

La Educación Sexual Integral en las áreas curriculares

Educación Física

Para pensar y compartir entre colegas

“Yo no creo mucho en eso de juntar a chicos y chicas en la clase. Es fácil hablar de la coeducación, pero para mí es pura teoría... tienen distintos intereses y posibilidades... para mí, mejor no innovar”. Comentario del profesor de 4° año.

“Me parece que se pierde tiempo con jueguitos y actividades de expresión corporal... en las clases nosotros tenemos que tratar de que los chicos aprendan algún deporte... para muchos es la única posibilidad que tienen de llegar a incorporar técnicas y alcanzar niveles de eficacia... las actividades lúdicas son para que las practiquen en forma particular los que puedan, la escuela está para otra cosa...”. Comentario de la profesora de 2° año.

“Me gustaría aprovechar los campamentos para trabajar algunos temas de convivencia, respeto entre varones y mujeres...”. Comentario del profesor de 1° año.

“Ese pibe se queda siempre al margen en las clases... no le gusta el fútbol ni nada que tenga que ver con esforzarse demasiado, no sabe trabajar en equipo... me sorprende verlo a veces los sábados con la patineta o haciendo hip hop”. Comentario de la profesora de 5° año.

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

Lineamientos Curriculares de ESI

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

PARA EL CICLO BÁSICO

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

PARA EL CICLO ORIENTADO

- La indagación y el análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de belleza y del cuerpo para varones y mujeres.

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

Fundamentación

La Educación Física en todas sus expresiones permite conectarnos con las formas de concebir una visión educativa en relación con los cuerpos de alumnos y alumnas. Cuando hablamos de cuerpo, intentamos reconocer cuánta influencia tienen las relaciones sociales en la forma de concebir, cuidar y valorar el cuerpo, superando la perspectiva exclusivamente biológica. Tomemos, por ejemplo, los modelos de salud y de belleza que, en cada momento histórico y en cada sociedad, se manifiestan y producen efectos sobre los cuerpos.

Pensemos, si de prácticas de crianza estamos hablando, en los cuerpos fajados de los bebés que describen los libros de historia de la infancia. Hoy en día esa práctica ha caído en desuso y está, además, contraindicada desde la pediatría. Otro ejemplo que puede ayudarnos a reconocer las influencias históricas es el tratamiento de los cuerpos que nos transmiten las obras de arte de distintos períodos históricos. El ideal de belleza presente en ellas da cuenta de los cambios producidos.

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

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

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

La escuela y, en particular las clases de Educación Física, pueden constituirse en espacios muy importantes de ruptura y desnaturalización de algunas concepciones e ideas, en las que la reflexión crítica, tanto de profesoras y profesores de Educación Física como de los estudiantes, dé lugar a otros escenarios motrices, lúdicos y deportivos posibles para acompañar a niños, niñas y adolescentes en su crecimiento y desarrollo.

Allí, donde los cuerpos puedan formar parte de un intercambio social en igualdad de derechos y oportunidades, se pueden adquirir nuevos conocimientos que pongan el acento en el cuidado y el respeto por el acceso a múltiples prácticas corporales motrices, lúdicas y deportivas. En las clases de Educación Física se ponen en juego varios lenguajes que pueden favorecer la construcción de identidades que tomen como modelos estereotipos fijos y cristalizados, incluso moralizantes; o por el contrario, se puede colaborar de un modo democrático en la construcción de las identidades de género, poniendo a disposición de los adolescentes posibilidades de prácticas educativas más amplias en espacios colaborativos y responsables.

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

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

Por otra parte, las clases de Educación Física son, en la mayoría de las escuelas de educación secundaria, la única asignatura que se ofrece en forma separada para varones y mujeres. Es interesante poder instalar e interrogar esta herencia como objeto de debate. ¿Cuántos profesores y profesoras nos cuestionamos críticamente la historia de esta práctica pedagógica? ¿Qué espacio de discusión le dedicamos los docentes de la asignatura a este tema sobre los cuerpos, sus significaciones sexuales, su construcción histórico-social? ¿Buscamos los aportes de las otras disciplinas a través del diálogo con otros docentes de la escuela? ¿Qué aportes pueden realizar las Ciencias Sociales que nos pueden ayudar a pensar estas cuestiones?

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

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

propuestas, para las clases de Educación Física, y que estas no queden reducidas a la eficacia de las técnicas deportivas.

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

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

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

Por otro lado, no todos disfrutamos con las mismas propuestas, no todos gozamos con las mismas actividades.

Pero los profesores y las profesoras de Educación Física tenemos a nuestro favor la disposición de un espacio curricular que habilita el encuentro, los vínculos, la relación con el otro a través del despliegue de actividades. Tengamos en cuenta que también son muy importantes en términos de disfrute, no sólo las instancias de desarrollo individuales y grupales que puedan generarse dentro de la escuela, sino también las sociales y las comunitarias: el encuentro con otros adolescentes y jóvenes en torneos y salidas, la presentación en público de una producción expresiva, la interacción con otras comunidades y con los compañeros y compañeras en actividades de vida en el ambiente natural durante un campamento, entre otras. A su vez, experiencias vinculadas con el disfrute, el placer y la motivación influyen también para poder desarrollar con alegría y disposición propuestas de los otros espacios curriculares de la escuela.

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

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

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

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

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

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

Propuestas de enseñanza

Propuesta 1

Actividad 1

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

se desarrollan capacidades intelectuales que se ponen en juego en el momento de resolver los problemas que presenta la dinámica propia del deporte con otro oponente. Por ejemplo: un jugador de fútbol puede dominar perfectamente el esalon entre conos.

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

En otra línea, muchas veces los docentes establecen expectativas diferenciadas para varones y mujeres.

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

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

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

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

1. Se arman equipos mixtos de tres jugadores.
2. Se le pide a los estudiantes que jueguen vóleybol, poniendo especial atención en realizar los tres pases de la triangulación (recepción, armado y ataque [pase al otro lado de la red]) y en el desempeño de los roles que les competen a cada uno en función de la realización de dichos pases.
3. Se detiene el juego y los equipos conversan entre ellos sobre las siguientes preguntas: ¿pudieron jugar manteniendo los roles de cada puesto: receptor, armador y atacante? En caso de contestar negativamente, es interesante que intenten posibles respuestas de las causas (por ejemplo: la recepción no llegaba al armador, un jugador monopolizaba las acciones del juego, etc.). A continuación, deberían proponerse qué tratarían de modificar.
4. Volver a jugar tratando de ensayar lo analizado.
5. Detener el juego nuevamente y pedirle a los estudiantes que conversen sobre las siguientes preguntas: ¿se pudieron plantear en el juego las modificaciones previstas? Si no pudieron, ¿por qué? ¿Qué cuestiones técnicas y tácticas habría que mejorar para jugar mejor en equipo? ¿Pueden jerarquizarlas? Elegir una y buscar posibles soluciones.
6. Volver al juego y poner en práctica lo conversado.
7. Para terminar, conversar entre todas y todos en relación con:
 - a. la modalidad de trabajo mixta,
 - b. la posibilidad de pensar juntos las maneras de mejorar el juego,
 - c. los aportes realizados por cada uno y como equipo,
 - d. el significado de jugar juntos.

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

Actividad 2

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

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

Clase mixta, juegos de resolución grupal

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

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

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

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

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

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

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

Los equipos juegan sucesivamente.

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

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

JUEGO 4. TIRAR DE LA LONA. Cada equipo, menos dos integrantes, debe estar parado sobre una lona.

Buscarán la estrategia para trasladarse sobre la lona de una línea de partida a otra de llegada, a no menos de 10 m de distancia.

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

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

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

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

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

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

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

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

JUEGO 9. FILA A CIEGAS. Los integrantes de cada equipo se colocan en hilera, uno tras de otro, con los ojos vendados y tomados de los hombros del compañero de adelante. El último de la hilera tendrá los ojos descubiertos y guiará a sus compañeros quienes deberán recorrer, sin soltarse, un camino prefijado por el docente. El grado de dificultad estará dado por el tipo de recorrido y por los canales de información que se utilicen (palabras, códigos corporales, sonidos). Estos podrán ser consensuados entre los equipos o propuestos por el docente.

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

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

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

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

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

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

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

Actividad 3

Decíamos que las propuestas de actividades expresivas son una deuda en la clase de Educación Física aunque, al mismo tiempo, una excelente posibilidad para transitar espacios de conocimiento propio y del otro. Son interesantes también ya que permiten que los estudiantes transiten por distintos lenguajes estéticos, posibilitan la circulación de la voz y el pensamiento de los jóvenes, y ponen en juego otras habilidades, capacidades y sensibilidades. En algunas escuelas, si bien aparece la gimnasia rítmica o algún tipo de danza, estas propuestas quedan circunscriptas a las clases con mujeres. Sin embargo, es altamente significativo cuando, en la misma escuela y a contraturno, los estudiantes varones se autoconvocan y llevan adelante un taller de hip-hop, de murga u otro similar interrogando así a los prejuicios y estereotipos de género que circulan alrededor de estas prácticas. Si bien es interesante e importante que los estudiantes utilicen la escuela en horarios en los que no hay cursada para nuclearse alrededor de intereses propios, a partir de esta experiencia podemos pensar que es posible enriquecer los espacios curriculares y que debemos centrar la atención en cómo hacerlo. Tengamos en cuenta que las clases mixtas, en las que se trabajan contenidos expresivos, son una excelente oportunidad para asociar aprendizajes como la igualdad de oportunidades para la participación, el respeto y el cuidado mutuo entre varones y mujeres.

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

En esta clase se procura:

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

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

1- En un primer momento, los estudiantes comienzan la clase bailando, con movimientos libres, un tema que ellos elijan.

2- Luego, se les propone que elijan un elemento y que comiencen a realizar movimientos que dicho objeto posibilite. Aquí se les debe dar tiempo para que manipulen los objetos, modifiquen la elección y experimenten diferentes y variados movimientos con ellos.

3- Posteriormente, se intercambian los elementos de forma tal que cada estudiante pueda experimentar moverse con tres o cuatro de ellos. En este momento, es importante acompañarlos colaborando con la búsqueda, a través de consignas que faciliten la exploración del elemento; por ejemplo:

- Cuando era chico/a jugaba a...
- Siempre sueño que pierdo mi...
- Cuando mi equipo sale a la cancha, yo siempre...

4- Se les propone juntarse en parejas aportando cada uno su elemento para pensar y explorar posibilidades de transformación de esos elementos en distintos objetos imaginarios.

5- Luego, entre ambos, deben buscar la mayor cantidad de usos posibles de cada uno de los objetos que imaginaron: manipulándolo, moviendo el cuerpo a su alrededor, poniendo expresión y sentido a través de los movimientos que sugieran, entre otras posibilidades (por ejemplo: un sombrero se transforma en un plato de sopa, el cuerpo puede expresar el acto de tomarla, de compartirla con otro, de sentir hambre o frío, etc.). La búsqueda se realiza a través del uso del cuerpo. Los movimientos deben ser claros, de forma tal que el compañero pueda entender cuál es el objeto y qué uso se le está dando. El ejercicio se realiza en forma alternada en la pareja y se busca sumar movimientos, reconocer la riqueza de gestos que puede lograrse en una secuencia de movimientos acordada, y valorar la potencia expresiva y de movimientos que permite la propuesta de exploración con un objeto.

6- A continuación se les propone, como desafío, elaborar una serie de movimientos continuados o coreografía de un minuto con esos elementos. Este ejercicio se inicia sin música, ya que la idea no es una danza que “salga bien” sino la indagación de las posibilidades expresivas y creativas de los estudiantes, el disfrute del movimiento y la experimentación de la construcción conjunta de una secuencia de movimientos con el otro y los acuerdos a los que esto, en cierta forma, obliga. 7- Posteriormente, se hace una puesta en común voluntaria de estos movimientos. A continuación, se incorpora la música. Podrá probarse la secuencia con el ritmo por ellos imaginado u otro, sin relación alguna aparente. Este debe ser, básicamente, un momento distendido y divertido. Aquí se puede ensayar libremente. Se puede elegir un tango para mostrar una coreografía pensada con pasos de reggaetón o una chacarera para mostrar una coreografía pensada con pasos de hip-hop. Cada pareja se expresará libremente, asumiendo o no los contrastes. Se cierra el ejercicio introduciendo la idea de que los movimientos no son neutros. Ellos hablan de nosotros, de cómo somos, de nuestra personalidad. Están comunicando identidad, emociones, pensamientos, es decir, están hablando sobre nuestra sexualidad.

8- Por último, en ronda, se propone conversar entre todos sobre las siguientes preguntas:

- ¿Les gustó experimentar moverse con música en la clase de Educación Física?
- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Qué pensaban al inicio de la clase apenas se les hizo la propuesta y qué piensan luego de haberla finalizado?
- ¿Qué diferencias notaron entre la propuesta de esta clase con los momentos en los que comparten bailes y danzas con otros jóvenes en otros espacios que no son los escolares?
- ¿Qué rescatan de las propuestas por las que pasaron?
- ¿Creen que podríamos plantear diferencias a la hora de pensar este tipo de actividades para mujeres o para varones? ¿O las actividades expresivas son válidas para todo aquel que quiera transitar por ellas?
- ¿Cómo se plantean estas cuestiones en la sociedad? ¿Hay una idea generalizada que vincula a las mujeres con la danza y a los varones con otro tipo de propuestas? ¿Por qué creen? ¿Cómo se podría hacer un planteo superador?
- ¿Cómo se imaginan que pueden seguir trabajando las posibilidades expresivas con bailes y/o danzas? ¿Y con los objetos?

Propuesta 2

En la vida cotidiana vivenciamos escenas que nos parecen naturales vinculadas con la práctica deportiva.

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

Actividad 1

Clase mixta: video de *Los Simpson* y debate

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

Se puede acceder al video a través del siguiente link:

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

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

Guía orientativa sugerida para el debate

- ¿Qué piensan de la calificación que tienen, para la familia Simpson, las clases de Educación Física en relación con el resto de las asignaturas? ¿Para qué integrante de la familia es particularmente importante el deporte? ¿Por qué? ¿Cómo se caracteriza ese personaje?
- ¿Cuál es el posicionamiento de la escuela en relación con la Educación Física y el rendimiento académico? ¿Qué problemas enfrenta Lisa en relación con el modelo de Educación Física escolar que exalta la competencia?
- En este capítulo, ¿qué se dice de lo femenino y de lo masculino en relación con el deporte? ¿Están de acuerdo? ¿Hay otras posibilidades distintas de concebir esto?

- ¿Qué ideas aparecen en los adultos (entrenador, padres, espectadores) y son transmitidas a los jugadores en el entrenamiento, el vestuario y/o el juego en relación con lo femenino, lo masculino y el rendimiento deportivo?
- Identifiquen todas las escenas que muestran maltrato y trato discriminatorio en relación con el género, con la apariencia física, con la diferencia de habilidades entre varones y mujeres, entre otras.
- ¿Las formas de competencia aparecen sólo en el área deportiva? ¿En qué otras áreas los personajes manifiestan algún tipo de competencia?
- ¿Hay diferentes visiones sobre la competencia dentro de la familia Simpson? Si fuera así, ¿por qué creen que se producen y se sostienen estas diferencias?
- ¿Algunas de las escenas del capítulo están presentes en su escuela? ¿Cuáles?
- ¿Qué podrían hacer los adultos para mejorar las situaciones de discriminación, violencia y maltrato? ¿Qué podrían hacer los estudiantes para mejorar esas situaciones? ¿Cómo trabajar en conjunto para ello?

Actividad 2

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

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

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

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

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

Para compartir la reflexión entre docentes y estudiantes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

“No arrugues” (frase de alumnos)

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

- ¿En qué términos aparece lo “femenino” tanto para los docentes como para los alumnos?
- ¿Cómo se caracteriza lo “femenino” en cuanto a comportamientos, gestos y actitudes? ¿Cómo se lo valora socialmente?
- ¿En qué términos aparece “lo masculino” tanto para los docentes como para los alumnos?
- ¿Cómo se caracteriza lo “masculino” en cuanto a comportamientos, gestos y actitudes? ¿Cómo se lo valora socialmente?
- ¿Qué valor se le atribuye a “lo masculino” en relación con “lo femenino”? ¿Y a la inversa? ¿Qué tipo de vínculos entre las personas promueven estas visiones/representaciones?
- Discutan si estas visiones y/o representaciones circulan, se manifiestan y reproducen en el propio contexto escolar y si constituyen, para ustedes, formas de vincularse que implican o portan maltrato.
- Para reflexionar e indagar. ¿De dónde provienen estas representaciones sobre lo “femenino” y lo “masculino”? ¿En qué se sustentan? ¿Constituyen formas social y culturalmente compartidas de significar y valorar los géneros en nuestra sociedad?

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

La Educación Sexual Integral en espacios curriculares específicos

TALLER 1

Vínculos violentos en parejas de adolescentes

Para pensar y compartir entre colegas

“Ayer me pasó algo que me dejó completamente conmovida. Cuando entró Fabiana, la vi con un golpe en el costado izquierdo de la cara. ¡Tenía un moretón impresionante! Entonces me acerqué y cuando le pregunté qué le había pasado, se puso a llorar y después de un largo rato, me contó que su novio la había golpeado”.
Preceptora de 5° año.

“Cuando lo observo a Mariano, la forma en que la controla a Rocío, lo violento que se pone, cómo lo sacan los celos, cómo le grita, me hace acordar a mi primer novio. Me parece que no tenemos que pasar por alto situaciones así. Hoy son gritos, insultos y un sacudón, ¿pero mañana...?”.
Docente de 4° año.

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

Presentación general

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

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

La violencia en parejas adolescentes es un tema aún poco estudiado en nuestro país. No contamos actualmente con estadísticas que puedan precisar porcentajes de prevalencia **32** y características que asume en los distintos contextos regionales o locales. Sin embargo, progresivamente, aparecen a la luz datos que van dando cuenta de su extensión y de la gravedad con la que puede presentarse: los medios de comunicación muestran los casos más dramáticos y extremos; poco a poco algunas adolescentes se animan a pedir ayuda en líneas telefónicas, en instituciones de salud o en centros abocados a trabajar ante la violencia de género, y también se ha podido observar que, en distintas instituciones públicas (hospitales, Centros Integrales de la Mujer, Direcciones de Niñez y Familia, etc.), muchas veces son familiares o referentes comunitarios los que se acercan a pedir orientación al conocer situaciones cercanas.

En general, cuando se habla de violencia en las relaciones interpersonales (violencia de género, violencia familiar, maltrato infanto-juvenil) se hace alusión a todas aquellas manifestaciones o consecuencias dañinas, producto de relaciones desiguales donde una de las partes maltrata y subordina a la otra. Es así que, en distintos documentos o estudios abocados al tema, suele definírsela como todos aquellos actos que pueden resultar en un daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico, económico, etc., para quien o quienes los padecen. Sin embargo, no siempre se identifican los procesos de origen de esas modalidades de vinculación que tienen como

denominador común un ejercicio abusivo del poder. En relación con ello, cabe señalar que todos y todas detentamos algún poder en la medida en que tenemos la posibilidad de ejercer influencia sobre otra persona; pero hablamos de abuso de poder cuando de esa incidencia resulta perjuicio para esta última. Resulta importante resaltar aquí que estos comportamientos y modalidades de interacción coercitivos, o que incluyen distintos tipos de forzamientos, lo que intentan es lograr el sometimiento de la otra persona. El objetivo de quien ejerce violencia es anular el conflicto y controlar a la pareja por la vía del maltrato devenido técnica de dominación. ³³ En consonancia con lo mencionado podemos adherir, entonces, a la siguiente definición amplia del fenómeno de la violencia, brindada por la OMS: “La violencia consiste en el uso intencional de la fuerza y el poder, real o en grado de amenaza, contra la propia persona, contra otros, contra un grupo o una comunidad, que resulte en lesiones, muerte, daños físicos, psicológicos, deficiencia de desarrollo o privación”. ³⁴

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

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

Podemos ubicar el origen del problema de la violencia hacia las mujeres, denominado hoy violencia de género, en la histórica discriminación y atropello que han sufrido y continúan padeciendo estas en las sociedades que avalan y reproducen culturas basadas en la inequidad entre mujeres y varones. Nuestra sociedad actual, aún contenedora de componentes culturales prevaletentes en las llamadas sociedades patriarcales, todavía incluye y transmite concepciones y creencias que, en muchos casos, favorecen la conformación y organización familiar en torno a estructuras rígidas, verticalistas y autoritarias o desde las cuales se genera desigualdad en cuanto a los derechos, desarrollo de capacidades y de poderes entre sus miembros, de acuerdo con el género y también la edad (ser varón y adulto constituye el lugar privilegiado). Por los procesos de socialización de género ³⁵, en las familias en las que hay una adhesión mayor a roles estereotipados puede tener lugar la replicación de posiciones asimétricas en la pareja (como resultante de la distribución cultural de atributos y recursos simbólicos y materiales entre el varón y la mujer) y de creencias en torno a las exigencias del “verdadero amor”, tales como la entrega incondicional, dar sin pedir nada a cambio, perdonarlo todo, etcétera.

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

“[...] las familias no son sólo un reflejo de las relaciones de poder autoritarias y de estrategias de subordinación, que se dan en el espacio macrosocial, sino que son a su vez usinas productoras de valores que otorgan otras significaciones a los vínculos violentos, debido a los vínculos afectivos que unen a los miembros de una familia entre sí. Estos serán dos ejes de análisis imprescindibles cuando se analice la violencia familiar: por una parte las relaciones de poder entre los géneros y las generaciones; y por otra, los vínculos afectivos que entrelazan, a

menudo contradictoriamente, a los miembros de la familia [...] Las problemáticas de la violencia familiar no sólo se generan debido a los vínculos afectivos conflictivos que enlazan a los miembros de una familia, sino que existen también relaciones de poder y de subordinación dadas por valores de la cultura patriarcal, que dejan sus marcas en la constitución subjetiva de hombres y mujeres, y que se transmiten a través de instituciones, tales como la educación, puestas en juego en la familia a través de los roles que desempeñan sus miembros". 36

A partir de los análisis recogidos por distintos estudios representativos se ha podido observar que la violencia doméstica es semejante a la violencia en las relaciones de noviazgo de adolescentes y jóvenes por el hecho de presentar algunas características comunes como: a) la prolongación en el tiempo; b) las consecuencias perjudiciales; c) la reincidencia a lo largo del tiempo. En este sentido, algunos autores han planteado la posibilidad de considerar la violencia en las relaciones de noviazgo como puente de unión entre la observación de la violencia en las familias de origen y la violencia doméstica. 37 Por un lado, nos interesa propiciar la identificación de señales o indicadores que puedan dar cuenta de la existencia de vinculaciones dañinas, abusivas y perjudiciales entre las adolescentes o jóvenes de nuestras escuelas. Muchas veces el carácter abusivo de una relación queda invisibilizado para quienes son sus protagonistas, ya que es muy factible que se encuentre naturalizado o que ocurra simultáneamente a demostraciones de afecto y deseos compartidos de estar juntos. Es habitual que las adolescentes confundan los reclamos, los celos, las exigencias de mantener relaciones sexuales, la invasión en su intimidad o el control de sus actividades, de sus decisiones y de sus relaciones, con una muestra de interés por parte de sus parejas. Interesa, entonces, poner de relieve especialmente todas aquellas maniobras sutiles, aceptadas y que limitan en el día a día las posibilidades de crecimiento, bienestar y autonomía. Por otro lado, resulta indispensable centrarnos con los estudiantes en el reconocimiento de los procesos que llevan a esas modalidades de relación.

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

La escuela como ámbito decisivo de educación y de socialización presente en la cotidianeidad de los estudiantes tiene un lugar privilegiado para aportar a la sensibilización sobre la problemática que nos ocupa.

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

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

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

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

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

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

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

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

- La inequidad de género como componente cultural/social que favorece relaciones abusivas en la pareja.
- Modelos de vinculación en las parejas.

- Caracterización de la problemática de la violencia en parejas adolescentes.
- Promoción de instancias que habiliten modos saludables de vinculación.

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

Propósitos formativos

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

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

Contenidos de ESI

Ciencias Sociales

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

Formación Ética y Ciudadana – Derecho

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

Literatura y Lengua

- La exploración crítica de los estereotipos acerca de los roles sociales de mujeres y varones y de los sentimientos o sensaciones que genera la discriminación (Ciclo Básico).
- La disposición de las mujeres y los varones para defender sus propios puntos de vista, considerar ideas y opiniones de otros, debatirlas y elaborar conclusiones (Ciclo Básico).
- El desarrollo de competencias comunicativas relacionadas con la expresión de necesidades y/o solicitud de ayuda ante situaciones de vulneración de derechos (Ciclo Básico).
- La reflexión e indagación sobre la expresión de los sentimientos a lo largo de la vida (Ciclo Orientado).
- La indagación y la reflexión en torno al lugar de la mirada de los otros (Ciclo Orientado).
- El reconocimiento de la discriminación como expresión de maltrato (Ciclo Orientado).

Ciencias Naturales y Educación para la Salud

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

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

Orientaciones para el docente

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

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

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

En este marco de aproximación a la temática, incorporamos el concepto de violencia de género presente en la Ley Nacional 26.485, según el cual se entiende por violencia contra las mujeres toda conducta, acción u omisión, que de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal. Quedan comprendidas también las perpetradas desde el Estado o por sus agentes. Se considera, a su vez, violencia indirecta a toda conducta, acción u omisión, disposición, criterio o práctica discriminatoria que ponga a la mujer en desventaja con respecto al varón.

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

“Subsisten en el nivel de los estereotipos en buena medida concepciones tradicionales que revelan que, incluso los jóvenes, siguen adhiriendo a expectativas de roles diferenciados según género que ubican a las mujeres en el ámbito doméstico y en la esfera de la afectividad y a los varones en el ámbito público y en la esfera instrumental [...] Como se ve (en los datos obtenidos), casi las tres cuartas partes de la muestra acuerda con frases del tipo: ‘por lo general las mujeres que sufren violencia por parte de sus maridos o parejas algo habrán hecho o se lo habrán buscado’ o ‘el hombre que parece más agresivo es más atractivo’”. 38

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

Algunos objetivos escolares en este sentido podrían ser:

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

Actividad sugerida 1

En esta primera actividad nos proponemos identificar y debatir junto a los estudiantes las características que ha asumido a lo largo del tiempo la cultura de inequidad entre los géneros, como un proceso que ha promovido

patrones jerárquicos y asimétricos en las vinculaciones de pareja, pero que también ha incluido momentos de replanteos y de transformaciones.

Consignas de trabajo

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

1- A lo largo de una semana realicen entrevistas a mujeres y varones de distintas generaciones consultándoles:

- Cuando era chica/o, en su casa, ¿qué cosas tenía que hacer porque era mujer/varón?
- ¿Qué ideas tenían en la familia sobre el comportamiento propio y adecuado en los varones y en las mujeres?
- ¿Qué le han transmitido en cuanto a los modos esperables de relacionarse con la pareja como varón o como mujer?

2- Reunidos en grupos, compartan la información relevada en las entrevistas y organicénela de acuerdo con las tres preguntas efectuadas, aclarando el sexo y la edad de las personas que han contestado.

Luego pueden analizar la información y responder a las siguientes preguntas:

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

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

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

Actividad sugerida 2

Muchas de las leyes que han regido en nuestro país dan cuenta de los temas debatidos socialmente en un momento histórico determinado y de los derechos reconocidos para aquellos que, por distintas razones, requirieron de garantías especiales, tal como ha sucedido con las mujeres, los niños, las niñas y los adolescentes.

En este sentido, analizar las leyes que progresivamente se han dirigido a reconocer los derechos de las mujeres a lo largo del tiempo nos permite visualizar cuáles les habían sido denegados previamente y lo que ello implicaba para su valoración social y subjetiva como también para los márgenes de decisión que les estaban permitidos en lo que concernía a sus vidas y a sus relaciones de pareja.

Consignas de trabajo

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

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

En 1926, la Ley 11.357 de reforma del Código Civil amplió las capacidades de la mujer consagrando la igualdad jurídica con el varón mientras fuera soltera o viuda mayor de edad. Pero no se le otorgó esa igualdad a la mujer casada, ya que sólo se la autorizó a poder ejercer lo que se denominaba “trabajos honestos” sin contar con la autorización de su marido.

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

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

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

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

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

En 1986, por el Decreto 2274 del Poder Ejecutivo Nacional, se derogó el Decreto 1659 de 1974, del Gobierno militar, que prohibía a los médicos asesorar a las mujeres sobre métodos anticonceptivos.

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

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

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

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

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

1- Después de leer el texto, indaguen en el significado de aquellas palabras y conceptos que les resultan desconocidos, como por ejemplo “capacidad jurídica”, “patria potestad”, “prácticas consuetudinarias”, etcétera.

2- A continuación, amplíen los comentarios respondiendo a las siguientes preguntas:

- ¿Qué querrá decir el texto al afirmar que las mujeres carecían de capacidad jurídica? ¿Y que su padre o marido constituían sus tutores o representantes legales?
- Piensen las posibilidades que les estaban negadas a las mujeres antes de estas leyes y de qué se buscaba protegerlas con cada progreso legislativo a su favor.
- Opinen sobre qué consecuencias podía tener en la cotidianidad de las parejas y de las familias el no reconocimiento de esos derechos. Pueden ayudarse con los testimonios relevados en las entrevistas o a partir de situaciones que hayan conocido por comentarios, a través de textos, películas, documentales, etc. Por ejemplo, en cualquier decisión importante en relación con los estudios, un viaje, la atención de la salud de los hijos, sólo era necesario contar con la firma del padre sin considerarse la voluntad de la madre.
- Piensen y debatan sobre los lugares ocupados históricamente por las mujeres y los varones como colectivo social, por ejemplo, las esposas relegadas a las tareas domésticas. Armen una historieta que muestre una situación concreta. Reconozcan cuándo esos lugares representaban una restricción a su libertad y a sus capacidades y por qué. ¿Cómo creen que influirían dichas restricciones en el vínculo de pareja?

3- Pongan en común lo analizado en los grupos e intenten arribar a conclusiones que permitan seguir pensando con nuevas preguntas.

4- También sería un aporte dar lugar a un espacio para profundizar en aquellos aspectos históricos y culturales que resulten más interesantes; por ejemplo, buscando notas periodísticas, películas, documentos, realizando entrevistas a personalidades reconocidas por su labor en estos temas, etc. que permitan ilustrar con mayor detalle los ejemplos comentados o compartir nueva información que enriquezca lo trabajado.

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

Segundo encuentro. Modelos de vinculación en las parejas

Orientaciones para el docente

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

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

Diversos autores reconocen que lo que desencadena el enamoramiento o la atracción en las parejas es específico de cada persona y depende de sus intereses y necesidades psíquicas y preferencias. Pero, a pesar de las motivaciones singulares, hay una generalidad notable en cuanto a la naturaleza del enamoramiento: los pensamientos acerca del compañero o de la compañera y su imagen pasan a ser las fuerzas directrices.

Resulta necesario resaltar este aspecto, el cual nos permite comprender por qué en muchos casos quedan en un plano secundario o se resignifican positivamente formas de interacción que resultan nocivas. En relación con ello, Aaron Beck explica que “la perspectiva de los enamorados es una idealización o encuadre positivo, análogo al encuadre negativo que se produce cuando el amor se convierte en aversión. El marco positivo produce una imagen idealizada del amado, que destaca los rasgos seductores y esfuma los indeseables. A veces, los rasgos seductores se expanden hasta llenar el marco. En cierto sentido, esa perspectiva se vuelve *cerrada*, de modo que ningún elemento ingrato pueda entrar en el cuadro”. 40

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

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

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

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

Contextos diferentes a la familia en los cuales participen los jóvenes, entre ellos la escuela, podrán reforzar dichos códigos de interacción en la medida en que también avalen o adopten en sus concepciones y prácticas estilos abusivos de vinculación en la institución. En este sentido, muchas prácticas escolares recurrentes y naturalizadas entre sus actores, tales como el grito, la desvalorización, la humillación, la no escucha y el no

compromiso frente a hechos de violencia pueden considerarse como modalidades de actuación que se suman al conjunto de procesos que reproducen la violencia en los contextos microsociales.

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

Actividad sugerida 1

Consignas de trabajo

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

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

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

*Salud a la doncella, hermosa como el día,
Anubis te proteja y Osiris te bendiga.
Al pasar de soltera a casada, necesitas de preparación.
Óyenos porque somos viudas y sabemos nuestra obligación.
Es muy duro y molesto, yo te lo aseguro
y muy pronto y muy pronto lo vas a saber,
el derecho, el derecho, el derecho que tiene el marido
sobre su mujer.
Al marido después de la boda
nada, nada le debes negar
pues con él en la casa entre toda
pero toda su autoridad.
Y si el llanto, aunque el llanto al principio te cueste
y él te trate y él te trate con mucha dureza,
si le sabes seguir la corriente
pues al fin bajará la cabeza.
Sé hacendosa, primorosa
dale el gusto, siempre cariñosa.
Muévete, para que
lo que pida dispuesto ya esté.
Cuídalo, mímallo, no le digas a nada que no
y con estas ligeras lecciones de moral que te dejo yo aquí
tú verás cómo te las compones
para hacer a tu esposo feliz.*

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

*Yo soy tu maestro,
quien supo enseñarte.
Fui el segundo en tu vida
pero el primero en amarte.*

*Cómo es posible que me digas que lo amas
cuando yo sé que soy el dueño de tu cama.
Yo soy tu maestro,
quien supo enseñarte.
De tu cuerpo yo conozco hasta la más íntima parte.
Cómo es posible que me digas que lo amas,
cuando yo sé que soy el dueño de tu cama.
Cuando estabas afligida
en mí tú encontraste amor,
me creías capaz de lo que rompería tu corazón,
junto a mí tus días grises volvieron a ver el sol
y ahora tú me dices que has vuelto a tu antiguo amor
y que lo quieres, lo amas y con él vas a casarte.
Tratás de hacerme sufrir para que un día llegue a odiarte,
pero mientras más lo intentás mi amor se hace más grande...
Lo que me dice tu hermano, te debés resignar
y ese es el tipo de consejos que no quiero escuchar,
no puedo seguir viviendo si a mi lado tú no estás...
Vuelve, te necesito mujer ideal...
Vuelve, mi cuerpo extraña tu calor...
Vuelve, te necesito mujer ideal...
Vuelve, que estoy ardiendo de pasión...
Yo soy tu maestro,
quien supo enseñarte.
Fui el segundo en tu vida,
pero el primero en amarte.
Cómo es posible que me digas que lo amas,
cuando yo sé que soy el dueño de tu cama.*

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

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

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

Actividad sugerida 2

Consignas de trabajo

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

Por ejemplo:

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

2- Reúnanse en grupos de cinco o seis compañeros/as, debatan sobre lo que observaron en las canciones y elaboren un listado de aquellas cualidades de la pareja que pueden favorecer vínculos saludables.

Piensen en ejemplos concretos de actitudes o comportamientos en los cuales se pongan en juego esas cualidades.

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

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

Tercer encuentro. *Violencia en los vínculos de pareja entre adolescentes*

Orientaciones para el docente

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

En general, esta modalidad abusiva de vinculación comienza con reiteradas y diferentes actitudes de manipulación en el orden de lo emocional, orientadas a ubicar a la pareja en un lugar devaluado, a controlar sus decisiones y actos y a que aquella responda a los propios reclamos e intereses. En torno al primer fin, podríamos ubicar actitudes tales como la ridiculización, las críticas, no tomar en cuenta las opiniones del otro, los insultos, los silencios como respuesta o la negación a entablar un diálogo, etc. El control para restringir el margen de decisión personal de la pareja puede instalarse a través de la exigencia de información en cuanto a horarios o personas con las cuales se interactúa, las escenas de celos, etc., actitudes que también pueden más tarde convertirse en expresiones amenazantes, en hostigamiento e invasión progresiva de la intimidad.

El acoso emocional en los noviazgos adolescentes a veces es tal que las jóvenes llegan a cambiar su comportamiento, limitan sus decisiones o el contacto con amigos, familiares y compañeros de escuela, con el fin de evitar peleas o que su pareja se moleste. Asimismo, el maltrato puede tender a lograr que ella actúe o se comporte en función de los objetivos y decisiones del varón, aunque esto implique la postergación o desestimación de las necesidades, tiempos y decisiones de la joven. Por ejemplo, en este tipo de relación, donde se establece un patrón vincular de dominio, el inicio de las relaciones sexuales o muchas de las decisiones que conciernen a su ejercicio (el momento, el adoptar o no un método de prevención del embarazo o de las ITS, las prácticas sexuales, etc.) suelen ser uno más de los terrenos en los cuales el varón es el que define. Es así que, muchas veces, las jóvenes van generando un proceso de acomodación y de adaptación para evitar nuevas agresiones, permaneciendo pendientes de los gestos, los reclamos y hasta de la forma de pensar de sus compañeros, aumentando, como consecuencia, su vulnerabilidad y su dependencia.

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

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

Si bien las maniobras y las modalidades de interacción abusivas descritas anteriormente guardan similitudes entre parejas adultas y jóvenes o adolescentes, en estas últimas, en general, la problemática aparece menos reconocible como tal para quienes son sus protagonistas. Por tratarse de sus primeras relaciones de pareja y encontrarse en una etapa importante de construcción de su subjetividad y de su ser social, muchas veces esos estilos de relación son asociados con juegos descontrolados, con sentimientos fuertes “difíciles de manejar” o con conductas pasajeras propias de la inexperiencia en relaciones de intimidad. Sin embargo, el impacto de las interacciones violentas de pareja, en este momento de la vida, suele adquirir muchas veces una significación intensificada al jugar en la adolescencia un papel tan preponderante la mirada del otro, la imagen de sí mismo y sus influencias recíprocas.

La visibilización temprana de este tipo de interacciones, –ya sea por parte de la misma joven, de sus allegados o de algún referente adulto– y la ayuda a tiempo pueden evitar que prosigan hacia formas más graves.

Por ello es tan importante la sensibilización y la posición de repudio hacia esto por parte de quienes trabajan y/o tienen cercanía con población adolescente. Si se tratara de parejas conformadas por estudiantes, nuestra mirada y apoyo, como referentes de confianza, deben estar dirigidos a ambos, ya que es factible que los dos sean nuestros alumnos, adolescentes y, por lo tanto, sujetos a ser protegidos en sus derechos por parte de los adultos con quienes se vinculan.

Actividad sugerida 1

Consignas de trabajo

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

1- Lean en grupos el siguiente relato.

Testimonio de una adolescente de 15 años

Un 18 de mayo empecé una relación con un chico de mi barrio. Todo era muy bueno hasta que cumplimos tres meses. Llegó un día en que empezó a prohibirme que me pintase, me decía que era más linda sin maquillar. Más tarde, que no me pusiera pollera ni vestidos, poniéndome la excusa de que así solamente iban las trolas, que si acaso me quería parecer a ellas. Al mes comenzó a decirme que no les hablara a los chicos con los que anteriormente he estado, paveando o cosas de adolescentes, pero nunca sin llegar al sexo, por supuesto. Me refiero a amistades, me dijo que ni los mirara a la cara, que no le hablara a ningún amigo ni siquiera de él, hasta

llegar al punto de que no pudiese saludar ni a su propio hermano. Bueno, así empezó todo. Cuando cumplimos cuatro meses, era la Comunion de un primo mío y mi novio me prohibió que saludara a mis primos que tenían 17 y 18 años porque como no eran primos hermanos, dijo que eran tipos como cualquier otro, que podría tener algo con ellos. Yo, por no discutir y para que no me chillara, le hacía caso en vez de ponerme en mi lugar y decirle claramente que él en su vida haga lo que quiera que yo en la mía sé lo que debo hacer. Así seguía el tema, cada vez iba a más, de no dejarme que me fuera con amigas, de tener que acompañarme al médico cuando iba con mi madre para asegurarse de que ningún otro me miraba ni yo a él. Cuando discutíamos, a veces se golpeaba la cabeza contra la pared, pero por supuesto que en mi casa no. Él tenía dos caras, se hacía el bueno delante de mis padres, pero en su casa me gritaba loca o trola, delante de su propia madre. Y la madre tan callada, porque a ella la insultaba igual. A los ocho meses me metió el primer bife, simplemente porque le gané jugando a las cartas; casi se lo devuelvo pero hasta los diez minutos que pasaron no se lo di porque me quedé bloqueada, no me esperaba que con la persona que yo más quería... con el que pasaba buenos momentos (muy pocos), pero no sé por qué lo seguí viendo.

2- Compartan reflexiones sobre el testimonio leído y respondan a las siguientes preguntas:

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

Actividad sugerida 2

Consignas de trabajo

1- A partir de lo trabajado en la primera actividad, armen un listado de conductas que pueden tener lugar en parejas de adolescentes y que para ustedes constituyan formas de violencia hacia el otro.

2- Piensen y construyan una definición de *violencia en la pareja*.

3- Puesta en común: entre todos definan y escriban en el pizarrón una lista de las formas de maltrato encontradas. Identifiquen qué tipos de daños pueden generar y qué derechos se vulneran en cada una de ellas.

Por ejemplo:

- “Cuando critica tu cuerpo”.
- “Cuando te obliga a hacer lo que no querés”.
- “Cuando trata de controlar el dinero que gastás”.
- “Cuando te hace esperar más de lo acordado”.
- “Cuando te tira del pelo o te empuja”.
- “Cuando se disgusta por algo y se muestra enojado, sin querer hablar del tema”.
- “Cuando te revisa los mensajes del celular”.

4- ¿Qué respuestas serían adecuadas y cuáles no ante estos tratos violentos? Justifiquen.

5- Entre todos construyan una definición de violencia en la pareja y una caracterización de esta problemática.

Actividad sugerida 3

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

Consignas de trabajo

Reunidos en grupos, se les entrega a cada uno una serie de creencias falsas para que las lleven a discusión.

Pueden utilizarse también aquellas otras que hayan aparecido espontáneamente en los debates de las actividades anteriores. Se entregarán a cada grupo dos frases que justifiquen a las personas que ejercen maltrato o dos afirmaciones que depositen la culpa en quienes son maltratados.

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

“Si él la maltrató, algo hizo ella para provocarlo.”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A su vez, resultaría oportuno, al finalizar este encuentro, hacer mención a las leyes nacionales y provinciales (según cada jurisdicción) de protección contra la violencia familiar y de género. Se puede indagar sobre recursos que existen para la problemática de la violencia de género en la provincia, la propia zona y contextualizar su

surgimiento como producto de la lucha por la sensibilización y compromiso desde distintos sectores sociales. Sería conveniente también difundir en este espacio los recursos locales que pueden brindar orientación y/o asistencia.

Cuarto encuentro

Promover vinculaciones saludables

Orientaciones para el docente

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

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

Aprender a vivir juntos y construir una cultura para las convivencias saludables incluye como núcleo principal afianzar una cultura superadora de los modelos jerárquicos de interacción que generan subordinaciones dañinas y restrictivas de derechos. También, y pensando en los ámbitos educativos, implica el pasaje, según Mabel Burin, “del paradigma de la diferencia al paradigma de la diversidad”. Diversidad como salto cualitativo desde una lógica binaria y excluyente de opuestos, como es la lógica de la diferencia yo/el otro (sólo dos géneros, asociados al sexo), a una lógica de la diversidad, sostenida por términos no binarios sino complejos. La lógica de la diversidad requeriría un reconocimiento de las sutilezas y de las variedades que constituyen las identidades humanas, entre ellas las de género, pudiendo visualizarse con naturalidad las multiplicidades existentes **45**. Ello implicaría promover una ética inclusiva, tolerante y respetuosa de las distintas expresiones de la identidad de género, de las elecciones sexuales, así como también de cualquier condición humana diferente de la propia o de las valoradas socialmente.

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

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

- Favorecer el desarrollo de una identidad propia y diferenciada promoviendo la autoconciencia, la autoestima y la asertividad en la comunicación.
- Estimular la expresión del mundo emocional de los adolescentes como una dimensión más de sí mismo y de las vinculaciones afectivas.
- Cuestionar prácticas, creencias, contenidos y formas de lenguaje que refuercen estereotipos, inequidades de género y modalidades abusivas de interacción.

- Desarrollar habilidades que permitan analizar y resolver los conflictos entre adolescentes y en la pareja (habilidades para la escucha, para la empatía, para la expresión de las opiniones y el disenso, para el diálogo, para la búsqueda y elección de alternativas que permitan llegar al acuerdo, etc.).

Actividad sugerida 1

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

Consignas de trabajo

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

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

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

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

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

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

1. Al terminar cada escena, se preguntará a cada participante cómo se ha sentido actuando el papel que le ha tocado y lo compartirá con el resto de los compañeros.

2. Todos serán espectadores de las dramatizaciones y deberán escribir, en forma individual luego de finalizar cada una de ellas, qué actitudes y elementos dificultan la resolución del problema y qué actitudes, cualidades y/o comportamientos propondrían para facilitarla.

3. Reunidos en sus grupos socialicen lo que han escrito individualmente y lean juntos el siguiente texto:

El diálogo guiado por el respeto, la sinceridad, la escucha y la comprensión mutua suele favorecer un mejor tratamiento de los conflictos, de manera que se pueda llegar a soluciones cooperativas o a acuerdos, siempre que haya intereses o deseos comunes. Sin embargo, no siempre es posible tratar un conflicto de una manera cooperativa o llegando a acuerdos, pues por muy buenas intenciones que tengamos, no todo depende de nuestra voluntad. En muchos casos, no disponemos de los medios suficientes para que así sea, la otra persona o grupo puede no tener una actitud dialogante o puede mantener una posición que resulta abusiva. En ese caso, será muy difícil cualquier tipo de acuerdo. Para resolver un problema, es importante tener en cuenta que se puede ceder en lo que se entiende como menos importante. El acuerdo debe ser al menos parcialmente satisfactorio para ambas partes, porque si alguno debe renunciar a algo que resulta fundamental, se creará un resentimiento

que va a perjudicar la buena marcha de la relación. Por tanto, para llegar a acuerdos o para lograr la cooperación, es preciso buscar soluciones equitativas. En cuanto una persona trate de imponer sus deseos, intereses o punto de vista, la capacidad de diálogo se verá mermada y es más probable que la otra parte en el conflicto responda cediendo, tratando de imponerse también, compitiendo o evitando el conflicto. Para que haya cooperación o acuerdo, es preciso que las diferentes partes se respeten entre sí, se sientan libres para expresarse, se escuchen mutuamente y tengan tanto conciencia de sus intereses y necesidades como capacidad para ponerse en el lugar de otras personas. 46

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

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

Actividad sugerida 2

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

Consignas de trabajo

1. En grupos, hagan una lista de emociones que se pueden experimentar a raíz de la presencia de conflictos en una relación de pareja. Elijan un conjunto de aquellas que les parezcan bastante comunes o importantes. Elijan un conjunto de aquellas que les parezcan bastante frecuentes o importantes.

2. Piensen y escriban en distintas hojas situaciones de la pareja en las cuales podrían aparecer esas emociones, describiendo: ¿qué sentiría para ustedes cada uno de sus miembros? Intercambien esas hojas con los otros grupos.

3. Lean las situaciones y las emociones planteadas por el otro grupo y piensen respuestas que les parezcan saludables y dañinas ante ellas.

4. Pongan en común las situaciones que han elaborado en los grupos y las formas encontradas para responder a ellas sin dañar al otro.

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

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

Se buscará luego rescatar y compartir aquellas modalidades de interacción que aportarían a nuestro bienestar.

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

Frente a casos de alumnos que estén vivenciando relaciones abusivas, sería importante resguardar su intimidad, brindar confianza y ofrecer en la escuela un espacio de escucha respetuosa para conocer las características de

la situación: edad de ambos miembros de la pareja, modalidades del maltrato, tiempo que llevan las conductas abusivas, daños sufridos, situaciones de mayor gravedad vividas, respuesta del adolescente ante estas, existencia de pedidos previos de ayuda. Lo importante es que el adolescente sienta que puede ser escuchado sin juzgamientos, que reciba información sobre la problemática y que llegue a tener presentes los riesgos que le puede ocasionar sostener un vínculo dañino para ambos.

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

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

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

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

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

Plantearles que resultaría conveniente:

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

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

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

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

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

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

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

Consejo Nacional de la Mujer

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

- **Recursos y materiales sobre violencia de género**

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

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

Atención las 24 horas los 365 días del año

Dependiente de la Corte Suprema de Justicia de la Nación

Servicio: denuncias judiciales de violencia familiar

Lavalle 1250, Ciudad de Buenos Aires

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

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

Dependiente de la Procuración General de la Nación

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

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

Tel.: (011) 4952-9980 / 8629

- **Centro de Orientación a la Víctima**

Dependiente de la Policía Federal Argentina

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

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

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

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

Dependiente de la Policía Federal Argentina

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

Pasaje Peluffo 3981, Ciudad de Buenos Aires

Tel.: (011) 4981-6882

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

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

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

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

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

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

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

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

TALLER 2

Discriminación y diversidad sexual

Para pensar y compartir entre colegas

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

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

Presentación general

Discriminación y diversidad en el marco de la ESI

“Asegurar las condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género, ni de ningún otro tipo”. Ley de Educación Nacional N° 26.206 (Artículo 11, parágrafo f)

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

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

Ahora bien: ¿qué podemos hacer desde la escuela para comprometernos con este desafío? ¿Cómo podemos evitar el sufrimiento de tantos y tantas jóvenes que no son heterosexuales y que sufren diariamente la discriminación, la burla o la violencia de los demás en nuestras escuelas? ¿Cómo revertimos estas situaciones, trabajamos sobre los prejuicios instalados y recuperamos la riqueza de las singularidades de las personas en pos de una sociedad democrática y plural? ¿Qué aporte podemos hacer desde la implementación de la Educación Sexual Integral al respeto por la diversidad en las aulas? He aquí algunas cuestiones a tener en cuenta para comenzar a responder estas preguntas:

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

Tal como proponemos en el apartado “Puertas de entrada de la ESI” (pág. 14) un buen comienzo para el abordaje de estos temas en la escuela es “empezar por nosotros mismos”. A la escuela la hacemos las personas que en ella desempeñamos nuestra tarea. Esto significa hacer conscientes nuestros propios miedos y estereotipos y trabajar sobre ellos.

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

Algunas orientaciones pueden acompañarnos en este ejercicio de reflexión:

En principio, es importante reconocer la existencia de lo que se suele llamar presunción de heterosexualidad.

¿Qué significa esto? Presuponer que todas las personas con las cuales se interactúa son o deben ser heterosexuales.

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

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

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

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

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

Finalmente, es importante considerar que el reconocimiento ante los demás de una orientación no heterosexual es una decisión que toma cada persona, al igual que elegir el momento y con quiénes compartirlo.

Nadie puede obligar a otro a que silencie su condición sexual ni se lo puede obligar a decirlo. No obstante, generar climas de libertad, confianza y respeto promueve un mejor desarrollo de todas las personas, incluida la posibilidad de manifestarnos tal como somos y sentimos.

Representaciones sociales y sexualidad

¿Qué es un cuerpo bello para nuestra sociedad? ¿Por qué se dice que los varones no deben llorar? ¿Quién se permite más el placer: el varón o la mujer? ¿A qué edad se deben tener los hijos? Si tuviéramos que responder a estas preguntas rápidamente, diríamos, por ejemplo, que un cuerpo bello es el de la modelo top de la revista

o que la edad ideal para tener hijos son los veinticinco o que el varón se permite más el placer que la mujer... Pero, ¿de dónde proviene el fundamento de dichas afirmaciones? ¿Es igual en todos los lugares, en todas las culturas, en todas las épocas? Estas primeras respuestas o explicaciones provienen de las llamadas representaciones sociales. Veamos una definición de este concepto.

Las representaciones sociales “constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa”. 47

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

Tomemos un ejemplo: supongamos que una joven heterosexual se siente más cómoda entre los varones que con las chicas. Frente a este hecho, posiblemente en algún momento los familiares, los conocidos, los amigos o el entorno educativo la interpielen por estas preferencias, poniendo en tela de juicio su orientación sexual. Pero, ¿por qué se duda de su orientación sexual? Porque se hicieron una serie de asociaciones directas tales como: *Si nació mujer, 48 tiene que portarse como una mujer, 49 interactuar más con las mujeres que con los varones y ser bien femenina. Si no, es probable que sea lesbiana. 50* De este modo, las representaciones sociales en torno a las conductas de las mujeres hacen que algunas personas pongan en duda la orientación sexual de esta joven.

Las representaciones sociales son regulaciones, pero afortunadamente eso no implica que sean inalterables.

Si así no fuera, seguiríamos pensando que la esclavitud es posible, que las mujeres no están capacitadas para votar, que los niños y niñas no tienen derechos, que los matrimonios los deciden los padres.

Estas reglas varían según las sociedades, e incluso dentro de una misma sociedad, al considerarla en distintos momentos históricos. Por ejemplo, hasta no hace mucho tiempo la crianza de los hijos era un tema exclusivo de las mujeres, pero en la actualidad son cada vez más los varones que se involucran activamente en el proceso de crecimiento de sus hijos. Otro ejemplo sobre cómo las regulaciones sociales en relación a la sexualidad se van modificando, lo constituyen la llamada Ley de matrimonio igualitario 51 y la Ley de Identidad de género 52. Estos ejemplos muestran procesos sociales que habilitan la posibilidad de modificar lo establecido, permiten reflexionar y revisar prejuicios y estereotipos sociales instalados y aportan a la construcción de una sociedad respetuosa de la diversidad.

Discriminación y orientación sexual

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

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

en alguna religión, la pertenencia a un grupo étnico, determinadas características físicas, la nacionalidad y también la orientación sexual.

Discriminación es cualquier modo de exclusión, restricción, preferencia o distinción basadas en criterios de color, edad, condición social, descendencia y/o pertenencia étnico-cultural, orientación y/o identidad sexual, que tenga el propósito o el efecto de anular o perjudicar el reconocimiento, goce o ejercicio en pie de igualdad de los derechos humanos y de las libertades fundamentales. Dada la importancia que tiene la lucha contra la discriminación, el Estado se vale de instrumentos legales para garantizar una convivencia social sin ningún tipo de discriminación. 53

Son formas de discriminación el racismo, el sexismo, la homofobia, los prejuicios sobre grupos de edad o sobre la pertenencia a una religión, entre otras. Cada una de estas formas de discriminación atraviesa las instituciones, incluyendo la escuela, reproduciéndose en actos a veces microscópicos y rutinarios que pasan inadvertidos, cuando en verdad se trata de formas de violencia moral.⁵⁴ Un ejemplo claro de estos actos es cuando dejamos pasar ciertos hechos como las burlas e insultos basados en características de las personas, por considerarlas “cosas de chicos”.

Cuando la discriminación se basa en la orientación sexual de las personas se la denomina **homofobia** y se define como la aversión, miedo o fobia hacia las personas homosexuales. Esta actitud hostil se puede expresar a través del rechazo silencioso a las personas homosexuales o de la violencia verbal o física y conlleva una limitación al acceso a derechos y libertades de este grupo de personas. Así como existe el rechazo hacia las personas homosexuales varones, también se puede dar el rechazo hacia las mujeres lesbianas (lesbofobia) quienes en general padecen una doble discriminación: por ser mujeres y por ser lesbianas.

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

Los **prejuicios** son juicios previos; consisten en criticar positiva o negativamente a una persona o grupo sin tener los elementos suficientes para hacerlo, tomando arbitrariamente algún rasgo sin someterlo a verificación.

Cuando pensamos o actuamos desde el prejuicio nos convertimos en jueces de los comportamientos, de los sentimientos de las personas diferentes a nosotros. Los prejuicios junto con creencias y opiniones conforman los estereotipos.

Los **estereotipos** son características sociales que se atribuyen a todo un grupo de personas. Se construyen a partir de la simplificación y generalización de un aspecto, por lo tanto, suponemos que todas las personas que pertenecen a ese colectivo se comportan de la misma manera. Por ejemplo, en la afirmación “todos los bolivianos son...”, el estereotipo está construido en función de la nacionalidad, pero también pueden haber estereotipos que se erigen en función del sexo, por ejemplo cuando se dice “todas las mujeres son/tienen...” o “todos los varones son/tienen...” o en función de la orientación sexual, por ejemplo cuando se plantea que “todos los gays son/tienen...” o “todas las lesbianas son/tienen...”. De esta manera vemos cómo los estereotipos nos brindan una imagen simplificada y limitada acerca de cómo son las personas.

A modo de síntesis

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

Varias personas forman una ronda y alguien hace un chiste o afirma en tono peyorativo que los gay o las lesbianas son de tal o cual manera.

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

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

a. La persona que advirtió la descalificación plantea al grupo que se acaba de cometer una descalificación y sus acompañantes reafirman sus propios dichos sosteniendo, por ejemplo: “no es para tanto, es sólo un chiste...” o “si Raúl es ‘amanerado’ es lógico que lo carguemos”, o también “¿te fijaste que Lorena no parece una chica? ¿Qué querés que hagamos?”

b. La persona que se dio cuenta de la incorrección piensa “lo que dicen está errado pero si me meto voy a quedar mal con mi grupo” o “lo que están diciendo está mal, pero mejor no me meto, a ver si piensan que yo soy...”

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

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

Las reacciones discriminatorias, el hostigamiento, el acoso y las distintas formas de violencia hacia las personas no heterosexuales no son exclusivas de un ámbito en particular. Muchas veces, cuando alguien revela que tiene una orientación no heterosexual, los ámbitos comunes como el club, el círculo de amistades, la escuela y, en algunos casos, la propia familia, dejan de ser espacios de contención y afecto. Si el entorno se vuelve hostil, muchas y muchos estudiantes se verán rechazados, aislados y es muy probable que su desarrollo escolar se vea afectado.

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

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

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

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

Propósitos formativos

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

Contenidos de ESI

Ciencias Sociales

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

Formación Ética y Ciudadana – Derecho

- La construcción cooperativa de normas a partir del diálogo sobre situaciones cotidianas que ocurren en el aula y en la escuela, que manifiestan prejuicios contra varones y/o mujeres y/o deterioran las relaciones interpersonales, en lo que refiere al respeto, cuidado de sí mismo y de los otros. (Ciclo básico).
- El conocimiento de leyes, tratados y convenios nacionales e internacionales relativos a los derechos humanos en general y de los niños, niñas y adolescentes relacionados con la salud, la educación y la sexualidad y el desarrollo de competencias relacionadas con la exigibilidad de estos derechos. (Ciclo básico).
- El conocimiento de los derechos de las diversidades sexuales y de la responsabilidad del Estado frente a situaciones de discriminación y violación de derechos. (Ciclo básico).
- El análisis y debate sobre las identidades sexuales desde la perspectiva de los derechos humanos. El análisis crítico de las formas discriminatorias entre hombres y mujeres en los distintos ámbitos: la escuela, el hogar, el trabajo, la política, el deporte, entre otros posibles. (Ciclo superior)
- La valoración del derecho de las personas a vivir su sexualidad de acuerdo a sus convicciones y preferencias en el marco del respeto por los derechos de los/as otros/as. (Ciclo superior)
- La reflexión sobre las implicancias de la homofobia. (Ciclo superior)

Ciencias Naturales – Educación para la salud

- La comprensión de la sexualidad humana desde la perspectiva científica. (Ciclo básico).

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

Lengua y Literatura

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

Educación artística

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

Filosofía

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

Psicología

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

Primer encuentro

Actividad sugerida 1

Esto es un beso, esto es un abrazo

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

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

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

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

Esta actividad produce en general un clima de afecto, de encuentro, también de juego y sobre todo de cohesión grupal. **55** Si en el grupo hay “predilecciones” y este tiende a fragmentarse en pequeños grupos de amistad y género, se les puede pedir que se mezclen antes de iniciar la actividad. Si esto no puede lograrse, se puede tomar como tema de reflexión posterior. Es importante que todos igualmente puedan sentirse parte del grupo e incluidos en el juego y en la corriente afectiva. Más adelante, cuando se hable de homosexualidad, de afecto y de cómo a veces chicos y chicas tienen miedo al contacto para evitar parecer vulnerables, el hecho de haber realizado esta actividad permitirá recordar cómo se sintieron y si estuvieron a gusto más allá de que los besos y abrazos fueran con personas de distinto o del mismo sexo.

Actividad sugerida 2

A veces, muchas veces, siempre, nunca

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

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

“Me gusta jugar al fútbol”

“Me da alegría sentirme amada/o”

“Necesito estar en compañía”

“Disfruto de aprender algo nuevo”

“Me da temor lo desconocido”

“Me encanta bailar”

“Me siento criticado o criticada por los demás”

“Necesito un abrazo cuando estoy triste”

“Siento vergüenza”

“Me gusta producirme”
“Me siento querida/o por los compañeros/as”
“Me gusta escuchar reggaeton”
“Estoy contenta/o con mi cuerpo”
“Me siento discriminada/o”
“Me siento querida/o en mi familia”
“Busco nuevos desafíos”

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

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

También se podrá poner en debate: cuáles son las situaciones o cosas que más los enojan (sobre todo, aquellos que se enojan siempre o muchas veces); qué les produce más temor; frente a qué sienten vergüenza; en qué situaciones se sienten discriminados poniendo siempre el énfasis en que se trata de experiencias que todos podemos vivir o pasar en distintas circunstancias. Para finalizar la actividad, pueden escribir en pequeños grupos qué les aportó esta actividad.

Actividad sugerida 3

Una que sepamos todos

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

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

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

a. Leemos algunas letras de canciones

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

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

Canción para un niño en la calle Armando Tejada Gómez - Ángel Ritro

A esta hora exactamente,

Hay un niño en la calle...

¡Hay un niño en la calle!

[...]

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

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

*Pobre del que ha olvidado que hay un niño en la calle,
que hay millones de niños que viven en la calle
y multitud de niños que crecen en la calle.*

*Yo los veo apretando su corazón pequeño,
mirándonos a todas con fábula en los ojos.*

*Un relámpago trunco les cruza la mirada,
porque nadie protege esa vida que crece
y el amor se ha perdido, como un niño en la calle.*

Dónde esconder tantas manos Las Pastillas del Abuelo

Que yo no soy, que es él,

que yo actué bien y él no.

Ah, no, de acá yo no me muevo.

*Que por cuestión de piel, de sexo, religión
tus zapatos no me los pruebo.*

*¿A quién le vamos a tirar una pared
cuando ya no nos quede nadie?*

*Tal vez un perro fiel a cambio de comer
soporte hasta lo insoportable.*

[...]

Juzgando al por mayor,

te alejás más y más

del juicio que más importa

que es el juicio interior,

que es el que hay que afrontar

siendo parte de esta torta.

Si como un pulpo vas

tirando piedras,

no hay dónde esconder tantas manos.

Es mejor asumir

la cobardía de huir

a la responsabilidad de vivir.

Mal bicho Los fabulosos Cadillacs

*Vos que andás diciendo
que hay mejores y peores.*

*Vos que andás diciendo
qué se debe hacer.*

*Escucha lo que canto,
¡pero no confundir!*

Es de paz lo que canto.

*Qué me hablás de privilegios
de una raza soberana
superiores, inferiores
¡Minga de poder!*

*Cómo se te ocurre
que algunos son elegidos
y otros son para el descarte.*

Ambiciones de poder...

[...]

*¿Por qué vas lastimando
a quien se ve distinto,
imponiendo posturas
sólo con mano dura?*

*Vos tenés pa'l abrigo,
otros mueren de frío.*

*Sos el que anda matando,
el que va torturando.*

Mujer contra Mujer Mecano

[...]

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

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

*No estoy yo por la labor
de tirarles la primera piedra.*

*Si equivoco la ocasión
y las hallo labio a labio en el salón.*

*Ni siquiera me atreveré a toser
si no gusto, ya sé lo que hay que hacer.
Y con mis piedras hacen ellas su pared.*

De igual a igual León Gieco

*Soy colombo en Nueva York,
soy sudaca por España
y paragua de Asunción.*

*Español en Argentina,
alemán en Salvador,
un francés se fue pa' Chile,
japonés en Ecuador...*

[...]

lco, nica, el boricua,

*arjo, mejo, el panameño
hacen cola en la embajada
para conseguir un sueño.
En tanto el gran ladrón,
lleno de antecedentes,
si lo para Inmigración
pide por el presidente.
Los llamados ilegales
que no tienen documentos
son desesperanzados
sin trabajo y sin aliento.
[...]*

Recomendamos orientar la reflexión grupal con preguntas de este tipo: *¿Conocen la canción? ¿Les gustaría escucharla? ¿Qué situaciones plantean? ¿Qué sintieron al leer estos fragmentos? ¿Qué piensan acerca de lo que los autores o autoras han querido reflejar en las letras? ¿Conocen alguna situación similar a la que mencionan? ¿Están de acuerdo con lo que plantean? ¿Cuál es el denominador común entre todas estas situaciones?*

b. Analizamos las canciones a partir de algunos conceptos básicos

A medida que van profundizando la reflexión, los invitamos a que incorporen algunos conceptos importantes para la comprensión de las problemáticas planteadas en las canciones, como son los términos *discriminación*, *prejuicio* y *estereotipo*. 56 Para ello, podemos analizar en conjunto estas definiciones:

La **discriminación** implica una conducta de desprecio hacia una persona o grupo, sostenida por prejuicios y estereotipos sociales.

Los **prejuicios** son juicios previos; consisten en criticar positiva o negativamente a una persona o grupo sin tener los elementos suficientes para hacerlo.

Los **estereotipos** son características sociales que se atribuyen a todo un grupo de personas. Se construyen a partir de la simplificación y generalización de un aspecto

Seguidamente, podemos pedirles a los estudiantes que vuelvan sobre las letras de los temas musicales e identifiquen en ellas:

- a. Las formas de discriminación que se ponen en juego en cada caso.
- b. Los prejuicios y estereotipos que generalmente sostienen cada una de esas formas de discriminación.

Luego, los distintos grupos exponen al resto de la clase las reflexiones a las que llegaron y se registran las distintas opiniones, acuerdos y desacuerdos alcanzados. Seguramente se abrirá un debate en clase y será una buena oportunidad para desnaturalizar y elaborar los propios prejuicios y estereotipos de estudiantes y docentes con respecto a estas problemáticas.

c. Producimos afiches, murales y/o fondos de pantalla para su difusión

Para concluir el encuentro, cada grupo puede diseñar una producción gráfica que esté orientada a expresar un mensaje inclusivo, vinculado con el tipo de discriminación a la que alude su canción. Se pueden seleccionar los versos y/o estrofas más representativas, elegir imágenes que acompañen a los textos y ayuden a transmitir un mensaje propio a favor de la no discriminación.

En el caso de que tengan posibilidades de acceder a trabajar con netbook o PC, se les puede proponer confeccionar, mediante la utilización de algún programa de diseño, un fondo de escritorio con toda la información que consideren relevante sobre la problemática para ayudar a su difusión.

Segundo encuentro

Testimonios

En el primer encuentro se ha propuesto reflexionar y conceptualizar sobre la discriminación en sus múltiples formas. Esta aproximación busca brindar a los estudiantes un marco para que, en este segundo encuentro, puedan hacer foco en la discriminación por orientación sexual.

Actividad sugerida 1

Reflexionamos sobre discriminación por orientación sexual a partir de testimonios

La presente actividad consiste en que los alumnos y alumnas reflexionen acerca de distintas situaciones posibles de discriminación por orientación sexual y sus consecuencias para quienes las padecen. Para ello, se propone comenzar por leer distintos testimonios de personas adultas, que recuerdan cómo fue para ellos vivir una orientación no heterosexual, en el momento de transitar su escuela secundaria.

Para ello pedimos que se conformen grupos de trabajo y distribuimos distintos testimonios a cada grupo para que los lean y comenten.

Testimonio 1

“...Todavía recuerdo a ese grupito que a la salida, en los recreos, en gimnasia o incluso en clase me agredían verbalmente con las trilladas frases que se suelen usar para insultar a los gays, estas agresiones podían llegar a convertirse en golpes, escupitajos o piedrazos según el lugar en que nos encontrábamos. Terminábamos siempre en dirección, pero cuando nos preguntaban por qué nos peleábamos yo no podía decir nada. De esa época recuerdo el apoyo de una profesora de computación que me hacía sentir bien con sus palabras...”

Testimonio 2

“Una día estábamos en el recreo con una compañera, algunos chicos sabían que a mí me gustaban las chicas. Ese día en particular estaban más pesados que de costumbre y empezaron a gritarme cosas. Yo no sabía qué hacer, estaba mal por lo que me decía e incómoda por mi compañera, que por estar conmigo en ese momento también quedó involucrada en los insultos... En un momento veo que ella se para y les dice: “déjense de molestar, no se dan cuenta de que queremos estar nosotras solas”... A mí me sorprendió su reacción, nos miramos y empezamos a reírnos. Y los pibes se fueron. Hasta el día de hoy ella es como mi hermana”.

Testimonio 3

“Mi temor era a ser rechazado. Las cargadas en la escuela estuvieron pero por un corto tiempo, supongo que algo de mi actitud cambió. A las primeras personas que se lo dije fueron dos amigas y no tuvieron problema... Con muchos de mis compañeros nunca tuve la necesidad de aclarar nada, a los que se lo dije explícitamente, generalmente les resultaba una sorpresa”.

Testimonio 4

“Yo siempre lo supe pero tenía miedo de hablarlo con mi familia. Un día el director de la escuela secundaria me encontró de la mano con otra chica, ¡qué lío que se armó! Yo en lo único que pensaba era en que no les había dicho nada a mis viejos y ahora se iban a enterar de esta manera. Me acuerdo de que estuve muy callada, con miedo, en casa me preguntaban si me pasaba algo y les decía que no: me aterraba pensar en las consecuencias. Al otro día mi mamá fue a la escuela, no sé de qué hablaron pero mi mamá me contó que le había dicho al director que estaba orgullosa de la hija que tenía y que mi papá, que no había podido ir porque estaba trabajando, pensaba igual. Para mí ese día fue mágico...”

Testimonio 5

Si bien yo algo sospechaba, cuando mi primo me dijo que le gustaban los chicos no tuve reacción. Yo tenía 17 y él 18. Le dije que para mí además de mi primo era mi mejor amigo y que las cosas entre nosotros no iban a cambiar, pero me quedé todo el día pensando ¿por qué me lo contó?, ¿le gustará algunos de los compañeros? No lo sé, nunca se lo pregunté. Con el tiempo entendí que si éramos primos y también muy amigos era lógico que me lo contara, como yo después le conté a él lo mal que estuve cuando me dejó mi novia después de un año y medio y con planes de casarnos. Una vez camino a una fiesta familiar escuché que alguien le dijo algo y no lo soporté, ya me quería ir a las trompadas pero mi primo me paró, dijo que no valía la pena estropear el cumpleaños de la tía por un insulto. Ese día comprendí lo doloroso que puede ser para algunas personas hacer cosas tan sencillas como dar un paseo por la plaza simplemente. Nunca perdimos la comunicación. Él fue mi padrino de casamiento y recuerdo el asado que hizo su novio en casa para festejar que ahora también podían casarse ellos. Hace dos días me llamó porque quiere que mi esposa y yo seamos los testigos de su casamiento.

Luego de la lectura general de los testimonios, proponemos que los grupos los lean en profundidad, tomando como base los siguientes criterios de análisis:

- a. Las distintas maneras en que puede expresarse la discriminación por orientación sexual.
- b. Los diferentes sentimientos asociados a las diferentes formas de vivir la sexualidad.
- c. Las distintas actitudes que aparecen cuando una persona hace explícito que vive una orientación no heterosexual.
- d. El rol de los compañeros, los amigos y amigas, las familias, los docentes frente a las situaciones de discriminación por orientación sexual.

Cada grupo tomará nota de lo trabajado en este análisis y, luego, se realizará una puesta en común. Será propiciado el intercambio para que chicos y chicas puedan identificar similitudes y diferencias en los testimonios y arribar a posibles conclusiones acerca de la necesidad de reconocer y hacer visibles estas formas de discriminación por orientación sexual para poder luchar contra ellas y erradicarlas.

Texto de apoyo para el docente

Aspectos de la discriminación 57

La discriminación puede asumir distintas formas según las actitudes hostiles estén basadas en el color de la piel, en una creencia religiosa, en la nacionalidad, en pertenecer a algún grupo étnico y también por tener una orientación no heterosexual.

Cuando trabajamos para erradicar la **discriminación** en general y la discriminación por orientación sexual en particular, debemos tener presente algunos factores que se encuentran interrelacionados: entre ellos, **aspectos afectivos** o emocionales que tienen que ver con el sentimiento de rechazo hacia determinadas personas cuando tienen que compartir algún espacio en común (por ejemplo, una persona siente rechazo o se siente incómodo porque tiene que compartir su espacio de trabajo con personas que tienen una nacionalidad distinta de la suya). Otro factor constitutivo de las acciones discriminatorias son **conductas o comportamientos**, que van desde el chiste y la descalificación verbal hasta la violencia física. Por último, el **factor cognitivo** también está presente y se manifiesta a través de ideas que se tienen sobre un grupo de personas; por ejemplo, tradicionalmente se ha tenido una visión negativa de las personas homosexuales, poniéndose en primer plano una serie de prejuicios y estereotipos que han opacado las condiciones reales de vida de estas personas.

Algunas veces las personas suelen internalizar los prejuicios y estereotipos negativos que circulan sobre ellas en la sociedad. Este hecho suele ser frecuente en quienes tienen una orientación no heterosexual. A este fenómeno se lo denomina homofobia internalizada y consiste en asimilar o aceptar las imágenes y mensajes negativos sobre esta condición y, a la vez, sentir atracción y afecto hacia personas del mismo sexo. Como consecuencia estas personas sufren una fuerte desvalorización de sí mismas que las deja en una situación de mayor vulnerabilidad para construir un proyecto de vida saludable y pleno.

Actividad sugerida 2

Escribimos cartas a las personas de los testimonios

Una forma de sistematizar el debate realizado en grupo y a la vez realizar una revisión de los propios supuestos sobre el tema puede consistir en pedirles a los estudiantes la siguiente tarea de escritura:

1. Elijan alguno de los testimonios.
2. Identifiquen a la persona que sufre discriminación por orientación sexual.
3. Seleccionen a alguna de las personas que discrimina.
4. Redacten cartas personales cuyos destinatarios sean las personas elegidas.

Para colaborar en la producción de las cartas, sugerimos una serie de preguntas posibles: *¿Qué mensajes desearían transmitir a cada uno? ¿Cómo se solidarizarían con las personas afectadas por la discriminación? ¿Qué reflexiones podrían proponer que realicen aquellas personas que discriminan? ¿Cómo harían para argumentar que es preciso desnaturalizar las actitudes discriminatorias y replantear estos modos de pensar? ¿Qué sugerencias podrían hacerles para promover una convivencia basada en la igualdad entre las personas y el respeto por las diferencias?*

Una vez escritas las cartas, se puede proponer a los estudiantes que las lean al resto de la clase y busquen similitudes y diferencias en los mensajes transmitidos en ellas. También pueden elaborar cartas integradoras, que representen las ideas y acuerdos del grupo en general. Estas podrán ser enviadas a algún medio gráfico escolar, barrial o zonal para intentar su publicación y así difundirlas a un público más amplio.

Tercer encuentro

Haciendo un poco de historia

Si bien la discriminación por orientación sexual puede convertirse en violencia extrema, la conquista de derechos y el reconocimiento social de las personas no heterosexuales afortunadamente han ido ganando terreno. En este sentido, es importante conocer algunos hitos importantes de ese reconocimiento.

Actividad sugerida 1

Leemos y analizamos textos

La propuesta busca que los estudiantes reflexionen sobre algunos hechos históricos relacionados con la discriminación por orientación sexual y conozcan algunas iniciativas que han tenido como objetivo proteger los derechos de las personas que integran el colectivo LGBT. **58** Para ello, proponemos leer y analizar junto a los estudiantes las siguientes notas:

Los homosexuales durante el nazismo

Durante la Segunda Guerra Mundial más de cien mil personas fueron perseguidas y enviadas a los campos de concentración por ser homosexuales y se las identificaba con un triángulo invertido de color rosa. En el sitio de la Enciclopedia del Holocausto (<http://www.ushmm.org/wlc/es/article.php?ModuleId=10007018>) se afirma que “algunos nazis creían que la homosexualidad era una enfermedad que podía ser curada a través de la humillación y el trabajo duro”. Se calcula que un número que superaría el 60% de personas identificadas con el triángulo rosa no sobrevivieron al genocidio nazi, pasando a formar parte de los más de seis millones de prisioneros que fueron asesinados.

Unidos en contra de la discriminación

En las décadas de 1950 y 1960, los lugares para las personas abiertamente homosexuales eran muy pocos.

En Nueva York estaba el bar Stonewall Inn. En la madrugada del 28 de junio de 1969 la policía entró al bar para hacer una redada, situación cotidiana durante los años sesenta en Estados Unidos. Las personas que se encontraban allí, a diferencia de lo que sucedía habitualmente, resistieron el embate policial y se generó un fuerte enfrentamiento que duró varios días. Los disturbios de Stonewall pasaron a la historia como el comienzo de la lucha moderna a favor de los derechos de las personas LGBT y todos los 28 de junio se conmemoran esos hechos en todo el mundo con lo que se conoce como Día del Orgullo Gay.

En la página de Internet www.marchadelorgullo.org.ar, se puede leer respecto de ese día: “En esa oportunidad, travestis, gays y lesbianas no respondimos con sumisión ante el sistema político y social impuesto. Esa vez decidimos rebelarnos ante la injusticia, la humillación, el maltrato y el atropello a nuestros derechos cívicos.

Se escuchó por primera vez: ‘Estoy orgulloso de ser gay/ de ser lesbiana/ de ser travesti’. Tres días de revueltas populares se sucedieron en las calles del barrio. La policía, finalmente, tuvo que retroceder.

Un año después, unas diez mil personas se congregaron frente a las puertas del Stonewall en la calle Christopher. Marcharon espontáneamente, por la Quinta Avenida hasta el Central Park. Ésa fue la primera marcha del orgullo lésbico, gay, travesti, transexual de la historia.

Desde entonces, centenares de ciudades en el mundo entero se han ido sumando a ese festejo, a esa jornada de lucha. Desde 1992, gays, lesbianas, travestis y transexuales marchamos en Buenos Aires recordando esa fecha, desde nuestra propia historia.”

La ciudad de Córdoba ya tiene su Día de la Lucha contra la Discriminación por Orientación Sexual

El Concejo Deliberante de la Ciudad de Córdoba aprobó una ordenanza que declara el 7 de marzo como el ‘Día Municipal de la Lucha contra la Discriminación por Orientación Sexual e Identidad de Género’.

Así fue confirmado desde el cuerpo legislativo. El texto fue aprobado en sesión extraordinaria y el día fue adoptado en memoria de Natalia Gaitán, una joven que fue asesinada el 7 de marzo de 2010, en la ciudad de Córdoba, por un hombre que no aceptaba la relación que su hijastra tenía con la víctima.

“Es un día histórico” destacó Martín Apaz, de la organización Devenir Diverse que promovió el proyecto, al referirse a la aprobación de la iniciativa y destacar que se trata del “primer reconocimiento institucional por parte del municipio hacia nuestro colectivo”.

Durante el tratamiento del proyecto estuvo presente Graciela Vázquez, la madre de Natalia, quien resaltó que a partir de la aprobación su hija será recordada el 7 de marzo de cada año y recordó el compromiso que tenía su hija en la lucha contra los actos de violencia y discriminación hacia los gay, lesbianas, trans y bisexuales.

Fuente: Telam, agencia de noticias de la República Argentina. Sección: Sociedad. Nota correspondiente a la publicación del día sábado 19 de febrero de 2011.

Para acompañar la lectura de los textos y guiar la reflexión, se pueden realizar preguntas como las siguientes, para trabajar en grupos.

1. Según el texto sobre la homosexualidad en la época del nazismo:

- ¿Este régimen consideraba a la homosexualidad una enfermedad? ¿Había leyes que condenaban a los homosexuales? ¿Cómo creían que esta “enfermedad” podría ser “curada”? ¿Qué tratamiento se les daba a las personas homosexuales en los campos de concentración? ¿Qué destino tuvieron estas personas?
- Discutan y reflexionen si esta manera de pensar la homosexualidad como una enfermedad persiste en nuestra sociedad. ¿Con qué argumentos se sostienen estas ideas? ¿Son cuestionables? ¿Por qué?
- ¿Qué hecho diferente sucedió en un bar norteamericano durante el ‘69? ¿Qué implicancias tuvo esta nueva actitud de los homosexuales?

- ¿Qué idea sobre la homosexualidad prevalecía en ese contexto? ¿A qué nueva postura se enfrentó? Tener en cuenta que en 1948 se aprueba la Declaración Universal de Derechos Humanos.
- ¿Qué antecedentes de compromisos asumidos por nuestro país en términos de derechos humanos les parece que hicieron posible que la Ciudad de Córdoba aprobara una Ordenanza para declarar el “Día de la Lucha contra la Discriminación por Orientación Sexual e Identidad de Género”? ¿Existen normas de este tipo en otros lugares del país?
- ¿Qué idea sobre la homosexualidad se encuentra en la ordenanza de la ciudad de Córdoba? ¿Les parece que la legislación (incluyendo la nueva Ley sobre Matrimonio Igualitario 26.618) es suficiente para cambiar las prácticas discriminatorias por orientación sexual?
- ¿Qué otras cuestiones es necesario ir trabajando para que en una sociedad prevalezcan las actitudes de respeto y el ejercicio de la igualdad de derechos que reconoce la diversidad?

Actividad 2

Investigamos en grupos y difundimos la información

Luego del análisis de los diferentes textos, podemos proponer a los estudiantes dividirse en grupos para investigar sobre distintos tópicos. Para ello, pueden distribuirse las siguientes tarjetas, una para cada grupo.

En ellas encontrarán el tema de indagación y la propuesta de producción para el equipo.

- Buscar películas o libros que traten temas como los mencionados en los textos anteriores.
- Confeccionar un catálogo de libros y películas que incluya resúmenes de contenido, comentarios y recomendaciones.
 - Buscar efemérides locales, provinciales, nacionales e internacionales que estén relacionadas con la temática de la discriminación por orientación sexual
 - Confeccionar un calendario anual en la que aparezcan destacadas las fechas relevantes.
 - Buscar legislación nacional específica sobre la lucha contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género.
 - Confeccionar un folleto explicativo que describa la situación legal en nuestro país e incluya lugares, teléfonos y correos electrónicos para hacer denuncias en casos de discriminación.
 - Buscar en Internet otras noticias que mencionen luchas de las personas no heterosexuales para avanzar en el logro de la igualdad de derechos.
 - Diseñar un periódico mural donde aparezcan las noticias encontradas y una nota editorial propia que englobe las ideas principales.
 - Indagar sobre la evolución histórica del triángulo rosa, símbolo que se originó con la identificación de las personas homosexuales por los nazis.
 - Dibujar una lámina en la que se muestren diferentes símbolos utilizados históricamente y en la actualidad, para identificar a los grupos LGTB. Incluir descripciones de lo que significan sus elementos.
 - Tomar como base la llamada “Ley de matrimonio igualitario” de nuestro país e indagar el estado de situación sobre el tema en el resto del mundo.
 - Elaborar un mapa mundial en el que se marquen los países con legislación inclusiva.

Una vez que los grupos realizan las investigaciones y producciones sugeridas, imaginan diferentes formas de presentar al resto el trabajo realizado. Cuando hayan realizado ese intercambio, se puede proponer realizar una muestra escolar con las producciones para difundir la temática a otros cursos de la escuela.

Cuarto encuentro

Entre todos es más fácil superar la discriminación

Actividad sugerida

Esta última actividad convoca a que los alumnos y las alumnas recurran a su propia experiencia y a lo abordado en los encuentros anteriores de este taller, con la finalidad de llevar adelante una campaña de sensibilización para la comunidad local.

Esta campaña se terminará de elaborar una vez que los alumnos y las alumnas hayan realizado un trabajo previo de indagación que incluya:

- a. Un trabajo de reconocimiento de las ideas, creencias, representaciones en relación a la diversidad sexual que circulan en la localidad, municipio o barrio.
- b. Una exploración acerca de si los distintos sectores y actores locales (centros de salud, de educación, de desarrollo social, ámbitos de la justicia, iglesias, organizaciones sociales, etc.) trabajan o no sobre la discriminación por orientación sexual, y si lo hacen, de qué modo. Es deseable que la propuesta comunicativa final incorpore la participación de estos otros actores locales.

Para llevar adelante ambas indagaciones, les proponemos a los grupos que elaboren distintas preguntas sobre discriminación y diversidad sexual para armar breves cuestionarios, y se los realicen a las personas representantes de las distintas organizaciones y sectores de la comunidad en torno a sus opiniones.

Una vez hechas las preguntas exploratorias les propondremos analizar las distintas respuestas identificando las similitudes y las diferencias que aparecen en los distintos testimonios obtenidos. Esta tarea tiene por objetivo reconocer tanto los prejuicios y estereotipos, como las ideas y valoraciones positivas e inclusivas de la diversidad sexual. Puede ordenarse la información en un cuadro como este:

Trabajo exploratorio sobre opiniones y acciones de la comunidad, relacionadas con la diversidad sexual. Prejuicios y estereotipos detectados Ideas y valoraciones inclusivas

Este análisis servirá de base para la selección de estrategias y mensajes para la campaña. Para pensar la campaña es importante que identifiquen los conceptos importantes, las acciones prioritarias, los aspectos afectivos que están implícitos, los espacios posibles de intervención (barrio, escuela, grupo de amigos, ciudad), en función de la tarea exploratoria ya realizada.

Si a los estudiantes no se les ocurren estrategias variadas, podemos sugerirles algunas opciones, que seguramente serán superadas por otras nuevas que surjan de los propios estudiantes. Por ejemplo:

- Desarrollar un ciclo de cine debate, con proyección de películas que sirvan para sensibilizar contra la discriminación por orientación sexual.
- Confeccionar afiches y llevar adelante una campaña gráfica.
- Acercarse a alguna FM barrial y pedir un espacio para asistir y hablar sobre el tema.
- Escribir notas para sensibilizar a la población local, y acercarse para que las publiquen en revistas y diarios zonales.
- Pintar un mural alusivo a la no discriminación en alguna pared de la escuela o en algún otro lugar permitido de la comunidad.

Será importante que, para la realización de las acciones de la campaña, cuenten con las personas de la comunidad con las que hayan entablado vínculo previamente. Recordemos que es deseable que la propuesta

incluya la participación de estos otros actores locales. La discriminación es un tema que nos involucra a todos y todas y esta será una buena oportunidad para que chicos y chicas interactúen con otros sectores sociales y participen como sujetos protagonistas del lugar en el que viven.

Recordemos

Superar la discriminación por orientación sexual es una oportunidad para construir una sociedad más justa, formada por personas más felices. Fin de recuadro

Recursos

- *Hacia un plan nacional contra la discriminación: la discriminación en Argentina*. Buenos Aires: Inadi, 2005. ISBN 987-22203-0-1. Disponible en <http://www.obserdiscriminacion.gov.ar/web/wp-content/uploads/2009/10/plannacional.pdf>
- Ley Nº 23.592: Actos Discriminatorios. Disponible en <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/20465/texact.htm>.
- Línea gratuita de asesoramiento y asistencia del Inadi (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo, dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación) donde se responden las llamadas brindando atención especializada, orientada a la contención psicológica de situaciones extremas.: 0800-999-2345
- JONES, Daniel: "Estigmatización y discriminación a adolescentes varones homosexuales". En: PECHENI, Mario et al. *Todo sexo es político. Estudio sobre sexualidades en Argentina*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008.
- MECCIA, Ernesto: *La cuestión gay: un enfoque sociológico*. Gran Aldea Editores. Buenos Aires, 2006.

Películas

Lengua materna. Dirección: Liliana Paolinelli. Origen: Argentina. Año: 2010.

Síntesis: Una mujer se entera que su hija, que ronda los 40 es lesbiana. La madre intenta comprender las reglas de un mundo que no conoce, en tanto la hija toma el interés de su madre como una intromisión. La declaración de la hija es una oportunidad para que la madre y su hija aprendan a aceptarse en sus diferencias.

Plan b. Dirección Marcos: Berger. Origen: Argentina. Año: 2009.

Síntesis: Bruno se entera de que Laura, su ex novia, está saliendo con alguien e intenta recuperarla sin éxito, hasta que descubre que Pablo -el nuevo novio de Laura- tuvo en el pasado un encuentro fugaz con un hombre. Bruno decide poner en marcha un arriesgado plan B: seducirlo a él para que deje a su chica y así poder recuperarla.

Tan de repente. Dirección: Diego Lerman. Origen: Argentina. Año: 2002.

Síntesis: Dos chicas que son amantes entre sí y una vendedora de lencería gordita e introvertida recorren las calles de Buenos Aires y luego viajan a Rosario.

No se lo digas a nadie. Dirección: Francisco J. Lombardi. Origen: Perú. Año: 1998.

Síntesis: Un joven acomodado de la alta sociedad peruana decide huir del entorno social y familiar en el que vive para intentar encontrar su identidad sexual, marcada desde su juventud por el abuso de las drogas y el alcohol. Basada en la novela del peruano Jaime Baily.

Sitios de interés

- <http://generoydiversidad.blogspot.com/>
- www.inadi.gov.ar
- www.familiasporladiversidad.org/recursos.html
- <http://recursosdiversidadafectivosexual.blogspot.com/>

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

15 *Ibid.*, p. 55.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

42 E. Gracia Fuster: “Maltrato emocional”, en *Maltrato infantil: prevención, diagnóstico e intervención desde el ámbito sanitario*, Documento Técnico Nº 22, capítulo 7, Dirección General de Prevención y Promoción de la Salud, Comunidad de Madrid, 1995.

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

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

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

- 46** CEAPA: Coeducación. *Prevención de la violencia contra las mujeres y las niñas*, Escuela de Formación, Curso Nº 23, Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, Madrid, 2006.
- 47** Sandra Araya Umaña: Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión, Cuaderno de Ciencias Sociales, Nº 127, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), San José, Costa Rica. 2002.
- 48** *Sexo*: condición biológica dada por la presencia o ausencia de unos determinados órganos genitales.
- 49** *Identidad de género*: se refiere al papel social que cada persona adopta (comportamientos actitudes, etcétera) en función de lo que la cultura define como propio de la masculinidad o de la femineidad.
- 50** *Orientación sexual*: es la atracción sexual, física y afectiva que se siente hacia otra persona. Si la atracción es hacia alguien del mismo sexo, hablamos de homosexualidad; cuando la atracción es hacia una persona de distinto sexo, hablamos de heterosexualidad.
- 51** Esta ampliación de derecho se concretó con la sanción de la Ley Nº 26.618 parte del Congreso de la Nación y su promulgación el 21 de julio de 2010. Esta normativa modifica el Código Civil para permitir el matrimonio entre personas del mismo sexo. Para acceder al texto completo de la ley se puede ingresar al siguiente sitio <http://www.lgbt.org.ar/00-derechos,15.php>.
- 52** La Ley Nº 26.743 se sancionó y promulgó en el mes de mayo de 2012. La norma permite realizar la rectificación registral sin obligación de acreditar intervención quirúrgica ni terapias hormonales u otro tratamiento psicológico o médico. Las personas menores de 18 años, podrán iniciar el trámite de rectificación registral a través de sus representantes legales. Si no tuvieron su consentimiento, un juez tendrá que intervenir.
- 53** El artículo 1 de la Ley Nacional Antidiscriminatoria Nº 23.592 delimita claramente a qué se considera discriminación y detalla cómo se actuará sobre quién la ejerza: “quien arbitrariamente impida, obstruya, restrinja o de algún modo menoscabe el pleno ejercicio sobre bases igualitarias de los derechos y garantías fundamentales reconocidos en la Constitución Nacional, será obligado, a pedido del damnificado, a dejar sin efecto el acto discriminatorio o cesar en su realización y a reparar el daño moral y material ocasionados. A los efectos del presente artículo se considerarán particularmente los actos u omisiones discriminatorios determinados por motivos tales como raza, religión, nacionalidad, ideología, opinión política o gremial, sexo, posición económica, condición social o caracteres físicos”.
- 54** “La violencia moral es el más eficiente de los mecanismos de control social y de reproducción de las desigualdades. La coacción de orden psicológico se constituye en el horizonte constante de las escenas cotidianas de sociabilidad y es la principal forma de control y de opresión social en todos los casos de dominación. Por su sutileza, su carácter difuso y su omnipresencia, su eficacia es máxima en el control de categorías sociales subordinadas” (Rita Laura Segato: Las estructuras elementales de la violencia, Buenos Aires, Prometeo y Universidad Nacional de Quilmes, 2003, pág. 114).
- 55** Tal vez no sea recomendable realizar esta actividad si el grupo está atravesado por muchos conflictos y fragmentaciones.
- 56** Sugerimos volver a la presentación general de este taller, para profundizar estas definiciones.
- 57** Para la elaboración de este texto se tuvo en cuenta la propuesta que se realiza en Daniel Borrillo: *Homofobia*, Barcelona, Bellatierra, 2001.
- 58** LGBT o GLBT son las siglas que designan colectivamente a lesbianas, gays, bisexuales y personas transgénero.