

# Procesos socioculturales y educación en equidad de género. Entre las marcas de género y los debates por la justicia en el mundo escolar

**Resumen.** Los desarrollos de la teoría social y de género destacan la estrecha relación del género con el poder y la violencia. Por eso, para producir las transformaciones tendientes a lograr un orden de género que no refuerce la jerarquía de lo masculino y la heterosexualidad es indispensable el papel de las instituciones y organizaciones sociales para avanzar en el camino a la equidad entre géneros. Este trabajo analiza acciones, argumentos y significados asociados a la educación en equidad de género que sustentan docentes y autoridades de instituciones educativas de diferentes niveles y modalidades de gestión. Por “educación en equidad de género” entendemos al proceso educativo integral que incorpora la perspectiva de género en la educación orientada a reducir y eliminar las inequidades entre géneros. El estudio se realizó con metodología cualitativa mediante la realización de entrevistas y observación participante. Las conclusiones del trabajo muestran que la educación en equidad de género es aún una dimensión incipiente entre autoridades y docentes. Los puntos más aceptados refieren a una parcial igualdad de trato entre varones y mujeres heterosexuales; la diversidad sexual, en cambio, es aceptada desde lo discursivo aunque genera incertidumbre, temor o rechazo. No obstante, la normativa jurídica orientada hacia una educación en equidad de género posibilita nuevas construcciones de género que promuevan vidas libres de violencia para los grupos mencionados.

**Abstract.** *Socio-cultural processes and education in gender equality.* Advances in social and gender theory stress the close relationship of gender with power and violence. Hence, to produce the necessary transformations tending to achieve a gender order that does not rely on masculine hierarchy and heterosexuality, the role of institutions and social organization, among other factors, is essential to make progress on the way to gender equality. This work analyzes actions, arguments and meanings associated with education from a gender equality perspective held by educators and authorities of education institutions of different levels and administration modes. By “education from a gender equality perspective” we understand the integrative educational process that incorporates gender perspective in student education aimed at reducing and eradicating gender inequalities. The study was conducted using a qualitative methodology, borrowing from the contributions of the ethnographic method regarding interviews and participant observation. The conclusions of our work show that education from a gender equality perspective is still an incipient dimension among authorities and professors of educational institutions. The most widely accepted issues are those referring to a partial equality in treatment between heterosexual men and women; sexual diversity, however, is accepted at a discursive level although it generates uncertainty, fear or rejection. Nevertheless, the legal framework oriented to gender equality education acts as an engine generating new gender constructions that promote violence-free and fair lives.

Ferrucci Susana <sup>a</sup>; Bocco Graciela C. <sup>a</sup>; Buffa Silvina <sup>a</sup>; Castro Marcela A. <sup>a</sup> y Gómez, Ma. Marta <sup>a</sup>

<sup>a</sup> Cátedra Antropología Cultural Contemporánea y Latinoamericana. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

**Palabras claves:**

Género; equidad; educación.

**Keywords:**

Gender; Equality; Education.

**Enviar correspondencia a:**

Ferrucci, S. E-mail:  
ferruccisusana@gmail.com

## 1. Introducción

### 1.1. *Fundamentos conceptuales desde la teoría de género*

Los estudios de género se han consolidado en las últimas décadas como un área de producción de conocimiento y acción política y social acerca de grupos como las mujeres heterosexuales, lesbianas, gays, travestis, bisexuales, etc, trabajando en pro de la democratización y equidad en las relaciones de género, en el reconocimiento de la diversidad y por la justicia.

La incorporación de estos temas en la legislación, a nivel internacional, nacional y local da cuenta de los avances logrados; no obstante, la legislación y los tratados internacionales suscriptos por los gobiernos nacionales son sólo un paso orientado al resguardo de los derechos que buscan garantizar. El desafío político y cultural es la implementación de políticas públicas, planes y

programas que trabajen para que las personas, en tanto sujetos/as de derecho, puedan convertirse en ciudadanos activos que conozcan y se apropien de esos derechos al mismo tiempo que las instituciones y organizaciones sociales trabajan en esa dirección.

Reconocer que la di-visión del mundo es una de las ilusiones mejor fundadas (Bourdieu, 2000), que es hoy muy difícil o casi un impensable desarrollarse al margen del género (a pesar de lo que implica como dominación masculina y contrato heterosexual) y que, por lo tanto, permanecer fuera de la ideología del género sea quizá sólo una utopía futura, equivale a reconocer el peso de las construcciones de género y entender el por qué de encarnizados debates pasados o presentes dada la íntima relación del género con el poder (Scott, 1993). Los desarrollos en torno a la construcción de la identidad subjetiva y las identidades sociales han cobrado un nuevo empuje en las últimas décadas y están estrechamente relacionados con la teorización sobre el género. Cómo se forman las identidades de género (así como las laborales, religiosas, étnicas, etc.), la relación entre la experiencia concreta de un grupo y la culturalización de esa experiencia a través de un filtro valorativo propio, el peso de los mensajes y discursos sociales de distintos actores en la construcción de las identidades, son algunos de los principales ejes de debate en los estudios de género y el análisis social. (Romero, 1992; De Lauretis, 2000).

Esta investigación se propone enfocar el análisis teórico y empírico en torno al papel que juegan algunas instituciones educativas en la construcción del género, es decir, en la producción, reproducción o transformación de las identidades sociales y de género en el marco de las nuevas legislaciones que a nivel nacional las interpelan, o deberían hacerlo, para actualizar los aspectos cognitivos, actitudinales y emocionales que, vinculados a este proceso sociocultural, van a incidir en la vida y la salud psíquica de las personas, en la democratización de la sociedad y en la prevención y erradicación de las violencias de género, proceso en el cual las autoridades y docentes son importantes agentes. La pregunta que consideramos necesario de responder es qué papel cumplen en la actualidad las instituciones educativas en lo que denominamos una “educación en equidad de género”. Por “educación en equidad de género” entendemos un proceso educativo integral que incorpore la perspectiva de género en la educación de los/as estudiantes orientada a reducir y eliminar las inequidades de género que, si bien afectan a la sociedad en su conjunto, son las mujeres heterosexuales y los grupos que se identifican o se reconocen a ellos mismos como lesbianas, gays, transgénero, transexuales y bisexuales (LGTTB) quienes se encuentran en situación de subordinación. Esta “educación en equidad de género”, que incluye pero va más allá de la educación sexual recientemente sancionada para ser impartida en las escuelas, se refiere a proporcionar argumentos, disposiciones, significados y sentidos que desnaturalicen las construcciones del sentido común que asocian a las mujeres a la domesticidad, maternidad y subalternidad, a las minorías sexuales con lo abyecto y anormal y a los varones con la agresividad, el dominio y la jerarquía, como sus principales funciones, roles y atributos (Ferrucci: 2009).

Partimos del supuesto de que las instituciones educativas se encuentran inmersas en un proceso social y cultural complejo en cuanto a las ideologías, creencias y significados de género; y que el marco jurídico-normativo o la dimensión discursiva de éste no muestra aún la capacidad suficiente para interpelar las prácticas educativas ni las construcciones hegemónicas de género, aunque habilita a las personas a ser demandantes de los derechos consagrados en la legislación.

Se trata entonces de analizar lo dicho en los discursos y acciones relevantes que suceden en las instituciones educativas por ser éstas una de las principales instituciones responsables de la socialización de los ciudadanos y porque constituyen un interesante campo de disputa en torno a las construcciones de género

## **2. Objetivos y Metodología**

Los objetivos de la investigación realizada consistieron en analizar acciones, argumentos y significados asociados a la educación en equidad de género entre docentes y autoridades de algunas instituciones educativas y relevar también una experiencia realizada en esta dirección. Interesaba indagar los argumentos (positivos o negativos) y el compromiso personal de aquellos en la implementación de acciones en equidad de género, así como los sentidos y significados acerca de las construcciones de género en temas tales como: sexualidades, violencias, maternidades, paternidades, trabajo doméstico-familiar y de cuidado, trabajo remunerado, discriminación de género, derechos sexuales, etc.

La investigación realizada, de carácter cualitativo, recuperó los aportes del método etnográfico propio de la antropología sociocultural para la realización de entrevistas y observación con participación (Guber: 1992), para alcanzar una descripción teorizada de las perspectivas nativas de las personas que integraron el universo en estudio (Geertz, 1992). Dicho universo se conformó con una muestra intencional de 25 personas, entre docentes y autoridades de las instituciones educativas.

El trabajo de campo se realizó durante 2010 y 2011 en 9 instituciones educativas de la ciudad de Córdoba y Gran Córdoba, seleccionadas con el objetivo de mostrar, parcialmente, la diversidad del mundo escolar en lo que se refiere a nivel de enseñanza y modalidad de gestión, además de la disposición de autoridades y docentes a participar del estudio, las que se detallan a continuación:

- Dos escuelas de nivel primario de gestión pública.
- Tres escuelas de nivel secundario de gestión pública.
- Dos escuelas secundarias de gestión privada religiosas católicas.
- Una escuela secundaria laica de gestión privada.
- Una escuela secundaria de gestión cooperativa.

## **3. Acerca del contexto normativo en el que se enmarcan las experiencias**

En una primera instancia proponemos una lectura y análisis del contexto normativo en el cual se enmarcan las experiencias en equidad de género que se analizarán. La normativa vigente a nivel internacional, nacional y local devela que existen variadas leyes, convenciones y programas que

incluyen, por lo general, parcialmente, una perspectiva de género y/o refieren ciertos aspectos relativos a lo que se entiende como educación en equidad de género. A nivel nacional, la Ley N° 26.061 (2005) de Protección Integral de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes ratifica los *derechos de los niños* promulgados a nivel internacional; en el ámbito local, la Ley Provincial N° 9283 (2006) de Violencia Familiar presenta referencias a la prevención de *violencias de género*; y existen legislaciones y Programas orientados a promover *derechos sexuales y reproductivos*, como la Ley Nacional N° 25673 (2002) que crea el Programa de Salud Sexual y Procreación responsable y la Ley Provincial N° 9073 (2003) que crea el Programa de maternidad y paternidad responsable. En los ámbitos educativos, que fueron los contextos de investigación de este trabajo, encontramos la Ley Nacional N° 26150 (2006) crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI en adelante)<sup>1</sup> y la Ley Nacional N° 25584 (2002) que prohíbe en establecimientos de Educación Pública, de acciones que impidan el inicio o continuidad del ciclo escolar a alumnas embarazadas. Estas leyes establecen el marco institucional que garantiza desde una perspectiva de derechos humanos, el respeto universal de las personas sin ningún tipo de discriminación. El Estado entonces se convierte en garante de las condiciones necesarias de igualdad y equidad en el marco de la legislación vigente para el pleno ejercicio de dichos derechos (Ministerio de Educación, 2008).

También está en vigencia la Ley N° 26.618 (2010) referida al Matrimonio Igualitario que otorga a todas las personas iguales derechos ante la institución matrimonial y los hijos/as que pudieran tener y la Ley N° 26.485 (2009) contra la violencia de género denominada “Ley Nacional de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la Violencia contra las Mujeres” que explicita las distintas expresiones de violencias en diferentes contextos e instituciones de la sociedad.

De este modo encontramos que a nivel normativo existen variadas referencias a “procurar igualdad de trato y de oportunidades para varones y mujeres”, lo cual es un aporte hacia la equidad, sin duda alguna. Sin embargo, por los términos en los cuales se lo expresa y, también, cómo se lo interprete, podría reforzar y/o fortalecer la construcción binaria de la sexualidad que entiende a ésta como referida sólo al par masculino/femenino, invisibilizando la diversidad sexual. Vale decir, se encuentran referencias a la igualdad entre varones y mujeres pero no se recupera la noción de equidad vinculada al género. En este sentido, además, algunas normativas apuntan a fortalecer los derechos de las mujeres y, salvo la Ley de Matrimonio Igualitario, no se encuentran referencias a otros grupos que experimentan situaciones de subordinación de género y/o referencias explícitas a la diversidad sexual.

Así, la normativa vigente da cuenta de un contexto legal novedoso pero incipiente, a partir del cual se pueden promover avances hacia la equidad entre géneros, entre varones y mujeres, entre personas heterosexuales y homosexuales; desnaturalizando las construcciones de género tradicionales,

---

<sup>1</sup> Dicha Ley establece que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, y municipal. La Ley fue sancionada el 24 de octubre de 2006, teniendo las escuelas de todo el país cuatro años de plazo desde la promulgación de la norma para el cumplimiento total y efectivo de todos sus puntos (sin embargo, la Nación divulgó recién en 2008 los contenidos curriculares para todas las instituciones).

la estrecha relación del género con el poder, y protegiendo a las personas de diferentes manifestaciones de violencias desde su niñez. El contexto normativo devela entonces un avance hacia el reconocimiento de la diversidad tanto en la sociedad como en sus instituciones y una posibilidad para fundar en la legislación los reclamos de personas que, ejerciendo una ciudadanía activa, sientan vulnerados sus derechos en instituciones educativas o el reconocimiento antes denegado. No obstante, una legislación reciente, que recoge muchas de las demandas de los movimientos y organizaciones feministas, de mujeres, de grupos LGTTB y otras organizaciones por la diversidad sexual, no puede transformar en pocos años las prácticas propias de culturas escolares concretas ni tampoco las ideologías, creencias y representaciones de sus autoridades, docentes y estudiantes en tanto agentes que producen, reproducen o transforman el mundo sociocultural en lo referido a las construcciones de género. Esas disonancias, tensiones o confrontaciones entre lo normativo y las prácticas institucionales escolares y el sentido común de sus agentes muchas veces entran en tensión y son precisamente estas tensiones lo que buscamos relevar y analizar a continuación.

#### **4. Acciones y argumentos asociados a la educación en equidad de género entre docentes y autoridades de instituciones educativas según nivel de enseñanza y modalidad de gestión**

##### *4.1. Escuelas de nivel primario de gestión pública*

En las dos instituciones investigadas, las directivas y docentes aluden escasamente a categorías o argumentos referidos a la **equidad en género** y, en relación a propuestas educativas, las cuestiones de género se focalizan principalmente en la educación sexual de los alumnos.

Respecto a las **propuestas de educación sexual** enmarcadas en la Ley de ESI, se encuentra que las docentes consideran no haber recibido por parte del Ministerio de Educación las capacitaciones adecuadas, en calidad y cantidad, para sentirse en condiciones de ser actores activos en la implementación de la ley desde su rol docente. Esta referida falta de propuestas de capacitación se reconoce como un obstáculo para la implementación de la Ley de ESI, responsabilizándose de esto a las autoridades provinciales o nacionales del ámbito de la educación. Sin embargo, se han relevado propuestas locales de parte del Ministerio de Educación provincial y de otras instituciones que ofrecen capacitaciones. En general la asistencia de docentes a dichos espacios es voluntaria o definida por el directivo y se limita a aquellos de los últimos grados (5° y 6° grado). La sexualidad aparece como un campo problemático ya sea por pensar que sólo un especialista puede hablar sobre el tema con los alumnos o porque se piensa que es mejor no abordar temas que pueden generar conflictos y/o cuestionamientos por parte de los padres.

Varias entrevistadas explicitaron no tener un posicionamiento claramente tomado, sino más bien interrogantes al respecto de si *“todos están preparados/capacitados para dar educación sexual”*. También se reiteran interrogantes, sobre a quién le corresponde- si es a la familia y/o la escuela- la responsabilidad/deber de impartir educación sexual a niños. La ESI es signficada por los docentes

como una *carga* más, una *responsabilidad* más que se agrega a la labor docente que genera malestar y es equiparada a tareas como encargarse de programas de asistencia alimentaria o de afectación en procesos electorales, no reconocidas como parte de su rol.

Más allá de ciertas capacitaciones recibidas, se destaca la resistencia de los docentes a abordar la temática con los alumnos y/o sus familias. Los directivos refieren que no todos los docentes estarían en iguales condiciones de abordar esta temática con los alumnos, fundamentada en características personales, historias familiares, creencias atribuidas a algunos docentes que los inhabilitaría para la enseñanza de temáticas vinculadas a la sexualidad.

Encontramos que discursivamente todas las entrevistadas apelan a los derechos de niños, niñas y adolescentes, particularmente al derecho a recibir una educación sexual integral pero en las prácticas educativas de la vida cotidiana escolar este derecho de los alumnos se reduce al interés personal de algunos docentes por capacitarse y trabajar con ellas/os en el espacio áulico. En las **experiencias** de trabajo con los alumnos sobre la ESI se refieren actividades focalizadas (en general dos o tres actividades en el año) tales como: buzón de preguntas anónimas por parte de alumnos a responder posteriormente por la docente, presentación de videos educativos (por ejemplo “¿De donde venimos?”; “¿Qué me está pasando?”), charlas sobre el conocimiento del cuerpo, los órganos genitales, el embarazo, etc. Se encuentra una fuerte asociación de la sexualidad con lo biológico, lo que se refleja en que, principalmente, son las docentes de ciencias naturales de los últimos grados (5° y 6° grado) a quienes se les asigna, en algunos casos, el abordaje de la temática. También se observó que cuando la/os docentes reconocen no sentirse capacitadas para abordar la temática con sus alumnos, se recurre a otros agentes, entre ellos los equipos de salud locales, conformados por médicos y enfermeros. Esto contribuiría a legitimar la idea de que sólo ciertas disciplinas (y, por lo tanto, sólo los docentes que enseñan dichas asignaturas) contarían con el saber necesario para hacerlo.

En estas instituciones, ciertas situaciones vinculadas a la **diversidad sexual**, son referidas como “*externas*”, “*esporádicas*” y “*alejadas*” de la institución escolar (apelando a que están en una escuela primaria). Se refieren a ellas de modo anecdótico, como, por ejemplo, conocer un familiar de algún alumno que es “*afeminado*” y/o *travesti*, aclarando no discriminar al alumno por ello; en ciertos casos afirman también haber abordado en ciertos casos esta temática, cuando encontraron situaciones de burla y/o discriminación hacia alumnos por cuestiones sexuales. En dichos casos las intervenciones de los docentes se han orientado a indicar a sus alumnos la importancia –y el deber- de respetarse mutuamente y la *tolerancia* hacia quienes son diferentes. Como se sabe, tolerancia no es lo mismo que reconocimiento, ya que sugiere que se perdona o se tolera a quien es “diferente a” quien figura como parámetro o medida de lo bueno, deseable, etc,

En los dos casos analizados los docentes y directivos refieren haber solicitado ayuda a equipos de salud, equipos técnicos del Ministerio de educación y en un caso a una ONG feminista. En algunas de estas experiencias se considera que los resultados obtenidos no fueron del todo satisfactorios puesto

que, tanto los equipos de salud como la organización feminista proponían actividades calificadas como “*demasiado fuertes*” para los niños (por ejemplo, el hacer dibujar a los niños sus órganos genitales, permitir a los alumnos referirse a los genitales con las categorías con que los nombran cotidianamente o el querer introducir la temática del aborto o de la homosexualidad, en el caso de las “feministas”).

#### 4.2. *Escuelas de nivel secundario de gestión pública*

Los argumentos de docentes y directivos destacan en primer lugar las dificultades, significadas como ***obstáculos***, para implementar la educación en equidad de género, las que se atribuyen a distintas causas. Por una parte, señalan el alto nivel de resistencia de los/as docentes para tratar temas vinculados a la sexualidad, por cuestiones religiosas, ideológicas y, principalmente, por falta de capacitación. También se menciona la incomodidad que algunos docentes experimentan al tratar el tema con los alumnos. Uno de los sentidos fuertemente asociados es, al igual que en escuelas de nivel primario, que constituye una *obligación* más para los docentes que les es delegada por la sociedad, quitándoles responsabilidad a las familias de lo que, consideran, debería ser su obligación con respecto a sus propios hijos. Considerar el abordaje de esta temática como una *obligación* o *carga* es algo que se menciona con insistencia en especial en instituciones públicas.

Respecto al compromiso personal asumido con la temática de género y de educación sexual integral, en general los docentes no se perciben como actores en condiciones de asumir ese compromiso, delegando la responsabilidad en el Estado como garante del derecho de los alumnos, sin reconocerse como agentes de ese mismo Estado. En ese orden señalan haber recibido algunas capacitaciones, si bien no sistemáticas ni continuas, en dispositivos tales como revistas (por ejemplo, a través de la revista Monitor), folletos, afiches y talleres a cargo de instituciones de salud, la Universidad y/o el Ministerio de Educación, que evalúan como insuficientes en cantidad y de baja calidad. Como puede apreciarse, los argumentos de docentes y autoridades fluctúan entre depositar la responsabilidad de la educación sexual y de género en el Estado o delegarla en docentes de las áreas de biología y/o psicología. Una representación consensuada es que sólo ciertas disciplinas (y por lo tanto sólo los docentes que enseñan dichas asignaturas) contarían con el saber necesario para hacerlo, principalmente asignaturas de las áreas mencionadas, lo que nos permite pensar que la representación de la sexualidad que sustentan está integrada/atravesada sólo por estas dos dimensiones.

En una de las instituciones mencionaron conocer la existencia de la Ley de ESI pero no haberla leído nunca y entender que la temática de género no es obligatoria dado que no está contemplada en los programas, que son antiguos y no se han modificado. En la otra señalaron que hay un conocimiento de que la ley existe y que es un derecho de los alumnos pero que esto no genera una obligación para los docentes.

En relación a los sentidos y significados de autoridades y docentes acerca de las **construcciones de género** vinculadas a la maternidad/paternidad adolescente, éstas reconocen, al

igual que sus alumnas/os, que los varones no se responsabilizan de su paternidad y que desvalorizan el rol femenino al reducirlo al ámbito doméstico.

En la narrativa institucional aparece el interés por el embarazo adolescente y su tramitación en la trayectoria de las alumnas. Las escuelas se posicionan como “*protectoras*”, “*contenedoras*” y “*facilitadoras*” de la permanencia de las alumnas, acompañando las directivas del Ministerio de Educación provincial respecto al embarazo- parto- puerperio (Memorándum N° 190/04) que regula un régimen de asistencia especial para alumnas en esta situación. Sin embargo, no existe una estrategia institucional destinada a que las prácticas educativas posibiliten y promuevan el empoderamiento de sus adolescentes a través de la disponibilidad de recursos necesarios, en este caso el acceso a la información científica **actualizada**, para lograr la toma de decisiones informadas y responsables sobre su sexualidad y vida reproductiva.

Con respecto a la **diversidad sexual**, en una de las escuelas reconocieron como una problemática de género el travestismo de un alumno, por las burlas que recibía de sus compañeros y porque la institución no estaba preparada para afrontar las situaciones que se generaban, por ejemplo, la existencia sólo de baños para varones o para mujeres. Lo referían como una problemática que desde el mundo exterior atravesaba la institución aunque no era recuperada como oportunidad para generar espacios reflexivos con los/as alumnos/as. En la otra institución refieren situaciones que señalan como *violencia* pero que no vinculan con la violencia de género; se las designa como “*problemas por los novios*”, sin que se reflexione tampoco sobre esta situación.

Las situaciones mencionadas aluden tanto a la necesidad de capacitación de autoridades y docentes para proponer luego acciones, reflexiones y debates con sus alumnos.

#### 4.3. *Escuelas de enseñanza media de gestión privada, religiosas católicas*

Las dos escuelas donde se realizaron las entrevistas difieren de manera significativa en lo que se refiere al acatamiento/obediencia a la voz oficial de la iglesia católica en temas de género y sexualidad. Sus autoridades tenían un conocimiento relativo, pero no menor, de ciertos ejes contemplados en legislaciones recientes y en los debates de la sociedad, particularmente los relacionados con el “matrimonio igualitario”, la adopción de niños por familias homoparentales y el aborto. Las personas entrevistadas acordaban con el **matrimonio igualitario** pero diferían en cuanto a hacer públicos o no sus posicionamientos y creencias. En una de las escuelas se destacaba la activa presencia de sus autoridades y algunos/as docentes en las marchas a favor del matrimonio igualitario y que se habían resistido a distribuir y discutir entre alumnos y familias un documento elaborado por la Junta Arquideocesana de Acción Católica donde se expresaba la oposición al matrimonio igualitario. En la otra escuela, en tanto, preferían no hacer pública su posición a favor de dicha ley, si bien afirmaban estar de acuerdo con ésta, además de destacar siempre la preocupación por no producir “*escándalos*”, lo que se traduce en la práctica como un silenciamiento público, frente a su comunidad

educativa, de situaciones y temas o debates actuales y de los posicionamientos personales frente a los mismos.

La **diversidad sexual**, si bien produce incertidumbre y, algunas veces incluso rechazos, pareciera estar cada vez más reconocida o aceptada, en especial si se trata de alumnas/os. Se reconoce que genera preocupación si llegara el momento en que docentes, por ejemplo, hicieran pública su condición de homosexual o transexual, o alumnos/as su condición de hijos/as de un matrimonio igualitario. Al menos desde lo discursivo, se afirma que la preocupación principal es no saber *“cuál sería la mejor manera de contener a esos chicos”*. Sin embargo, a veces surge en sus relatos que algunos/as docentes *“tienen un rechazo visceral al homosexual como persona”*. Las instituciones educativas religiosas no son tan homogéneas al interior en lo que respecta a la ideología y creencias de género. Algunas personas a la par que reconocían el rechazo a la homosexualidad que sentían otros colegas, afirmaban que una posición verdaderamente evangélica es aceptar a todos/as como personas pero *“aún falta mucho para que nos veamos todos como hermanos.”*

En ambas instituciones se menciona que tienen alumnos que casi todos identifican como homosexuales sin que hayan tenido *“problemas”* por tal razón. Pero también que algunas docentes *“dramatizan”* esta situación y tratan de que se encuentren caminos (con sus familias en general) para su *“cura”*, si bien no pareciera que hayan hecho acciones concretas, porque la intervención de las autoridades logra *“desdramatizar”* la situación y comprender que los/as adolescentes están en una etapa de búsqueda de su identidad sexual. De todas maneras, y al menos desde lo discursivo, se pone el acento en la actitud y principios evangélicos y que, por ejemplo, no sería correcto echar a un/a docente homosexual, además de que se piensa que deberían evaluar qué produce más *“escándalo”* si la existencia de docentes homosexuales o travestis o una denuncia por discriminación.

Sobre la **sexualidad** y la **reproducción**, se reconoce que la Iglesia Católica tiene una postura oficial pero que *“lo que se nos pide es tener una postura, una línea más o menos cercana a la de la Iglesia..., pero sin demasiada presión”*. Pareciera que la tendencia en ambas instituciones es que sus alumnos/as conozcan que hay distintos métodos de control de la natalidad pero que conozcan también la posición de la Iglesia... *“es decir la idea es que los alumnos deben saber, conocer todo porque viven en este mundo”*.... El **aborto o la interrupción del embarazo** es, sin dudas, el tema que genera más oposición y posiciones encontradas. En las dos instituciones *el derecho a la vida* se considera superior al *derecho a decidir* y se reclama que *“el estado debería comprometerse y trabajar mejor para construir una sociedad donde realmente ese derecho a la vida en su sentido más amplio tenga lugar, para construir así otra sociedad que se responsabilice por los niños/as”*, aludiendo a la necesidad de tener políticas sociales que prevengan embarazos pero primero combatan la pobreza, informen sobre derechos sexuales y reproductivos, etc , para recién luego pensar en interrumpir embarazos.

En relación a temas tales como **uso del tiempo-maternidades-paternidades-trabajos doméstico y de cuidados** se considera que es necesario trabajarlos mejor. Se parte del reconocimiento

de que las mujeres heterosexuales están más comprometidas con las tareas domésticas y de cuidados y se piensa abordar estos temas en fechas próximas en las materias “*Ciudadanía y Participación*” o “*Formación para la vida y el trabajo*”, en base a materiales elaborados por el Ministerio de Educación y Justicia de la provincia. En relación a los embarazos y la maternidad/paternidad de adolescentes las acciones se orientan a contenerlas/os; mencionan, por ejemplo, que han llevado a un campamento a un bebé y a sus padres, lo que se evalúa como un rico aprendizaje para estudiantes, docentes y autoridades. Al parecer, en materias como Historia se trabaja ya hace un tiempo sobre “*el lugar y derechos de las mujeres en la sociedad*”, tema que desde la iglesia católica se viene trabajando desde su propia perspectiva desde hace algunos años y es muy aceptado por las autoridades femeninas.

Con respecto a la **equidad de género**, este concepto tiene para algunas personas entrevistadas el sentido de iguales oportunidades para varones y mujeres, lo que podría indicar que tanto el discurso de organizaciones feministas y de mujeres como también el de la iglesia católica colaboran en esa dirección. Algunas/os amplían el sentido de “equidad de género” para incluir a personas gays, lesbianas, travestis, etc. A veces se refieren también a que los varones puedan “llorar” o expresar sus sentimientos al igual que las mujeres.

Un tema que aparece como significativo en algunos relatos de autoridades es que el Ministerio de Educación de la provincia no realiza un **control** sobre lo que se hace en las escuelas respecto a la implementación de la Ley de ESI. El personal docente asistió a algunos cursos y se están construyendo acuerdos para abordar transversalmente la temática en materias, tal como lo plantea la ley. Sin embargo, la versión u opinión que prevalece es que este ministerio no tendría capacidad real de control, o que prefiere no hacerlo para no tener conflictos con las escuelas religiosas y la Iglesia. También se dice que la voz oficial de la Iglesia, que es la Junta Diocesana de Acción Católica, sugiere pero tampoco controla y que se tiene cierta libertad para aplicar o no las sugerencias que se les hacen. En una de las escuelas se pone el acento en que ellos son también “iglesia” y su voz disonante con el discurso eclesiástico oficial vale tanto como este. En opinión de una entrevistada habría tres o cuatro escuelas confesionales católicas muy “*abiertas*” y la mayoría muy “*conservadoras*”.

En la escuela más “abierta” y que confronta el discurso oficial de la Iglesia y la voz oficial de la misma se promovió un proceso de debates entre autoridades, miembros de gabinetes y docentes sobre cuestiones tales como matrimonio igualitario y equidad de género. Allí se hacía alusión a la necesidad de sincerarse con uno mismo y frente al grupo y conjugar tanto los elementos cognitivos como los morales, actitudinales y emocionales antes de tratar estos temas frente a alumnos.

Un punto importante encontrado en las escuelas confesionales es cómo conjugar un Proyecto Educativo Institucional que incorpore lo plasmado en las legislaciones con el ideario institucional que siempre está anclado en una tradición religiosa que entra a veces en confrontación con la legislación y la perspectiva de equidad de género. Sin dudas que es aquí donde se encuentra una de las mayores dificultades para incorporar dicha perspectiva.

Por último, se destaca que también estas instituciones también reconocen necesitar mayor información, debates y argumentos para trabajar con sus estudiantes.

#### 4.4. *Escuela de enseñanza media de gestión privada, laica*

En líneas generales se encontraron las mismas realidades que en las escuelas religiosas antes mencionadas. Quizá lo más interesante a destacar es que se cuenta con más libertad para tratar temas relativos a la equidad entre géneros, si bien siempre librados a lo que el personal docente decida trabajar; asimismo, como en su mayor parte las/os docentes son jóvenes, pareciera que cuentan con una relativa actualización o conocimiento sobre el tema. Quizá por esta razón no se destaca tanto la falta de capacitación docente sino más bien la preocupación por no tener conflictos con algunos padres. En las entrevistas relataron el caso de una docente de biología que solicitó a sus estudiantes buscar información sobre la masturbación y esto generó en padres de iglesias evangélicas una reacción muy fuerte que originó, a su vez, que alguna de las autoridades le recriminara a la docente “*haber sido demasiado audaz con alumnos de 13 años*”. Sin embargo, en una reunión de padres convocada en relación al tema en debate, prevaleció una postura favorable a la propuesta de la docente y la vida en la escuela se reencausó sin mayor problema ya que algunos “*agradecieron a la docente que les haya dado la oportunidad de trabajar este tema con sus hijos*”.

Otra situación interesante relatada se refería al tratamiento de la **diversidad de género** con una adolescente que estaba en proceso de cambio de identidad de género. Las autoridades y personal de gabinete afirmaban que se la trataba de contener lo mejor posible, incluso transgrediendo reglas de no aceptar estudiantes que repetían nuevamente el curso, priorizando que la alumna se sentía bien y que sus compañeros/as tenían muy buena relación con aquella.

Esta situación permite concluir que también en instituciones educativas laicas existen dificultades para trabajar temas de equidad entre géneros y de educación sexual integral. Tanto padres como todos los docentes y autoridades son agentes activos que promueven resistencias a los cambios o prácticas innovadoras, constituyéndose todas las personas en agentes de un proceso cultural en marcha

#### 4.5. *Escuela de enseñanza media de gestión cooperativa*

Esta institución tiene una historia muy relacionada con temas de equidad entre géneros que es anterior a la promulgación de la Ley de ESI, cuando se desarrollaron actividades, debates y charlas sobre derechos sexuales y reproductivos y prevención del VIH-SIDA e, inclusive, se capacitó a sus estudiantes para que fueran ellos/as promotores sanitarios del dispensario de la zona. Los informantes rescatan que la Ley de ESI les brinda un marco legal para seguir trabajando e incluso profundizar estas temáticas, sin el temor a la reacción u oposición que pudieran plantear los padres. Con respecto a la aplicación de esta ley, los/as docentes consensuaron, después de varios talleres de discusión, tomar el tema de la enseñanza de la sexualidad como una temática transversal para todas las materias, tal como se propone desde la normativa oficial, proponiendo aplicar estos contenidos desde la especificidad de su asignatura. En espacios curriculares como Educación física, por ejemplo, se trabajan contenidos

como la importancia del cuidado del cuerpo, la creación de espacios mixtos de juegos, la reflexión sobre roles de género; en tanto que las prácticas de deportes de equipo son mixtas.

Sin embargo, pese a que la institución cuenta con algunos/as docentes comprometidos/as con la implementación de esta ley, quienes cuentan con el apoyo de su director, siempre es una decisión personal y voluntaria lo que lleva a incorporar esta temática en las asignaturas.

Una experiencia implementada es un proyecto institucional a cargo de una docente de la materia “Formación para la vida y el trabajo”, con buena formación universitaria en la perspectiva de género, quien ha impulsado la formación de una “Comisión de equidad de género. Esta docente, luego de desarrollar contenidos sobre temas de género, invita a sus estudiantes a incorporarse a la comisión para trabajar temas tales como: equidad de género, violencia de género, derechos sexuales y reproductivos, masculinidades, discriminación de las mujeres, historia de las mujeres, matrimonio igualitario, etc. La comisión debate y luego difunde en la escuela, a través de afiches, carteleras u otros dispositivos como cine debate, los contenidos trabajados en la comisión.

La dinámica del **cine debate** fue realizada curso por curso, iniciando en primer año y siguiendo en los cursos superiores. Esta dinámica de trabajar en la comisión y luego en otros cursos, implica contar con la colaboración de otras/os docentes que deben ceder sus horas. Una película que se trabajó fue: “En tierra de hombres”. También se trabaja sobre **historia de las mujeres**, armando escritos en base a material teórico y visitas y tomas de notas en el paseo del bicentenario. Luego, difunden sus trabajos y algunos videos en la página Web del colegio.

Si bien estas actividades y propuestas son muy interesantes y que algunos/as docentes se comprometen y desarrollan propuestas sobre equidad de género y que las autoridades acompañan estas actividades, no todo el personal docente se involucra en las mismas., no asumiendo como propia la responsabilidad de proporcionar a sus adolescentes y jóvenes información y formación en base a propuestas de la ley de ESI.

## 5. Reflexiones Finales

A modo cierre, podemos afirmar que en las diferentes instituciones analizadas, se encontraron discursos y prácticas referidos a ciertas “temáticas de género” entre las que se destacan: las **concepciones de sexualidad** predominantes que se construyen; los debates y experiencias en torno a la “**enseñanza**” de la **sexualidad y/o educación sexual** en la escuela; y lo que desde ciertas miradas se consideran “**nuevas**” **prácticas y realidades** presentes en las escuelas y que generan diversos posicionamientos, argumentos y estrategias de abordaje ante las mismas, entre ellas la cuestión de la **diversidad sexual** y de los **embarazos de alumnas**.

Respecto a las **concepciones de sexualidad**, en general para los adultos la sexualidad cobra un significado fuertemente ligado a la genitalidad. Esto se evidencia en las experiencias áulicas, que en general limitan su enseñanza a proporcionar información sobre el sistema reproductor humano, las enfermedades de transmisión sexual y la prevención de embarazos. En la mayoría de las escuelas que

formaron parte de la experiencia, los contenidos que hablan de educación sexual están incluidos en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales; en este sentido, parecería que el marco normativo no ha logrado modificar una tendencia preexistente a la ley, es decir, la tendencia a remitir la sexualidad preferentemente a un orden biológico, que reduce sus múltiples dimensiones y atravesamientos. Pero además supone conceptualizarla como categoría universal, única, como un constructo que podría existir por fuera de la historia social. El carácter universal desde el cual se piensa a la sexualidad obstaculiza pensar una sexualidad situada, que sólo puede ser considerada en la particularidad de cada contexto. En este marco es que cobra importancia la figura del docente como educador, conocedor de cada contexto escolar en que se encuentra inserto. En este mismo sentido, situaciones que irrumpen la vida cotidiana escolar, atravesadas fuertemente por la sexualidad en su sentido más integral, no son reconocidas como tales. Los enfrentamientos, a veces incluso físicos, entre lo/as alumno/as, por ejemplo, no son analizados desde ésta dimensión lo que permitiría pensar otros abordajes posibles más allá de las sanciones disciplinarias.

Además en las concepciones de sexualidad predominantes que sostienen los equipos directivos, técnicos y docentes, se encuentra un predominio de distinciones binarias, -varones/mujeres, femenino/masculino-, reproductivas de la heterosexualidad normativa, evidenciado en la invisibilización de referencias a la diversidad de opciones que escapan a dicho binarismo, con todas las implicancias que esto tendrían para aquello/as alumno/as que no encontrarían así una narrativa que los represente en el discurso escolar.

En relación a los debates, argumentos y experiencias en torno a la “enseñanza” de aspectos vinculados a la sexualidad, que se traducen como experiencias de **educación sexual** en la escuela, resulta central la discusión sobre la Ley N° 26.150 de ESI que si bien instituye la obligatoriedad de aplicación en todas las instituciones públicas y privadas, desde muchas de éstas se argumenta que “*aún no nos han dicho nada*”; este “aún” parecería referir a que no se ha exigido ni sancionado a quien no lo haga. En relación a este punto nos preguntamos. Cabría preguntarse si, más allá del carácter de obligatoriedad que puede imprimirle la institución (docentes y directivos) no se estaría descuidando la dimensión referida al derecho de niños, niñas y adolescentes de recibirla.

Se encontraron algunas experiencias (relativamente escasas) en las cuales se proponen proyectos y/o se implementan acciones en el marco de la ley. Sin embargo, en la mayoría de los casos, se destaca que las propuestas son el resultado de intereses y voluntades individuales o de un grupo de docentes dentro de la escuela. Quienes las implementan remarcan que no hay una política institucional previamente debatida y consensuada al interior de la comunidad escolar. En algunas instituciones los docentes debaten si solo los docentes que tienen voluntad o los docentes de ciertas materias deben ser los “encargados” de impartir educación sexual o si todo el personal de la institución debe hacerlo.

La falta de propuestas de capacitación de docentes y directivos se reconoce como un obstáculo para la implementación de la ESI. Generalmente se responsabiliza a las instancias de gestión central,

principalmente el Ministerio de Educación, de no capacitar a los docentes y que mientras ello no ocurra no se revertirá la situación o las dificultades de aplicación de la ley. También se reiteran interrogantes, sobre a quién - si es a la familia y/o a la escuela- le corresponde la responsabilidad/deber de impartir educación sexual a niños, niñas y jóvenes, prevaleciendo la idea de que la escuela complementaría lo que es una responsabilidad de la familia. En este sentido, es importante destacar que muchas de las personas entrevistadas consideran que la normativa, y particularmente la Ley de ESI, les otorga garantías y protección ante posibles reclamos o denuncias por parte de las familias. En las escuelas de enseñanza religiosa que formaron parte de la investigación se observan posicionamientos propios de la institución que no se ajustan completamente a los lineamientos generales de la Iglesia Católica. Como institución que adscribe a una religión los docentes y directivos tienen dos referentes discursivos: la ley del Estado laico y los lineamientos ideológicos y políticos de la iglesia.

En relación a lo que algunos referentes institucionales consideran **“nuevas” prácticas y realidades** que se presentan en las escuelas en la actualidad se destacan los **embarazos o maternidad/paternidad de sus alumnas/os** y también las expresiones de diversidad **sexual y de género**.

En general, los directivos que tienen más trayectoria en su función relatan un proceso de cambio en donde habría un “antes” donde las jóvenes embarazadas en general abandonaban la escolaridad ya que era impensable como posibilidad cursar un embarazo y continuar con el proceso de escolarización. Hoy describen una “nueva realidad”. Si bien desde el Ministerio de Educación se emitió un Régimen de Inasistencias y Franquicias para Alumnas Madres<sup>2</sup> (2004), la presencia en la escuela de las alumnas madres, genera principalmente como respuesta priorizar su permanencia en la escolarización, destacándose que en las escuelas religiosas existiría un posicionamiento relativamente más integral de estas situaciones. Podríamos inferir que algunas veces el ámbito institucional no reconoce a estas jóvenes como seres sexuados y con derechos en este campo. Las escuelas deberían propiciar condiciones habilitantes de este derecho tales como: información de calidad para el acceso a servicios de salud sexual y reproductiva y a la protección legal y social pertinente, tal como lo establecen distintos artículos de la ley mencionada. Un enfoque de derechos favorecería la autonomía y el empoderamiento que permite tomar decisiones informadas y responsables sobre la sexualidad y la vida reproductiva así como la posibilidad de acceder a los recursos para llevar a la práctica esas decisiones de manera segura, efectiva y sin discriminaciones. En este sentido se promovería que las maternidades y paternidades fueran elegidas y, quizá también, compartidas.

---

<sup>2</sup> Esta normativa establece un régimen especial de inasistencias no computables para las alumnas madres durante el embarazo, parto y amamantamiento. En uno de sus párrafos menciona como competencia del Ministerio de Educación “la adopción de medidas tendientes a erradicar el fracaso y la deserción escolar y establecer mecanismos para elevar la calidad y la equidad educativa”.

Respecto de la **diversidad sexual** en general es un tema silenciado, que no forma parte de la agenda de lo que se entiende como educación sexual en las propuestas áulicas. Cuando aparece es dotado de un sentido de “problema” o como una situación de excepcionalidad. Como problema es atribuido a los alumno/as aunque en menor medida también a docentes, reconociendo la incertidumbre que se genera frente a estas situaciones. Como habría ocurrido con los embarazos, son cuestiones que “aparecen” en la escuela, que hablan de un atravesamiento del contexto, un desborde hacia el interior de la institución que lo significa como ajeno a sí misma. Respecto de la diversidad, una cuestión a dilucidar en torno a la sexualidad es si habría elementos que serían educables y otros que no lo son. Si todo en la sexualidad es educable, esto supone que ella pertenece entonces al orden racional, consciente. Pero desde distintas disciplinas y desde distintos planteos teóricos de género se propone que el deseo no es consciente y por lo tanto tampoco es accesible a la educación. No obstante, si se puede educar en derechos, enseñando el derecho de todas/os a una vida sin violencias.

Sería oportuno recordar aquí que la Ley Nacional 26.150 no menciona en ninguno de sus artículos y disposiciones a la palabra “género”. Tal omisión, impensable en el marco del desarrollo histórico de las teorías de género en el momento en que comienza a discutirse la importancia de contar con este instrumento jurídico, podría entenderse como consecuencia política de las tensiones existentes entre distintos discursos, principalmente aquellos provenientes del estado laico y los discursos religiosos.

Podría decirse que en estas instituciones aparecería una posición política de tolerancia que reconoce la diferencia como tal pero que no problematiza la desigualdad que se invisibiliza detrás de esa diferencia. Las diferencias se toleran no sólo en la vida privada sino también en el espacio público hasta tanto no perturben ese orden público y por lo tanto no generen conflictos. Lo que deriva de este posicionamiento político respecto al género conlleva el cercenamiento de los derechos de las minorías culturales, en este caso, referidos a la orientación sexual, en lugar de reconocerlos en su condición de sujetos de derechos. (Wieviorka M., 2003).

Para finalizar podemos afirmar que la **educación en equidad de género** es un amplio campo de debate que interpela a las instituciones educativas y a todos sus agentes a revisar sus prácticas y representaciones sobre la misma; sin embargo, es aún una dimensión muy incipiente en todas las instituciones educativas donde se realizaron las entrevistas y observación con participación. Los puntos más aceptados son los referidos a la equidad entre mujeres y varones heterosexuales, a una igualdad de trato entre los mismos, lo que se corresponde con lo que se propone en la mayoría de las normativas analizadas. Autoridades y docentes hacen explícita su necesidad de mejorar los aspectos cognitivos sobre estos temas mientras que pocos se animan a reconocer que son cuestiones emocionales, morales o simbólicas las que más inciden en el rechazo, temor o resistencias a tratar la amplia gama de temas implicados en la educación en equidad de género, en especial temas como *el aborto, salud sexual y reproductiva, hijos/as de matrimonios entre personas del mismo sexo,*

*travestismo y homosexualidad*. Los referidos a *uso del tiempo, maternidades y paternidades, trabajo doméstico y reproductivo*, si bien son más aceptados o se reconoce la importancia de que se trabaje en las instituciones sobre ellos (lo que se hace algunas veces), en la práctica su efectivo tratamiento queda supeditado a cómo los incorpore y desarrolle cada docente.

La **normativa** referida a la educación en equidad de género y a la equidad de género trabaja como *usina generadora de nuevas construcciones de género* para promover vidas libres de violencias y justicia en tanto desde el propio Estado se reconocen nuevas identidades positivas. A pesar de que falta incorporar en la legislación muchas otras dimensiones de la equidad de género, autoridades y docentes comienzan a motivarse para trabajar en sus materias algunos de los temas contemplados en la normativa mientras que las autoridades pierden el temor a posibles planteos de padres de alumnos y los comienzan a reemplazar por el temor a planteos por discriminación que pudieran recibir si no actúan en el marco de la ley.

Esta normativa habilita a profundizar el ámbito de debates sobre el género y la equidad de género en las escuelas y se orienta hacia la construcción de una ciudadanía activa entre la comunidad educativa en su conjunto.

## Referencias

- Bourdieu, P. (2000) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- De Lauretis, T. (2000) *Diferencias*. Madrid: Ed. Horas y horas.
- Ferrucci, S. (2010) "*Procesos socioculturales y educación en equidad de género*". Proyecto Secyt. 2010-2011.
- Geertz, C. (1992) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Guber, R. (1992) *El Salvaje Metropolitano*. Buenos Aires: Legasa.
- Romero L. (1992) "La identidad de los sectores populares", en Hidalgo y Tamango. *Etnicidad e Identidad*. Buenos Aires: CEAL.
- Scott, J. (1993) "Género: una categoría útil en el análisis histórico", en *De mujer a género*. Buenos Aires: CEAL.
- Wieviorka, M (2003) "Diferencias culturales, racismo y democracia", en Mato (Coord) *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*. Caracas: Faces.