



Universidad Nacional del Comahue
Facultad de Ciencias de la Educación
Centro de Estudio de Posgrado y Formación Continua
Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales con mención en
Educación Ciudadana



TRABAJO INTEGRADOR FINAL

**Enseñar Derechos Humanos desde los procesos de
construcción de ciudadanía**



Director de TIF: Víctor Salto

Autora: Prof. Amarilla Julia

Índice

1.Primer apartado

1.1 Introducción.....	3
1.2 Relevancia del planteo.....	6

2.Segundo apartado

Algunas consideraciones teóricas- Metodológicas que enmarcan la propuesta

2.1 Ciudadanía	9
2.2 Democracia como única opción.....	13
2.3 Derechos humanos.....	15
2.4 Problematización- conceptualización	17
2.5 Sexualidad-Genero.....	20
2.6 Un poco de Historia para comprender esta propuesta.....	24

3.Tercer apartado

3.1 Fundamentación de los contenidos.....	29
3.2 Propósitos.....	31
3.3 Desarrollo de las posibles secuencias didácticas.....	32
3.4 Consideraciones Finales.....	53
3.5 Bibliografía.....	54

Enseñar Derechos Humanos desde los procesos de construcción de ciudadanía

“La ciudadanía no llega por casualidad: es una construcción que, jamás terminada, exige luchar por ella.

Exige compromiso, claridad política, coherencia, decisión.

Es por esto mismo por lo que una educación democrática no se puede realizar al margen de una educación de y para la ciudadanía”.

(Freire; 1994. p: 133)



1.1 INTRODUCCIÓN:

La presente propuesta está pensada para el tercer año del Profesorado de Educación Primaria (Plan 395) y el Profesorado de Educación Inicial (Plan396) del Instituto Superior de Formación Docente N°6 de la Provincia de Neuquén Capital. En este instituto se dictan dos carreras y ambas tienen en su curricula el taller¹ de Derechos Humanos Educación

¹ Según el encuadre establecido por el diseño curricular de la provincia del Neuquén, el formato taller: “Se constituye en un espacio de construcción de experiencias, orientadas a promover la resolución práctica de situaciones a partir de la interacción y reflexión de los sujetos en forma cooperativa. Son instancias reflexivas que permiten analizar las prácticas, identificar los obstáculos y contradicciones, reconocer logros y experiencias. Los talleres (...) no son meramente reflexivos o pragmáticos, incluyen en

Sexual Integral y Relaciones de Género como asignatura obligatoria. Este es uno de los institutos más grande de la provincia del Neuquén, cuenta con 35 años de trayectoria y con una matrícula que supera los/as 1500 estudiantes. Los cuales en conjunto con el cuerpo docente conforman un colectivo activo con respecto a las necesidades del Instituto y así lo expresan los diarios locales². Cuestión que me habilita a suponer que la mayoría de la población estudiantil tiene tendencias a analizar problemáticas vinculadas a los derechos encuadrados en el contexto socio político. A sí mismo, es una realidad innegable el porcentaje de población de mujeres que casi alcanza el 96%. Punto que me motiva a repasar las relaciones y vínculos que enmarcan a los sexos en el campo del poder, permitiéndome analizar la jerarquía asimétrica entre los sexos. Y pensar cuánto de arbitrario hay en la posición que varones y mujeres ocupan en la sociedad.

A sí mismo, creo que es primordial reflexionar sobre los/las receptores/as de esta propuesta quienes transitan por esta asignatura de Educación Sexual Integral y Relaciones de Género ya con un importante recorrido realizado en sus carreras. Después de haber circulado otros espacios curriculares en años anteriores (1° y 2° años)³. Sus concepciones atienden a la

su trabajo la producción teórica, la construcción de un saber que trascienda la manera natural de entender las cosas que pasan (...).Esto significa utilizar conceptos teóricos, realizar lecturas, conocer los resultados de investigaciones realizadas, consultar a especialistas el taller por su dinámica tiene carácter flexible, su proceso depende de los objetivos, de los participantes, del tipo de actividades que se desarrollan. Sugiere un abordaje metodológico que promueva el trabajo colectivo y colaborativos, la vivencia, la reflexión, el intercambio, la toma de decisiones y la elaboración de propuestas en equipos de trabajo, vinculados al desarrollo de la acción profesional. Para la acreditación se propone la presentación de trabajos parciales y/ finales de producción individual o colectiva según las condiciones establecidas para cada taller. Pueden considerarse: elaboración de proyectos, diseño de propuestas de enseñanza, v elaboración de recursos para la enseñanza, entre otros". (Diseño curricular PP 166-167).

² "Marcharon en defensa de la educación pública" La movilización fue convocada por estudiantes de los institutos terciarios de la ciudad (...) entre los que se encuentra el IFD N° 6 de nuestra ciudad. (www.lmneuquen.com- 15 de octubre del 2015) "Terciarios del IFD N°6 protestan por edificio" - (www.lmneuquen.com- 24 de abril de 2017).

³ El recorrido que las/os estudiantes realizan en tercer año del Profesorado en Educación Primaria (Plan 395) se enmarca en los siguientes espacios: Alfabetización Inicial: Lengua Escrita y Sistema de Numeración, Didáctica de la Matemática, literatura y Formación de Lectores, Didáctica de las Ciencias Sociales II, Didáctica de las Ciencias Naturales II, Problemáticas de la Enseñanza en la Educación Primaria, Residencia I. Mientras el recorrido del tercer año del Profesorado en Educación Inicial (Plan 396) se

construcción previa fundada en trabajos de campo en las instituciones escolares, prácticas diversas, con conocimientos sobre educación ambiental e interculturalidad.

He proyectado esta propuesta específicamente para este espacio curricular porque son futuros/as docentes que enfrentan a diario conflictos y debates sobre los derechos humanos, muchas veces con irrisoria argumentación, y poca reflexión crítica. No obstante, la práctica docente como la práctica ciudadana implica fundamentos políticos, epistemológicos sólidos en relación a los derechos. Por consiguiente, este trabajo tiene la finalidad de aportar una alternativa en pos de la construcción y fortalecimiento de la ciudadanía desde la base de los derechos humanos y la Educación Sexual en el marco de la democracia. Personalmente he dictado este taller de Derechos Humanos Educación Sexual Integral y Relaciones de Género en el 2º cuatrimestre por más de 5 años consecutivos. Esta propuesta didáctica se centra en la enseñanza derechos humanos como eje fundamental de la educación sexual integral y el ejercicio de la ciudadanía. Entendiendo a los derechos sexuales como intrínsecos a los derechos humanos en el sistema democrático. Desde esta mirada, necesariamente el conocimiento y el respeto por los derechos humanos se situarían por encima de las individualidades construyendo la democracia como macro concepto (Jara, 2008). Por lo cual, los Derechos Humanos no pueden ser reducidos a una escueta referencia, ni mucho menos pensar en su ausencia, sino que deben ofrecer oportunidades reales para desarrollar y poner en práctica la ciudadanía en el contexto escolar y extraescolar. Por ejemplo, en todos los aspectos que tengan que ver con la escuela como un lugar de convivencia social en el que hay normas colectivas, conflictos interpersonales, momentos y oportunidades para la cooperación, así como a través de la creación de condiciones para la realización de iniciativas espontáneas por parte de las/los estudiantes, al margen de las actividades de enseñanza en el aula propiamente dicha.

Tal como lo dice Gimeno, lo impartido toma significado cuando tenemos un norte “La transcendencia de la ciudadanía para la educación reside, básicamente en la presencia del discurso y los valores que se concitan entorno aquellos para encontrarle sentido a lo que hacemos cuando educamos” (Gimeno Sacristán, 2003, p. 12). Educar para la ciudadanía significa considerar el propio contexto social como punto de partida, y reflexionar sobre la

circunscribe en: Didáctica en la Educación Inicial II, Sujeto en la Educación Inicial II, Residencia I, Problemáticas y Perspectivas Pedagógicas, Literatura Infantil en la Educación Inicial, Lengua Oral y Alfabetización en la Educación Inicial entre otras.

realidad como escenario principal de las problemáticas a abordar. La cual por si misma nos propone una base para los contenidos como lo expresan varios autores/as “la educación para la participación ciudadana. Se trata, sin duda, de un aspecto de máxima actualidad en el contexto de la evolución de nuestros sistemas sociopolíticos y, como no podía ser de otro modo, con evidentes repercusiones en el plano educativo” (De Alba, García Pérez, Santisteban 2012, p. 13).

Este trabajo es un intento por incrementar y fortalecer los procesos de participación de conocimientos cívico-políticos. De manera que considero que la educación para la ciudadanía consiste en educar en la defensa de los valores democráticos, y de los derechos humanos dentro de los cuales se puede reconocer entre otros, a los derechos sexuales y reproductivos puesto que son derechos humanos y tienen como fundamento el respeto a la dignidad humana, así como a la libertad e igualdad. Al ser derechos humanos, los mismos son irrenunciables, intransmisibles, únicos y son considerados derechos inherentes a la persona humana. Están por encima de cualquier Estado como fundamento principal de la democracia. Los derechos sexuales y reproductivos como tales están interconectados con los demás derechos consagrados en las leyes nacionales, así como en los distintos documentos internacionales de protección a los derechos humanos. La violación e impedimentos al ejercicio de estos derechos por parte de individuos y de Estados, puede limitar el que las/los estudiantes realicen un determinado proyecto de vida.

1.2 RELEVANCIA DEL PLANTEO

En mis experiencias anteriores durante el desarrollo de los talleres he observado la necesidad de profundizar la enseñanza de los derechos humanos y en particular de los derechos sexuales y de la ley de ESI⁴, sancionada en el 2006, la en función de la práctica

⁴ Este documento no constituye un hecho aislado, sino que expresa y condensa un conjunto de leyes, normas y compromisos internacionales y nacionales que Argentina posee y promueve en el campo de los derechos humanos Como marco legislativo internacional, la Constitución Nacional incorporó con la máxima jerarquía leyes y convenciones como la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención Americana sobre Derechos Humanos, entre otras, que otorgan la responsabilidad al Estado de proteger ciertos derechos intrínsecos a cada ser humano. A nivel nacional, la Ley N° 25.673 crea el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. Asimismo, la nueva Ley de Educación Nacional plantea como objetivo de la educación y como obligación

ciudadana y de la construcción de la democracia. Puesto que, los/as estudiantes frecuentemente apelan a estas herramientas para dilucidar algunas cuestiones, con argumentaciones no siempre precisas. El desconocimiento de los derechos humanos conlleva a su vez a la falta de credibilidad del mismo sistema democrático derivando en cierto nihilismo colectivo, con poca participación activa en los problemas cívico-político de la sociedad. Por lo que se hace indispensable dejar de recurrir a la enseñanza de los derechos humanos como un mero contenido de contextualización, o señalarlo solo como referencia a un periodo trágico de la historia argentina. Sino enfocar esta mirada desde una realidad y un compromiso social y ético-político que implique tanto a los/las estudiantes como a la docente, a lo largo de todas las instancias de enseñanza y aprendizaje dentro del taller y trabajando a partir del ejercicio de la ciudadanía activa. Para lo cual, creo que es necesario partir de las verdaderas cotidianidades de las/los estudiantes. Tal como lo sostiene Antoni Santisteban "... la enseñanza debe basarse en el planteamiento de problemas sociales de los estudiantes" (Santisteban, 2012; p.270).

Y Si bien la ESI admite el abordaje de estos temas desde los derechos humanos, Como lo dice el propio diseño curricular de la carrera del profesorado de enseñanza primaria en la siguiente cita "Desde este seminario se pretende garantizar un proceso de formación sistemático para otorgar a los estudiantes condiciones adecuadas que permitan el abordaje de temáticas que hacen a las Educación Sexual Integral (ESI) desde las perspectivas de los derechos humanos y de género, en pos de colaborar en la construcción de ciudadanías sexuales plenas." (Diseño Curricular, p. 119). Esta perspectiva frecuentemente es pasada por alto o considerada de modo insuficiente en las mayorías de los programas de los talleres, consintiendo una sistemática banalización de los Derechos Humanos en el estudiantado. Así se puede observar claramente las insolvencias de ciertas herramientas conceptuales que les imposibilita a los y las estudiantes interpretar los significados desde una comprensión crítica de la dinámica social sin el enfoque congruente que logre el grado de problematización requerido.

En el mismo sentido, se puede mencionar lo planteado por Graciela Morgades, quien sostiene que es muy importante que el enfoque sobre la educación sexual se problematice

de los docentes garantizar el respeto y la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, otorgando a la comunidad educativa un rol activo para la promoción y protección de derechos de los niños, niñas y jóvenes

de manera de cuestionar las relaciones de poder en palabras de Morgade “Aún más, si la educación sexual no se complementa con un enfoque que problematice las relaciones de poder en las que la sexualidad se inscribe, la esperada 'educación sexual' puede implicar 'disciplinamiento de la sexualidad'. También es posible que la hegemonía del enfoque de la prevención tienda a medicalizar los cuerpos sexuados y que, aun adoptando el enfoque de género, se lo sobreimprima al de la prevención, victimizando a las mujeres y sobreculpabilizando a los varones. La direccionalidad de la aplicación de las leyes estará dada por los enfoques según los cuales quienes estamos día a día en los espacios educativos resignifiquemos sus textos” (Morgade y Alonso, 2008: 15). Por todo lo expuesto hasta aquí, el punto en donde me detendré para poner la lupa son los Derechos Humanos. Puesto que, la incompreensión de los Derechos Humanos también implica el desconocimiento de los derechos sexuales y la sexualidad teniendo en cuenta que los/as destinatarios son futuros/as docentes que multiplicaran los conocimientos internalizados. Parafraseando a Isabelino Siede es trascendental pensar la materia prima como el propio espacio público del aula, ya que las prácticas sociales son colectivas recurrentes y factibles de ser analizadas ética y políticamente. Me he demorado aquí precisamente para intentar saldar en algún punto de este planteo los desafíos que enfrenta nuestra sociedad para garantizar una educación integral, que impulse la consolidación de ciudadanos y ciudadanas que ejerzan sus derechos, entre ellos los sexuales y reproductivos. De manera que, enseñar ciudadanía para poder pensar los derechos humanos nos permite discutir sobre derechos sexuales y reproductivos, haciendo más democrática la escuela que históricamente marco las diferencias, y tratando de otorgarle más sentido a la vida de quienes asisten a ella; para darle contenido, orientación y cuidado a una parte significativa de la experiencia humana. Estoy convencida que de esta manera se obtendrían mejores resultados porque es allí donde se presenta la oportunidad de ser sujetos activos/as.



Algunas consideraciones teóricas- metodológicas que enmarcan la propuesta:

2.1 CIUDADANÍA

No pretendo hacer en este trabajo un recorrido sobre la ciudadanía a lo largo de la historia occidental para luego fundamentar que la ciudadanía es un concepto excluyente que se acomoda a los tiempos de acuerdo a los procesos históricos políticos. Lo que intento es analizar y reflexionar sobre qué idea de ciudadanía es la que permite incluir, es decir considerar la diversidad social del mundo moderno. De manera que procuro analizar la ciudadanía como herramienta conceptual útil para pensar reclamos ciudadanos actuales y radicales. A fin de considerar modos de realizar demandas ciudadanas dirigidas a desestabilizar los marcos reguladores de lo social. Para lo cual, he considerado lo que plantea Gimeno Sacristán en relación a que “La ciudadanía parte de una primera condición se tiene en la práctica en tanto es reconocida como tal es un derecho de los miembros de la comunidad (...) La ciudadanía es, ante todo, una condición de los individuos para lo cual se les reconoce y se les garantiza una serie de derechos, en función de los cuales ellos pueden hacer determinadas cosas, impedir que les hagan otras y exigir que se les proporcionen ciertos bienes” (Gimeno Sacristán. 2003, p 12).

Con respecto al ejercicio de la ciudadanía y sus límites, permítaseme recapacitar el planteo de Marina y Válgoma en “*La lucha por la dignidad*”, en cuyo libro se argumenta la justicia entendida como felicidad política, y como sistema de relaciones que favorece la búsqueda privada de la felicidad. Los autores plantean en el capítulo VII, luego de hacer un recorrido por la historia de la lucha de las mujeres y sus derechos, que hay que optar, o luchar por la identidad (mujer, negro, gay) o luchar por la no discriminación.

Luchar por la identidad es una postura de ofensiva más que una formula ética o jurídica. La lucha por la no discriminación es más universal y está mejor organizada e instaurada que la reivindicación de la diferencia⁵. “Lo importante es defender que no se puede privar a nadie de sus derechos personales por razones no legítimas. Los derechos fundamentales se poseen por participar de la naturaleza humana. Ésta es la gran percha, *el gancho trascendental*, del que dependen los derechos a la diferencia” (Marina y Válgoma. 2000, p 83) Por consiguiente, según Marina y Válgoma la problemática por la no discriminación, se debe interpretar necesariamente en términos internacionales, universales, cosmopolita. El estatuto de ciudadanía tiene que emplearse en distintas sociedades y para ello tiene que entenderse como equivalentes la ciudadanía de origen y la ciudadanía de residencia “Cualquier persona tiene derecho a ser reconocida como ciudadana por el Estado en el que habite de forma estable. Sólo así será posible universalizar los derechos humanos y hacerlos coincidir con los derechos de ciudadanía” (Campillo, 2005, p 122).

Es evidente entonces que lo trascendental es reivindicar los derechos universales, y luchar contra las discriminaciones. Esta emergencia en el espacio público permite cuestionar el modo instrumental en el que se determina, quién goza de ciudadanía y quién no, a través de regular qué sujetos o demandas pueden emerger y cuáles no. Los derechos humanos son universales, sin embargo, las mujeres parecieran no formar parte de ese “universo liberal de legislación moderna”. Es por esto, que las mujeres, demandan nuevos derechos que surgen de la complejidad creciente de las problemáticas de la vida contemporánea y reflejan la construcción permanente de la ciudadanía a partir de los petitorios de quienes la ejercen, es decir, siguiendo la idea de Jelin Elizabeth “...tanto la ciudadanía como los derechos están siempre en proceso de construcción y cambio. Esto implica alertar sobre el peligro de identificar y reducir la ciudadanía a un conjunto de prácticas concretas, sea votar en elecciones o gozar de libertad de expresión, recibir los beneficios sociales del Estado o cualquier otra práctica específica” (Jelin, 1997, p. 193) En pocas palabras la ciudadanía debe considerarse dinámica y en constante construcción. La lucha por los

⁵ No es un reclamo de un derecho a la diferencia, sino un reclamo del derecho a no ser discriminado por una diferencia. Al desvanecerse el rechazo de esa diferencia, esas expresiones de afirmación desaparecerán. En aquel momento serán tan extemporáneos hacer una manifestación del orgullo gay por ejemplo, cómo hacer una manifestación del orgullo heterosexual

derechos humanos pretende en este sentido el reconocimiento de la dignidad, una lucha universal que está presente en todos los movimientos reivindicativos más allá de sus demandas y ha sido una constante de la historia.

Antonio Campillo, afirma que estamos asistiendo a un nuevo régimen histórico político, *la sociedad globalizada*, caracterizada por la desterritorialización de los grandes poderes económicos y de los grandes problemas sociales. Por tal motivo considera pertinente analizar el alcance del concepto de la política, entendida ya no en el sentido restringido, construido por la filosofía política occidental⁶ sino en el sentido generalizado, como aquellos rasgos de la vida humana que están presentes en todas las relaciones sociales y permiten equipararse entre sí, es decir, que la vida humana es constitutivamente política. En este sentido también se ha transformado el alcance del concepto de ciudadanía. Desde una condición atribuida a la triple identidad de “patrón, padre y patriota” a aquella que debería ser entendida como una relación de equidad o equivalencia entre una pluralidad de seres irreductiblemente diferentes entre sí. La igualdad no significa la negación o exclusión de la diferencia, sino su afirmación y reconocimiento” (Campillo, 2004, p 12). Así, para el autor, generalizar lo político es re politizar los distintos campos de la experiencia humana, es construir un nosotros y actuar como tal⁷. Sería necesaria entonces,

⁶ El autor la define como un tipo particular de relaciones sociales que se instituyen y reservan en su particularidad, para diferenciarse de otras formas de relación que no se consideran políticas.

⁷ Antonio Campillo postula una nueva filosofía política, superadora del liberalismo basada en la idea del “equilibrio antropológico” según la cual “una vida humana digna de tal nombre necesita simultáneamente del parentesco, la economía, la política (restringida) y la cultura , por lo que hemos de reordenar el conjunto de las relaciones sociales de tal modo que todos los seres humanos podamos cultivar, de forma libre e igualitaria esas cuatro actividades a un tiempo, evitando así las diversas formas de (des)articulación patológica de la experiencia que nos fuerzan a la mayor parte de nosotros a una especialización funcional o unidimensional por razones de sexo, clase o nación” . En base a esta nueva concepción el autor reflexiona sobre la tensión entre este sentido generalizado de lo político y la esfera restrictiva del estado – nación moderna. Utiliza el concepto de “globalización” para analizar esos nuevos actores y nuevos escenarios que no coinciden con los gobiernos de los estados. Afirma que hay un proceso de generalización política hacia arriba y hacia abajo que no significa que el estado nación pierda su importancia, sino que cambia su papel político. Se convierte cada vez más en un estado “red” o en un “estado cosmopolita” que actúa como un agente intermediario entre los poderes locales y los globales, generando un nuevo tipo de articulación global entre la economía y la política.

la construcción de otros alcances tal como plantean Marina y Válgoma de una Constitución Universal, o el Estado Cosmopolita, para la protección de los derechos a escala planetaria, basados ambos preceptos, en gobiernos democráticos que induzcan a la deliberación de estos asuntos de las mayorías. Por consiguiente, el concepto de “ciudadanía” está vinculado a “autonomía” y ésta a “derechos”. La ciudadanía se expande o se contrae cuando lo hacen los derechos, no vistos en su sentido nominal sino en sus prácticas efectivas, siempre en el marco de un régimen democrático representativo al menos en su definición formal, a su vez resulta claro que este concepto de ciudadanía está en proceso de construcción y reconstrucción de significados de manera permanente tanto por las demandas y/o necesidades de los diferentes contextos como también por la producción de nuevos conocimientos de las ciencias sociales⁸. “Es una práctica...a construir, atentos a la diversidad y por sobre todo al principio de dignidad de las personas y de las comunidades. Se trata, en definitiva, de un proceso inacabado y de permanente construcción” (Jara y Funes, 2016, p 41).

Por último, y desde esta perspectiva, el ejercicio de la participación en los conflictos sociales dinamiza los marcos reguladores ligado a una mera visión liberal y aporta un dispositivo transcendental que suministra a la ciudadanía un renovado impulso dinámico de inclusión y contemporaneidad como lo identifican Miguel Jara y Graciela Funes “La ciudadanía no se suscribe solo en la tradición liberal que distingue, en el marco jurídico, las nociones de habitantes y ciudadanos (...) sino más bien a aquella perspectiva que considera la participación como uno de los pilares fundamentales para intervenir en los problemas sociales con criterios y fundamentos. Como concepto histórico y actual, las ciudadanías implican el reconocimiento del derecho y de deberes, pero también implican una resignificación de los principios de igualdad, libertad, justicia, solidaridad que atiende más a la diversidad que a la homogeneidad” (Jara M, Funes G, 2016, pp. 33 34). En este sentido la igualdad presupone la garantía de las diferencias como prerequisite inherente al sujeto cuya identificación y regulación se vuelven necesarias para evitar la injusticia que entraña la uniformidad.

⁸ “Desde siempre a las Ciencias Sociales se le ha atribuido la misión de preparar a los ciudadanos para su inserción social en un sistema de valores que permitan la comprensión de los mecanismos que articulan el funcionamiento de la sociedad en que viven” (Funes, Jara, 2015, p.17)

2.2 LA DEMOCRACIA COMO ÚNICA OPCIÓN:

Al reflexionar sobre los tiempos contemporáneos como una situación incompleta, como una manera diaria de estar siendo, he considerado lo propuesto por Miguel Jara quién afirma que nuestras sociedades han transitado periodos de crisis e inestabilidad en varios ordenes de la vida social, situación que a nivel global profundizo desigualdades, diferencias, exclusión, y crisis de los lazos sociales. El discurso político y económico dominante, construye a los nuevos enemigos, desdibujando los problemas estructurales y agudizando apatías y desinterés. Aun en este contexto el autor afirma que hay espacios para reflotar potencialidades y construir futuros alternativos. La democracia sobre todo pensada desde las necesidades ciudadanas emergentes es siempre pensada desde la perspectiva de la interdisciplinaridad “vivir democráticamente nos hace pensar la vida social como un permanente laboratorio” (Jara M., 2008, p142,).

Lo dicho indica que la democracia está estrechamente ligada a la educación. Ya que, los sistemas educativos tomaron como propósito la educación del pueblo, demostrando que las configuraciones de las democracias republicanas requerían sujetos políticos. Es así, como la escuela se desempeña como un primer escenario de la arena política en vía de democratización. No obstante, los medios empleados en tal sentido dan muestras de las falencias que implica el régimen político democrático. Sin embargo, la historia de los sistemas educativos ha demostrado una formidable capacidad de producir cambios culturales significativos en pos de la igualdad, libertad, y la dignidad. Los cuales nos llevan a sostener que, en los sistemas de protección de los derechos humanos, la democracia es un régimen de relevancia universal y siempre perfectible, basado en la libre expresión de la voluntad de la población para la determinación de sus propios instrumentos políticos, económicos, sociales y culturales, y su plena participación en todos los aspectos de la vida de las personas. Este régimen político, fundado históricamente en un sistema económico capitalista, no refleja en efecto una sociedad igualitaria deseada por la mayoría, pero aún con todas sus faltas y errores es el único garante de los derechos de los/as ciudadanas/os. Es posible decir entonces que sólo en un régimen democrático respetuoso y protector de los derechos fundamentales de las personas es viable crear instancias que le den legitimidad a la educación de los derechos humanos.

La educación de los derechos humanos nace como resistencia a las dictaduras, a los conflictos bélicos y a los genocidios mundiales. Es en el propio ejercicio de la libertad

del ser humano desde la práctica misma e incesante en sociedades más o menos democráticas en donde se hace realizable una construcción continua y permanente dada a partir de los valores comunes cívicos- políticos. Por esto mismo, es preciso entender la democracia como una forma de convivencia política y sistema de vida de los/as ciudadanos/as: solo así cobra sentido la educación de los derechos humanos y de los derechos sexuales. Es en este aspecto que resulta relevante lo aportado por Delval cuando sostiene que “La democracia trata de convertirse no sólo en una forma de gobierno político sino también en una forma de vida. Es un modo de funcionamiento de la vida social, unidos a unos contenidos y unos valores, como los recogidos en las declaraciones de derechos. Porque la democracia no es un estado en el que se permanece, sino que es un ideal hacia el que se tiende y, por ello, podemos hablar de sociedades más o menos democráticas, según que se aproximen más o menos hacia ese ideal” (Delval,2012, p38).

Son las prácticas ciudadanas generadas desde los valores democráticos las que garantizan las relaciones más igualitarias para todas las personas, capaces de contribuir a una igualdad real de oportunidades. Sin embargo, sin la participación activa y sostenida de la ciudadanía la democracia puede convertirse en un mero juego de mecanismos de representación y reproducción de elite gobernantes en el poder, si la población no comprende el poder que le concede sus derechos de ciudadano/a, además “... si hay jerarquía no hay democracia” (Fuentes M, 1992, p. 57). En una sociedad democrática, la formación de los/as ciudadanos/as requiere prepararlos para participar en el desarrollo de la comunidad, a la vez que potenciar las estructuras participativas en las que pueda implicarse. Consecuentemente, es esencial tener conciencia de que el ser humano no nace ciudadano/a, sino que tiene que formarse en el tiempo y en diferentes espacios a partir de una serie de derechos y deberes cimentados en lo empírico. “...porque la democracia no es un conjunto de conocimientos, sino que es ante todo una práctica” (Delval, 2012, p39). Por último, las relaciones entre seres humanos su propia ejercicio cívico-político y su aprendizaje en clave de ciudadanía es en definitiva el designio primordial de la educación. Proporcionar sus esfuerzos hacia la construcción de una sociedad más consecuente con sus derechos y obligaciones, es un compromiso y una lucha que la educación no le es posible evadir y solo es asequible apadrinando la democracia como contrafuerte cardinal del propio proceso histórico político de estos tiempos modernos.

2.3 **DERECHOS HUMANOS:**

Esta propuesta busca crear un espacio en donde sea posible problematizar, y generar nuevas prácticas enmarcadas en el enfoque de derechos humanos. Es conocido que la búsqueda y las luchas por los derechos humanos ha sido uno de los mayores desafíos que la humanidad ha llevado a lo largo de la historia. Y esta búsqueda no es más que la ampliación del concepto de ciudadanía, entendida como el derecho a tener derechos. Y me detengo en ello esencialmente, porque me permite pensar en la creación de un contexto propicio al pensamiento crítico, un espacio para reflexionar sobre nuestros valores, actitudes y analizar nuestras propias prácticas. En este punto he de mencionar, para comenzar a repasar una perspectiva en derechos humanos, a Manuel Restrepo Yusti quien analiza la educación de los derechos humanos y propone un sentido crítico y autocrítico, es decir, revisar las prácticas y condiciones de enseñanza y aprendizaje. Para construir sujetos autónomos, y atender y respetar las diferencias. El autor adopta una perspectiva participativa con enfoque diferencial⁹. Las características de este enfoque son el respeto por la dignidad humana, para lo cual plantea una política de inclusión por encima de todo y la valoración del intercambio de distintas formas de conocimientos provenientes de grupos diferentes. Dándole lugar a la interdisciplinariedad, coloca las experiencias personales y colectivas al servicio de dicho objetivo. Pero además propone como fundamental integrar la voz de los/las estudiantes a todos proyectos de la institución educativa, atendiendo al principio de reciprocidad que le da valoración al saber especializado de los/las maestras.

En este mismo orden de razonamiento parece adecuado y es de mi especial interés para esta propuesta, lo planteado por Magendzo Kolstrein quien sugiere una perspectiva *controversial* en la educación de derechos humanos. Esta perspectiva, ofrece la posibilidad de reconocer las diferencias y coincidencias reales entre las personas al confrontar circunstancias en las que los derechos están tensionados. A la vez que estimula a los/as estudiantes a pensarse como sujetos de derecho al desarrollar en ellos actitudes y conductas de participación activa y crítica en la resolución y manejo de conflictos en la sociedad. En palabras del autor: “Ante todo, conviene insistir en que la *controversia* es parte de la vida real tanto de los pueblos como de grupos y personas, quienes a partir de

⁹ Ejemplos de estos pueden ser las mujeres, la población de lesbianas, gays, bisexuales, transgénero e intersexuales (LGBTI), los adultos mayores, los niños y niñas.

intereses propios y valores diversos pueden enfrentarse a situaciones controversiales”...“cabe insistir en los aspectos positivos de la controversialidad en tanto que es precisamente el intercambio de argumentos opuestos basados en una diferente interpretación de hechos y puntos de vista lo que ha hecho y hace progresar el pensamiento, la cultura, la ciencia, la filosofía y el descubrimiento de soluciones a los problemas que enfrenta diariamente la sociedad” (Magendzo, 2015, p15) Es decir, la sugerencia que realiza Magendzo radica en centrarse en las propias tensiones, y contradicciones que los derechos humanos comprenden y de esta forma entrar en su complejidad y en las diversas posiciones que se establecen en torno a ellos.

El camino que no se ha transitado todavía es la educación de los derechos humanos que se focaliza en los aspectos históricos, normativos, jurídicos e institucionales, a una educación que considere estos contenidos, pero a su vez los problematice. De manera que, los problemas que la sociedad enfrenta actualmente en los planos político, económico, social y cultural y en los cuales los derechos humanos están involucrados, como las controversias de derechos que se presentan en la vida cotidiana. El autor citado plantea además que el sustento doctrinario-ideológico-político de la pedagogía *controversial* es la pedagogía crítica¹⁰. El objetivo es vincular la conciencia crítica con la acción social para superar estructuras sociales opresivas. En esta perspectiva, la controversia se convierte en un espacio en donde las y los estudiantes toman conciencia de que son sujetos de derechos y aprenden cómo trabajar por su propia liberación. A su mismo, analiza la pedagogía de la alteridad¹¹ la cual nutre a la pedagogía *controversial*, ya que la controversia se inicia con la mutua aceptación y reconocimiento del otro como legítimos

¹⁰ La pedagogía crítica se sustenta en la teoría crítica que surge en la Escuela de Frankfurt. En palabras de Henry Giroux, la pedagogía crítica no es un problema de método, un aspecto práctico y técnico; es un enfoque educativo que integra una práctica moral y política como “intento deliberado de influenciar en cómo y qué conocimiento y en qué identidades se instalan en cada relación de poder y contexto particular”.

¹¹ Por lo tanto, se puede sostener que una condición fundamental para abordar temas controversiales en derechos humanos es el reconocimiento de la o el otro como un legítimo otro. No hay posibilidad de respetar los derechos de la o el otro, si éste no es reconocido en su alteridad como un genuino otro. En la homogenización y en la ocultación, en la invisibilidad o el desconocimiento de la diversidad, se viola el artículo 1º de la dudh: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”.

otros, en la voluntad ética de escucha y respuesta, en la acogida y en la responsabilidad mutua.

Considero personalmente que la perspectiva para el abordaje de los derechos humanos es cardinal en la comprensión de los problemas relevantes a nuestros tiempos y contextos socio políticos. Pero solo es posible reconstruir un conjunto de valores atravesando determinados momentos de polémica, de crisis, una crisis que siembre dudas y cuestionamiento que aliente al debate a la crítica que estimule afinidades. Porque solo allí puede construirse la libertad, la responsabilidad, el compromiso con el otro/a, el razonamiento fundamentado, todos ellos nociones indefectibles del yo moral. Sin estas instancias de debate se tienen pocas posibilidades de generar una conciencia ciudadana, pues la simple mención de los derechos humanos no garantiza que los/las estudiantes consigan cierto crecimiento cívico político

2.4 POBLEMATIZACIÓN- CONCEPTUALIZACIÓN

La educación de los derechos humanos busca construir aprendizajes significativos. Para esto, entiendo que debemos aceptar que el sujeto es el principal constructor del conocimiento y que construye significados cuando hace uso de experiencias y conocimientos previos para resolver un determinado problema o conflicto cognitivo. En este sentido me interesa lo propuesto por Isabelino Siede quien especifica una estructura de enseñanza establecida a partir de la problematización- conceptualización. Puesto que, los tópicos sugeridos se desprenden precisamente de las circunstancias y concesiones sociales de quienes las analizan e interrogan. “Ningún saber es huérfano, y presentarlo de ese modo impide apropiarse de la rica trama que le dio origen y sentido. Por eso preferimos, como estructura alternativa, la de la problematización-conceptualización” (Siede I., 2007, P 231). “Para este enfoque, aquellas contradicciones entre teoría y práctica, los conflictos y los desacoples normativos son una oportunidad para pensar. A riesgo de perder buena parte del control, abre el abanico de lo que se habla en la clase, porque apela a las representaciones que tiene cada estudiante, a fin de confrontarlas con los contenidos curriculares. En consecuencia, es probable que este enfoque facilite la toma de posición y promueva el pensamiento autónomo en los estudiantes” (Siede I., 2007, pp 231-232).

Necesariamente esta organización formula la enseñanza del área a partir de situaciones que dan cuenta de la práctica, es decir, de la realidad (Santisteban, 2012), las cuales pueden ser analizadas desde la ética, la política, el derecho. Alimentando la diversidad de discernimientos. No se trata aquí de construir un saber teórico que luego tiene diligencias en las prácticas, sino de un saber articulado desde las propias prácticas. Que a su vez reconstruye enfoques teóricos de las disciplinas implicadas a partir de las preguntas que iniciaron el debate. En este aspecto resulta valiosa la reflexión de María Antonio Puig Rovira que realiza en su libro: *La Construcción de la personalidad Moral* “desde una concepción que entiende la educación moral como un proceso de la construcción de la personalidad, el proceso educativo puede compararse con el trabajo en un taller, es decir, con el trabajo en una situación en la que un aprendiz activo y un experto participan conjuntamente en la realización de una tarea” (Puig Rovira M., 1996, P 251)

En este sentido es imperioso potenciar una lógica de la pregunta y la sospecha constante frente a las matrices de sentido que nos han formado y conformado al respecto de los derechos sexuales y los géneros. Se puede plantear la pregunta como motor y estructura básica de la propuesta de enseñanza con la intención de entrar en un área de **problematización**. En observación sobre las re-presentaciones y prácticas, propias o no, consideradas “anormales” o distintas al “normal hegemónico”, que se sigue promoviendo de manera “esencialista” en los ámbitos escolares. Centrarse en la acción es el núcleo duro de la formación ética y política que la diferencia de otras áreas de enseñanza. Para ello, he de tener presente, el posicionamiento docente, ya que, es un ingrediente fundamental a la hora de plantear un problema en el aula. Según Trilla, la más conveniente es la neutralidad activa “La neutralidad activa consiste en facilitar la introducción y el debate en la escuela de un determinado tema controvertido y de las posiciones enfrentadas en relación con él, pero renunciando el educador o la institución a influir para que el educando se decante por unas o por otras” (Trilla, 1992: 73).

Es claro que los/ las profesores/as no podemos ser meramente neutrales, es absurdo sobre todo en estos temas tan polémicos y controvertidos. Además, deshonroso, porque sería ignorar nuestras convicciones y propósitos los cuales son absolutamente legítimos. Pero, tomar la posición inversa también es cuestionable. En la fase de la **conceptualización** siguiendo con la estructura de Siede, debe introducirse un conjunto de informaciones para confrontar las primeras representaciones y los enfoques explicativos de diferentes corrientes de pensamiento. Su intención es plantear los contenidos del diseño curricular

como potencial respuesta al problema originario. Se puede efectuar mediante exposiciones del/la profesor/a no muy extensas o materiales de estudios, siempre en correspondencia con las preguntas abiertas en la etapa de problematización. Según el planteo de Trilla aquí el profesor/a toma posición frente al problema, porque esa es la obligación de enseñanza, de acuerdo al estado de derecho. Y es legítimamente correcto porque manifiesta los compromisos ideológicos de la institución escolar. “Eso puede llevarnos a la discusión y el disenso, una confrontación que nos muestra humanos y falibles, pero una educación emancipatoria no teme al conflicto sino a su ausencia, pues los ángeles no hacen historia. Es cierto que son coherentes y puros, que están exentos de contradicciones y dudas, pero también están lejos del deseo y la lucha que caracterizan toda acción política” (Siede I., p 249,2007). Particularmente pienso que la propuesta de Isabelino Siede es una estrategia de enseñanza beneficiosa y muy potente para trabajar en espacios de taller como propongo en este trabajo. Pero, además me parece válido mencionar que está en correlación con lo que plantea Delia Lerner¹² en su capítulo “*La Enseñanza y el Aprendizaje Escolar. Alegato Contra una Falsa Oposición*”. Lerner en la segunda parte del capítulo mencionado explica su posición constructivista la cual concibe al estudiante como un sujeto con saberes previos, los cuales son necesarios para abordar las problemáticas. Puesto que el conocimiento está en permanente circulación y construcción, el saber se amasa y se elabora constantemente. Una de las primeras cosas que dice Delia Lerner es que enseñar es plantear problemas, cuestión que para mí personalmente es clave porque rompe con el contrato didáctico que no está escrito, pero funciona muy fuertemente en los institutos de formación docente a la hora de enseñar las ciencias sociales.

La problematización es muy interesante de trabajar para disparar cualquier recorte de enseñanza, porque en definitiva representa un desafío que va más allá de la obligatoriedad escolar, es decir del aprendizaje memorístico. La búsqueda de una solución o una respuesta a un planteo problema es absolutamente estimulante porque nos permite pensar en nuestras vidas y nuestras cotidianidades nos ubica como sujetos/as activos/as en un escenario sociopolítico. La segunda cuestión que sostiene la autora es que es necesario

¹² José Antonio Castorina, Emilia Ferreiro, Marta Kobl de Oliveira, Delia Lerner, (2004) *La Enseñanza y el Aprendizaje Escolar. Alegato Contra una Falsa Oposición* en Piaget- Vigotsky: contribuciones para replantear el debate, Paidós Educador, España.

un ofrecimiento de información, y ese proceso de información sucesivo tiene que estar dirigido por el profesor/a hacia instancias de debates y de discusión para lo cual son fundamentales los conceptos. De manera que le permita a los/as estudiantes contrastar sus hipótesis con la información. Y en tercer lugar Lerner sugiere pensar a partir de los conceptos trabajados. La conceptualización es a mi entender nombrar los procesos sociales, lo que habilita a su vez a los/as estudiantes hacer analogías con otros problemas que se van desprendiendo del planteo original. Para concluir, he de mencionar que si bien el debate y la discusión representan una probabilidad de desorden y disturbio ya que los/las estudiantes son futuras/os profesores/as de nivel primario con cierto recorrido vivencial lo que implica que es posible que tengan ciertas posiciones éticas y políticas ya conformadas. No significan para mí otra cosa que una doble oportunidad y un desafío productivo e impetuoso.

2.5 GÉNERO- SEXUALIDAD¹³

Las posibilidades de construcción subjetiva, en las escuelas se enmarcan en los límites de los sentidos hegemónicos vigentes que son generalmente sostenidos de manera no intencional por los actores del proceso educativo. En cuestiones de la sexualidad, los espacios escolares históricamente han impulsado el ocultamiento y la regulación. La negación de la libido en la enseñanza y el aprendizaje, las cautelas en la educación sexual, la obligada invisibilidad del acoso sexista, tienden a la conservación del valor de la heterosexualidad por sobre toda otra posibilidad y hacen más que dificultosa la tarea de cualquier docente motivado/a por otros principios. La incongruencia es que mientras estos

¹³ La sexualidad supera ampliamente la dotación biológica y fisiológica del sexo y constituye el modo particular de habitar el cuerpo sexuado en una etapa de la vida, en un momento social, en una cultura. No se trata de la "carne", entonces, sino que se trata del "cuerpo" como producto histórico. Aun en los momentos en que las personas sienten que son más "particulares", más "individuales", está presente su condición de sujeto social. Las determinaciones socioeconómicas, de género, étnicas, religiosas, de generación, de capacidad, etc., intervienen en el modo en que cada una o uno vive su sexualidad. Según Morgades la sexualidad es una dimensión de la construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad y que se despliega en un sistema de sexo-género demarcatorio de sus límites y contenidos pensables e impensables.

mensajes están siempre presentes en los espacios escolares, sigue vigente el fantasma del enfoque de “género” o la “educación sexual”, que podrían hacer explícitas estas cuestiones y, de alguna manera, transformarlas. No obstante, probablemente estemos llegando al momento en que su consideración resulta insoslayable, ese “currículo omitido” sigue siendo una deuda de la escuela que solo recientemente ha comenzado a ser pensado.

Así, en la vida cotidiana de las instituciones escolares, si bien se reconoce un avance en la dirección de mostrar cuestiones silenciadas, los contenidos del discurso de la prevención en educación sexual tienden a reiterar una norma corporal biologicista¹⁴, sexista y heteronormativa, que censura sistemáticamente desde los/as adultos/as, y también entre los/as estudiantes a la comprensión de la sexualidad como espacio de subjetivación y de placer. Por estos motivos para esta propuesta es de mi utilidad el enfoque de género¹⁵, pues este enfoque reconoce las diferencias entre varones y mujeres,

¹⁴ Algunos de los modelos más reconocidos que se aplican en los programas escolares sobre la sexualidad son los siguientes: Modelo biologicista: Para este modelo hablar en la escuela de sexualidad es hablar de reproducción. Modelo biomedico: pone como eje de la enseñanza las amenazas de las enfermedades o “los efectos no deseados” de la sexualidad, dejando afuera las relaciones humanas. Modelo moralizante: enfatiza las cuestiones vinculadas a la ética y al deber ser. Modelo de la sexología: tiende a sostener que la escuela debe dedicarse a enseñar las “buenas prácticas” sexuales y, de ese modo, prevenir disfunciones, contrarrestar mitos o creencias erróneas, ayudar a explorar los modos personales o compartidos de conocer y disfrutar del cuerpo. Se lo utiliza en los servicios de consejería en sexualidad más que como un componente de la formación docente. Modelo normativo o judicial: pone énfasis en las realidades que atraviesan niños, niñas y jóvenes en sus hogares y en ámbitos laborales o en la calle: casos de acoso, abuso o violación. Aporta contenidos para la educación desde el jardín de infantes sobre los derechos humanos.

¹⁵ Género se diferencia de sexo. Mientras los atributos biológicos se vinculan con el sexo de las personas, las características culturales refieren al género. De este modo existen conductas consideradas apropiadas a cada sexo en una sociedad y un momento determinados. Conductas y atributos a los que la sociedad les asigna valores y jerarquías distintas. Esta diferencia de roles y posiciones no está dictada por la naturaleza, la biología o la genética, sino que es el producto de construcciones sociales. Estas construcciones refuerzan, consolidan y naturalizan los privilegios de unos grupos humanos sobre otros, de un género sobre otro. El concepto de género sirve para analizar las relaciones construidas entre mujeres y varones en una comunidad. El proceso de socialización que produce las relaciones desiguales de género se multiplica en las más diversas prácticas y en las costumbres, en los ámbitos públicos y en los privados y

que existen diversas formas de vivir el propio cuerpo y de construir relaciones afectivas que deben enmarcarse en el respeto por sí mismo/a y por los demás que merecen el mismo respeto. De la misma manera, la perspectiva de género permite visibilizar las prácticas abusivas condenables que no pueden ser silenciadas. Marco en el que se vuelve relevante una vez más pensar en los derechos humanos en tanto devuelve, además, la dimensión social de la sexualidad. Desde esta perspectiva, todos los niveles educativos están involucrados en la educación y en la sexualidad. Conjuntamente, adopta los aportes de los otros enfoques. Pero no implica un conocimiento ni una intervención especializada en tratamientos ni otro tipo de tareas que no corresponden al trabajo docente. Plantea la posibilidad de incorporar sistemáticamente cuestiones de sexualidad en la escuela y de construir situaciones de confianza y respeto por las experiencias de los/las estudiantes. Se apunta a que emerja en el ámbito escolar la afectividad y la curiosidad, el conocimiento y el respeto.

En esta misma línea de trabajo es relevante y muy provechoso para mi ofrecimiento pedagógico lo planteado por Guacira Lopes Louro. En su libro *Un corpo estranho* esta autora se inspira explícitamente en la teoría queer¹⁶ “La irreverencia y la disposición

familiares. De todos modos, las relaciones de género siempre refieren a construcciones sociales que varían de unas sociedades a otras y de unos tiempos a otros. Construcciones históricas y por lo tanto, modificables. Existen importantes tradiciones internas en el campo de los Estudios de Género, vinculadas con los modos en que se concibe la cuestión de la “igualdad”, la “diferencia” o, en un marco postestructuralista, los dispositivos de feminización o masculinización. Para una aproximación global, consultar Conway, Jill K., Bourque, Susan C. y Scott, Joan W (1998) “El concepto de género”, en Navarro, Marysa y Stimpson Catherine R. (compiladoras) ¿Qué son los estudios de mujeres? Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

¹⁶ En inglés, la palabra queer significa “raro, extraño”. Se usaba este término, en forma descalificatoria, para nombrar a las personas homosexuales. La comunidad de gays y lesbianas optó por tomar la palabra como desafiante “bandera” de lucha y nombrar con ella a una teoría, en plena construcción, que sostiene, de alguna manera, que “todos/as somos un poco raros/as”, que en cada contexto o momento histórico o personal las desigualdades pesan de modo diferente y que no existe ninguna desigualdad “peor” que otra, sino que se articulan en un sistema que tiende a sostenerse como discriminatorio por sexo/género, clase social, orientación sexual, edad, nacionalidad, religión, “capacidad”, etc, etc. Para profundizar en estos desarrollos, se puede consultar Mérida, Rafael (Comp. 2002) Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer. Barcelona: Icaria; Butler, Judith (2003) (2003), Cuerpos que importan. Buenos Aires:

antinormalizadora de la teoría queer me incitan a jugar con sus ideas, sugerencias, enunciados, y a probarlos en el campo (usualmente normalizador) de la educación. Quiero apostar a sus articulaciones, poner en movimiento lo subversivo, arriesgar lo impensable, sacudir estabilidades y certezas – procesos generalmente extraños o incómodos para los currículos, las prácticas y las teorías pedagógicas” (Lopes Louro., 2004, p 48).

En este marco, la autora se anima a plantearse la posibilidad de una política postidentitaria para la educación. Una pedagogía queer supera la instancia en que la multiculturalidad, la homosexualidad o el género son toleradas o incluidas meramente como creaciones “exóticas”, como menciones necesarias en un currículum con corrección política. “Una pedagogía y un currículum queer estarían dedicados al proceso de producción de las diferencias y trabajarían, centralmente, con la inestabilidad y la precariedad de todas las identidades. Al colocar en discusión las formas como lo “otro” es constituido, llegarían a cuestionar las estrechas relaciones del yo con lo otro. La diferencia dejaría de estar allá afuera, del otro lado, ajena al sujeto, y sería comprendida como indispensable para la existencia del propio sujeto”. (Lopes Louro, 2004, p 48).

Esta revuelta epistemológica trasciende la cuestión de la sexualidad. Retomando a Deborah Britzman (1999), la autora reafirma la hipótesis de que la ignorancia no es neutra sino un efecto de un determinado conocimiento y, por lo tanto, la pedagogía queer “sugiere el cuestionamiento, la desnaturalización y la incertidumbre como estrategias fértiles y creativas para cualquier dimensión de la existencia” (Lopes Louro.,2004, p51) Se trata de albergar las preguntas más incómodas, las cuestiones que perturban. En síntesis, la autora se propone erotizar los procesos de conocer, de aprender y de enseñar, dando lugar al placer y a las curiosidades impertinentes. El cuerpo sexuado se construye y se usa durante toda la vida; la autonomía y la autoestima se cultivan desde la primera infancia.

Por ello, la sexualidad debe ser tema escolar desde el nivel inicial. La escuela puede y debe construir espacios donde se trabaje sobre la sexualidad de manera sistemática, científica y cuidadosa: las características del propio cuerpo y del cuerpo de los otros y las otras; los modos de disfrutarlo y cuidarlo; los estereotipos de género las diversidades

Paidós; Sáez, Javier (2004) Teoría queer y psicoanálisis. Madrid: Ed. Síntesis; Talburt, Susan y Steinberg, Shirley (2005) Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación. Barcelona: Ed. Grao.

sexuales; los afectos; los derechos que nos asisten y la responsabilidad personal y social que implica ejercerlos. Sin duda, el ámbito público escolar es el lugar donde los derechos de los/las ciudadanos/as y la valoración de las diferencias deben conocerse y ejercitarse. Hacer de la escuela un espacio con sentido, interesante y desafiante, es un pendiente de la pedagogía en nuestros países. Y para ello abordar estos desafíos en el marco de la formación inicial de futuras/os profesoras/es se plantea como una oportunidad fértil y potente. En este sentido, al mirar en el horizonte cuáles serían las posibles fuentes de inspiración para profundizar un proyecto político de inclusión, aparecen claramente algunas cuestiones que se vinculan con la subjetividad. Y no podemos hablar de sujetos hoy sin atender a su carácter sexuado y a la construcción social de sus cuerpos.

2.6 UN POCO DE HISTORIA PARA COMPRENDER ESTA PROPUESTA:

Varios escenarios se fueron abriendo paso tanto en Argentina como en América Latina en los últimos treinta años para que comenzaran a cristalizar en las escuelas otros espacios dedicados al abordaje explícito de temáticas relacionadas con la sexualidad. Las cuestiones sanitarias que irrumpieron en los 80 resultaron significativas para las políticas públicas: las infecciones de transmisión sexual y en particular la epidemia del VIH-SIDA tornaron casi inevitable el abordaje escolar de estos temas. Así, de la biologización se realizaron “avances” hacia la medicalización. El movimiento social de mujeres y los movimientos socio-sexuales en su conjunto hicieron visibles los modos de subordinación y padecimiento vinculados con la condición sexuada de los cuerpos. Los debates políticos y las experiencias desarrolladas desde diferentes ámbitos gubernamentales y no gubernamentales llevaron a la sanción de diferentes leyes y en particular la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral La cual establece que todos los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada. En su propósito principal es una educación política, ya que intenta formar personas comprometidas con la transformación de la sociedad hacia una más justa e igualitaria y en la cual los derechos humanos sean parte integral de la cultura ciudadana. En este sentido, le corresponde al Estado jugar un rol central e irrenunciable al fijar políticas públicas, instalar los derechos humanos en el currículum oficial; capacitar a directivos y educadores, elaborar y difundir materiales, y supervisar y evaluar si el

discurso de los derechos humanos se concreta en las instituciones educacionales y en las aulas

En relación a las políticas públicas de la Argentina Fernández Mónica sostiene que el siglo XXI muestra cambios significativos, principalmente en lo que respecta a participación política y la elaboración de normas. En áreas relacionadas con la educación se avanzó en términos de participación y debate con la Ley Nacional de Salud Sexual y Reproductiva (N.º 25673), la cual crea un programa de salud sexual y procreación responsable, que tiene como propósito la equidad, la igualdad y la justicia social. Los debates por la elaboración de esta ley comenzaron años antes de su sanción, operada en el año 2003. A esta ley le sigue el Programa de Educación Sexual Integral¹⁷ sancionada en 2006. Impulsando a su vez otra discusión importante para el área educativa: la inclusión de su enseñanza en todo el sistema educativo. Esto promovió toda una serie de nuevos debates de participación ciudadana, que hacen a una nueva forma de hacer política, que se representa a nivel con las recomendaciones internacionales. La Ley N.º 26.150 otorga contenido a principios y derechos incorporados a la Constitución Nacional, dando cumplimiento a la obligación gubernamental de adecuar las políticas y programas a las normas internacionales adoptadas por el país. Entre las normas relacionadas se encuentra la Declaración Universal de Derechos Humanos. No es casual que la historia de los derechos humanos esté vinculada con los principales acontecimientos mundiales y de la lucha en pro de la dignidad, la libertad y la igualdad en todo el mundo. La convulsión y las atrocidades de la segunda guerra mundial y la incipiente lucha de las naciones coloniales por la independencia alentaron a los países del mundo a crear un foro para hacer frente a algunas de las consecuencias de la guerra y, en particular, para evitar que se repitieran los terribles sucesos vividos. Uno de los principales logros de las Naciones

¹⁷ Siguiendo la investigación de Fernández Mónica la autora, indica que las siguientes leyes son importantes puesto que resultan marcos jurídicos de base, la Ley de Protección Integral de Infancia y Adolescencia (N.º 26061) y la Ley Contra la Violencia Familiar (N.º 24417), las cuales sirvieron de soporte para el debate que culminó con la elaboración de la normativa educativa. Estas dos leyes se complementan con otros hitos legislativos, como la Ley de Protección Integral a las Mujeres (N.º 26485) del año 2009, a la que se suma, también de reciente creación, la Unidad de Registro, Sistematización y Seguimiento de Femicidios y de Homicidios Agravados por el Género. También es importante mencionar la recientemente promulgada Ley para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas (N.º 26892), o Ley contra el Bullyin

Unidas poco después de su fundación fue la Declaración Universal de Derechos Humanos, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948. Este valioso instrumento sigue ejerciendo una influencia considerable en las vidas de las personas de todo el mundo. El derecho a la educación sexual está fundado en la dignidad humana y en las normas internacionales de derechos humanos, debiendo eliminar las barreras sociales y regulatorias respecto de la información sobre el cuidado y la salud sexual y reproductiva, como se afirmó en la Plataforma de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo celebrada en El Cairo. En el XIII Congreso Mundial de Sexología, celebrado en Valencia el 29 de junio de 1997 con el lema "Sexualidad y Derechos Humanos", se aprobó la Declaración de Valencia de los Derechos Sexuales. Esta declaración fue aprobada por la Asamblea de la Asociación Mundial de Sexología (WAS) en el XIV Congreso Mundial de Sexología en Hong Kong, en 1999. La Declaración de los Derechos Sexuales constituyó uno de los elementos fundamentales del nuevo documento sobre Salud Sexual elaborado por un comité de expertos a instancias de la OMS en Guatemala en el año 2000. Los derechos sexuales son derechos humanos universales basados en la libertad, dignidad e igualdad inherentes a todos los seres humanos. Dado que la salud es un derecho humano fundamental, la salud sexual debe ser un derecho humano básico. Para asegurar el desarrollo de una sexualidad saludable en los seres humanos y las sociedades, los derechos sexuales deben ser reconocidos, promovidos, respetados y defendidos por todas las sociedades con todos sus medios.

No obstante, no puede sorprender que en los últimos años se han multiplicado las violaciones de derechos humanos en América Latina con el número progresivo de los femicidios. Uno de los principales medios de los que se vale el sistema patriarcal¹⁸ y sus agentes para perpetuar su vigencia y sostener la escalada de violencia machista contra los cuerpos de jóvenes en la Argentina, consiste en negar a las personas sus posibilidades de recibir una educación en derechos humanos y educación sexual. Sin embargo, es trascendental analizar cómo frente a las limitaciones de los derechos que sobrellevan las mujeres, surgen formas de ejercitar y poner en acción su ciudadanía. Los debates sobre el

¹⁸ El patriarcado es un sistema de ordenación social que impone la supremacía de los hombres sobre las mujeres e incluso divide a los géneros en contra de sí mismos. Además de la desigualdad de género que impulsa el aumento de femicidios, impide la movilidad social y estratifica las jerarquías sociales.

aborto y su legalización ponen el acento frecuentemente en un problema mayor social, económico y cultural que muchas veces naturaliza estas injusticias. En ese sentido, parte del movimiento feminista ha decidido actuar para que esa acción sea la base concreta para la demanda hacia el Estado. Es decir, el movimiento feminista ha desarrollado dispositivos para que el aborto pueda llevarse a cabo del modo más “fehaciente” posible, si bien el derecho al aborto aún no se ha logrado. Muy pocos años atrás comenzaron a emerger redes feministas¹⁹ de contención, ayuda e información para aquellas mujeres que deciden abortar con Misoprostol. Este tipo de ejercicio de la ciudadanía se vincula con lo que Butler²⁰ llamó contradicciones performativas²¹ puesto que continúan reclamando al Estado la legalización del aborto, en gran medida, a través de la Campaña Nacional, pero al mismo tiempo ejercen el derecho que aún no poseen y lo utilizan como plataforma para continuar reclamando al Estado. Ahora bien, podría afirmarse entonces que el aborto es justamente el modo que tienen las mujeres de ejercer radicalmente y performativamente la ciudadanía, en tanto realiza el derecho que aún no ha sido otorgado por el Estado. Cuando una mujer dice, “yo aborté” o “abortamos aquí y ahora”, hace un uso performativo del lenguaje a través del cual afirma que el derecho se ha ejercido por otros medios, que ya hubo un cierto ejercicio de la libertad. Se ha cometido una ilegalidad

¹⁹ La Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Seguro, Legal y Gratuito ha sido fundamental en este proceso, ya que a partir del año 2005 realiza una alianza federal que articula todas las luchas feministas que se han dado para alcanzar el derecho al aborto. El impacto de esta campaña ha sido importantísimo en Argentina, no sólo porque logró realizar un sin número de actividades bajo la consigna “educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir”, sino también porque originó el comienzo de redes de contención, acompañamiento y ayuda a las mujeres que deciden interrumpir el embarazo a través del uso del Misoprostol.

²⁰ Judith Butler, Gayatri Spivak. (2009) ¿Quién le canta al Estado-Nación? Lenguaje, política y pertenencia, Buenos Aires: Paidós

²¹En concordancia a la concepción performativa Antonio Campillo a partir del nuevo concepto de “*lo político*” propone como punto de inicio la idea de que *la vida política comienza allí donde alguien dice “nosotros”* y procede tal cual lo enuncio, se refiere a *decir y actuar como tal* “Decir “nosotros” es uno de esos actos de habla que los filósofos del lenguaje llaman “performativos” o “realizativos”, porque permiten “hacer cosas con palabras” (Austin). Así, el acto de decir “nosotros” es, al mismo tiempo, una manera de hacer que ese “nosotros” llegue a ser efectivamente: no se limita a nombrar una realidad preexistente, sino que más bien la crea, la instituye, la hace surgir”

actual como modo de reclamo de una legalidad futura” (Butler y Spivak 2009, 30). El poder de esta enunciación reside en sacar la demanda de ese espacio clandestino y estigmatizado hacia el espacio público; o, mejor aún, politizar esa clandestinidad. Por todo lo desarrollado hasta aquí se puede afirmar que el ejercicio performativo de la ciudadanía señala los límites de la supuesta universalidad de dicho concepto al mismo tiempo que su contingencia, es decir, la posibilidad de transformarlos. En otras palabras, permitiría una transformación de los marcos reguladores de la inteligibilidad social al señalar los márgenes porosos y contingentes entre las vidas que valen la pena ser vividas y aquellas que no cuentan como tales.



La propuesta pedagógica se centra en educar en aras de una ciudadanía activa, es decir de un sujeto comprometido ética y políticamente, en el contexto escolar y extra escolar dentro del marco de la democracia. De manera que los/as estudiantes reconozcan y ejerzan en toda su magnitud los derechos humanos entre ellos puntualmente los derechos sexuales y reproductivos, para apropiarse de la Ley denominada ESI²².

²²Llamamos ESI al espacio sistemático de enseñanza aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes

Explicación didáctica con gráfico de la propuesta pedagógica



Es mi intención poner en práctica este esquema teniendo en cuenta lo planeado por Aliria Vilera Guerrero “Esto significa que los educadores y educadoras estén interviniendo, tomando en cuenta los siguientes aspectos: a) brindando a los/as estudiantes la oportunidad de desarrollar la capacidad crítica para cuestionar y transformar las formas sociales y políticas existentes, b) proporcionar a los/as estudiantes las destrezas que necesitarán para ubicarse en los procesos sociales, descubrir sus propias voces y aportar las convicciones y las formas necesarias para ejercitar el coraje cívico y c) asumir riesgos y fomentar acciones y relaciones sociales en un vivo sentido de la importancia de construir una visión política a partir de la cual la ciudadanía forma parte de una conexión más amplia para dinamizar la vida pública democrática.” (Guerrero Vilera, 2001, p.95)

3.1 FUNDAMENTACIÓN SOBRE LOS CONTENIDOS

La escuela estuvo y está comprendida con modelos civilizatorios heteronormativos y patriarcales etc. todos ellos, hegemónicos de las identidades. Es decir, podemos postular algunas preocupaciones que tal vez trascienden los marcos de las instituciones en términos de inclusión y diferencias. Lo cierto es que con frecuencia nos centramos con situaciones conflictivas vinculadas a la vulneración de derechos humanos y derechos

sexuales. Los procesos diferenciadores están presentes de manera explícitas e implícitas todos los días en las aulas, en las políticas educativas, en las teorías pedagógicas, en los reglamentos curriculares, etc. Entonces la escuela no puede desatender esto, ello implica más democracia en los ámbitos educativos. Para que tengan los mismos derechos de presencias, de visibilidad, para que no sean solo algunos/as, los únicos autorizados a existir y presentarse con orgullo de su identidad y que de otros/as se prefiera su ausencia.

Por consiguiente, es menester de las instituciones educativas la formación ética y política de individuos con significaciones críticas, dispuestos a intervenir en las problemáticas sociales. En palabras de Siede “la preocupación principal que debería orientarnos en la formación ética y política escolar es la construcción de criterios para intervenir en las prácticas sociales y las relaciones de poder. Ese es el norte de una actividad pedagógica emancipatoria, y la enseñanza ha de brindar herramientas para actuar en una sociedad, para deliberar en la resolución de conflictos, para enunciar proyectos que nos aproximen a una vida social más justa, para articular voluntades en acciones colectivas. Los actores individuales y colectivos se constituyen a través de sus prácticas, es decir, de lo que hacen y, particularmente, del significado que le otorgan a lo que hacen” (Siede, P 229). Sin embargo, el valor de los Derechos Humanos, nos brinda otro horizonte. Como procesos históricos condensan conquistas pasadas y demandas presentes: de esta forma desarrollan en dirección a la construcción de la Democracia en la práctica de la Ciudadanía activa (Gimeno S. 2003), en este caso en una Ciudadanía Sexual como el proceso que enuncia y garantiza el acceso efectivo de ciudadanos y ciudadanas, tanto al ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, como a una subjetividad política no menguada por desigualdades basadas en el sexo, el género, la sexualidad y la reproducción. Pero es significativo entender que para abordar cabalmente estas situaciones en los espacios escolares y extraescolares ha de tener en claro las aproximaciones teóricas cardinales de: derechos humanos, derechos sexuales, sexualidad, diversidad sexual, androcentrismo, sexismo, género, patriarcado, y heteronormatividad. A si mismo, pensar en los lineamientos curriculares para la ESI como derechos de las personas es pensar en la ESI puesto que tiene el propósito de formar a las/os futuros/as docentes en la comprensión y abordaje de la educación sexual en forma integral entendiéndose a todo lo concerniente al cuidado del cuerpo, la protección del abuso infantil, los derechos sexuales y reproductivos, el respeto a las diversidades sexuales y para evitar el sexismo en las

escuelas y en la sociedad. En definitiva, para contribuir a hacer realidad una sociedad más justa e inclusiva de los derechos humanos.

Síntesis de Contenidos:

Derechos sexuales como Derechos Humanos (reproductivos)

Derechos Sexuales: Igualdad libertad dignidad-sexualidad- Sistema sexo género- La diversidad sexual como derecho a la vida - ciudadanía sexual

Educación Sexual Integral

Lineamientos Curriculares ESI- Programa nacional de Educación Sexual Integral- Ley 26.150

Sexualidades en los contextos escolares:

El Sexismo en la escuela- patriarcado- sexo – heterosexualidad-heteronormatividad en los cuerpos- Sexualidades en las instituciones educativas- pedagogías feminista

3.2 PROPÓSITOS:

- ✓ Incorporar los enfoques de Derechos Humanos y Género a las diferentes problemáticas sociales para pensarnos en una sociedad democrática
- ✓ Originar solución pacífica de los conflictos en el campo de los derechos sexuales para vincular las soluciones con una serie de valores como el respeto a la vida, la libertad, la justicia, la solidaridad, la honestidad, la convivencia pacífica, y la responsabilidad ciudadana.
- ✓ Impulsar el debate y la controversia con la capacidad de escuchar, de ser empático/a con la posición de la o el otro, y de buscar y analizar críticamente información que les permita a los/as estudiantes sustentar y argumentar sus posiciones con evidencias racionales y emocionales.
- ✓ Estimular la comprensión de los Derechos Humanos en pos de una ciudadanía real plasmada en el sistema democrático.
- ✓ Promover alternativas que contribuyan a la defensa y promoción de los derechos humanos, para evitar el sexismo en la escuela, la discriminación y poder brindar la orientación adecuada sobre la diversidad sexual.
- ✓ Motivar la comprensión y el abordaje de la ESI como problemática ineludible en los currículos de la formación docente, para que adquieran competencias en referencia al campo conceptual y empírico de la perspectiva de género.

- ✓ Propiciar los conceptos teóricos necesario para que los/as estudiantes pueda lograr la autoafirmación identitaria y se reconozcan ciudadanos/as plenos/as.

3.3 DESARROLLO DE LAS POSIBLES SECUENCIAS DIDÁCTICAS:

- ✓ La secuencia didáctica es una forma de organización, jerarquización y secuenciación de los contenidos, en base a la consideración de tiempos reales del aula, recursos materiales, cantidad de estudiantes y sus conocimientos previos y otras variables contextuales. Una secuencia didáctica siempre es una tentativa sujeta a posibles contingencias.
- ✓ Por este motivo, en base a la fundamentación desarrollada propongo abordar el tema planteado a partir de cuatro momentos de trabajo desde el eje de los derechos sexuales. Las problemáticas que se desarrollan a lo largo de la secuencia son temas polémicos, los cuales pueden ir desde asuntos religiosos y/o políticos, hasta temas con alto contenido moral y emocional. Vamos a revisar algunos que son considerados en términos de discusiones actuales relevantes y que involucran a distintos actores de la sociedad en la ciudad de Neuquén. Estos se inscriben en la siguiente secuenciación:

Derechos Humanos

- Secuencia 1 → Derechos Sexuales como Derechos Humanos**
- Secuencia 2 → Derechos Sexuales - Sexualidad**
- Secuencia 3 → Derechos Sexuales - Sistema Sexo Género**
- Secuencia 4 → Derechos Sexuales y Reproductivos – Diversidad Sexual y Ciudadanía Sexual**



1° Secuencia

Tema: Derechos Humanos

Conceptos a trabajar: Derechos Sexuales como Derechos Humano

Propósito: demostrar que los derechos sexuales son parte de los derechos humanos, para fortalecer el ejercicio de una ciudadanía sexual

- ✓ En este primer momento se propone a los/las estudiantes un ejercicio de reconocimiento de los conceptos de Derechos Humanos y Derechos sexuales de manera que permita generar posibilidades de comprensión sobre la problemática planteada. En este sentido luego de trabajar con dos videos se recurre a la lectura de un texto seleccionado de un autor de referencia

Primera actividad: Los/as estudiantes se han de organizar en grupos de 5 para responder desde sus saberes previos en forma escrita las siguientes preguntas:

1. ¿Que son los derechos humanos?
2. ¿Qué derechos sexuales conoces?

Segunda actividad:

En una segunda actividad se ha de trabajar con el recurso audiovisual como introducción al tema de los derechos humanos y derechos sexuales

El primer video seleccionado fue creado por el diseñador californiano para celebrar el 60 aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, su nombre es Seth Brau y producido por Amy Poncher con música Rumspringa. Cortesía Cantora

Record aparece en la web con la dirección de: <http://www.humanrightsactioncenter.org/> y tiene una duración de 4 minutos con 6 segundos.

El cual se centra en imágenes sobre los derechos humanos de forma muy dinámica. Con lo que pretende sensibilizar y concientizar desde una mirada simple desdramatizada y creativa.

Ejemplificando la cuestión he de traer algunas imágenes para dar cuenta de lo trabajado en el mismo.



El segundo video se refiere a los *derechos sexuales y reproductivos* con algunos datos históricos, y mencionando a cada uno de los derechos, y al igual que el anterior tiene un tiempo de 4 minutos y 55 segundos. <https://www.youtube.com/watch?v=y5EKQRIFcFM>

DERECHOS SEXUALES Y REPRODUCTIVOS
i Si cuentan!

CONTENIDO

- ✓ CONCEPTOS
- ✓ UN POCO DE HISTORIA...
- ✓ ¿CUÁLES SON LOS DERECHOS SEXUALES Y REPRODUCTIVOS?
- ✓ DEBERES FRENTE A LOS DERECHOS SEXUALES Y REPRODUCTIVOS

TÚ, YO Y TODOS/AS TENEMOS DERECHOS SEXUALES Y REPRODUCTIVOS!

RECUERDA QUE UN DERECHO ES LA FACULTAD DE HACER O EXIGIR TODO AQUELLO QUE LA LEY O LA AUTORIDAD ESTABLECE A MI FAVOR.

DERECHOS SEXUALES Y REPRODUCTIVOS

"LOS DERECHOS SEXUALES Y REPRODUCTIVOS SON LOS DERECHOS HUMANOS, INTERNACIONALMENTE RECONOCIDOS, QUE GARANTIZAN EL DESARROLLO LIBRE, SANO, SEGURO Y SATISFACTORIO DE LA VIDA SEXUAL, REPRODUCTIVA Y DE LA CONVIVENCIA SEXUAL."

Todas las mujeres, hombres, jóvenes, niños y niñas, sin importar su etnia, condición social, económica, pensamiento u orientación sexual, tienen derecho a:

- acceder a los servicios de salud, incluidos los servicios de planificación familiar, protección y justicia.
- Libertad de una persona de expresar su orientación o preferencia sexual, y de escoger a su pareja.
- Libertad de todas las personas de asociarse, organizar o formar parte de organizaciones.
- Libertad de decidir si quiere conformar o no una familia.
- Libertad de elegir el estado civil.
- Tener acceso a los programas para la atención integral de las necesidades de la salud sexual y reproductiva en los distintos fases del ser humano.

- ✓ ONU, 1966: "EL TAMAÑO DE LA FAMILIA DEBE SER LA LIBRE OPCIÓN DE LA FAMILIA"
- ✓ CONFERENCIA INTERNACIONAL DOH TEHERÁN, 1968: "LOS PADRES TIENEN EL DERECHO HUMANO FUNDAMENTAL DE DETERMINAR LIBREMENTE EL NÚMERO Y ESPACIAMIENTO DE SUS HIJOS"
- ✓ CONFERENCIA MUNDIAL DE POBLACIÓN BUCAREST, 1974: SE REAFIRMÓ EL DERECHO A LA DECISIÓN REPRODUCTIVA Y SE AMPLIÓ PARA INCLUIR A LAS PAREJAS Y A LOS INDIVIDUOS.
- ✓ CONFERENCIA INTERNACIONAL DE POBLACIÓN MEXICO, 1984: SE REITERÓ EL DERECHO A LA PLANIFICACIÓN FAMILIAR. SE AVANZÓ EN EL TÉRMINO DE "RESPONSABILIDAD"
- ✓ CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE POBLACIÓN Y DESARROLLO EL CAIRO, 1994: "LOS DSR ABARCAN CIERTOS DOH YA RECONOCIDOS EN DOCUMENTOS NACIONALES E INTERNACIONALES"
- ✓ CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA MUJER, BEIJING, 1995: "LA MUJER TENDRÁ CONTROL RESPECTO DE SU SEXUALIDAD, INCLUIDA SU SALUD SEXUAL Y REPRODUCTIVA"

Estos derechos se aplican en contextos como:

- Estos informados y educados sobre todos los aspectos relacionados con la reproducción y sexualidad.
- Reconocerse a sí mismos como seres sexuados.
- Todas las relaciones sexuales deben ser consentidas, libres de coerción, amenazas o violencia.
- Disfrutar de una actividad sexual satisfactoria, placentera y sin ningún tipo de riesgo, miedo, vergüenza, prejuicio o inhibición.
- Decidir sobre la posibilidad de interrumpir un embarazo.
- Fortalecer su autonomía y autonomía para tomar decisiones sobre su sexualidad y sobre su reproducción.
- Acceder a métodos anticonceptivos seguros, eficaces y aceptados.
- Decidir la posibilidad o no de ejercer el derecho a procrear y de esta forma controlar su capacidad de reproducción.
- Decidir sobre la posibilidad de interrumpir un embarazo.

Contextos de vulneración:

- Cuando se le exige a una mujer la autorización de su pareja para una intervención como la esterilización.
- Cuando una mujer embarazada es desahuciada de su trabajo o expulsada de la escuela.
- Cuando una persona recibe discriminación en el acceso a los servicios de salud o educación por ser mujer, niña, adolescente, desplazada y desplazado, homosexual, indígena, afrocolombiano o por convivir con el VIH/SIDA.
- Al través de las distintas formas de violencia que pueden desencadenar en la muerte de las víctimas, o en suicidio.
- Cuando en el contexto de un conflicto armado y desplazamiento forzado internar las mujeres, jóvenes o niñas son violadas y abusadas.
- Las muertes maternas por falta de servicios y recursos.
- Cuando a una mujer se le exige abortar para entrar a un trabajo o para conseguir para una casa, etc.

Luego de ver los audiovisuales se ha de reflexionar en grupo en torno a las siguientes consignas:

1. ¿Reconocieron en los videos derechos antes no tenidos en cuenta al responder las consignas anteriores? ¿Cuáles?
2. ¿Qué tendría que pasar para que las personas tomen decisiones en relación con los *derechos sexuales* que enriquezcan su proyecto de vida?
3. ¿Es posible que una sociedad que no conoce sus derechos pueda sostener un sistema democrático? Explicar
4. A partir del cuadro N° 1: pensar en dos ejemplos de derechos sexuales y derechos humanos que se encuentren contrariados a partir de una problemática específica en el contexto socio político actual- Explicar

Cuadro: N°1

Carta de Derechos Sexuales y Reproductivos (IPPF)	
Derechos Humanos	Derechos relacionados con la salud sexual y reproductiva
Derecho a la vida	Protección de las mujeres cuyas vidas están en peligro debido al embarazo.
Derecho a la libertad	Protección a las mujeres que corren riesgo de mutilación genital, acoso sexual, embarazos forzados, esterilización o aborto impuesto.
Derecho a la igualdad y a estar libre de toda forma de discriminación	Acceso en igualdad de condiciones a la educación y los servicios relativos a la salud sexual y reproductiva. Protección contra todas las formas de violencia causadas por razones de raza, color, sexo, idioma, religión, o cualquier otro estatus.
Derecho a la privacidad	Protección al carácter privado y confidencial de los servicios de información relativos a la atención de la salud sexual y de la reproducción. Respeto a la elección autónoma de las mujeres con respecto a la procreación.
Derecho a la libertad de pensamiento	Respeto a la libertad de pensamiento de las personas en lo tocante a su vida sexual y reproductiva. Derecho a estar libres de la interpretación restrictiva de textos religiosos, creencias, filosofías y costumbres como instrumentos para limitar la libertad de pensamiento en materia de salud sexual y reproductiva.
Derecho a la información y la educación	Derecho a la información correcta, no sexista y libre de estereotipos en materia de sexualidad y reproducción. Derecho a la información sobre beneficios, riesgos y efectividad de los métodos de regulación de la fertilidad
Derecho a optar por contraer matrimonio o no, y a formar y planificar una familia	Protección contra los matrimonios sin consentimiento pleno, libre e informado. Derecho a la atención de la salud reproductiva de las personas infértiles o cuya fertilidad está amenazada por enfermedades de transmisión sexual.
Derecho a decidir tener hijos o no tenerlos, y cuándo tenerlos	Derecho de las mujeres a la protección de la salud reproductiva, la maternidad y el aborto seguros. Derecho de las personas a acceder a la gama más amplia posible de métodos seguros, efectivos y accesibles para la regulación de la fertilidad.
Derecho a la atención y a la protección de la salud	Derecho a servicios completos de atención a la salud sexual y reproductiva. Protección de las niñas y las mujeres contra las prácticas tradicionales perjudiciales para la salud.
Derecho a los beneficios del progreso científico	Acceso a la tecnología de atención a la salud reproductiva disponible, incluida la relacionada con la infertilidad, anticoncepción y aborto.
Derecho a la libertad de reunión y a la participación política	Derecho a reunirse, asociarse y tratar de influir en los gobiernos para que otorguen prioridad a la salud y derechos de la sexualidad y reproducción.

Fuente: IPPF (1995), Carta de IPPF de Derechos Sexuales y Reproductivos, Londres

Tercera actividad:

Lee el siguiente texto y analizar teniendo en cuenta la actividad anterior:

La transición democrática desde 1983 implicó una “salida del silencio” respecto de los derechos humanos relativos a la sexualidad. La dictadura militar (1976-1983) y el gobierno peronista anterior a ella (1973-1974 y 1974-1976) significaron un retroceso para lo que se llamarían “derechos reproductivos”. En 1974, el gobierno de Isabel Perón, a través del decreto 659, dispuso la prohibición de las actividades de control de la natalidad, la restricción de la venta de anticonceptivos (se exigían recetas por triplicado) y la realización de una campaña para destacar los riesgos de las prácticas anticonceptivas. La justificación central de esa disposición era “la persistencia de bajos índices de crecimiento de la población”. En la misma dirección, la dictadura militar promulgó en 1977 el decreto 3938, que incluía “eliminar las actividades que promuevan el control de la natalidad” (Ramos et al., 2001). Como resultado del contexto político autoritario, de la exclusión de toda política pública de salud reproductiva, y de la feroz represión generalizada de las voces que pudieran reclamar derechos, el período fue caracterizado por su “silencio”, que se quebró con la vuelta a la democracia (Petracci, 2004). En cuanto a las políticas de salud y derechos sexuales y reproductivos, esa “salida del silencio” tiene momentos clave, que se describen de manera desagregada por temas, en los apartados de este artículo. La transición democrática ha sido crucial para el desarrollo de los derechos sexuales. En una sociedad democrática, viejos y nuevos actores reivindican nuevos derechos o un nuevo campo de aplicación de derechos ya reconocidos. Esa dinámica favorece la apertura y ampliación del universo político: nuevos temas son susceptibles de deliberación, gran parte de las relaciones sociales son cuestionadas y nuevos espacios se vuelven terreno de acciones políticas. En particular, la reivindicación de derechos sexuales politiza relaciones sociales consideradas privadas o naturales, poniendo en cuestión los límites instituidos entre lo privado y lo público, y entre lo natural y lo social. La politización pasa entonces por mostrar que relaciones consideradas privadas están en realidad atravesadas por una dimensión política y que relaciones percibidas como naturales son en realidad construidas social e históricamente. Dicho de otra manera, la politización implica reconocer la contingencia de un conjunto de relaciones sociales que son ideológicamente construidas como necesarias – i.e., que no pueden ser de otra manera (Pecheny, 2001). En la noción de derechos sexuales y reproductivos confluyen procesos sociopolíticos y normativos de diversa índole. Entre los primeros podemos mencionar la producción y el desenvolvimiento del feminismo, el movimiento de mujeres y las llamadas minorías sexuales. Entre los segundos se halla el marco de los derechos humanos y, especialmente, los resultados de las conferencias internacionales, como la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo (El Cairo, 1994) y la IV Conferencia Internacional de la Mujer (Beijing, 1995). Otros hechos como los debates sobre el crecimiento poblacional, la prevención del VIH/sida y las consecuencias generadas por la pandemia entrecruzan ambos procesos.

Fuente: Mario Pecheny, Mónica Petracci Derechos Humanos y Sexualidad en la Argentina. Universidad Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, año 12, Nº26, p 44-45. 2006, Buenos Aires.

1. Explicar que quieren decir los autores con que “... *la reivindicación de derechos sexuales politiza relaciones sociales consideradas privadas o naturales, poniendo en cuestión los límites instituidos entre lo privado y lo público, y entre lo natural y lo social*” (Pecheny, Petracci 2006, p19)

2. Que contexto político y social pareciera ser fundamental para la apertura de un nuevo universo de *derechos sexuales*. ¿Por qué?

Cuarta actividad: En esta actividad los diferentes grupos exponen sus pensamientos, opiniones, y producciones. Luego la profesora hace un breve encuadre de los conceptos trabajados en los contextos socio políticos actuales

Bibliografía:

- ❖ Mario Pecheny, Mónica Petracci Derechos Humanos y Sexualidad en la Argentina. Universidad Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, año 12, N°26, p. 43-69, jul./dez. 2006, Buenos Aires.

Fuentes:

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=y5EKQRIFcFM>

Video: <http://www.humanrightsactioncenter.org/>

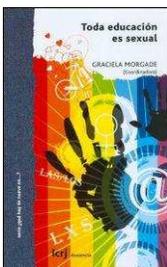
2° Secuencia

Tema: Derechos Sexuales

Concepto a trabajar: Sexualidad

Propósitos: Facilitar los conceptos teóricos necesario para que los/as estudiantes pueda lograr la autoafirmación identitaria y se reconozcan ciudadanos/as plenos de derechos sexuales.

En este segundo momento se intenta poner en tención los criterios de las estudiantes en torno al concepto de sexualidad y a partir del debate sobre los derechos sexuales para repensar la idea de sexualidad.



- ✓ Para la realización de las siguientes actividades se requiere la lectura del libro de Graciela Morgade (2011), *Toda Educación es Sexual*, pp. 9-15, el cual desarrolla de forma muy clarificadora el concepto de sexualidad y la dimensión de la construcción de la subjetividad en nuestra sociedad.

Primera actividad:

- ✓ A partir del análisis de la Declaración de los Derechos Sexuales, seleccionar cinco artículos que consideres imprescindible para que un ser humano pueda planificar su *sexualidad* en términos de libertad igualdad y dignidad. A continuación, ordénalos de mayor importancia a menor.

Declaración de los derechos sexuales

1. El derecho a la libertad sexual. La libertad sexual abarca la posibilidad de la plena expresión del potencial sexual de los individuos. Se excluye toda forma de coerción, explotación y de abusos sexuales en cualquier tiempo y situación de la vida.
2. El derecho a la autonomía, integridad y seguridad sexual. Este derecho incluye la capacidad de tomar decisiones autónomas sobre la propia vida sexual dentro del contexto de la ética personal y social. También están incluidas la capacidad de control y disfrute de nuestros cuerpos, libres de tortura, mutilación y violencia de cualquier tipo.
3. El derecho a la privacidad sexual. Éste involucra el derecho a las decisiones y conductas individuales realizadas en el ámbito de la intimidad, siempre y cuando no interfieran en los derechos sexuales de otros.
4. El derecho a la equidad sexual. Este derecho se refiere a la oposición a todas las formas de discriminación, con independencia del sexo, género, orientación sexual, edad, raza, clase social, religión o limitación física o emocional.
5. El derecho al placer sexual. El placer sexual, incluyendo el autoerotismo, es fuente de bienestar físico, psicológico, intelectual y espiritual.
6. El derecho a la expresión sexual emocional. La expresión sexual va más allá del placer erótico o los actos sexuales. Todo individuo tiene derecho a expresar su sexualidad a través de la comunicación, el contacto, la expresión emocional y el amor.
7. El derecho a la libre asociación sexual. Significa la posibilidad de contraer o no matrimonio, de divorciarse y de establecer otros tipos de asociaciones sexuales responsables.
8. El derecho a la toma de decisiones reproductivas, libres y responsables. Esto abarca el derecho a decidir tener o no hijos, el número y el espacio entre cada uno, y el derecho al acceso pleno a los métodos de regulación de la fecundidad.
9. El derecho a información basada en el conocimiento científico. Este derecho implica que la información sexual debe ser generada a través de la investigación científica libre y ética, así como el derecho a la difusión apropiada en todos los niveles sociales.
10. El derecho a la educación sexual integral. Es un proceso que se inicia con el nacimiento y dura toda la vida y que debería involucrar a todas las instituciones sociales.
11. El derecho a la atención de la salud sexual. La atención de la salud sexual debe estar disponible para la prevención y el tratamiento de todos los problemas, preocupaciones y trastornos sexuales.

- ✓ Luego con el grupo debatan, y nuevamente reescriban la lista de 5 artículos que garanticen las condiciones básicas que un ser humano necesita para proyectar su sexualidad. Explicar dicha selección.

Segunda actividad:

- ✓ A partir del análisis de los derechos sexuales, identificar tres artículos que impliquen dificultades a la hora de ejercerlos o ponerlos en práctica en los espacios escolares o extraescolares.
- ✓ A continuación, pensar diferentes propuestas para lograr superar las dificultades.
- ✓ Analicen esas propuestas de acuerdo a sus consecuencias y seleccionen la que consideren correcta.



Tercera actividad:

A partir de la lectura de la siguiente concepción²³

Esta concepción es la sostenida por la Organización Mundial de la Salud: “El término ‘sexualidad’ se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano...Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos, religiosos o espirituales...En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos pensamos y hacemos” Reunión de Consulta sobre Salud Sexual, convocada por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), en colaboración con la Asociación Mundial por la Salud Sexual

²³ PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL LEY NACIONAL N° 26.150, p. 7

“La sexualidad estaba y está en todas partes porque es una dimensión de la construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad o una expresión de la intimidad” (Morgade, 2009, p9)

1) ¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad? ¿Cuántas sexualidades existen?

Contestar individualmente:

Recuerde dos oportunidades que haya opinado sobre el tema de la sexualidad en el pasado.

Mantendrías o cambiarías tus opiniones luego de considerar la concepción de sexualidad que estamos analizando, si es así explica el porqué.

Cuarta actividad: en el marco de una puesta en común, cada grupo comparte sus respuestas explicando los acuerdos y desacuerdos del interior del grupo.

Más tarde y a partir de lo trabajado en la secuencia, se analizará la temática de la *sexualidad en relación a los derechos sexuales* destacando su importancia para la convivencia en la sociedad democrática en pos de potenciar el ejercicio de la ciudadanía. Para lo cual se sugiere la lectura de la entrevista a Judith Butler en el diario Página 12.

0801173 Página12 :: soy :: Judith Butler para principiantes

Página12
Viernes, 8 de mayo de 2009

Imprimir | Resaltar a la nota

Judith Butler para principiantes

Judith Butler es la autora de uno de los libros más influyentes del pensamiento contemporáneo, *El género en disputa. Feminismo y la subversión de la identidad*, donde ya en los años noventa ponía en jaque la idea de que el sexo es algo natural mientras el género se construye socialmente. Sus trabajos filosóficos, complejos y muy difíciles de divulgar sin desvirtuar, han contribuido a construir lo que hoy se conoce como Teoría Queer y tuvieron un papel fundacional en el desarrollo del movimiento queer. Esta breve guía se detiene en puntos clave de su pensamiento.

Por Leticia Sabsay

1

Butler y su giro copernicano

Ese giro se produce en torno del género y marcó la evolución de las concepciones que se venían teniendo al respecto dentro del feminismo. Cuando en 1990 publica *El género en disputa*, las ideas se dividían a grandes rasgos entre las que entendían al género como la interpretación cultural del sexo y aquellas que insistían en la inevitabilidad de la diferencia sexual. Ambas presuponían que el "sexo", entendido como un elemento tributario de una anatomía que no era cuestionada, era algo "natural", que no dependía de las configuraciones sociohistóricas.

Butler plantea que el "sexo" entendido como la base material o natural del género, como un concepto sociológico o cultural, es el efecto de una concepción que se da dentro de un sistema social ya marcado por la normativa del género. En otras palabras, que la idea del "sexo" como algo natural se ha configurado dentro de la lógica del binarismo del género.



2

Judith en el principio de los movimientos queer

Este planteamiento, a partir del cual el sexo y el género son radicalmente desnaturalizados, desestabilizó la categoría de "mujer" o "mujeres", y obligó a la perspectiva feminista a reconocer sus supuestos, y entender que "las mujeres", más que un sujeto colectivo dado por hecho, era un referente político. Al mismo tiempo, esta aguda desnaturalización del género, la idea de que las normas de género funcionan como un dispositivo productor de subjetividad, sirvió de fundamento teórico y dio argumentos y herramientas a una serie de colectivos, catalogados como minorías sexuales, que también, junto a las mujeres, eran (y continúan siendo) excluidos, segregados.

www.pagina12.com.ar/impreso/diario/suplementos/soy/11-742-2009-05-09.html

Judith Butler para principiantes

Judith Butler es la autora de uno de los libros más influyentes del pensamiento contemporáneo, *El género en disputa*. Feminismo y la subversión de la identidad, donde ya en los años noventa ponía en jaque la idea de que el sexo es algo natural mientras el género se construye socialmente. Sus trabajos filosóficos, complejos y muy difíciles de divulgar sin desvirtuar, han contribuido a construir lo que hoy se conoce como Teoría Queer y tuvieron un papel fundacional en el desarrollo del movimiento queer. Esta breve guía se detiene en puntos clave de su pensamiento.

Por Leticia Sabsay

Butler y su giro copernicano

Ese giro se produce en torno del género y marcó la evolución de las concepciones que se venían teniendo al respecto dentro del feminismo. Cuando en 1990 publica *El género en disputa*, las ideas se dividían a grandes rasgos entre las que entendían al género como la interpretación cultural del sexo y aquellas que insistían en la inevitabilidad de la diferencia sexual. Ambas presuponian que el “sexo”, entendido como un elemento tributario de una anatomía que no era cuestionada, era algo “natural”, que no dependía de las configuraciones sociohistóricas.

Butler plantea que el “sexo” entendido como la base material o natural del género, como un concepto sociológico o cultural, es el efecto de una concepción que se da dentro de un sistema social ya marcado por la normativa del género. En otras palabras, que la idea del “sexo” como algo natural se ha configurado dentro de la lógica del binarismo del género.

Judith en el principio de los movimientos queer

Este planteamiento, a partir del cual el sexo y el género son radicalmente desesencializados, desestabilizó la categoría de “mujer” o “mujeres”, y obligó a la perspectiva feminista a reconcebir sus supuestos, y entender que “las mujeres”, más que un sujeto colectivo dado por hecho, era un significante político. Al mismo tiempo, esta aguda desesencialización del género, la idea de que las normas de género funcionan como un dispositivo productor de subjetividad, sirvió de fundamento teórico y dio argumentos y herramientas a una serie de colectivos, catalogados como minorías sexuales, que también, junto a las mujeres, eran (y continúan siendo) excluidos, segregados, discriminados por esta normativa binaria del género. En este sentido, el giro copernicano de Butler ayudó mucho al impulso y la expansión de los movimientos queer, y también trans e intersex.

Y el sexo..., ¿dónde está?

La impronta de Michel Foucault, y en particular su trabajo en la *Historia de la sexualidad*, es evidente. Ahora bien, si en el caso de Foucault el dispositivo de la sexualidad no tiene en cuenta el género, para Butler es esencial. A partir de Butler el género ya no va a ser la expresión de un ser interior o la interpretación de un sexo que estaba ahí, antes del género. Como dice la autora, la estabilidad del género, que es la que vuelve inteligibles a los sujetos en el marco de la heteronormatividad, depende de una alineación entre sexo, género y sexualidad, una alineación ideal que en realidad es cuestionada de forma constante y falla permanentemente.

Es importante insistir en que Butler no quiere decir que el sexo no exista, sino que la idea de un “sexo natural” organizado en base a dos posiciones opuestas y complementarias es un dispositivo mediante el cual el género se ha estabilizado dentro de la matriz heterosexual que caracteriza a nuestras sociedades. Puesto en otros términos, no se trata de que el cuerpo no sea material, no se trata de negar la materia del cuerpo en pos de un constructivismo radical, simplemente se trata de insistir en que no hay acceso directo a esta materialidad del cuerpo si no es a través de un imaginario social: no se puede acceder a la “verdad” o a la “materia” del cuerpo sino a través de los discursos, las prácticas y normas.

El género como performance

Antes que una performance, el género sería performativo. Esta diferencia entre pensar al género como una performance y pensar en la dimensión performativa del género no es trivial. Decir que el género es una performance no es del todo incorrecto, si por ello entendemos que el género es, en efecto, una actuación, un hacer, y no un atributo con el que contarían los sujetos aun antes de su “estar actuando”. Sin embargo, en la medida en que este performar o actuar el género no consiste en una actuación aislada, “un acto” que podamos separar y distinguir en su singular ocurrencia, la idea de performance puede resultar equívoca.

Hablar de performatividad del género implica que el género es una actuación reiterada y obligatoria en función de unas normas sociales que nos exceden. La actuación que podamos encarnar con respecto al género estará signada siempre por un sistema de recompensas y castigos. La performatividad del género no es un hecho aislado de su contexto social, es una práctica social, una reiteración continuada y constante en la que la normativa de género se negocia. En la performatividad del género, el sujeto no es el dueño de su género, y no realiza simplemente la “performance” que más le satisface, sino que se ve obligado a “actuar” el género en función de una normativa genérica que promueve y legitima o sanciona y excluye. En esta tensión, la actuación del género que una deviene es el efecto de una negociación con esta normativa.

Podere y políticas

Hablar de género es hablar de relaciones de poder. Hay que tener muy en cuenta que en esta negociación, el no encarnar el género de forma normativa o ideal supone arriesgar la propia posibilidad de ser aceptable para el otro, y no sólo esto, sino también, incluso, supone arriesgar la posibilidad de ser legible como sujeto pleno, o la posibilidad de ser real a los ojos de los otros, y aun más, supone en muchos casos arriesgar la propia vida. En este sentido, la oportunidad política a la que abren los señalamientos de Butler se debe a que si el género no existe por fuera de esta actuación, y las normas del género tampoco son algo distinto que la propia reiteración y actuación de esas mismas normas, esto quiere decir que ellas están siempre sujetas a la resignificación y a la renegociación, abiertas a la transformación social. Estas normas que son encarnadas por los sujetos pueden reproducirse de tal modo que la normas hegemónicas del género queden intactas. Pero también estas normas viven amenazadas por el hecho de que su repetición implique un tipo de actuación que pervierta, debilite o ponga en cuestión esas mismas normas, subvirtiéndolas y transformándolas. Esta inestabilidad constitutiva de las normas es una oportunidad política.

La aparición de la homosexualidad

En paralelo con otras autoras que también han revisado el hecho de que las ideas que conlleva el género han sido tributarias de la matriz heterosexual –como por ejemplo Monique Wittig, Adrienne Rich o Gayle Rubin– los planteamientos de Butler apuntan a señalar que los ideales de masculinidad y feminidad han sido configurados como presuntamente heterosexuales. Si desde el esquema freudiano, por ejemplo, se parte de la idea normativa de que la identificación (con un género) se opone y excluye la orientación del deseo (se deseará el género con el cual no nos identificamos) –identificarse como mujer implicaría que el deseo debería orientarse hacia la posición masculina, y viceversa–, Butler planteará que esto no es necesariamente así. (Este es el prejuicio que permite entender el hecho de que históricamente se haya pensado en la idea de que un hombre que desea a otros hombres tenderá a ser necesariamente afeminado, y lo mismo en el caso de las mujeres, que si desean lo femenino, esto deberá asociarse con la identificación con lo masculino)

La ley del deseo

Desde el punto de vista de Butler, deseo e identificación no tienen por qué ser mutuamente excluyentes. Y aún más, ni siquiera, ni tampoco, éstos tendrían por qué ser necesariamente unívocos. No hay ninguna razón esencial que justifique que una debe identificarse unívoca e inequívocamente con un género completa y totalmente. Asimismo, tampoco habría ninguna necesidad en que una deba orientar su deseo hacia un género u otro. Tal es el caso por ejemplo de la bisexualidad.

En tanto ideales a los que ningún sujeto puede acceder de forma absoluta, masculinidad y feminidad pueden ser –y de hecho son– distribuidos, encarnados, combinados y resignificados de formas contradictorias y complejas en cada sujeto. Y no hay encarnaciones o actuaciones de la feminidad o de la masculinidad que sean más auténticas que otras, ni más “verdaderas” que otras. Lo que habría, en todo caso, son formas de negociación de estos ideales más sedimentados, y por ende naturalizados o legitimados que otros, lo que consecuentemente los vuelve “más respetables” de acuerdo con un imaginario social que continúa siendo primordialmente heterocéntrico.

FUENTE: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-742-2009-05-09.html>

Bibliografía:

- ❖ Graciela Morgade. (2011) Coordinadora. "Pedagogías, teorías de género y tradiciones" en *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. La Crujía. Buenos Aires.

Fuente:

- ❖ Declaración de los Derechos Sexuales y Reproductivos
- ❖ <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-742-2009-05-09.html>



Tema: Derechos Sexuales

Concepto a trabajar: Sistema Sexo Género

Propósitos: Desnaturalizar lo que conforma el patriarcado o el sistema de dominación de las mujeres como colectivo humano subordinado para construir una sociedad más democrática en términos de derechos sexuales

En esta actividad he seleccionado en particular la problemática de la prostitución, porque considero que es un tema que despierta polémica y resistencia en la ciudad de Neuquén.

Puesto que al enmarcar a los sexos en las relaciones de poder abre la posibilidad del análisis y el debate en los vínculos jerárquicos entre las personas.

Primera Actividad:

1. Las/os estudiantes analizaran y contestaran por escrito la siguiente pregunta desde sus saberes previos ¿En una sociedad democrática es el Estado el responsable de las personas que no son protegidas por el uso de los derechos sexuales? ¿ Por qué?
2. Luego, las/os estudiantes se organizan en grupo entre 4 y 5 personas y a partir del análisis de la problemática de la prostitución contestan las siguientes consignas:

- A. ¿Es posible pensar la prostitución como un trabajo? ¿Es viable reglamentarla? Argumentar la posición tomada.
- B. ¿Consideran que hay derechos que se les vulneran a las mujeres en situación de prostitución? Si es así, especificar cuáles y por qué
- C. Analizar y explicar el mercado de la prostitución a partir de las relaciones de poder en torno a la categoría de sistema sexo- género a partir de la lectura de María Luján Bargas (texto N°3)
- D. Analizar el planteo en torno a tres tópicos principales: libertad, dignidad e igualdad



Texto: N° 1

Trabajo sexual: se abre en Neuquén un debate inédito

NEUQUÉN

Es la prostitución voluntaria un trabajo como cualquier otro o es una forma de violencia hacia la mujer que debe ser erradicada. Ese debate divide en dos al movimiento nacional por los derechos de las mujeres desde hace años. Mientras tanto, en los ámbitos de gobierno, nadie hablaba del tema. Esta semana, los diputados neuquinos levantaron el guante y fueron los primeros en el país en abrir la discusión, a partir de un proyecto que impulsa la Asociación de Mujeres Meretrices de Argentina (AMMAR).

La Comisión de Trabajo de la Legislatura recibió esta semana a la presidenta nacional de AMMAR, Georgina Orellano, y al director provincial de Diversidad y referente de la Mesa por la Igualdad, Adrián Urrutia, coautores de un proyecto de regulación, que propone “blanquear” a las meretrices como monotributistas.

Por primera vez en la historia local y nacional, los diputados se sentaron junto a las prostitutas para hablar de sus derechos. La reunión funcionó con un quórum mínimo de nueve legisladores, pero fue suficiente para encender el debate.

Orellano elogió que Neuquén diera el puntapié “para no seguir escondiendo estos temas bajo la mesa con cuestiones moralistas e hipocresía”. Dijo que pudieron exponer sus argumentos en un ámbito de respeto, frente a todos los bloques políticos, y que confían en conseguir una ley provincial para darles más derechos sociales a las trabajadoras sexuales.

Contó que, entre Neuquén capital y Añelo, AMMAR relevó unas 320 prostitutas que quieren dar sus servicios de manera autónoma, sin proxenetas. Explicó que, para ellas, “este trabajo en sí no es una violencia, sino las malas condiciones en las cuales tenemos que ejercerlo y eso va a cambiar cuando el Estado nos otorgue derechos y garantías”.

“Nosotras proponemos un cambio de paradigma porque creemos que si el Estado está presente como debe estar, la compañera no tendría por qué buscar la protección en un proxeneta, podría desprenderse de esa figura y formar cooperativas o ser autónoma, sin quedar expuesta a sufrir allanamientos policiales”, remarcó.

Damián Canuto (PRO), presidente de la comisión que puso el tema en debate, dijo que sabe que abrió la puerta a “una cuestión compleja”, rodeada de “posiciones medio radicalizadas dentro del feminismo”. Explicó que, técnicamente, Neuquén no podrá avanzar sobre leyes laborales nacionales, pero sí es posible reconocer algunos derechos a las meretrices que hoy no son contemplados.

“Vamos a recibir a todas las asociaciones que quieran participar de la discusión, a favor o en contra, con la idea de no escuchar desde un lugar sentencioso de decir que esto está bien o está mal”, subrayó el legislador provincial.

Añadió que sabe que viene un proceso largo y señaló que lo considera positivo “porque si hay un ciudadano que dice que hoy el Estado lo ignora, esa cuestión es atendible, y ojalá en Neuquén tengamos la altura o la madurez para llegar al final de este debate con algún consenso”.

18 son las provincias en las que se avala la detención de las mujeres prostituidas. Aunque no es ilegal, sí está penalizada en gran parte del país por artículos contravencionales que permiten llevar presas hasta 30 días a las meretrices.

Diferencian explotación, prostitución y trata

NEUQUÉN

Georgina Orellano, presidenta de AMMAR, explicó que el proyecto de blanquear a las meretrices como trabajadoras parte del concepto básico de que trata, explotación sexual y prostitución son tres cosas distintas.

Señaló que, a su entender, en las leyes contra la trata y la explotación sexual confunden el tráfico de mujeres y el negocio de terceros que regentean a las chicas con la prostitución voluntaria. “Esas normas hoy son mal aplicadas, porque las aplica la fuerza policial, que termina cortando el hilo por el lado más delgado”, afirmó.

Opinó que, en la discusión sobre la prostitución voluntaria “hay en el fondo una cuestión moral que tiene que ver con la parte del cuerpo con la cual trabajamos, porque parece que se puede explotar cualquier otra parte menos esa”.

Explicó que el proyecto de AMMAR prevé que el Estado ayude a las meretrices a terminar los estudios y a dejar la prostitución si así lo desean, además de establecer un registro para controlar que sean mujeres mayores de edad las que elijan esta opción libremente.

En el Gobierno todavía no hay una posición tomada

NEUQUÉN

Durante la exposición en la Legislatura para regular la prostitución como un trabajo, los diputados del MPN explicaron que no hay una postura común dentro del oficialismo sobre este tema. Indicaron que, incluso dentro del Gobierno, hay quienes defienden el proyecto de reglamentación y quienes sostienen que hay que erradicar esta práctica.

Adrián Urrutia, funcionario provincial y coautor del proyecto de AMMAR, comentó que esa dualidad se expresa aún dentro del Ministerio de Ciudadanía, del que forma parte. “Tenés a Patricia Maistegui (subsecretaria de las Mujeres) con una postura abolicionista y a mí, con una postura claramente a favor”, precisó.

Agregó que, por eso, “fue muy importante que todos y todas las diputadas dijeran que algo hay que hacer, que no podemos seguir mirando hacia otro lado”.

Qué dice la oposición

En la oposición legislativa las aguas también están divididas. Uno de los principales defensores de la regulación es Eduardo Fuentes (Nuevo Encuentro-Frente Grande). Su bloque es también firmante del proyecto de AMMAR.

El legislador advirtió que “las personas que no son alcanzadas por el derecho vinieron a golpear la puerta de la Legislatura, lo que puso en evidencia que nos estábamos haciendo los distraídos con el tema”.

Remarcó que una regulación obligaría al Estado a asegurarles a las meretrices “capacitación, protección, acceso al crédito, jubilación y todos los derechos que les corresponden a los demás trabajadores”. El diputado reconoció asimismo que “el tema no va a ser fácil”, aunque consideró que “sería insalubre en términos sociales esquivar este debate”.

Fuente: www.lmneuquen.com/trabajo-sexual-se-abre-neuquen-un-debate-inedito-n525659

Texto N° 2

Rechazan el debate sobre trabajo sexual

Neuquén.- El inédito debate que se vive en la Legislatura de Neuquén sobre la regulación del trabajo sexual tuvo ayer un nuevo capítulo con la voz de la subsecretaria de las Mujeres de la provincia, Patricia Maistegui, quien se opuso al proyecto por considerarlo una forma extrema de violencia patriarcal hacia la mujer.

La funcionaria consideró grave siquiera debatir la temática, ya que “hay un grupo minoritario que pretende hacer efectivo un derecho contra un montón de víctimas, de mujeres y niños, que están siendo sometidas en la ciudad y en la provincia a una situación de prostitución”.

De este modo, Maistegui aportó una voz opositora a un debate que ya había contado con las visiones a favor de la presidenta nacional de AMMAR y una de las autoras del proyecto, Georgina Orellano, y al director provincial de Diversidad, Adrián Urrutia, quienes propusieron que las meretrices puedan regularizar su trabajo como monotributistas.

En su alocución frente a los diputados que integran la Comisión de Trabajo y Asuntos Laborales, Maistegui citó al filósofo alemán Friedrich Engels, quien en 1884 ya hablaba acerca de la prostitución como una situación de explotación que surge con la monogamia y el concepto patriarcal que dota al hombre de privilegios para utilizar el cuerpo de una mujer con el fin de canalizar sus deseos irrefrenables.

“Las situaciones de pobreza estructural motivan la prostitución y pueden llevar a los chicos a esa situación, porque en ese mercado infame son una mercadería que se demanda mucho”, alertó.

Maistegui hizo hincapié en la necesidad de sancionar al consumidor de prostitución ya que, para ella, es la propia demanda la que genera el problema, además de que las mujeres no eligen prostituirse, sino que son prostituidas por la sociedad patriarcal.

Fuente: <https://www.lmneuquen.com/rechazan-el-debate-trabajo-sexual-n531303>

Texto N°3

El género como herramienta de análisis

La dominación y subordinación femenina fueron el disparador para que las feministas a partir de los años setenta comenzaran a desarrollar y utilizar el concepto de género. A través de esta categoría se proponían entender las relaciones de poder entre hombres y mujeres y dar cuenta de las causas de la opresión sobre estas últimas. El trasfondo de la investigación, el debate y la reflexión alrededor del género estaba dado por el objetivo político de la emancipación femenina. En pos de alcanzarla, era absolutamente necesario romper con el determinismo biológico y mostrar que no era “natural” su subordinación. Por consiguiente, los trabajos feministas pioneros sobre el género buscaron distinguir construcción social de biología. De esta manera, comenzaron a utilizar el concepto de género para referirse a la construcción simbólica y cultural que se estructura a partir de las diferencias biológicas entre los sexos y que establece el ser-hombre y el ser-mujer en una sociedad determinada. Por su parte, el sexo fue entendido como lo “natural”; aquello que supone las características anatómicas y fisiológicas que permiten introducir la categoría de macho y hembra. En consecuencia, las nociones de sexo y género pasaron a conformar un par de dicotomías mutuamente excluyentes pero que mantienen relaciones de correspondencia entre sí, de modo que al cuerpo de hembra le corresponde el género femenino, mientras que al cuerpo de macho le corresponde el género masculino.

El desnaturalizar la masculinidad y feminidad supuso una apertura al cuestionamiento y transformación de aquello que se concebía como esencial e inmutable, dejando en evidencia que eran posibles otras formas de interpretar, simbolizar y organizar las diferencias sexuales en las relaciones sociales. De esta manera, el convertirse en hombres y mujeres, lejos de ser una cuestión biológica y anatómica, fue planteado como el resultado de relaciones históricas y sociales de género.

Si bien no existe un consenso general en el uso del término género dentro del feminismo, podría decirse que básicamente se lo concibe como una categoría analítica en cuyo marco los seres humanos piensan y organizan su actividad social. Por consiguiente, tal como sostiene Sandra Harding (1996:17), nuestros sistemas de creencias y representaciones, las instituciones, el modo de organización social y fenómenos que parecen neutrales, tales como la arquitectura y la planificación urbana, se encuentran atravesados por los significados de género. Siguiendo esta línea de pensamiento, Marta Lamas (2000:4) plantea que “la cultura marca a los sexos con el género y el género marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano”. De esta manera, lo entiende como el conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales obtenidas a partir de la simbolización de la diferencia anatómica entre varones y mujeres en determinada sociedad. El género supone entonces características, aptitudes, actitudes, comportamientos, roles, funciones y valoraciones que se asignan de manera dicotómica y jerárquica a cada sexo a través de procesos de socialización al interior de una sociedad determinada, de los cuales participan instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas (Facio y Fries, 1999:34).

Fuente: <http://www.elpsicoanalitico.com.ar/num1/subjetividad-lujan-bargas-analisis-genero.php>

Segunda actividad:

Las/los estudiantes exponen sus respuestas explicando:

- ✓ ¿Se produjo o no debate en el interior del grupo? ¿cuáles fueron esos debates?
- ¿Llegaron a superar las diferencias?

Tercera actividad:



- En este último momento de trabajo se propone a los/as estudiantes un ejercicio de conceptualización que permita comprender y esclarecer la problemática propuesta.

- 1- Explicar de qué modo el concepto sobre *sistema sexo género* ayuda a entender las problemáticas sociales en relación a la subordinación femenina, y concebirlos como construcciones sociales e históricas.
- 2- Proponer una problemática social (hipotética o no) sobre derechos sexual en donde la categoría de *sistema sexo género* contribuya a echar luz sobre las relaciones de poder y desigualdad, al mismo tiempo que constituya una herramienta para la reflexión y el cuestionamiento del orden social instituido.

Bibliografía:

- ❖ <http://www.elpsicoanalitico.com.ar/num1/subjetividad-lujan-bargas-analisis-genero.php>

Fuentes:

- ❖ <https://www.lmneuquen.com/trabajo-sexual-se-abre-neuquen-un-debate-inedito-n525659>
- ❖ <https://www.lmneuquen.com/rechazan-el-debate-trabajo-sexual-n531303>



4° Secuencia

Tema: Derechos Sexuales y reproductivos

Concepto a trabajar: Diversidad sexual y ciudadanía sexual

Propósito: Propiciar la argumentación y el diálogo, a partir de dilemas cotidianos, para promover la toma de decisiones con autonomía, en relación a la formación de una ciudadanía sexual.

- ✓ Para resolver las actividades planteadas se requiere una lectura previa sobre Diversidad Sexual y Ciudadanía Sexual. Material sugerido:
 - Norma Mogrovejo, (2008), Diversidad sexual, un concepto problemático. *Revista Trabajo Social, Perspectiva*, México.
 - Diana Maffía, (2001) “Ciudadanía sexual”, en *Feminaria*, año XIV, N° 26, Bs As, Argentina
- Con esta actividad se intenta demostrar como las situaciones diarias se convierten en oportunidades pedagógicas para el desarrollo de las competencias
- En esta oportunidad se trabajará en un ejercicio de problematización que permita a partir del análisis tomar posiciones fundamentadas y lograr la controversia para conseguir debate y analizar los derechos en un contexto de conflicto.

Primera Actividad: el estudiantado se ha de organizar en grupo entre 4 y 5 personas para debatir y responder en grupo el siguiente planteo:

Sandra es una maestra en una escuela primaria en un barrio popular en la periferia de la ciudad de Neuquén. Está enseñando Educación Sexual en séptimo grado. Su estudiante Laura de 11 años, es una niña muy curiosa e inquieta que suele jugar con los varones en los recreos. Y a menudo la confunden con un varón.

Los padres de Laura quienes son practicantes religiosos de la iglesia católica están muy disgustados con su maestra por abordar temas como la diversidad sexual. Y reclaman su derecho de continuar con la educación de su hija en esa escuela, por ser una escuela pública que pertenece a la comunidad. Además, plantean que como padres tienen el derecho de educar a su hija dentro de la ideología que consideren correcta. Ellos deducen que hay amplios sectores de la sociedad que sostienen que este avance mundial del reconocimiento de unión entre personas del mismo sexo y la misma despenalización de la homosexualidad, no son avances sino retrocesos, muestra palpable del nivel de degradación al que ha llegado la humanidad. Este es el argumento que sirve de sostén a la posición actual de la mayoría de las iglesias frente a este tema: que no existen personas homosexuales en cuanto tales, sino que son heterosexuales defectuosos o desviados. Pero Laura tiene el derecho de acceder a una educación sexual integral y a comprender su propia sexualidad. Mientras que Sandra su maestra sabe que como docente tiene la obligación y el derecho de enseñar educación sexual. Pero frente al planteo de los padres de Laura esta confundida y tiene dudas que debe argumentar

Fuente: Elaboración Propia

1. ¿Debatir en el grupo cuales son los derechos vulnerados a lo largo del planteo? Responder por qué han llegado a esa conclusión considerando lo trabajado en secuencias anteriores.
2. Pensar el artículo 10 de los Derechos Sexuales y los artículos 18 y 26 Derechos Humanos para proponer diferentes soluciones al problema.

10) El derecho a la educación sexual integral. Es un proceso que se inicia con el nacimiento y dura toda la vida y que debería involucrar a todas las instituciones sociales.

Artículo 18.

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

Artículo 26.

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación será gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y a las etapas fundamentales. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser accesible en general y el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Promoverá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

3. Considerando la *Diversidad Sexual* como categoría a tener en cuenta para el análisis de la realidad social: ¿qué argumentos debería haber expuesto la maestra en este debate? Explicar

Segunda actividad:

Debatan y respondan en el grupo el siguiente planteo:

Camila es una niña de 12 años que estudia en una escuela privada, una de las escuelas más costosas de la ciudad de Neuquén. Ella está a cargo de su hermana María Rosa quien es una mujer dedicada a su profesión. María Rosa ha quedado embarazada sin desearlo. Y después de pensarlo mucho y conversarlo con su esposo han decidido abortar. Camila que es la única niña de la familia se ha enterado y ha vivido todo el proceso muy de cerca, pero con mucha perplejidad. Cuando esta decisión finalmente está tomada. Camila se lo comenta a su maestro Francisco, y le pregunta su opinión en una de las charlas que tienen frecuentemente en el aula. Su maestro tiene desde hace tiempo una posición frente al aborto a favor de la defensa de la vida y piensa que no es legal. Pero la pregunta de Camila a preocupado a Francisco y lo ha hecho titubear sobre la respuesta, no tiene en claro si más allá de la decisión de la familia debe dar su opinión contra el aborto o hacer un comentario general para salir de esa situación evitando la respuesta y las consecuencias.

Fuente: Elaboración Propia

1. ¿A que le teme Francisco? ¿Por qué?
2. Mas allá de las circunstancias ¿Cuál es la respuesta que debería darle a Camila?
3. En el caso que Francisco opinará igual que la familia de Camila ¿Qué debería responder Francisco?
4. ¿Condiciona la respuesta de Francisco el hecho que la escuela es privada? ¿Por qué?
5. Analizar cuáles son los derechos sexuales que se ponen en tensión a partir de este planteo en torno al concepto de *Ciudadanía Sexual*- Explicar

Tercera actividad:

1. Socialización de las respuestas de los diferentes grupos en un marco de una consigna en común: ¿Se logro tomar posición frente a la problemática? ¿El debate ha propiciado la argumentación en el grupo?
 - Lo que se intenta en la siguiente actividad es avanzar en la identificación de relaciones entre los conceptos. Y también confeccionar de manera conjunta una red de conceptos explicativos vinculados a las problemáticas de los derechos sexuales
2. Por último, se propone a los grupos de estudiantes realizar un ejercicio de reconocimiento de algunos conceptos que proporcionen posibilidades de comprensión de las problemáticas abordadas en las cuatro secuencias trabajadas, en torno a la siguiente consigna.

¿Qué conceptos son claves para la comprensión de las problemáticas de los derechos sexuales como derechos humanos en el marco de una sociedad democrática?

Bibliografía

- ❖ Norma Mogrovejo, (2008), *Diversidad sexual, un concepto problemático*. Revista Trabajo Social, Perspectiva, México
- ❖ Diana Maffía, (2001) "Ciudadanía sexual", en *Feminaria*, año XIV, N° 26, Bs As, Argentina

Fuente:

- ❖ La declaración Universal de los Derechos Humanos
- ❖ Declaración de los derechos Sexuales
- ❖ Material didáctico: Elaboración propia

3.4 CONSIDERACIONES FINALES:

La propuesta didáctica planteada es apenas una aproximación a la problemática trazada. Un sondeo que quizás nos deja ver en algún punto uno de los más grandes desafíos que nos enfrenta el propio contexto actual, al pensar los derechos humanos a partir de la construcción de la ciudadanía. No se pretende aquí dar por logrado el tema, sino que al contrario me he encontrado con más preguntas que certezas, por lo cual es importante mencionar que existe una bibliografía más amplia y detallada de este tema la cual en esta ocasión desbordaría los límites del compromiso del trabajo final de la especialización.



3.5 BIBLIOGRAFÍA

- **BARRANCOS, Dora.** (2007). *Mujeres en la sociedad Argentina. Una historia de cinco siglos*, Buenos Aires, Sudamericana.
- **BARGAS, María Luján** (s/f). “¿De qué se habla cuando se habla de género?” Artículo publicado en www.elpsicoanalitico.com.ar/num1/subjetividad-lujan-bargas-analisis-genero-php
- **BRITZMAN, Deborah** (1999) "Curiosidade, sexualidade e currículo" en Guacira Lopes Louro (compiladora) O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, Ed. Autentica
- **BUTLER, Judith.** (1998). “Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista”, en *Debate Feminista* Año 9, Buenos Aires: Paidós
- -----; **SPIVAK, Gayatri C.** (2009). *¿Quién le canta al Estado-Nación? Lenguaje, política y pertenencia*, Buenos Aires: Paidós
- **CAMPILLO MESEGUER, Antonio** (2005). “Ciudadanía y extranjería en la sociedad global” en Pedreño Cánovas, Andrés y Hernández Pedreño, Manuel (coords.). *La condición inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia*. Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- ----- (2004). “El concepto de lo político en la sociedad global”. *Ponencia en el encuentro internacional Propuestas de nuevos modelos de vida personal y comunitaria*. 23 y 24 de septiembre de 2004, Instituto Internacional de Sociología Jurídica (Oñati, Gipuzkoa).
- **DELVAL Juan** (2012), Ciudadanía y Escuela. El aprendizaje de la participación en DE ALBA Nicolás. GARCÍA PÉREZ Fernández Francisco SANTISTEBAN FERNÁNDEZ Antoni “Introducción: Educar para la participación ciudadana”. En *La Enseñanza de las ciencias sociales*. Volumen I. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, España.
- **FERNÁNDEZ Mónica,** (2016) “Educación en Derechos Humanos en Argentina. Notas sobre el proceso de incorporación de los Derechos Humanos en los contextos

Educativos”. Revista Latinoamericana de Derechos Humanos Volumen 27 N°1, Costa Rica.

- **FREIRE, Paulo** (1994). *Cartas a Quien Pretende Enseñar*. México. Fondo de Cultura Económica
- **FUENTES, Marta** (1992) “Feminismo y movimientos populares de mujeres en América Latina” en *Nueva Sociedad* N° 118 Caracas Venezuela.
- **FUNES Graciela, JARA Miguel Angel**, (2015): “La enseñanza de las Ciencias Sociales, la historia, la Geografía y los problemas sociales”. en FUNES G, JARA, M.A. (coord.): *Historia y Geografía. Propuestas de Enseñanza*. EDUCO Editorial de la Universidad Nacional del Comahue, Argentina.
- **GIMENO Sacristán, J.** (2003), “Volver a leer la educación desde la ciudadanía”. En: Martínez Bonafé, J. *Ciudadanía, poder y educación*. Ed. Grao, España.
- **GUERRERO VILERA Aliria.** (2001) “Educación y ciudadanía. Algunas disertaciones” En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. N.º 6 Mérida-Venezuela.
- **JARA M. A.** (2008), “Los valores democráticos. Coordenadas para la enseñanza de la historia Reciente/Presente”, En *Revista Reseñas de enseñanza de la historia*- Ed. Universitas, APEHUN. N°6, Córdoba.
- **JARA M y Funes Graciela**, (2016). “Didáctica de las ciencias Sociales desde la perspectiva y enfoque de la educación ciudadana” en FUNES G, JARA, M. A. (comp): *Didáctica de las ciencias sociales en formación del Profesorado. Perspectivas y Enfoques Actuales*. La edición para el profesor, Cipolletti, Argentina.
- **MAFFÍA Diana**, (2001) “Ciudadanía sexual”, en *Feminaria*, año XIV, N° 26, Bs As, Argentina.
- **MARINA, José Antonio y DE LA VÁLGOMA, María** (2000). *La lucha por la dignidad. Teoría de la felicidad política*. Barcelona, Anagrama.
- **MAGENDZO KOLSTREIN Abraham, BRAVO PAVÉZ Jorge Manuel** (2015) *Educación en Derechos Humanos: una propuesta para educar desde la perspectiva controversial*. Editor responsable: Francisco Javier Conde González, Mexico
- **MORGADE Graciela.** (2011) Coordinadora. *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. La crujía. Buenos Aires.

- -----; (2006) “Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media”. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- **MOGROVEJO Norma**, (2008), “Diversidad sexual, un concepto problemático”. *Revista Trabajo Social, Perspectiva*, México.
- **NIKKEN Pedro**, (1994) “El concepto de los Derechos Humanos” en Cerdas Cruz, Rodolfo y Nieto Loaiza, Rafael (Comp.). *Estudios Básicos de Derechos Humanos I. San José de Costa Rica*, Instituto Interamericano de Derechos Humanos- Ministerio Real de Relaciones Exteriores de Noruega.
- **LOPES LOURO**, Guacira (2004) “Un corpo estranho - ensaios sobre sexualidade e teoria queer.” *Belo Horizonte: Autêntica*, Brasil.
- **PAGES, Joan** (2008) “La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado” *Revista Reseñas de Enseñanza de la Historia*, Córdoba, APEHUN, ed. Alejandría, N° 6.
- **PECHENY Mario, PETRACCY Mónica**, Derechos Humanos y Sexualidad en la Argentina. Universidad Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, año 12, N°26, p. 43-69, jul./dez. 2006, Buenos Aires.
- **PUIG ROVIRA José María**, (1996). *La Construcción de la Personalidad Moral*, Paidós Ibérica, España.
- **RESTREPO YUSTI Manuel**, (2013) “El sentido de la educación en Derechos Humanos. “Degollados” (detalle)”. *PIDEE Linares. Arpillera. Colección Museo de la Memoria y los Derechos Humanos*, Bogotá Colombia
- **RODRÍGUEZ DE ANCA**, Alejandra (2009) “Diferencia Cultural y Género en Educación Intercultural. Notas para una Discusión” Ponencia presentada en el *Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa*. FACE UNCO.
- **SANTIESTEBAN, A. Y PAGÉS, J.** (2007), “El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la ciudadanía” En Pagés, J., y Santiesteban A., (coord.), *Guías para Enseñanzas medias: Educación Secundaria Obligatoria. Educación para la ciudadanía*: WoltersKluwer España

- **SANTISTEBAN, A.** (2012). “La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica”. De Alba, N.; García, F.; Santisteban, A. (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Vol. II Sevilla: Díada
- **SIEDE Isabelino;** (2007), “Hacia una didáctica de la formación ética y política”, En Schujman G. y Siede, I. (Comp.), *Ciudadanía para armar, Aportes para la formación ética y política*, Aique Educación, Ciudad de Bs As
- -----; (2007) “El sentido político de la tarea docente” en *La educación política. Ensayos sobre Ética en la escuela*. Paidós, Buenos Aires
- **TRILLA, Jaime.** (1992) *El profesor y los valores controvertidos: neutralidad y beligerancia en la educación*. Paidós. Barcelona

FUENTES:

- ✓ Video: <https://www.youtube.com/watch?v=y5EKQRIFcFM>
- ✓ Video: <http://www.humanrightsactioncenter.org/>
- ✓ PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL LEY NACIONAL Nº 26.150
- ✓ Declaración de los Derechos Sexuales y Reproductivos
- ✓ <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-742-2009-05-09.html>
- ✓ <https://www.lmneuquen.com/trabajo-sexual-se-abre-neuquen-un-debate-inedito-n525659>
- ✓ <https://www.lmneuquen.com/rechazan-el-debate-trabajo-sexual-n531303>
- ✓ Material didáctico: Elaboración propia

