

Colección  
Nuevos enfoques en educación  
9 1788416 467037 > ISBN 978-84-16467-03-7

MIÑO y DÁVILA  
EDITORES

## Género es más que una palabra

Este libro reúne a prestigiosos académicos latinoamericanos que aportan miradas originales sobre las relaciones entre sociedad, educación y género. Cada escrito ofrece contribuciones de gran significado para reflexionar sobre los modos en que los procesos educativos convalidan o resisten el orden patriarcal.

Tal como afirma Dora Barrancos en su prólogo: «El sistema patriarcal posee un instrumento de reproducción fundamental en el sistema educativo, y aunque en nuestras academias se han multiplicado los análisis relativos a la condición de las mujeres, a las relaciones de género y más recientemente a las sexualidades disidentes, la dimensión educativa no ha sido probablemente la más relevada. (...) Necesitamos más investigaciones como las que este libro presenta para poner en evidencia la cadena de transmisión de la violencia simbólica –y no sólo de esta índole– que revela la acción educativa perpetuadora de las jerarquías de género. (...) En todo caso debemos proponer un cambio radical de las mentalidades, de las actitudes, de los sentimientos, y cada uno de los trabajos que aquí se presentan es un aporte singular para esa saga no sólo por la innovación tópica, sino por la solvencia del tratamiento, la capacidad interpretativa. Resulta invalorable que haya una perspectiva latinoamericana. (...) Si se quiere terminar con las formas violentas de trato hacia las mujeres, si de veras procuramos sociedades que reconozcan las otredades de géneros y las sexualidades disímiles, si aspiramos a sociedades democráticas e inclusivas y a conjurar humillaciones y sometimientos, es imprescindible que la escuela se percate. Ese es el cometido precioso de este libro».

Carina V. Kaplan  
–editora–

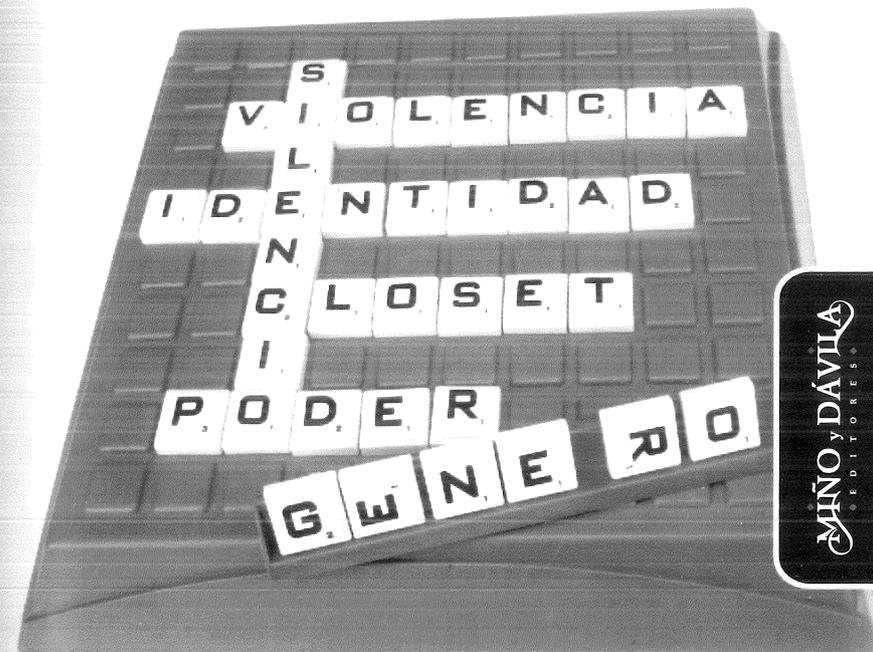
# Género es más que una palabra

## Educación sin etiquetas

Prólogo de Dora Barrancos

Etelvina Sandoval Flores  
Gina Zabłudovsky Kuper  
Hilda M. Rodríguez Gómez  
Claudia Bracchi  
Adrián Melo  
Eliana G. Vasquez  
Claudia A. Lajud  
Iván Thisted  
Mercedes Hirsch  
Luis Porta  
María M. Yedaide

Carlos Skliar  
Mara Brawer  
Adriana Hernández  
Marina Paulozzo  
Marcela Nicolazzo  
Pablo A. Scharagrodsky  
José A. Garriga Zucal  
Iván P. Orbuch  
Luciana Peker  
Carina V. Kaplan



MIÑO y DÁVILA  
EDITORES

# Identidades y diversidades de género en la escuela. Desafíos en pos de la igualdad<sup>1</sup>

*Eliana G. Vasquez<sup>2</sup>*  
*Claudia A. Lajud<sup>3</sup>*

## 1. Introducción

Empezaron el jardín, y fue ahí donde más difícil se te hizo, te enfrentaste al mundo que hay fuera de casa y donde está muy acentuado el ser nena, el ser varón. Los primeros meses fuiste descubriendo a las demás nenas. Las mamás en la puerta me decían que sus hijas sólo hablaban de vos, que las peinabas, jugabas en el rincón de la casita a las muñecas y estabas todo el tiempo rodeado de nenas. Un día se me acercó una mamá que me dijo: \_Tu hijo es un Don Juan, siempre está con las nenas. Y yo pensaba: si supieran que desea ser una nena más. (Mansilla, 2014: 39)

El jardín se te iba complicando cada vez más porque no solo estabas todo el tiempo rodeado de nenas, sino que querías hacer las cosas que hacían como, por ejemplo, formarte en la fila con ellas; el problema venía cuando la señorita te sacaba y te ponía en la fila de los varones. Todos tus dibujitos eran en color rosa y solo dibujabas princesas y nenas. Salías llorando a menudo porque te trataban como varón.

1. Colaboraron en la elaboración del presente trabajo: Paola Viviana Santucci, Prof. en Sociología, y Lucía Trotta, Lic. En Sociología, ambas docentes e investigadoras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, e integrantes del Equipo técnico de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
2. Lic. en Trabajo Social, docente e investigadora de la Facultad de trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Directora de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
3. Lic. en Antropología Social. Coordinadora de Chesida, Grupo de Extensión Universitaria FACSO/UNICEN. Subdirectora de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

El gran tema era cómo explicarte que vos eras un varón físicamente y con documentos que decían que eras un varón. Entonces empecé a decirte que eras una nena especial y que nadie en el jardín se había dado cuenta” (Mansilla, 2014: 41)

**E**l relato de ese fragmento de la vida de Luana nos lleva a preguntarnos por lxs alumnxs que esperan recibir las instituciones educativas. Nos lleva a pensar qué capacidades tienen las instituciones de ver aquello que no entra dentro de los estereotipos y los rituales establecidos; dentro de una arquitectura escolar que fue diseñada para separar; con una distribución espacial que asigna a algunos unos lugares y a otros otros; y un modelo pedagógico que invisibiliza lo diferente. La experiencia educativa de Luana nos invita a reflexionar sobre todxs aquellxs sujetos que, por no ajustarse a lo establecido por la institución, se quedaron sin la posibilidad de construir una trayectoria dentro del sistema educativo.<sup>4</sup>

En este sentido, este trabajo se propone historizar los distintos paradigmas que regularon la sexualidad en la escuela y los aportes que desde la perspectiva de género tensionan las instituciones, en los últimos años, en pos de problematizar situaciones y condiciones ampliatorias de derecho, en términos de igualdad de trato y oportunidades y de reconocimiento de las diversidades.

El tema que aborda este capítulo constituye una de las *preocupaciones* que actualmente *ocupa* a la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, al inscribir las definiciones de política educativa de la Modalidad en el marco de una política del cuidado y de respeto por los derechos de los niños, niñas y adolescentes<sup>5</sup> contemplando siempre un abordaje desde la perspectiva de género, con el firme propósito de promover la construcción, en el escenario escolar, de relaciones igualitarias entre los géneros.

Comenzamos este relato con la historia de Luana porque nos interpela a la construcción colectiva de instituciones que alojen la diversidad y que sean capaces de dar la bienvenida a todxs. Una escuela dispuesta a incluir a todos los posibles. Una escuela que asuma el desafío de reconocer a todxs.

4. La edad promedio de la población trans apenas supera la mitad de la expectativa de vida del resto de la población. lo que indica el alto grado de vulnerabilidad a la que está expuesta esta población, siendo muchas veces desde temprana edad, expulsada tanto de los propios contextos familiares como institucionales (salud, educación, seguridad social, trabajo) (ATTTA-FALGBT, s/f: 5). En este sentido, las referentes trans, Marcela Romero y Claudia P. Baudraco (ATTTA-FALGBT, s/f: 6) plantean que “en materia de educación, por ejemplo, las personas trans no logramos concluir nuestros estudios debido al estigma y la discriminación que sufrimos por parte de las autoridades educativas, muchas de nosotras y nosotros ni siquiera finalizamos los estudios primarios, ocurre que es muy doloroso escuchar la burla de los compañeros y el menosprecio de los docentes”.

5. De a hora en adelante NNA.

## 2. Género y educación

### *De socializaciones diferenciales y construcción de desigualdades*

Los sistemas educativos en la modernidad se configuraron sobre la idea de materializar la igualdad, en tanto valor estructurante de las sociedades modernas, al mismo tiempo que tendieron a ofrecer experiencias desiguales a niñas y niños y cumplieron un rol central en la formación y fortalecimiento de estereotipos sexuales (Subirats, 1994).

En Argentina, la Ley 1420 contenía elementos progresistas en sus definiciones sobre lo femenino y lo masculino, aunque claramente delimitaba en el nivel primario espacios curriculares específicos para la mujer, vinculados a lo doméstico, destinando para el varón el ámbito del entrenamiento militar y lo público. Esta segregación se intensificaba en el nivel medio, que oficiaba como puerta de entrada a los estudios universitarios y al ejercicio de las profesiones para ellos, mientras que relegaba a la escuela normal para la formación docente a ellas (Morgade, 2005).

A lo largo del siglo XX, se fue incrementando el acceso igualitario entre mujeres y varones a los distintos niveles del sistema educativo, y también las tasas de escolarización en todos los niveles. Esta inclusión formal en el ámbito educativo no significa, sin embargo, que no subsistan presupuestos que tienden a justificar la desigualdad y una socialización diferencial por género que construye y refuerza estereotipos y preferencias (Subirats, 1994).

Esta socialización diferencial se expresa en distintos ámbitos de la educación y modela fuertemente el currículum formal, el currículum oculto y el currículum omitido, permeando las prácticas de los actores educativos. De esta manera en la escuela *se aprende a ser mujer* y *se aprende a ser varón* (Morgade, 2001). Respecto de esta cuestión, Carina V. Kaplan y Gluz señalan:

La escuela no es neutra respecto de los patrones de género. En la vida cotidiana del aula tiene lugar un proceso de construcción de un orden pedagógico que contribuye a definir y conformar ‘sujetos femeninos o masculinos’ a través de la transmisión de un caudal específico de definiciones, relaciones y diferencias de género que van pautando lo permitido y lo prohibido, definiendo lo normal y lo desviado para cada sexo. Es decir, este sujeto ‘educando’ no es neutro respecto del género. (Kaplan y Gluz, 2000: 30)

En este sentido, en la escuela se hace carne un proceso de discriminación femenina, entendida como el fenómeno mediante el cual se perpetúan prácticas sociales que generan identidades sexistas. Es decir identidades que segregan a la mujer al mundo de lo privado y al cuidado de los otros, mientras que al varón al mundo de lo público y de la producción, fomentando la rigidización de los roles de uno y otro sexo (Guerrero, 2005). Algunos autores incorporan

al análisis de este fenómeno la idea de educación sentimental diferencial por sexo, que se expresa en múltiples dimensiones de la cotidianeidad escolar: en la asignación de distintos roles dentro del aula, en los cuentos y lecturas, en los juegos, en el lenguaje, en la separación por materias, etc., que tienden a relegar a las mujeres al polo identificado con la debilidad, la pasividad, la dependencia, la motricidad fina, la delicadeza, mientras que desarrollan en los varones capacidades vinculadas a ser independientes, tener iniciativa, personalidad propia, gusto por la aventura, todas importantes para la vida productiva y esenciales para promover liderazgo (Guerrero, 2005). De este modo los logros de las mujeres se identifican como una excepción a la regla y el éxito de los varones se inscribe en un orden de lo natural.

Como vemos, este proceso de socialización diferencial por género atraviesa las prácticas curriculares en tanto configuraciones discursivas del discurso pedagógico hegemónico y constructoras de la subjetividad, tanto como el orden del currículum oculto (Hernández y Reybet, 2006).

En palabras de la especialista Adriana Marrero:

(...) parece desprenderse la existencia de un fuerte consenso sobre el hecho de que las instituciones educativas crean y refuerzan, a través del currículum oculto, estereotipos diferenciales de género, que afectarán para siempre la percepción que las mujeres y los varones habrán de tener de sí y de los demás en sus trayectorias escolares y laborales futuras. (Marrero, 2006: 55)

Algunos autores postularon la idea de *dispositivos pedagógicos de género* para dar cuenta cómo las formas de interacción, los roles, los formatos de participación, los juegos del lenguaje, los usos del espacio, etc., construyen interpretaciones y clasificaciones idealizadas y esencialistas respecto a lo que es ser varón y lo que es ser mujer con base en categorías de oposición jerárquica. Estos dispositivos actúan en el plano de los imaginarios, de las interacciones y en el plano material, que derivan en formas concretas de subjetivaciones de género (García Suárez y Muñoz Onofre, 2009).

### *De construcciones binarias y sexualidades en el closet*

La modernidad se caracterizó por construir sistemas dicotómicos de pensamiento en los que uno de los polos asume la carga negativa y el otro una mayor valorización conduciendo a una jerarquización de las partes. De allí el par femenino-masculino que colabora en una construcción que hace de diferencias biológicas, desigualdades sociales.

Los pares dicotómicos racional/emocional, varón/mujer, heterosexual/homosexual, blanco/negro son ejemplos claros de esta organización binaria de la cultura occidental. En el escenario educativo, el discurso pedagógico moderno realiza operaciones de clasificación, ordenamiento, normatización, regulación, y produce un lenguaje escolar centrado en el silenciamiento de

algunas voces y la habilitación de otras, produciendo operaciones de inclusión/exclusión desde el lenguaje escolar (Lopes Louro, 2000). En la cotidianeidad escolar, esto se expresa en la negación y exclusión de lo femenino por un lado, y la visibilización de lo femenino anclado a ciertos estereotipos, por otro.

Es decir, se expresan en las aulas y el escenario escolar mecanismos sociales y de poder mediante los cuales se construyen representaciones y prácticas de lo femenino y lo masculino ordenando a los sujetos en estructuras dicotómicas con dos opciones posibles: nena/nene.

La escuela, entonces, como una institución de la modernidad, se encuentra fuertemente involucrada en la producción y reproducción de este imaginario social-genérico y es precisamente la sexualidad el terreno político donde se disputan los sentidos en relación al deber ser varón/mujer, legitimando unos modos de existencia por sobre otros (Morrioni, 2007).

En este sentido, así como el pensamiento occidental moderno no reconoce otras formas posibles de construcción de las identidades; la escuela tendió a negar y expulsar todo lo que no se inscribiera en una manera dual de habitar el mundo.

El perfil biomédico y centrado en la prevención, que atravesó los currículos e intervenciones escolares a lo largo del siglo XX, tendió a articular las identidades de género a un único modelo de identidad sexual: la heterosexual, y a pensar a todo lo que no encajara en este molde desde la anormalidad (Morgade, 2005).

Algunas autoras (Lopes Louro, 2000; 2004) que abordaron el tema de las identidades sexuales observan que en las escuelas pervive una *pedagogía del closet*, esto es, una pedagogía constituida sobre el ideal de pureza y que impone modelos de identificación hegemónicos con un consecuente enclotamiento de las diferencias.

A partir de lo observado en situaciones que se han presentado en las instituciones educativas, podemos señalar que una de las primeras indicaciones que suele dar la escuela ante el pedido de reconocimiento de la identidad de género autopercebida y adoptada por las personas es la solicitud de estudios médicos, psicológicos o psiquiátricos, muchas veces con altos costos y victimizando a la persona involucrada. Por otro lado, también es habitual exigir una adecuación del DNI para llamar a la persona por el nombre que ha elegido en virtud de su nueva identidad de género. Otro mecanismo que las instituciones suelen adoptar es pedir el uso de ropa "neutra" y llamar a la niña/o o adolescente por el apellido, generando un trato desigual con el resto de los estudiantes; o proponer como opción el uso de los baños de los profesores o de personas con discapacidades en lugar de permitir acceder al baño del género autopercebido. Entendemos que estas situaciones suceden, a partir de una vigencia histórica donde la palabra de lo médico o lo jurídico tiene una relevancia preponderante por sobre lo subjetivo y cuando las instituciones no

se disponen a mirar las diferencias, la diversidad, lo heterogéneo, que habla de una realidad compleja que ya no es posible invisibilizar.<sup>6</sup>

En palabras de la autora mencionada anteriormente:

El silenciamiento sobre las 'nuevas' identidades y prácticas sexuales y de género constituye una forma de representarlas. Una forma donde se las margina y deslegitima. No podemos olvidar que el silencio y la omisión suponen, casi siempre, tomar partido del lado de quien está ganando la lucha, de aquellos que tradicionalmente ejercen el dominio. (Lopes Louro, 2000: 96-7)

### *La sexualidad en la escuela*

Históricamente y de la mano de un paradigma que restringía la sexualidad y las relaciones interpersonales al ámbito de lo privado, la educación sexual tendió a aparecer como un asunto privado que se delegó a las instituciones educativas muy recientemente.

En el marco de una alianza entre la familia y la escuela que delimitaba claramente la educación sexual bajo la órbita de la primera, recién apareció tíbiamente en la segunda, de la mano del modelo biologicista, y todas las temáticas vinculadas con la sexualidad estuvieron ausentes de la formación docente por décadas (Morgade, 2006).

Desde el paradigma biologicista se ancla la sexualidad a la genitalidad y a un abordaje curricular centrado en la anatomía de la reproducción, en un continuo mecanicista que va desde la reproducción de las plantas a los animales y a los seres humanos. Desde este punto de vista se produce una biologización de las prácticas humanas ocultando otras dimensiones que se involucran en la sexualidad y poniendo énfasis en aquellos aspectos vinculados con las amenazas, los riesgos y los efectos no deseados de la sexualidad.

Este modelo centrado en lo biológico se articula en algunos casos con un modelo moralizante, es decir:

...un abordaje que enfatiza las cuestiones vinculares y éticas que sustentan las expresiones de sexualidad y, con frecuencia las encara desde una perspectiva que retorna más los sistemas normativos (el deber ser) antes que los sentimientos y las expresiones reales de los/as jóvenes (...) Pone especial énfasis en el control mediante la abstinencia. (Morgade, 2006: 42-43)

Así este paradigma restringe la sexualidad a la dimensión biológica, lo que se traduce en un tratamiento pedagógico dentro de áreas específicas (las ciencias naturales y biológicas), y que en la mayoría de los casos está acompañada

6. Esta invisibilización no se restringe a la dimensión de la identidad y la orientación sexual sino también por ejemplo a las configuraciones familiares, cuando lo normal fue entendido en términos de padre-madre e hijos, dejando por fuera cualquier otra alternativa.

por una organización institucional y curricular sexista (las nenas por un lado, los nenes por otro) y la legitimación de un saber, el saber médico-biológico, representado muchas veces en figuras especialistas extra escolares que llegan a la escuela a transmitir un saber.

Vemos entonces que el paradigma permea la definición del currículo pero también el currículo oculto, así como el omitido. En este sentido, el enfoque biologicista si bien habilita la introducción de la sexualidad en la escuela, lo hace desde un lugar que termina por reforzar las relaciones de poder hegemónicas (Morgade, 2006).

Tanto el modelo moralizante, que pone énfasis en la sexualidad solamente vinculada con los fines reproductivos a partir de los valores judeocristianos, como el modelo biologicista, que a través de un discurso científico hace hincapié exclusivamente en la prevención de las consecuencias de las relaciones sexuales, no nos permiten pensar en el desarrollo de una sexualidad plena como parte de una vida saludable donde se enmarca el ejercicio de una sexualidad responsable.

Por todo lo planteado anteriormente, la sexualidad se ha constituido históricamente como un tema tabú en nuestra sociedad, que provoca silencio por parte de los adultos, favoreciendo la configuración de estereotipos, representaciones y prejuicios sin poder ser revisados colectivamente. La educación que han recibido los adultos cuando eran niños/as se orientó a ubicar la sexualidad como un tema privado, que no debía ser abordado socialmente. Este hecho ha traído importantes consecuencias en la formación de la sexualidad y en el modo de vinculación de las personas a lo largo de la historia. Tal como sostiene Morgade (2006), relegar la educación sexual al ámbito privado tiene una connotación ideológica. Bajo el lema: "de esto no se habla", no se reconoce que toda educación es sexual. Por eso, sostenemos que la omisión también es una forma de educación.

### **3. El aporte de la perspectiva de género para escuelas más inclusivas y respetuosas de la diversidad**

En el marco de avances respecto al reconocimiento de los derechos de minorías y de visibilización creciente de las relaciones desiguales entre varones y mujeres, la perspectiva de género se presenta en la actualidad como una herramienta indispensable de abordaje complejo e integral de las problemáticas y los vínculos sociales. Parte de un amplio y denso corpus teórico heredado de las corrientes feministas, el género en tanto categoría relacional nos invita a indagar en los determinantes sociales y culturales que habilitan la producción y reproducción de las desigualdades en una sociedad patriarcal.

Se entiende la perspectiva de género como un enfoque que considera lo femenino y lo masculino como construcciones socio-históricas, cuestionando

la naturaleza biológica de las mismas. Es la cultura la que asigna características de feminidad o masculinidad y construye “lo femenino” y lo “masculino” más allá de los rasgos anatómicos y fisiológicos de las personas. Las actitudes y comportamientos diferenciados que se espera de las mujeres y los varones forman parte de condicionamientos sociales construidos. Por ello, estos roles adquiridos socialmente van variando de acuerdo a los momentos históricos, y conforman representaciones colectivas, que se jerarquizan de manera desigual, en favor de lo masculino y subordinando el lugar de la mujer.

La perspectiva de género, no se ocupa solo de las mujeres:

se postula relacional y permite superar la construcción binaria de lo masculino y lo femenino para pensar las condiciones de su formulación y cuestionamiento de sus ideas y el modo en que se producen y conceptualizan otras identidades sexuales y genéricas... (gays, lesbianas, transexuales, travestis, transgénero, bisexuales e intersex). (Elizalde *et al.*, 2009: 37)

La misma nos aporta una mirada que colabora en la desnaturalización de nuestras prácticas y concepciones. Siguiendo a Larrosa:

...conseguir ese efecto de extrañeza, de desfamiliarización. Se trata de suspender la evidencia de nuestras categorías y de nuestros modos habituales de pensar y de describir las prácticas, por el mero recurso de intentar pensarlas de otro modo, a otra escala, con otras conexiones. (Larrosa, 1995: 13)

En el ámbito de las políticas públicas, implica un proceso de transversalización e institucionalización de modo que debe estar incluida en la convivencia cotidiana de los diversos espacios institucionales. Aprender a vivir con otros implica saber compartir a partir de un aprendizaje participativo, que tiene el poder de regular socialmente la convivencia. La escuela como instancia socializadora, compleja y dinámica —en la que coexisten en tensión, representaciones de género diversas— es un ámbito de lucha, resistencia y creación de normativas, valores y prácticas “legítimas”, “normales” y “transgresoras”. Más que un espacio cristalizado, la escuela puede comprenderse como ámbito que construye y reconstruye significados socioculturales y nuevos sentidos.

De allí que en las instituciones educativas, la perspectiva de género se convierte en una herramienta de análisis crítico que nos permite:

- visualizar y analizar aquellos dispositivos pedagógicos de género que mencionamos más arriba;
- problematizar las realidades institucionales que sostienen el sistema de relaciones asimétricas entre mujeres y varones y la desvalorización de modelos que se diferencian del mandato dominante heterosexual, patriarcal y sexista;

- desnaturalizar las prácticas, histórica y socialmente establecidas que se vuelven naturales en las interacciones sociales cotidianas a partir de instalar la pregunta ¿es posible volver “extranjero” eso que hacemos todos los días y se nos volvió natural?, y
- visibilizar las desigualdades sociales y fomentar igualdad en el trato y oportunidades entre varones y mujeres que nos permita avanzar hacia la construcción de identidades sexuales diversas y a la equidad de género.

### *Género y sexualidad*

Lejos del paradigma biologicista, la Organización Mundial de la Salud define actualmente a la sexualidad como

un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vive y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o se expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales.

Cuando se aborda la sexualidad en la escuela desde la perspectiva de género se incorporan, no solo aspectos del orden de lo biológico, sino también las dimensiones sociales y culturales presentes en la construcción de la misma, lo que nos permite introducir la idea de desigualdad y las relaciones de poder que están presentes en esa construcción. También, nos permite pensar la sexualidad desde la perspectiva del derecho, reconociendo los derechos de todas y todos en cuanto al respeto por la diferencia, a la condenación de prácticas abusivas, a la igualdad y la no discriminación. Estos cambios en la forma de pensar el género y la sexualidad se dan en un contexto de ampliación de derechos y un nuevo marco normativo que lo legitima y profundiza.<sup>7</sup>

7. Dentro de la principal legislación de carácter internacional, nacional y provincial que aportan un marco legal a este cambio de paradigma se puede mencionar:
  - Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW);
  - Ley 23849/90 que aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño;
  - Ley 24417/94 de Protección contra la Violencia Familiar;
  - Ley 24632/96 de Aprobación de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra La Mujer —“Convención de Belem do Pará”;
  - Ley Provincial 12569/01 de Violencia Familiar y Decreto Reglamentario 2875/05;
  - Ley Nacional 25673/03 de Salud Sexual y Procreación Responsable;

Cuando pensamos a la escuela no podemos concebirla desvinculada de la sociedad en la que está inmersa. Es decir, no podemos desconocer que estamos en una sociedad cuyo orden se sostiene sobre distintas desigualdades, entre ellas la desigualdad entre el varón y la mujer. La configuración cultural de nuestra sociedad sienta sus bases en esa diferencia y la escuela no se encuentra exenta. En la medida en que estas desigualdades se visibilicen es que se puede pensar en revertir esta configuración cultural.

En este sentido, es importante realizar una puntuación respecto de uno de los elementos que se deben considerar si se pretende interpelar el instituido; nos referimos a la presunción de heterosexualidad. Esta es uno de los inconvenientes o barreras cotidianas con las que debe enfrentarse un NNA. La vigencia de un modelo heteronormativo, lleva a que los distintos actores sociales se desempeñen dando por sentado que toda la población con la que tratan es heterosexual. Supongamos a una/un docente que toca el tema desde este posicionamiento, delante de supuestas/os alumnas/os heterosexuales, donde en el grupo no todas/os lo son. Y quien no lo es, aún no lo ha hecho público. Aquí hallamos una manera en que ese sujeto encuentra ahí un primer acto de discriminación, de no reconocimiento, de un adulta/o que da por sentado a partir de su discurso qué es lo “normal”. Por lo tanto, lo que queda por fuera de esa “normalidad heterosexual” será considerado fácilmente como lo “anormal” o “patológico”. Por ello, la presunción de heterosexualidad debe ser necesariamente revisada por toda/os los actores de la institución educativa. Así se facilitará entablar relaciones libres de prejuicios y estigmas, generando un clima de confianza institucional que seguramente habilitará a niña/os, adolescentes a recurrir, de creerlo necesario, al adulto/a de la institución educativa.

Este proceso implica acompañar a los sujetos en el camino de asumir la identidad autopercibida y la construcción de escenarios institucionales que habiliten el ejercicio autónomo de la identidad de género.

La institución escolar empieza a convivir con un marco legal que tensiona la heteronormatividad predominante en la escuela, como por ejemplo las leyes de Matrimonio Igualitario (26618) y de Identidad de Género (26743).

- 
- Ley Provincial 13298/05 de Promoción y Protección de los Derechos de los Niños;
  - Ley 26206/06. Ley Nacional de Educación;
  - Ley 26061/06 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes;
  - Ley 26150/06 de Educación Sexual Integral;
  - Ley 13688/07 de Educación Provincial;
  - Ley 26485/09 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales;
  - Ley 26634/08 y 26842/12 de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas.

En este sentido, una pedagogía que aborde y cuestione abiertamente el orden de género puede provocar la reflexión de NNA acerca de los comportamientos relacionales para dar lugar a pensar de manera diferente y en forma crítica las construcciones de género en el aula y en la sociedad en general.

Esta reflexión, que deseamos se produzca en el aula, necesita de la reflexión previa del equipo docente. Hasta qué punto cada una/o de nosotras/os estamos atrapada/os en una trama de creencias, expectativas y prácticas de género; cómo cuestionarlas en nuestro interior para lograr minimizar sus efectos en las relaciones cotidianas del aula y de la institución escolar. Para ello sería esperable tomar conciencia de que todas y todos somos reproductores de desigualdades. Por lo tanto, es preciso descubrirnos, es decir, analizar nuestra identidad, nuestras creencias y representaciones, nuestros prejuicios y nuestros pensamientos estigmatizantes. Es necesario conocernos, descubrir y develar los símbolos que transmitimos para transformarlos; “reflexionar sobre nuestros propios supuestos” (Guía para el Desarrollo Institucional de la Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación de la Nación, 2012: 7).

#### **4. La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (DPCyPS) y la perspectiva de género. Enfoque y principios orientadores de la acción educativa**

El entramado complejo que caracteriza a la institución escolar crea la necesidad de formular ciertos principios que den cuenta de la implicancia que asume esta institución social en desnaturalizar las desigualdades y garantizar el derecho a ser quien cada persona desee ser. En este sentido, la perspectiva de género atraviesa todas las acciones impulsadas desde la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y se convierte en una herramienta central para el reconocimiento de la diversidad y la identidad de género en el campo educativo.

Dentro de los principios que guían esta tarea cabe destacar:

- **El Principio de no discriminación**, que se complementa con el principio de igualdad, se constituye en un punto de partida para una escuela inclusiva y democrática. La no discriminación en tanto principio transversal se aplica a toda persona en relación con todos los derechos humanos y las libertades, y prohíbe la discriminación sobre la base de una lista no exhaustiva de categorías tales como sexo, etnia, género, entre otras.
- **El principio de reconocimiento del carácter social, político y cultural en el proceso de construcción de la identidad de género y sexual, sin dejar de considerar las relaciones de poder que se establecen.** En este sentido, las instituciones primarias de socialización dejan su impronta a través de normas, órdenes e ideologías que las sustentan. Por ello, es necesario poner en cuestión lo que aparece absolutamente naturalizado en las relaciones

sociales y que reducen la igualdad de trato y oportunidades en relación a la condición sexual y de género.

- **El principio de la transversalización como estrategia para institucionalizar el enfoque de género.** Para ello es necesario identificar y reflexionar sobre distintas dimensiones institucionales donde se ponen en juego la desnaturalización o el refuerzo de estereotipos y desigualdades. En este sentido, desde la Dirección se desarrolla un trabajo específico sobre violencia de género, en el marco de la prevención, teniendo como objetivo la reflexión y concientización, desde una perspectiva de derecho y de género. De allí que se promuevan acciones que busquen interpelar concepciones e ideas construidas y reproducidas culturalmente sobre el género femenino y las relaciones entre géneros. Con la convicción de que la violencia de género debe ser instalada como una fuerte preocupación y debe ser abordada de manera planificada y sistemática, en todas las instituciones educativas.

Dentro de estas dimensiones es central reconocer:

- Una **dimensión organizacional/administrativa/comunicacional** que si no se revisa contribuye a la desigualdad y a la opresión desde una educación sexista y heteronormativa. En esta revisión es fundamental propiciar la construcción de Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) que fortalezcan la igualdad de trato y oportunidades y promover instituciones libres de estigma y discriminación, así como también, los Centros de Estudiantes y otros espacios colectivos de democratización como las Mesas de Participación Juvenil, en el caso de las Escuelas Secundarias. Con respecto a las Escuelas primarias, cabe destacar la participación en la elaboración del nuevo Régimen Académico desde un enfoque de género y respetuoso de las diversidades.
- La **dimensión curricular**, en tanto se deben asegurar Diseños Curriculares, estrategias didácticas y recursos educativos que sirvan para aumentar en los/as alumnos/as la comprensión y el respeto por la diversidad de orientaciones sexuales e identidades de género. Es así como todos los Diseños Curriculares de los Niveles de Enseñanza consideran en sus contenidos y orientaciones didácticas aspectos relativos a la Perspectiva de Género.
- La **dimensión de la formación docente**, porque es preciso diseñar estrategias de formación y participación, para el desarrollo profesional y el desarrollo curricular, que le permita a los/as docentes en servicio analizar la diversidad y asimetrías de género en los procesos educativos.
- La **dimensión de las prácticas cotidianas** involucra una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, e incluye la posibilidad de resignificar la práctica cotidiana desde el análisis crítico en términos de relaciones de poder, de desigualdades instituidas socio-culturalmente y reconocimiento de las diversidades. Contempla un proceso transformador de las relaciones

sociales y de la realidad escolar. Al institucionalizar el enfoque de género se apunta a desnaturalizar los roles estereotipados que han estado históricamente instituidos, para habilitar a los NNA en la igualdad de trato y oportunidades.

- **El Principio de reconocimiento y restitución de derechos de cada una de las personas que habita la escuela.** Es primordial establecer vínculos de confianza para el reconocimiento mutuo, propiciando un reconocimiento recíproco entre todos/as los/as integrantes de la comunidad educativa, en sus semejanzas y sus diferencias, estableciendo relaciones diferentes con códigos y valores propios de cada campo relacional. Esto implica, a su vez, la construcción de un reconocimiento mutuo entre escuela y familias como un nudo central del trabajo para la institución educativa. Dicho reconocimiento deberá incluir el reconocimiento de los propios límites y debilidades, junto con la necesidad que se tiene del/a otra/o para llevar a cabo la tarea común.

## 5. Tiempos de oportunidades y desafíos

Hoy tuve una reunión en el jardín con tu señorita, la directora y la psicopedagoga (...). Dijeron que iban a empezar a cambiar la manera en que trataban a los niños en general. Por ejemplo, en lugar de decir: 'las nenas a lavarse las manos', los van a nombrar por grupos, están dispuestos a cambiar formas y maneras que hace años están instaladas en la educación y eso es buenísimo. El tema de hacer hincapié en separar a las nenas de los varones y del rosa y el celeste es de toda la vida, pero hoy en día todo ha cambiado, y se han dado cuenta a partir de vos de que hay niños o niñas que no encajan en ningún lado; para formarse en la fila de los varones, se sienten niñas y para la fila de las nenas, son biológicamente varones (...). Antes era peor, la gente era más cerrada, la única diferencia es que hoy en día hay leyes y derechos que tienen los niños, que hay que respetar y uno de ellos es el derecho a la identidad. (Mansilla, 2014: 77-78)

El relato con el que iniciamos este artículo nos introducía a la experiencia de Luana y su familia al momento de continuar su proceso de socialización en la institución escolar. A flor de piel quedan expuestas las emociones, sentimientos, pesares y angustias que significó para ella y su entorno cercano, ampliar su ámbito de relaciones. Estamos ante una escena donde se hace manifiesta la tensión entre el derecho a asumir la identidad autopercebida versus la gramática institucional que se estructura a partir de la bipolaridad genérica masculino/femenina.

Una aproximación a la historización de modelos pedagógicos desarrollados y aún vigentes en las escuelas, sobre la atención a la sexualidad y a la construcción de modelos genéricos, nos permitió visualizar la contradicción

de una política educativa que apunta a la igualdad en el acceso a la educación versus una política educativa que construye desigualdades pedagógicas a partir de una perspectiva y prácticas sexistas.

Sin embargo, en el inicio de este apartado que pretende provocar algunas rupturas y delinear algunas aproximaciones a las necesidades, derechos y oportunidades de NNA, el relato elegido da muestras de una institución que es conmovida por la presencia de otrxs que no responden con sus rasgos de género a la alumna/alumno esperado.

Otra escuela para todxs es posible a partir de cuestionarse a sí misma en el marco de una sociedad patriarcal que se expresa en relaciones de desigualdad entre varones y mujeres, la escuela puede participar en la construcción de relaciones más igualitarias. De incorporar la perspectiva de género en la cotidianeidad de la escuela nos habilita a desnaturalizar jerarquías y mandatos, a identificar la arbitrariedad de un sistema desigual y a propender a la construcción de vínculos saludables, respetuosos de las diversidades y por ende escuelas que, alojando la diversidad, se construyan como espacios significantes de las trayectorias de todxs los actores de la comunidad educativa.

Desde el campo pedagógico tenemos que seguir reflexionando acerca de las construcciones discursivas que incluyen o eliminan identidades (Lopes Louro, 2004). Asumir desde la Institución Escolar, la tendencia a crear nuevas formas de relacionarnos con las otras y los otros y construir juntos una práctica educativa democrática, solidaria, no sexista y con equidad genérica.

...construir una nueva cultura del género que se base en la solidaridad entre hombres y mujeres como principio ético-político, que implique el reconocimiento del otro, de la otra, la defensa de la libertad y del poder personal y grupal para ambos géneros, la eliminación de jerarquías de un género sobre otro y la comprensión de todos y todas como ciudadanos del mundo, sin distinción de género, clase, región, nacionalidad o raza... (Lagarde, 1999)

Las instituciones educativas tienen hoy la oportunidad de realizar un trabajo intenso en relación a una situación que nos atraviesa como sociedad y que nos compromete en cuanto corresponsables adultos docentes, ya que sus diversas manifestaciones afectan directa o indirectamente los derechos de NNA y adultos/as.

La escuela, en este momento histórico y en el marco de la construcción de nuevas legalidades, tiene la oportunidad política de trascender la reproducción social de un sistema patriarcal para promover otras configuraciones relacionales. Para ello necesita poner en suspenso las categorías histórica y culturalmente hegemónicas y prestarse a oír cómo se nombra el sujeto a sí mismo, que dice de sí, cómo se comprende y cómo se ubica en términos relacionales en la institución. Que además esa forma de nombrarse, el significado que asume, lo que dice de sí mismo, no es una identidad cristalizada,

por el contrario, las identidades asumidas son significantes en tránsito, en construcción permanente que para expresarse necesitan de una gramática institucional que también se asuma dinámica, compleja, permeable para alojar la diversidad.

El desafío es construir nuevas herramientas institucionales que creen inteligibilidad, mediante un procedimiento de traducción de los nuevos marcos legales, de los movimientos sociales y del contexto histórico social para dar cuenta de las presencias que subvierten lo históricamente expresado desde el género en su manifestación bipolar (femenino/masculino) y desde el sexo (macho/hembra), dándole visibilidad en esta nueva gramática institucional a lo no esperado, a lo discontinuo, a lo que está por venir.

## Referencias bibliográficas

- ALONSO, G.; ZURBRIGGEN, R.; FLORES, V.; LOSSO, M. y DOMINGUEZ, M. (2004) *De palabras y silencios: las identidades sexuales en la escuela*. Universidad Nacional de Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación.
- KAPLAN, C.V. y GLUZ, N. (2000) *Condiciones socio-culturales de las trayectorias escolares. Trayecto Formativo*. Buenos Aires: Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar.
- ATTAL-FALGET (s/f) *Guía para comunicadoras y comunicadores. Derecho a la Identidad Ley de identidad de género y Ley de atención integral de la salud para personas Trans*. Buenos Aires: Asociación de Travestis Transexuales y Transgéneros de Argentina/Federación Argentina de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans. Disponible en: [http://www.lgbt.org.ar/archivos/folleto\_identidad2\_web.pdf].
- LAGARDE, M. (1999) "Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia", *Cuadernos Inacabados* N° 25. España: Editorial Horas y Horas.
- ELIZALDE, S.; FELITTI, K. y QUEIROLO, G. (coords.) (2009) *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. Buenos Aires: Libros del zócalo.
- LARROSA, J. (ed.) (1995) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- GARCÍA SUÁREZ, C. y MUÑOZ ONOFRE, D. (2009) "Devenir de una perspectiva relacional de género y cultura", *Nómadas*. Colombia: Universidad Central.
- LOPES LOURO, G. (2000) "La construcción escolar de las diversidades sexuales y de género". En: Gentili, P. (coord.) *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Santillana.
- LOPES LOURO, G. (2001) "Teoría *Queer*: una política pos-identitaria para la educación", *Cuadernos de Pedagogía Rosario* N° 9. Rosario: Laborde Editor, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica.
- GUERRERO, P. (2005) "Escuela y género: Una revisión de las prácticas discriminadoras de las mujeres en el contexto escolar", CIDE. Disponible en: [www.cide.cl/liderazgo].
- LOPES LOURO, G. (2004) "Los estudios feministas, los estudios gays y lésbicos y la teoría *queer* como políticas de conocimiento". Ponencia presentada en la Mesa "Estudios gays y estudios feministas", del II Congreso Brasileño de Homocultura, Brasilia, DF Brasil.
- HERNÁNDEZ, A. y REYBET, C. (2006) "Acercas de masculinidades, feminidades y poder en las escuelas", *Anales de la educación común*, Tercer ciclo, Año 2 N° 4, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- MANSILLA, G. (2014) *Yo nena, yo princesa. Luana, la niña que eligió su propio nombre*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

- MARRERO, A. (2006) "El asalto femenino a la universidad: un caso para la discusión de los efectos reproductivos del sistema educativo en relación al género", *Revista Argentina de Sociología*, Año 4 N° 7, Buenos Aires: Consejo de Profesionales en Sociología/ Miño y Dávila editores.
- MORGAGE, G. (2001) *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- MORGAGE, G. (2005) "Lecturas de género y procesos educativos", *Revista Criterio* N° 2309. Disponible en: [[http://www.revista-criterio.com.ar/sin\\_categoria/lecturas-de-genero-y-procesos-educativos/](http://www.revista-criterio.com.ar/sin_categoria/lecturas-de-genero-y-procesos-educativos/)].
- MORGAGE, G. (2006) "Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela", *Novedades Educativas* N° 184.
- MORRONI, L. (2007) "Generando géneros. Cuestionamientos de las identidades genéricas desde la teoría feminista", *El Monitor* N° 11, 5° época, Ministerio Educación, Ciencia y Tecnología.
- SUBIRATS MARTORI, M. (1994) "Conquistar la igualdad: la coeducación hoy", *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 6: Género y Educación. Disponible en: [<http://www.rieoei.org/ocivirt/rie06a02.htm>].