que sólo existe una manera de pensar y de producir conocimiento; se transita/experimenta/vivencia que existen muchas maneras de apropiarse de la realidad, de construir sentidos y saberes otros, se potencia una autonomía basada en la reflexión ética y política que pone en tensión valores, principios y reglas de la colonialidad.

Para seguir pensando

El trabajo en el territorio en diálogo con la voz de militantes ha profundizado aspectos de formación propios del ejercicio profesional en relación al protagónico rol docente al brindar oportunidades potentes y relevantes en la formación integral. Estudiantes y docentes entendemos que los militantes recorren una ruta de prácticas de conocimientos otros en contra de aquellas des-contextualizadas, ahistóricas

y des-carnadas, que nos permiten situar el conocimiento y cartografiar desde dónde se habla, quién habla y para qué se habla; voces que nutren procesos sociales de des domesticación; des colonización y des patriarcalización. La narración y la reconstrucción de sus vidas se convierte en una herramienta de lucha que sirve para denunciar la violencia, el racismo estructural y en todas las voces se reconoce el valor de las instituciones formadoras –escuela, universidad– al hacer una opción política por la consolidación y ampliación de derechos y que centre los procesos de enseñanza y de aprendizaje al provocar la reconstrucción de los esquemas habituales de conocimiento de los/as estudiantes, para entender y discutir formas naturalizadas de dominación.

Los aprendizajes más consolidados en estos tiempos de trabajo al interior del proyecto de extensión nos ayudan a fortalecer la conciencia de las articulaciones de las funciones de docencia, gestión y extensión. Aprendimos de la potencia de la curricularización de la extensión. Por un lado, una curricularización organizativa, formal en tanto los encuentros con militantes se integran a los diseños y tiempos de clases de las instituciones; y además, una curricularización ecológica, epistemológica, política, en que los DDHH y la ESI no son tema de un día de clase sino que constituyen la mirada desde donde se planifica la enseñanza de la/s materia/s, el sentido de la formación docente y de la universidad pública. También, en la sistematización de la experiencia se reconoce la existencia de fronteras borrosas entre las funciones de docencia, investigación y extensión; y esto demanda la explicitación de contradicciones tanto como de posibilidades de análisis para re imaginar formas más colaborativas e integrales en la formación.

Se hace propia la urgencia de reconocer el valor de formas diferentes de narrar en las que la violentación de los derechos humanos pase del relato privado a la exigencia pública, aquellas en que la memoria intergeneracional pueda explicitarse desde condiciones políticas y emocionales que permitan ejercer ciudadanía.

El mapeamiento participante (Ferreira de Faria, 2018) que se presenta en este estudio representa un modo de organización, y la socialización y sistematización de los conocimientos construidos, un particular modo de seguir pensando una formación integral, crítica, comprometida, ecológica, decolonial.

Nos ha sido útil en tanto demostración del agenciamiento de nuestra propia historia –para analizar los caminos andados– y como confirmación de la institucionalización de los vínculos en las funciones universitarias. Una historia construida “desde abajo” que comienza a poner en cuestión los saberes heredados y los modos de planificar más técnicos, instrumentales y fragmentados; que pone en valor el diálogo entre disciplinas, la inserción en el proceso social, el conocimiento situado, la articulación con los contextos escolares y los barrios, las relaciones entre asignaturas, docentes, estudiantes, graduadas/os, militantes.

Bibliografía

Carranza, E. y Molina-Landeros, R. (2021). *La identidad heteroglósica como herramienta verbal-ideológica de análisis del discurso dialógico*. *Dialogía*, 15, 2021, 33-80

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Gedisa.

Dietz, G, & Mateo Cortes, S. (2015). Entre culturas, entre sabres, entre poderes: la etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa. En X. Leyva, *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. Cooperativa editorial Retos.

Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo del Hombre Editores y CLACSO.

Fernandez Mouján, I. (2010). *Desde adentro. Etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América latina*. CEDET.

Ferreira de Faria, 2018. Metodologías Participantes e conhecimento indígena na Amazônia: propostas interculturais para autonomia em Meneses P, y K Bidaseca en *Epistemologías del Sur*, CLACSO

Filck, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Flores Farfán, J.A. (2015) Por una lingüística crítica en México: reflexiones, acciones y prospecciones en Leyva, X. Alonso, J., Hernández, A. & otros. (2015). *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. Cooperativa editorial Retos.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

García E. & García, F. (1997). *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Díada.

Leyva, X., Alonso, J., Hernández, A. & otros. (2015). *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. Cooperativa editorial Retos.

Meneses, M.P. (productora). (2018). Video Foro Colonialismo y Pensamiento Abisal. *Curso Internacional Epistemologías del Sur*. CLACSO

Olivera, A. (2014). Etnografía decolonial con colectivos charrúas: reflexionando sobre interconocimientos. *Antropología Social y Cultural del Uruguay*, 12, 139-153.

Santos, B.S. (2015). Prólogo de *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. En X. Leyva & J. Alonso y co. *Prácticas otras de conocimientos (s). Entre crisis, entre guerras*. Cooperativa editorial.

Suarez, D., Hillert, F., Ouviaña, H. & Rigal, L. (2015). *Pedagogías críticas en América latina*.

Experiencias alternativas de educación popular. Noveduc.

Tadeu Da Silva, T. (1997). Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica. En P. Gentili (comp.), *Cultura, política y currículo (ensayos sobre la crisis de la escuela pública)*. Editorial Losada.

Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales. *Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I.* Ediciones Abya-Yala.

Yuni, J.& Urbano, C. (2006). *Investigación Etnográfica. Investigación-Acción.* Brujas.

Anexo. Marco Normativo de referencia

Sebastián Cerani Orozco

- 1948- Convención Universal sobre los Derechos Humanos.
- 1966- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.
- 1976- Convención Americana sobre Derechos Humanos.
- 1985- Ley 23179 - Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.
 - 1988 - Ley N° 23.592 – Sobre actos discriminatorios
 - 1989- Ley 23849 - Convención sobre los Derechos del Niño.
 - 1990- Ley Nacional de SIDA 23.798.
 - 2000- Ley Nacional 25273. Régimen de inasistencias para Alumnas Embarazadas.
 - 2003- Ley 25.673 Salud Sexual y Procreación Responsable.
 - 2003- Modificación del Artículo 1º Ley 25.808. Prohibición en establecimientos de educación pública de impedir la prosecución normal de los estudios a alumnas embarazadas o madres en periodo de lactancia.
 - 2003 - Ley 25.871 – Dirección Nacional de Migraciones
 - 2003 – Ley Provincial 2079 - Anticoncepción Quirúrgica
 - 2004 – Ley 25929 – Ley de Parto Humanizado
 - 2005- Ley Nacional 26061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.
 - 2006- Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad.
 - 2006 – Ley 26130 - Regimen Para Las Intervenciones De Contracepcion Quirurgica
 - 2006- Ley 26150 Educación Sexual Integral.
 - 2006- Ley N° 26.206 de Educación Nacional.
 - 2008- Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral.
 - 2008 - Ley 26.364 - Prevencion Y Sancion De La Trata De Personas Y Asistencia A Sus Victimas
 - 2009- Ley 26.485 Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales..
 - 2009 - Ley 26.529 - Derechos del Paciente en su Relación con los Profesionales e Instituciones de la Salud.

- 2010- Ley 26618 Matrimonio Igualitario.
 - 2012 - Ley 26.742 – Derecho a una muerte digna
 - 2012- Ley 26743 Identidad de género.
 - 2012 - Ley 26.791 - homicidio agravado el cometido “por placer, codicia, odio racial, religioso, de género o a la orientación sexual, identidad de género o su expresión.”
 - 2012 – Ley 26842 - modifica la Ley N° 26.364 de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas.
 - 2013 - Ley 26.862 - Acceso integral a los procedimientos y técnicas médicoasistenciales de reproducción médicamente asistida.
- 221
- 2013 - Ley 26.892 - Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas.
 - 2013- Ley 26.904 Incorporación al Código Penal de la figura de grooming como delito contra la integridad sexual.
 - 2015 - Ley 27210 - Cuerpo de Abogadas y Abogados para Víctimas de Violencia de Género. Creación. Funciones.
 - 2015- Ley 27.234 Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género.
 - Resolución CFE N° 322/2017 (Aprueba la campaña nacional «Prevención del embarazo no intencional en la adolescencia», en el marco del Programa de Educación Sexual Integral.)
 - Resolución CFE N° 322/2017 – Anexo (Dispositivo de formación para la campaña nacional sobre disminución de «El embarazo no intencional en la adolescencia: su abordaje desde la escuela secundaria».)
 - Resolución CFE N° 340/2018 (Aprobación e implementación de “Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Educación Sexual Integral.)
 - 2018 - Ley 27452. Ley Brisa – Reparación económica para las niñas, niños y adolescentes
 - 2021- Ley 27610 Acceso A La Interrupción Voluntaria Del Embarazo
 - Ley Provincial 1363 - Creando el Programa Provincial de procreación responsable

Quiénes somos en la escritura colaborativa

María Graciela DI FRANCO. Doctora Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de la Educación (UNR). Magister en Evaluación (UNLPam). Especialista en Evaluación (UNLPam). Especialista en Estudios Sociales y Culturales (UNLPam). Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente-investigadora categoría II (2009). Adjunta Regular de Práctica Curricular y Adjunta en Didáctica de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Directora del Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria. Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam. Editora Científica de la Revista del ICEII, *Praxis Educativa*. ISSN 0328-9702. EdUNLPam. Editora y autora de libros, capítulos de libros, artículos en revistas nacionales internacionales indexadas. Directora del Programa *Formación docente: una práctica profesional reflexiva, crítica, decolonial en los profesorados universitarios* (ICEII-FCH-UNLPam) y del Proyecto de investigación *El valor formativo de la Práctica en la formación inicial y desarrollo profesional de los profesorados universitarios* (ICEII-FCH-UNLPam). Directora de Proyecto de Extensión *Pensar, sentir, desear, hacer: educándonos en DDHH y ESI* (UNLPam). Coordinadora del Equipo docente responsable de la articulación e implementación del Campo de las Prácticas en las carreras Profesorado en Historia, Geografía, Letras e Inglés.

chdifranco@gmail.com

Valeria ALFAGEME BALZA. Profesora en Ciencias Biológicas, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de La Pampa. Cursa la Maestría en Género, Sociedad y Políticas en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Docente de Didáctica (FCH) y Práctica educativa II (FCExyN) y del Colegio de la UNLPam. Investigadora del Proyecto de investigación *El valor formativo de la Práctica en la formación inicial y desarrollo profesional de los profesorados universitarios* (ICEII-FCH-UNLPam). Coordinadora de la Acción de Conocer (nos), Reconocer (nos) y Cuestionar (nos): educándonos en DDHH y ESI, FCH, UNLPam. Integra el Comité editorial de la Revista académica Campos de Prácticas, FCExyNat, UNLPam.

vale.alfageme@gmail.com

Norma DI FRANCO. Magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales (UNCOMA). Especialista Superior en Investigación Educativa –(ISESS). Profesora en Matemática y Física, FCExyNat, UNLPam. Docente-Investigadora, categoría III

(2010). Profesora Adjunta Exclusiva Práctica Educativa IV del Profesorado en Matemática de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y JTP en Práctica Educativa I : Práctica Curricular de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Integrante del ICEII, FCH, UNLPam. Directora de la Revista académica Campos de Prácticas, FCEyNat, UNLPam. Directora del Proyecto de Investigación: *“Prácticas de formación de profesorado, configuraciones epistemológicas de identidad profesional”*. Directora de Proyecto de Extensión, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales UNLPam. Editora y autora de libros, capítulos de libros, artículos en revistas nacionales internacionales indexadas Directora de becarias/os, tesistas, voluntarias/os en investigación, docencia y extensión. Representante de la FCEyN en el Consejo de Extensión UNLPam; Integrante de la Comisión Evaluadora de Becas de investigación y extensión. Jurado en Concursos de Antecedentes y Oposición; Jurado de Tesis de Maestría, de Proyectos, de Olimpiadas.

difranconb@gmail.com

Stella Maris LEDUC. Profesora en Geografía. Especialista en Estudios Sociales y Culturales (Universidad Nacional de La Pampa). Profesora Adjunta regular en el Departamento de Geografía, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, en la cátedra Residencia Docente. Como investigadora, es Co-Directora de Proyectos en el Instituto de Geografía y el Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria, de la misma Facultad sobre la formación docente y el desarrollo profesional. Se ha desempeñado como Coordinadora del Campo de las Prácticas del Departamento de Geografía y ha integrado Proyectos de extensión universitaria vinculados a la docencia. Participa como integrante de la “Red de Docentes Investigadores en la enseñanza de la Geografía”-ReDIEG. Expositora en diversos eventos nacionales e internacionales. Autora y coautora de artículos publicados en revistas científicas sobre los temas de su especialidad. Coautora de los libros *Geografía y cambios curriculares. Pensar su enseñanza desde nuevas perspectivas* (2011) *Geografía y Enseñanza. Investigación, reflexiones y prácticas* (2019).

leduc.stellamaris@gmail.com

Melina Ivana ACOSTA. Profesora en Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Especialista en Educación y TIC - Ministerio de Educación de La Nación. Cursa la Maestría en Estudios Sociales y Culturales – FCH. Docente en Nivel Secundario. Profesora Auxiliar regular en Residencia Docente e interina en Didáctica Especial de la Geografía del Departamento de Geografía. Investigadora en el Instituto de Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas - UNLPam. Integra proyectos de investigación vinculados con la enseñanza de la Geografía. Autora y coautora de libros y artículos publicados en revistas nacionales e internacionales. Integrante de la Red de Docentes Investigadores en la enseñanza de la Geografía - ReDIEG.

meliacosta24@gmail.com

Sebastián CERANI OROSCO. Profesor en Matemática, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de La Pampa (2018). Estudiante de la Maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales de la Asociación de Universidades Sur Andinas (AUSA). Ayudante de primera simple en la asignatura Didáctica, Facultad de Ciencias Humanas. Ayudante de primera simple en la asignatura Matemática, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Docente interino en el Colegio de la UNLPam. Docente interino es Escuela para Adultos N°1. Integrante del proyecto de extensión “*Conocer (nos), Reconocer (nos) y Cuestionar (nos): educándonos en DDHH y ESI*” (2022-2023). Autor de capítulos de libros, publicaciones de trabajos y presentaciones en congresos.

seba.cerani@hotmail.com

María Florencia LUGEA NIN. Profesora en Geografía. Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto, FLACSO. Diploma de posgrado Bases y herramientas para la gestión integral del cambio climático. Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional de Jujuy y el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente. Estudiante de la Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Nacional del Comahue, Argentina. Jefa de Trabajos Prácticos en la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam. Investigadora en el Instituto de Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Docente en escuelas secundarias de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa. Participa en proyectos vinculados con enseñanza de la geografía y problemáticas territoriales en diversas escalas. Ha presentado ponencias en jornadas y congresos nacionales y extranjeros.

flor.lugea@gmail.com

Macarena URANGA ROIG. Profesora en Geografía, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Estudiante avanzada de la Licenciatura en Geografía, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Expositora en jornadas y congresos nacionales. Asistente de investigación en proyectos vinculados al abordaje de problemáticas territoriales.

macarenauranga@gmail.com

Florencia Alejandra CIVALE. Profesora en Geografía, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa; Actualización Académica en Enseñanza y Aprendizaje en entornos virtuales Colegio Universitario Liceo Informático II Universitario. Docente en Escuelas de Educación Secundaria Colegio Secundario Zona Norte; Proyecto Escuelas I; Escuela para Adultos N° 15; Colegio Secundario Santa María de Las Pampas; Colegio Secundario Panguitruz Nger y Colegio Secundario Ciudad de Santa Rosa.

florcivale@gmail.com

Cristian GUIÑEZ. Profesor de Historia, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Cursa la Maestría en Enseñanza de la Historia (UNTREF). Docente de Didáctica y Práctica de la Enseñanza de la Historia, FCH, UNLPam. Investigador del Proyecto de investigación El valor formativo de la Práctica en la formación inicial y desarrollo profesional de los profesorado universitarios (ICEII-FCH-UNLPam). Expositor en congresos nacionales e internacionales de historia y de educación. Integrante de la Acción de Conocer (nos), Reconocer (nos) y Cuestionar (nos): educándonos en DDHH y ESI, FCH, UNLPam.

cristianpampa04@gmail.com

Aurelia GARCÍA. Profesora en Inglés y Profesora de enseñanza media y superior en Inglés, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Educación y Nuevas Tecnologías. Especialista en evaluación, FCH, UNLPam. Directora del Proyecto de investigación *Desarrollo profesional creando lazos de TIC con TAC*. Expositora en congresos nacionales e internacionales de educación, inglés y tecnología. Docente –investigadora categoría V.

aure.garcia09@gmail.com

Jorgelina RODRÍGUEZ. Profesora en inglés (2005) y Profesora en inglés para la Enseñanza Media (1997), Universidad Nacional de La Pampa. Máster Título Propio en Formación del Profesor de Lenguas Extranjeras (Inglés) en Educación Secundaria, otorgado por TECH Universidad Tecnológica (2022) Ayudante de Primera Práctica Educativa III: Residencia Docente en Escuelas Secundarias de Lenguas Extranjeras, FCH. UNLPam. Docente Regular, Evaluadora y Coordinadora de Departamento de inglés en el Colegio de la UNLPam. Investigadora del Proyecto *Desarrollo profesional creando lazos TIC con TAC*. Integrante del equipo de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria (ICEII) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa.

jorgelinarodriguez074@gmail.com

Malena FRAGA. Estudiante del Profesora en Inglés, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

mdf9813@gmail.com

María Celeste RATIBEL IMAZ. Profesora de Inglés, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Actualmente desempeñando cargo en una escuela primaria y de adultos y varios colegios secundarios. Certificado internacional de Inglés, obtenido durante la estancia en una escuela de idioma en Londres en enero y febrero del presente año. Cursa el cuarto año de estudio del idioma Francés.

celeimaz@gmail.com

Jesica Paola RUÍZ. Profesora en inglés, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Adscripta en Fonética y Fonología I, FCH, UNLPam. Docente en Institutos de Inglés, en la Asociación Pampeana de Cultura Inglesa, en colegios secundarios, en Centro Universitario de Idiomas. Ha asistido a congresos Nacionales e Internacionales en Didáctica de la Fonética y Fonología de las Lenguas Extranjeras, enseñanza de inglés a niños y adolescentes, neuroaprendizaje; evaluación de la Lengua Inglesa y planificación.

jesiruib2009@hotmail.com

Yohana MARÍN. Profesora en Inglés, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. En curso la Licenciatura en Inglés con Orientación en Lingüística Aplicada, FCH, Universidad Nacional de La Pampa. Ha participado en el Programa de tutorías en Gramática Inglesa I, FCH, UNLPam. Se desempeña en docencia en Escuela Secundaria “Sur Pampeano” (Cnia. Sta. María); Escuela Técnico Agropecuaria y Escuela Normal (General Acha); Escuela Primaria N° 144 “Segundo E. Hansen” (Unanue); 2nd Grade Children- Saffron Institute (Santa Rosa), Escuela Primaria N° 201 “Benito José de Goyena” (Santa Rosa).

yohanamarin98@gmail.com

Mariana SCHAB. Profesora de Ciencias Biológicas Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de La Pampa. Adscripta graduada en Practica Educativa II, FCExyN, UNLPam. Docente en escuelas secundarias. Integrante de la Acción de Conocer (nos), Reconocer (nos) y Cuestionar (nos): educándonos en DDHH y ESI, FCH, UNLPam.

schabmariana97@gmail.com

Micaela ALANÍS PERELLO. Profesora en Química, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de La Pampa. Docente en escuelas secundarias.

micaelaalanisperello@gmail.com

Saraí GATICA. Estudiante del Profesorado en Geografía. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

sara91gatica@gmail.com

Juliana MAYER. Estudiante del Profesorado en Historia. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

Julymayer@gmail.com

Alina SCHABL. Analista Programadora en Computación y estudiante del Profesorado Universitario de Computación. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de La Pampa. Ayudante de segunda en Introducción a la Computación. Participa en proyecto de investigación/extensión: “Incorporación de

estrategias innovadoras en los procesos de enseñanza y de aprendizajes de temas de informática”.

alischabl@gmail.com

Mariel Soledad FERRERO. Estudiante del Profesorado en Inglés de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Estudió de Técnica Superior en Análisis de Sistemas de Computación en el Instituto Superior Santo Domingo (Córdoba).

ferreromarielsolidad@gmail.com

Ana Manuela CAVALLO ELENO. Estudiante del Profesorado en Matemática. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de La Pampa.

manuu.cavallo@gmail.com

Maitena EMBEITA. Estudiante del Profesorado en Geografía. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

maitenaembeita@gmail.com

Pablo FIORUCCI. Estudiante del Profesorado en Inglés de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa.

pablofiorucci@gmail.com

José Ignacio Nadin CORTEZ SOL. Estudiante del Profesorado en Historia, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. Ha participado en carácter de asistente y de expositor en congresos nacionales e internacionales en Historia. En relación a la formación docente profesional ha asistido seminarios específicos en relación a la Didáctica de la Historia y a la enseñanza de la historia en la escuela. En relación a la extensión es integrante de los proyectos *“Memorias maricas pampeanas. Hacía una construcción colectiva del archivo de la memoria LGTBINBQ+ de La Pampa”*; *“Ciclo de Cine Sexualidad y Empoderamiento”* y *“Archivo de la Escuela Normal Clemente Andrada”*.

joseisol36@gmail.com

Sofía RODRÍGUEZ NIN. Bioquímica. Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Especialista en Bancos de Sangre e inmunohematología. Asociación Argentina de Hemoterapia, Inmunohematología y Terapia Celular (AAHITC). Diplomatura en Bioquímica Clínica. Universidad Nacional del Sur (UNS). Estudiante de Profesorado en Química. Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam).

sofi.rodriiguez@hotmail.com

Antonella LÓPEZ. Estudiante del Profesorado en Ciencias Biológica. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de La Pampa

anto96tlp@gmail.com

Daiana PARENZUELA. Estudiante del Profesorado en Historia. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

daiana.parenzuela@gmail.com

Tomas HEREDIA. Estudiante del Profesorado en Letras, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Adscripto en Didáctica (2021- 2023) FCH, UNLPam; integrante del Programa Institucional de Tutorías de pares en la asignatura de Psicología (2022). En relación a la formación docente ha asistido y aprobado seminarios específicos en relación a la reflexión sobre la práctica docente, a los aportes de la lengua y la literatura en ámbitos escolares y académicos. En relación a la investigación ha participado en la organización de Congresos Nacionales e Internacionales. Tallerista en proyectos de acción de extensión universitaria: “Conocer (nos), Reconocer (nos) y Cuestionar (nos): educándonos en DDHH y ESI” y “Adolescencias sentipensantes, corporalidades libres”.

tommasherediath@gmail.com

Norberto SEGOVIA. Estudiante del Profesorado y Licenciatura en Geografía, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Adscripto en Geografía Urbana (2021) e Introducción a la Geografía (2022), FCH, UNLPam; integrante del Programa Institucional de Tutorías de pares en Geología y Geomorfología (2021 – 2023 e integrante del “Programa de Acompañamiento y Formación de Trayectorias Pedagógicas Diversas”. Ha asistido y aprobado seminarios y cursos vinculados con la formación docente tanto de la dimensión pedagógica como la geográfica en jornadas de Geografía, de Prácticas Comunitarias, de curricularización de derechos humanos y ESI. Expositor en Jornadas de geografía, docencia, investigación y extensión y campo de las prácticas comunitarias en temáticas relacionadas a la geografía urbana con perspectiva de género. Autor de dos trabajos de la EdUNLPam en publicación del Departamento e Instituto de Geografía, FCH, UNLPam.

norbertosegovia99@gmail.com

Ivón GUTIERREZ MUÑOZ. Estudiante del Profesorado en Historia, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Adscripta en Didáctica (2021- 2023) FCH, UNLPam; integrante del Programa Institucional de Tutorías de pares en la asignatura de Filosofía. Tallerista en proyectos de acción de extensión universitaria: “Conocer (nos), Reconocer (nos) y Cuestionar (nos): educándonos en DDHH y ESI”

ivonivonguti@gmail.com

Micaela Denise CABRAL. Estudiante del Profesorado en Inglés de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

mica.cabral13@gmail.com

Lucía Gabriela BASCHIASUELI. Estudiante del Profesorado y Licenciado en Geografía, Facultad de Ciencias Humanas en la Universidad Nacional de La Pampa. Participante del Programa Institucional de Tutoría de Pares para Ingresantes de la Universidad Nacional de La Pampa en Climatología de la carrera Profesorado y Licenciado de Geografía, FCH, UNLPam. Ha aprobado el Taller “La Educación Sexual Integral en la formación de docentes e investigadora/es en Geografía”.

luciabaschiasueli@gmail.com

Camila FLORES. Estudiante avanzada de la carrera de Profesorado en Letras, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Adscripta en Lengua y Literatura Griegas (2022) FCH, UNLPam. En relación a la formación docente profesional ha asistido seminarios específicos en relación a los aportes de la lengua y la literatura en ámbitos escolares y académicos, aportes a la comunidad sorda en ámbitos escolares y técnicas de narrativa cinematográfica en la poesía homérica. En relación a la investigación se especializa en el área de Lengua y Literatura Griegas ha participado en la organización y exposición de Congresos Nacionales e Internacionales. Tallerista en proyectos de acción de extensión universitaria: “*Conocer (nos), Reconocer (nos) y Cuestionar (nos): educándonos en DDHH y ESI*” y “*Adolescencias sentipensantes, corporalidades libres*”.

caflores18@hotmail.com

Axel Gabriel MEDINA. Estudiante del Profesorado en Historia, Facultad de Ciencias humanas, Universidad Nacional de La Pampa Integrante del Programa de Tutorías en Antropología (2020); Fundamentos de Antropología (2021); Fundamentos de Sociología y Ciencias Políticas (2021); adscripto en la cátedra de Didáctica.

axelgmedina19@gmail.com

Braian AYALA. Estudiante del Profesorado en Historia, Facultad de Ciencias humanas, Universidad Nacional de La Pampa

ayala.braa@gmail.com

Camila CANTONI. Estudiante del Profesorado en Inglés de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa

camicantoni@gmail.com

Andres CAPOZZI. Estudiante del Profesorado en Matemática. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de La Pampa. Adscripto a Didáctica e integrante del Programa Institucional de tutoría en Psicología, FCH, UNLPam.

acapozzi17@gmail.com

Valeria Celeste COMETTO. Estudiante del Profesorado y de la Licenciatura en Letras, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Forma parte del proyecto de in-

investigación “*Diversidad lingüística en Argentina: nuevos desafíos y perspectivas*”. En cuanto a su formación docente asistió a talleres y disertaciones donde se reflexiona sobre la lengua y la literatura.

comettovaleria@hotmail.com

Germán VELEZ. Estudiante del Profesorado en Ciencias Biológica. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de La Pampa.

germanvelez96@hotmail.com

