

# TALLERES DE ESI EN EL BBA: GESTIÓN Y PLANIFICACIÓN, EXPERIENCIAS Y RESONANCIAS

---

Andrea Aguerre<sup>1</sup>, María Eugenia Busse Corbalán<sup>2</sup> y Lucía Gentile<sup>3</sup>

BACHILLERATO DE BELLAS ARTES

## Introducción

El Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo” es uno de los colegios del sistema de pregrado de la UNLP. Por ser una escuela especializada en artes su plan de estudios tiene una carga ho-

---

1 Es Profesora de Piano, egresada de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Diploma Superior y Especialista en Gestión Educativa por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Se desempeña como Directora del Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo” de la UNLP, donde además es docente de la asignatura Instrumento - Piano. Es Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra Lectura Pianística de la FDA, UNLP. Participó de proyectos de investigación y de diversas actividades artísticas, congresos y encuentros. Escribió artículos para libros y revistas y es coautora del libro de cátedra *Producción instrumental: la enseñanza del Piano y la Guitarra en el Bachillerato de Bellas Artes*.

2 Profesora de Historia de las Artes Visuales de la Facultad de Artes, UNLP. Es docente y secretaria de extensión e investigación en el Bachillerato de Bellas Artes, UNLP. Es Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones por FLACSO. Es integrante del Banco de evaluadores de extensión y del Consejo asesor de los Programas de extensión universitaria de la Secretaría de Extensión de la UNLP. Actualmente se desempeña en la coordinación, articulación y promoción de tareas de extensión e investigación educativa e integra el grupo de gestión a cargo de la Dirección del Bachillerato de Bellas Artes.

3 Profesora en Historia de las Artes con orientación en Artes visuales (FDA, UNLP). Se desempeña como Secretaria de Derechos Humanos del Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo”, UNLP, donde también forma parte del departamento interclaustrado “Archivo BBA”, y es docente de varios niveles de la asignatura Historia de las Artes Visuales. Es JTP de la cátedra Producción de Textos A, materia de la FDA, UNLP. Integra el Proyecto de Investigación “América Herida” (Programa PIBA, FDA, UNLP). Es investigadora Categoría V del Programa de Incentivos. [luciagentilelucia@gmail.com](mailto:luciagentilelucia@gmail.com) / [lgentile@bba.unlp.edu.ar](mailto:lgentile@bba.unlp.edu.ar)

raria extendida, un ingreso a través de un ciclo básico de dos años de duración y un año más de cursada que el resto de las escuelas secundarias.

Posee un plantel integrado por 275 docentes y 50 Nodocentes, y una proporción alta entre cantidad de docentes y estudiantes.

El proyecto académico y de gestión en curso inició en junio de 2018 (Aguerre, 2017). Coherentemente con lo allí postulado, y en cruce con situaciones emergentes producidas en 2018 -que mencionaremos más adelante-, hacia fines de ese mismo año se dio inicio a una serie de talleres de capacitación en torno a la Educación Sexual Integral (ESI), desarrollados por integrantes del Equipo de gestión y destinados a docentes y Nodocentes del BBA.

Esos talleres que se desarrollaron entre 2018 y 2020 fueron subsidiarios de -entre otras acciones- las capacitaciones propuestas desde la Prosecretaría de Asuntos Académicos. Los integrantes del Equipo de gestión participamos de dichas propuestas, desde 2016 hasta la actualidad. Esas participaciones, sumadas a otros recorridos formativos, reverberaron en distintas decisiones de gestión en torno a la implementación de la ESI en el BBA.

Dichos talleres fueron llevados a cabo desde las Secretarías de Extensión e Investigación y la de Derechos Humanos, a cargo de las profesoras María Eugenia Busse Corbalán y Lucía Gentile, respectivamente. El punto de vista de este texto es, por lo tanto, desde nuestro rol de integrantes del Equipo de gestión.

## **Parte 1: Estado de cosas**

### *Marcos*

La llegada de la ESI a la escuela es consecuencia de una multiplicidad de factores y procesos.

Por un lado, hay un marco normativo a nivel nacional dado por la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral, que dialoga con otros marcos del ámbito educativo, como pueden ser la Ley N° 26.206 de Educación Nacional (diciembre de 2006) -que establece la obligatoriedad de la educación secundaria- y la Resolución CFE N° 311/16 -sobre inclusión escolar-.

Por otro, la ESI también dialoga con legislación que excede el ámbito exclusivamente educativo, como:

- Ley N° 25.673. Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (noviembre de 2002);
- Ley N° 26.485. Protección Integral a las Mujeres (abril de 2009);
- Ley N° 26618. Matrimonio Civil (julio de 2010, conocida como Ley de matrimonio igualitario);
- Ley N° 26.743. Identidad de Género (mayo de 2012).

A su vez, existe también un marco normativo interno, dado por el Estatuto de la UNLP, el Reglamento General de los Colegios de la UNLP, y el Proyecto Académico y de Gestión 2018-2022 que contempla la creación de una Secretaría de DDHH que tiene entre sus líneas de acción la promoción integral de derechos y la igualdad de género.

En paralelo a estas regulaciones institucionales existe otro marco dado por la coyuntura social, que si bien resulta más difícil de delimitar, se evidencia en la descripción de ciertos emergentes: la fuerte movilización de la 4° ola feminista, principalmente en jóvenes (estudiantes del BBA incluidos); la difusión e inclusión en la agenda pública y mediática del fenómeno del escrache<sup>4</sup>; el debate por el aborto con su tratamiento legislativo en 2018 y el proceso posterior hasta su

---

4 La comunidad escolar -estudiantes, personal, familias- del Bachillerato de Bellas Artes no quedó por fuera del debate social que se generó a partir de los escraches en redes. Su irrupción generó una profunda conmoción que tuvo como consecuencia -entre varias otras cuestiones- la convocatoria a la totalidad de las familias de la escuela, a asistir a reuniones informativas sobre lo que estaba sucediendo.

legalización en 2020; el fortalecimiento de las movilizaciones #Niunamenos; etc.

En este marco legal, institucional y social es que se desarrollaron el conjunto de talleres que presentaremos a continuación.

### *Diagnóstico*

Luego de hacer un diagnóstico de situación al interior de la escuela nos encontramos con que el plantel docente presentaba una formación muy desigual en torno a la ESI. Muchas veníamos procurándonos una formación más o menos formal en torno a lo que la ESI establece ya sea por asistir a capacitaciones, por historias o intereses personales, etc. Los talleres ofrecidos desde la Prosecretaría de Asuntos Académicos fueron vitales y en muchos casos la puerta de entrada a la ESI.

Pero muchas otras no sólo no habían tenido ningún tipo de capacitación de la Ley en sí, sino que en algunos casos tampoco estaban familiarizadas con la perspectiva que la ESI retoma.

Podíamos observar entonces, al interior de la comunidad docente, distintos niveles de formación y actualización. Esta diferencia generaba posiciones divergentes, y notamos que en algunos casos podía conducir a que aquellos docentes más actualizados en la perspectiva “señalaran con el dedo” a quienes aún no se habían actualizado. Esto, lejos de promover el entusiasmo por la formación en Educación Sexual Integral, generaba malestares varios.

Identificamos esta problemática y consideramos que esa crítica punitiva a aquellos/as docentes que venían más “rezagados” con la incorporación de esta perspectiva era contraproducente e incoherente con los mismos postulados de la Ley, que supone la construcción de vínculos empáticos, por un lado; y con el desarrollo temporal que requiere la real apropiación de sus postulados.

En el marco de la obligatoriedad que establece la Ley, la institución debe observar que se cumpla, brindar las condiciones para que sea de la mejor manera y con una implementación lo más rápida po-

sible. Ahora bien, así como arribar a la sanción de la Ley fue el resultado de una serie de procesos sociales que requirieron de un tiempo, no podíamos pretender que su implementación fuese automática y homogénea. Arribar a construir un plantel docente que trabajara en clave de ESI para incorporarla definitivamente y hacer cumplir la Ley requería de un proceso de crecimiento paulatino. Si consideramos además que la ESI supone una revisión de los propios postulados y creencias, de las propias prácticas, de saberes y roles históricamente construidos (y encarnados de larga data), es decir, una nueva mirada de mundo, el crecimiento sería posible únicamente a medida que más docentes abrazaran con mayor profundidad el cambio que esta perspectiva propone.

## **Parte 2: Talleres**

Entre 2018 y 2020 se llevaron adelante una multiplicidad de talleres y encuentros. A continuación, mencionaremos las líneas principales a partir de las cuales se diagramaron y cómo se trabajó, según el grupo destinatario: docentes y Nodocentes.

Si bien no son motivo de este trabajo, no queremos dejar de mencionar que también se realizaron encuentros informativos con familias de la comunidad del BBA, y talleres con estudiantes a cargo de equipos docentes coordinados desde el Equipo de gestión.

### *Docentes*

Tras el diagnóstico, iniciamos nuestro trabajo: diseñar los modos en los que el proceso de incorporación de la ESI se diera de la mejor manera para lo que esta institución particular requería.

El objetivo era generar un vocabulario y un “piso” común respecto de qué hablamos cuando hablamos de ESI en el BBA. Nos inte-

resaba particularmente que quienes participaran de los talleres no se quedaran sólo en lo teórico, sino que pudieran pensar la propia práctica docente y contar con herramientas concretas. Como objetivos secundarios, entonces, nos propusimos construir conocimientos y generar experiencias que permitieran direccionar la práctica áulica, generar lazos entre docentes e intercambios que favorezcan la transdisciplinariedad.

Con este norte, y considerando la diferencia al interior del plantel docente, decidimos generar diferentes instancias que nos permitieran ir profundizando y paulatinamente incorporar a todes les docentes.

La **primera instancia**, que se desarrolló el siete de diciembre de 2018 y se replicó el trece de marzo de 2019, fue un **Taller introductorio sobre Educación Sexual Integral (ESI)** de carácter obligatorio y destinado a docentes que aún no hubieran asistido a ninguna capacitación sobre la Ley Nacional N° 26.150. En estos encuentros se presentó la Ley, se mencionaron las otras leyes con las que dialoga, se implementó la dinámica de las cuatro esquinas, se revisó la noción de “integralidad” aplicada a la educación sexual, se vieron los derechos que vienen asociados con lo postulado por la Ley de ESI, se plantearon los objetivos del programa de ESI, los derechos asociados a estos objetivos, las “puertas de entrada a la ESI”, y se presentaron los materiales bibliográficos desarrollados por el Ministerio de Educación (que se encontraban disponibles en el sitio web de la escuela).

La **segunda instancia**, titulada **Taller Lineamientos curriculares de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI)**, se llevó a cabo el catorce de marzo y apuntó a trabajar con los lineamientos curriculares que establece el Programa de ESI, destinado a quienes hubieran participado de alguno de los dos encuentros del Taller introductorio. Se retomaron cuestiones vistas en la primera instancia (“puertas de entrada” y materiales bibliográficos), se solicitó a les docentes que conformaran grupos y que desarrollaran las siguientes consignas:

### Consigna 1

Analicen los propósitos formativos de los lineamientos curriculares para la ESI, y elijan tres de ellos. Luego, apelando a su experiencia docente, discutan ejemplos de situaciones de la vida cotidiana escolar (recreo, sala de profesores, aula, organización institucional, normas de convivencia, etcétera) y de contenidos curriculares en los que estos propósitos pueden expresarse. Registren los ejemplos en un cuadro similar a este:

Propósito formativo	Ejemplo de una situación de la vida escolar que lo expresa	Ejemplo de algún contenido curricular que lo incluye
---------------------	--	--

### **Consigna 2**

Entre los Aprendizajes que aportan a la educación sexual integral, lean y repasen los contenidos contemplados en los lineamientos para el nivel educativo y área en que se desempeñan. Discutan sobre cuáles les resultan familiares, y cuáles constituyen una novedad.

Contrasten esos contenidos con los de las asignaturas que dictan: ¿hay alguno presente?

Si no, ¿qué adaptación podríamos hacer para que el programa refleje nuestro compromiso de enseñar ESI?

Tras el momento grupal se realizó una puesta en común de lo trabajado.

La **tercera instancia, Taller sobre lineamientos para el abordaje de ESI**, desarrollada el once de abril de 2019 y replicada el doce de abril de 2019 (la primera fecha se pensó para docentes de ESB y la segunda para ESS, pero no era excluyente), apuntó a generar las herramientas para poder pensar curricularmente un abordaje de la

ESI y su consecuente mención en los programas de las asignaturas. Estuvo destinado a la totalidad del plantel docente, y fue el mayor aporte original y situado.

Ya estaba previamente tomada la decisión institucional de que la ESI debía curricularizarse de forma efectiva y transversal. Debíamos poder promover, en el marco del taller, la noción de que la perspectiva de la ESI se aleja de las concepciones históricas asociadas a la educación sexual (de sesgo fuertemente biologicista), y propone una perspectiva, justamente, integral. Desde esta integralidad, la idea de este encuentro fue plantear cómo la ESI permite ser abordada de forma amplia y transversal desde todas las asignaturas.

Habíamos recogido inquietudes de docentes a cargo que manifestaban -posiblemente desde nociones de educación sexual previas a la ESI- inseguridades y/o imposibilidades para trabajar en clave de ESI, argumentando que disciplinarmente, y por la formación docente que habían tenido, no contaban con la experticia, conocimientos o idoneidad para impartir educación sexual. Debíamos derribar esa creencia limitante, para lo cual era indispensable que el Taller permitiera comprender el abordaje transversal que la ESI promueve.

Así que arribamos al siguiente diagrama:

La amplitud de la ESI está dada por su abordaje, qué puede en tanto contenidos, como también en tanto perspectiva (obviamente, no son excluyentes).

En relación a los contenidos, notábamos que para algunas áreas podía dificultarse el diseño de contenidos vinculados a la ESI (de hecho, los cuadernillos sobre Lineamientos curriculares y Propuestas para el aula no contemplan la totalidad de las asignaturas que tienen lugar en el BBA). No obstante, sabíamos que determinados contenidos trabajados en esas áreas podían servir como puntapié para arribar a trabajar la ESI. Denominamos a esos contenidos como *contenidos promotores*, es decir, contenidos que no tematizan aspectos de la ESI, pero que el modo de abordarlos promueve los lineamientos explicitados en el Programa Nacional de ESI. Esta noción resultó

muy operativa y permitió acercar la ESI al recorte disciplinar de las distintas áreas.

En relación a la perspectiva, afirmamos que esto puede entenderse en términos epistemológicos, vinculado al campo disciplinar (y se relaciona con los contenidos), y también como perspectiva vincular: entender(nos) como sujetos sociales, sexuales e integrales nos invita a revisar los vínculos que construimos y promovemos, en los distintos espacios que habitamos, con pares y también en los roles asimétricos que supone la institución escuela y la enseñanza y aprendizaje.

Para graficar estas diferentes formas de abordaje, apelamos a fragmentos de los textos de ciertos programas que ya estaban “funcionando”. Se citaron partes de programas de las asignaturas Historia, Biología, Historia de las artes visuales, Formación ética y ciudadana, Lengua y literatura, Piano, pretendiendo graficar la pluralidad de asignaturas presentes en la escuela. Estos distintos ejemplos nos permitieron dar cuenta de los distintos tipos de abordajes posibles.

La segunda parte del taller constó de actividades prácticas: se volvió a solicitar a les docentes que conformaran grupos, de ser posible con docentes de asignaturas afines. Las consignas fueron las siguientes:

### **Consigna 1**

A partir del análisis de “Aprendizajes que aportan a la educación sexual integral” del nivel secundario, lean y repasen los lineamientos para el área en que se desempeñan. Se propone que conversen sobre cuáles les resultan familiares y cuáles constituyen una novedad.

Contrasten esos lineamientos con los contenidos de las asignaturas que dictan: ¿alguno de esos contenidos opera como “contenido promotor” de los lineamientos?

## **Consigna 2**

En grupos, se sugiere que formulen una secuencia didáctica para desarrollar en una clase de 40 minutos, en la que se aborde educación sexual integral.

Indicar el propósito formativo, el contenido y cuál de los lineamientos se estará promoviendo.

Finalizado el taller, los docentes habían pasado por la experiencia de interpelar sus propios programas con los lineamientos postulados en el Programa de ESI y planificar una secuencia didáctica concreta y realizable que aborde ESI.

Un total de 120 docentes transcurrieron por las 3 instancias propuestas. Como mencionamos, sólo la primera instancia se había planteado en carácter de obligatoria para quienes aún no tuvieran ninguna capacitación en ESI; las otras dos fueron de participación voluntaria. Ahora bien, se informó que la incorporación curricular sería obligatoria y condición necesaria para la presentación formal de los programas. Ese mismo año, dos meses después de la realización del último taller, los docentes presentaron los respectivos programas, que incluían el apartado “Abordaje de la ESI” (en paralelo a fundamentación, objetivos, contenidos, metodología, etc.), donde se hace breve mención al modo en que la Educación Sexual Integral es abordada desde la asignatura. En esa instancia fueron presentados más de 150 programas (cifra inédita para la escuela) que fueron puestos a disposición de la comunidad en el sitio web del BBA.

## *Nodocentes*

El claustro Nodocente es parte fundamental de la vida escolar. Esto, que es una obviedad, no siempre se traduce en políticas de gestión destinadas a este claustro.

La capacitación en ESI no podía limitarse al claustro docente; mientras los Nodocentes quedaran por fuera, su implementación estaría incompleta. El veintitrés de noviembre de 2019 llevamos adelante el **Taller introductorio “Abordajes de la ESI en la escuela”** destinado exclusivamente a Nodocentes. La decisión de separar los talleres docentes de los Nodocentes radicó en que las tareas difieren, y para poder profundizar en las especificidades de cada una consideramos más operativo generar instancias diferentes.

Iniciamos este taller con la dinámica de las cuatro esquinas. La población que asistió al encuentro la desconocía, y no preveía que el taller fuera a implicarles de esa forma, debiendo poner el cuerpo en escena y apelando a lo personal. Eso preparó el clima para que el intercambio posterior fuera fluido y enriquecedor.

Continuamos presentando las “puertas de entrada a la ESI”, la noción de integralidad asociada a la educación sexual, el universo de leyes con las que dialoga, los objetivos de la ley ESI y los derechos que vienen asociados, presentamos el material bibliográfico desarrollado por el Ministerio de Educación “Para charlar en familia”. Habiendo presentado y discutido estos puntos, propusimos una actividad a realizar en grupos. La consigna fue la siguiente:

Tras la lectura del fragmento del capítulo “Toda educación es sexual”, de Graciela Morgade (2016: 43 - 45), en grupos respondan a las siguientes preguntas:

- ¿A qué se refiere la autora cuando afirma que “toda educación es sexual”?
- *Seleccionen y describan alguna situación dentro del ámbito laboral donde consideren que se refuercen o se pongan en cuestión los roles hegemónicos de mujer/varón;*
- *Desde el espacio de trabajo de cada uno/a, ¿qué revisiones, consideraciones, puedo llevar a cabo para contemplar lo que establece la ley ESI?*

En particular la última pregunta permitió repensar las prácticas laborales y proponer modificaciones concretas que colaboren a garantizar lo que la Ley establece. Se mencionaron modificaciones en el lenguaje administrativo que ya se habían realizado, en el uso de los espacios, la distribución de tareas en las oficinas, entre otras propuestas; y constantemente se refirió al vínculo con el claustro estudiantil, la consideración de los estudiantes en tanto sujetos de derecho con identidades diversas.

### **Parte 3: Resonancias**

Anteriormente, mencionamos los marcos normativos, institucionales y sociales que nos condujeron a desarrollar estrategias de implementación de la ESI. Mientras los Talleres estaban realizándose, en paralelo se fueron desarrollando otras acciones.

Por ejemplo, la Secretaría de Derechos Humanos elaboró el breviario Educación Sexual Integral<sup>5</sup>, donde se presenta un glosario de términos pertinentes para conceptualizar el enfoque y los lineamientos de la ESI. Este material se repartió a los docentes asistentes a los Talleres.

Tras la realización de los Talleres, podemos mencionar una multiplicidad de iniciativas vinculadas con la ESI surgidas por distintos actores de la comunidad del BBA. Por supuesto, no consideramos que esas iniciativas sean consecuencia directa de los Talleres, sino que las entendemos como la continuidad de un proceso complejo, con muchas vías de llegada a la escuela y a cada una; como resonancias de los movimientos que se fueron sucediendo -así como podemos pensar a nuestros Talleres como resonancias de las distintas propuestas llevadas a cabo desde la Prosecretaría de Asuntos Académicos-.

Los esfuerzos de gestión no se limitaron entonces a la realización de Talleres, sino que se asumió el compromiso de acompañar distin-

---

5 El breviario de la ESI se encuentra disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/72416>

tos desarrollos. El Bachillerato habilitó distintas líneas de acción y participación en relación a la Educación Sexual Integral destinadas a docentes de la institución.

Con estos objetivos, en la convocatoria interna a presentación de proyectos de producción y de investigación educativa de la Secretaría de Extensión e investigación, se incluyó especialmente un eje de convocatoria que abordase la ESI.

Como resultado de esta convocatoria fueron seleccionadas las siguientes propuestas que se desarrollaron a lo largo del período 2019-2021:

- Concepciones de docentes sobre Educación Sexual Integral. Implementación, tensiones y desafíos. Jimena Pilas, Luciano Peralta. Investigación educativa. Departamento de Regencia.
- Investigación sobre el lenguaje inclusivo en Lengua Extranjera. Lineamientos para su estudio en las clases de Francés e Inglés en el Bachillerato de Bellas Artes. Claudia Dabove, Luciana Fernández Colucci, Patricia Larrus, Mónica Rodríguez. Investigación educativa. Departamento de Lenguas y Literatura.
- Alethía. Mujeres lesbianas, travestis, trans y no binaries en la historia del arte. María Carmín Santos. Investigación educativa. Departamento de Artes - Artes visuales.
- Representaciones de Nodocentes y familias sobre Educación Sexual Integral y su implementación en el ámbito educativo. Jimena Pilas, Luciano Peralta. Investigación educativa. Departamento de Regencia.
- Diversidad, identidades y géneros: indagación de representaciones de estudiantes de ciclo superior y reflexiones desde las ciencias sociales. Luciano Peralta.

Investigación educativa. Departamento de Ciencias Sociales.

- Educación sexual Integral: intervenciones desde Preceptoría. Jimena Pilas, Luciano Peralta. Investigación educativa. Departamento de Regencia.
- Alétheia: las producciones artísticas y la performatividad de género en el siglo XXI. María Carmín Santos. Producción. Departamento de Artes - Artes visuales.
- Investigación sobre el lenguaje inclusivo en Lengua Extranjera. Contextos de utilización. Producción de textos en LI en el BBA. Luciana Fernandez Colucci, Patricia Larrús, Mónica Rodríguez, Eladia Castellani. Investigación educativa. Departamento de Lenguas y Literatura.

Como otra línea de participación docente, desde la gestión departamental de Música se desarrolló el Encuentro de mujeres compositoras y, ligado a este evento, se elaboró el breviario “Capítulos robados<sup>6</sup>” (Bantar, 2019) donde se reflexiona y revisa el lugar otorgado a la mujer en la composición musical.

Asimismo, la Secretaría académica en articulación con la jefatura de Lenguas y literatura produjeron “El lenguaje inclusivo<sup>7</sup>” (Piatti y Tiberi, 2018), publicación elaborada con el propósito de presentar las voces más diversas que circulan y operan sobre los usos del lenguaje en la actualidad.

En cuanto a lo que refiere a participación estudiantil, y con el objetivo de habilitar un espacio de acompañamiento para el 6to y el 7mo año del BBA, la Secretaría de Bienestar Estudiantil en articulación con el Departamento de Orientación Educativa, desarrolló el *Espacio para varones*, encuentros de diálogo, de formación y reflexión

---

6 El breviario Capítulos robados está disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/83325>

7 La publicación “El lenguaje inclusivo” se encuentra disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/71487>

colectivas donde se trabajó partiendo del abordaje de textos, fragmentos de films y diversos materiales audiovisuales con el eje puesto en problematizar las masculinidades. En el mismo sentido, y por iniciativa de la Secretaría de Derechos Humanos en articulación con la Comisión de Género del BBA tuvo lugar el Taller optativo sobre géneros y feminismos.

Ya en contexto de virtualidad pandémica, el Departamento de Orientación Educativa trabajó con los grupos de 1º, 2º y 3º año contenidos de la ESI en aulas virtuales que se implementaron con esta finalidad.

En paralelo, claro está, se desarrolla el trabajo áulico con sus distintos abordajes de la ESI, tal como lo evidencian los programas de cada una de las asignaturas.

## **Conclusiones**

La obligatoriedad que establece la Ley es condición necesaria, pero no es suficiente si lo que se pretende es que la Educación Sexual Integral sea abordada de forma sistemática, sostenida, curricularizada y comprometida.

Las distintas capacitaciones por las que nosotras mismas habíamos transitado nos permitieron entender que adoptar la perspectiva propuesta por la ESI requiere revisiones de una multiplicidad de aspectos que nos constituyen, y que no se agotan en un taller -ni en varios-, ya que pensar en clave ESI nos demanda una revisión crítica interna y externa constante.

El Bachillerato, por su especificidad artística, resulta un ámbito más que propicio para la ESI, ya que la formación estética supone el desarrollo de una sensibilidad, una puesta en juego de la subjetividad, y una valoración de la diversidad.

Con las propuestas de taller que llevamos adelante para el BBA, tomando en consideración sus características, apuntamos a convocar

desde mostrar lo necesario y valioso de la perspectiva, y no desde el señalamiento punitivo de la falta; lo punitivo genera resistencias, y eso es justamente lo que quisimos evitar.

En ese acto de mostrar lo valioso de la perspectiva, desbordamos la noción de obligatoriedad, que existe -y consideramos correcta-, pero que no debiera ser el motor que impulse estos cambios. Apuntamos a promover un involucramiento con la causa, seguros de que propone cambios que son mejores para todos y cada uno. Y que como docentes y Nodocentes, somos responsables y posibilitadores de que sucedan.

Pretendimos ser coherentes entre lo que postula la Ley, la propia idiosincrasia del BBA, las propuestas que diseñamos y el modo en que las llevamos a cabo.

Somos un colegio experimental que elabora, piensa, procesa, actualiza su propia currícula; diseña sus contenidos, crea su propia bibliografía (libros de cátedra, publicaciones, producciones, etc.). Esta autonomía es una enorme ventaja para trabajar de forma artesanal y situada, respondiendo a las necesidades concretas que se nos presentan e identificamos.

## **Bibliografía**

- Aguerre, A. (2017). *Proyecto Académico y de Gestión 2018-2022*. La Plata, Argentina: Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo”. Disponible en [https://www.bba.unlp.edu.ar/uploads/docs/proyecto\\_de\\_gestion\\_2018\\_2022.pdf](https://www.bba.unlp.edu.ar/uploads/docs/proyecto_de_gestion_2018_2022.pdf).
- Bantar, P. *et al.* (2019). “Capítulos robados”. *Breviarios BBA*, 4(4). La Plata, Argentina: Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo”. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/83325>.
- Morgade, G. (2016). “Toda educación es sexual”. En: Merchán, C. y Fink, N.(Comps.), *Ni una menos desde los primeros años: educa-*

- ción en géneros para infancias más libres* (pp. 43 - 63). Buenos Aires, Argentina: Las Juanas Editoras y Chirimbote.
- Piatti, G. y Tiberi, L. (2018). *El lenguaje inclusivo*. La Plata, Argentina: Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo”. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/71487>.

### **Materiales de ESI utilizados en las propuestas de taller**

- Bargalló, M. L. *et al.*, Marina, M. (Coord.). (2012). *Educación sexual integral para la educación secundaria II: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Bargalló, M. L. y Hurrell, S. (2012). *Guía para el desarrollo institucional de la educación sexual integral*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Cimmino, K. *et al.* (2009). *Lineamientos curriculares para la educación sexual integral*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Gentile, L. *et al.* (2018). La Educación Sexual Integral. *Breviarios BBA*, 2(2). La Plata, Argentina: Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo”. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/72416>.
- Marina, M. (Coord.). (2010). *Educación sexual integral para la educación secundaria: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- (2011). *Educación sexual integral: para charlar en familia*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- (2015). *Educación sexual integral en la Argentina: voces desde la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

# MIRANDO LA CIUDAD DE LA PLATA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO.

---

## Una experiencia de trabajo en el área de Ciencias Sociales de 1er año del Liceo “Víctor Mercante” (UNLP)

*Karina Nair Molina<sup>1</sup> y Viviana Pappier<sup>2</sup>*

LICEO “VÍCTOR MERCANTE”

Desde su sanción en el año 2006, la ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) se ha convertido en un terreno de posibilidades, que nos permite pensar en términos de lo contingente, del acontecimiento, para construir otras formas de acompañamiento posible, un espacio de escucha pedagógica que pueda abrir otros imaginarios, que contemple los reclamos y cuestione los modos normalizados del enseñar y aprender en las escuelas.

Pensar desde una perspectiva de género implica desafiar sentidos institucionalizados en las prácticas discursivas que construyen lógicas de discriminación y exclusión, e implica romper con las lecturas

---

1 Profesora en Geografía egresada de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Estudiante avanzada de la Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades de la UNLP. Docente en escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires y de la UNLP. Actualmente se encuentra trabajando en el estudio sobre las problemáticas presentes en el espacio urbano desde el paradigma del Derecho a la Ciudad con perspectiva de género.

2 Profesora en Historia (UNLP). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y prácticas escolares (FLACSO). Egresada de la Maestría en Historia y Memoria (UNLP y CPM). Becaria doctoral (CInIG - IdIHCS - UNLP - CONICET). Se desempeña como Coordinadora del Área de Ciencias Sociales para el nivel Primario en la Escuela Graduada “Joaquín V. González” (UNLP). Jefa de Trabajos Prácticos de “Planificación Didáctica y prácticas de la enseñanza en historia” de la UNLP. Docente en escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires y del Liceo “Víctor Mercante” (UNLP).

y acciones que fragmentan el espacio, las cuales no son ingenuas, sino que son producidas intencionalmente por las relaciones sociales que en él tienen lugar. En otras palabras, gran parte de nuestro comportamiento no es resultado de las preferencias individuales, sino que está gobernado por reglas institucionales, normas y convenciones que impactan en nuestra forma de relacionarnos y de habitar el espacio.

En este punto nos parece importante destacar que la experiencia que aquí compartimos parte de considerar la enseñanza de las Ciencias Sociales en general como una tarea compleja que implica ofrecer a cada estudiante diferentes herramientas que les permitan comprender la realidad social en la cual están inmersos (Siede, 2010), reconociendo sus diferentes saberes y experiencias y brindando situaciones donde estas se constituyan en potencialidades para poder construir el conocimiento. Pero este conocimiento no es neutral, por lo cual es imprescindible invitar a cada estudiante a mirar con ojos críticos, revisando lo que parece obvio, y entendiendo que en Ciencias Sociales no existen interpretaciones únicas y que las mismas son susceptibles de ser transformadas. Nuestro objetivo es visibilizar que el análisis de la historia y la producción espacial no está exento de subjetividades, sino que están atravesadas por lógicas de poder que instauran normas y donde el género juega un rol crucial.

El presente trabajo entiende al género como una construcción histórico-social, es decir, que su producción varía a lo largo del tiempo y que jamás aparece en su forma pura, pues se entrecruza con otros aspectos determinantes de la subjetividad humana. Las pautas de género son establecidas, hay características culturalmente avaladas para mujeres y varones, que legitiman una única forma de ser mujer o varón e ignoran las subjetividades presentes al interior de esas categorías, como así también a aquellas identidades que no se sienten representadas por ellas. Estas construcciones producen espacios inhabitables, invivibles para quienes no gozan de la jerarquía necesaria para producir ese discurso legitimador (Butler, 2018).

Partiendo desde esta perspectiva decidimos trabajar con la historia de los cuerpos que han sido invisibilizados, haciendo hincapié en el rol de las mujeres. En los últimos años numerosas investigaciones han visibilizado a las mujeres como sujetos históricos, en diferentes sociedades y tiempos posibilitando una nueva interpretación del pasado (Barrancos, 2008). Sin embargo, si bien las investigaciones al respecto se han ido profundizando, no ha sido fácil su llegada a los espacios de formación y las escuelas, por lo cual esta propuesta se torna necesaria y desafiante al mismo tiempo (Valobra, 2010).

## Contexto de la experiencia

En el Liceo “V́ctor Mercante” (LVM), instituci3n donde se desarroll3 la experiencia que aqu3 se narrar3, el 3rea de Ciencias Sociales para el primer a3o del secundario se configura a partir del trabajo de una pareja pedag3gica<sup>3</sup> compuesta por docentes de Geograf3a e Historia. Cada pareja asume el desaf3o de trabajar temas y problemas que puedan ser analizados desde las categor3as estructurantes del 3rea -el espacio y el tiempo- a partir de una concepci3n cr3tica. En conjunto, partimos de la perspectiva de que “el espacio y la sociedad no son neutros, porque son el resultado del proceso hist3rico a trav3s del cual las personas y los grupos humanos lo han organizado y transformado” (Benejam, 1997, p.40). En estos procesos, los seres humanos toman decisiones de acuerdo a sus propios intereses y las necesidades de cada contexto hist3rico. Reconocer este proceso es lo que Pierre Vilar llama “pensar hist3ricamente”, es decir, tener, como docentes, la posibilidad de invitar a cada estudiante a pensar, ense3andole a dudar y a no aceptar sin cr3tica nada de lo que se pretende legitimar a partir del pasado (Fontana, 2003).

---

3 Este trabajo tiene como objetivo presentar una propuesta did3ctica donde cada disciplina aporta conceptualmente en la construcci3n del 3rea y donde el trabajo en pareja cobra sentido.

El espacio vivido y habitado se transforma, en este sentido, en un recurso muy valorado para poder trabajar, como señala Gurevich (2005), las complejas, cambiantes y dialécticas relaciones entre la naturaleza y la sociedad a lo largo del tiempo y es por esta razón que hemos elegido abordar la ciudad de La Plata como recorte didáctico<sup>4</sup>.

De este modo, pensar los cambios y las continuidades que se han dado en el espacio de la ciudad de La Plata y algunos de sus problemas en el tiempo constituye una oportunidad para que el estudiantado puedan ver de manera integrada estas categorías desde un lugar como su propia ciudad y así poder profundizar a partir de su estudio, el análisis de las complejas tramas sociales.

## **El espacio geográfico a través del tiempo: deconstruyendo miradas**

Como docentes tenemos el compromiso de aportar en la deconstrucción de los discursos instalados, visibilizar a quienes históricamente se han ocultado y explicitar las desigualdades para aportar nuestro grano de arena en la construcción de una sociedad más equitativa. Para ello se torna necesario enseñar el espacio geográfico como una construcción social, que no es estática, sino que varía históricamente a partir de los distintos intereses y las relaciones de poder dominantes. Los espacios que hoy habitamos, principalmente el urbano, han sido estructurados a partir del género masculino, de edad adulta y heterosexual.

La falta de incorporación de la perspectiva de género en la planificación y diseño urbano determinó que la calidad de vida de las distintas identidades de género no sea igualitaria, ya que el reparto de las oportunidades para desarrollar las actividades cotidianas es asimétrico.

---

4 Este recorte ha sido consensuado con el resto de las parejas pedagógicas de Ciencias Sociales y muchos de los recursos didácticos que aquí citamos son producto del trabajo colaborativo y, por ende, son compartidos en los diferentes cursos de 1er año.

Las relaciones de poder que se manifiestan en el espacio urbano, en este caso el espacio de la ciudad de La Plata, explícita o implícitamente condicionando el acceso, el uso y la interpretación de la ciudad, produjeron un modelo de ciudad pensado desde la abstracción de los planos y no desde las vivencias de las personas que van a hacer uso de los espacios, transformando de esta manera al espacio en un instrumento de discriminación, de dominación y control que sustenta el dominio masculino en la sociedad.

Con la premisa de deconstruir miradas, hemos avanzado en la construcción de una secuencia didáctica que nos permita analizar el espacio geográfico, en diferentes momentos históricos, desde una perspectiva de género, atendiendo tanto a su dinamismo, al reconocer cambios y continuidades que se dan en el tiempo, como a quienes protagonizan históricamente su producción.

## **Visibilizando a las mujeres como protagonistas a lo largo del tiempo**

Para abordar la ciudad de La Plata como recorte temático, una de las primeras actividades propuestas en el año es recorrer los alrededores de la escuela, atendiendo a las calles de la ciudad, sus construcciones, protagonistas y las huellas del pasado presentes en la misma tratando de identificar los cambios y las continuidades de la ciudad. Lamentablemente esta salida no se pudo realizar en el año 2021, debido al contexto de pandemia que atravesamos. Entonces nos vimos obligadas a trabajar con fotografías de la época de la fundación y actuales para poder profundizar estas comparaciones en el espacio áulico. A través de las fuentes visuales que dan cuenta de su construcción analizamos no sólo los edificios y la vegetación, sino también a quiénes están presentes en esas imágenes ya que son quienes construyen diariamente a la ciudad.

Las actividades invitan a reflexionar sobre aquellas identidades que tradicionalmente no han sido tenidas en cuenta, a la hora de narrar la historia, como protagonistas del pasado. Allí, reconocen a inmigrantes, comúnmente invisibilizados en los tradicionales relatos de la historia de la ciudad centrados en hombres como Dardo Rocha o Pedro Benoit. Partiendo de esa identificación, nos empezamos a preguntar si en los relatos de los orígenes de la ciudad no hay más protagonistas ausentes y ahí nos encontramos principalmente con las mujeres. ¿Cuáles son las historias de las mujeres? ¿Por qué no han sido consideradas tradicionalmente dentro de la historia?

Entre los principales argumentos de la época se encuentra la inferior capacidad intelectual, razón por la cual no podían participar de la vida política y de las actividades administrativas, pues eso era “cosa de hombres” (Vallejos, 2008). Los pocos testimonios que se recabaron retratan a la mujer inmigrante lavandera que asistía al arroyo de El Gato para lavar las prendas familiares en el caso de los sectores populares, o de organización de actividades de beneficencia para las mujeres de los sectores sociales más acomodados.

Sin embargo, a comienzos del siglo XX algunas mujeres comenzaron a desafiar el lugar que se les había otorgado que las reducía al ámbito privado y la excluía de la vida pública, como es el caso, trabajado en clase, de Julieta Lanteri. Algunos comentarios de estudiantes<sup>5</sup> al respecto fueron:

Testimonio 1: “Lo que más me llamó la atención fue que esa época la gente era muy mente cerrada, y que Lanteri fue la primera mujer que consiguió votar en 1911”.

Testimonio 2: “Las mujeres en sus primeros años no tenían derecho al voto ni tampoco a trabajar en lugares que no sean los hogares, esto hizo que la mujer luchara por sus derechos y que esta ciudad se hiciera uno de los primeros y más importantes centros de difusión

---

5 Hemos decidido no citar ningún nombre para preservar la identidad de cada estudiante.

del feminismo en Sudamérica y el cual propuso la discusión de igualdad del hombre y la mujer entre otras cuestiones”.

Testimonio 3: “Lo que me llamó la atención fue a todo lo que llegaron a hacer las mujeres a comienzo del siglo XX, todo lo que lograron me parece increíble, que hayan desafiado el lugar que se les había destinado y así lograr destacarse a través del magisterio en el campo educativo, y la ciudad convertirse en uno de los primeros y más importantes centros de difusión del feminismo en Sudamérica, y a raíz de eso lograr más cosas, me impresiona”.

Testimonio 4: “Me llamó la atención cómo era la vida que la sociedad les imponía a las mujeres anteriormente en la ciudad. Hay muchas cosas que se lograron con su lucha y hay muchas más cosas por las que se lucha hoy en día. Las mujeres, también son sujetos protagonistas en la historia de La Plata”.

Testimonio 5: “Desde el principio de la historia, se consideraba que había que transmitir hechos muy importantes o información sobre personas poderosas, estas eran los hombres. Pero después se empezó a pensar diferente, que toda la sociedad era también importante. Una parte de la sociedad que no se tomaba en cuenta eran las mujeres. Antes no se les dejaba trabajar en algunas cosas como política, y se las infravaloraba porque se pensaba que no eran lo suficientemente inteligentes o capaces. Con esto muchas no estaban de acuerdo, y a principios del siglo XX lo demostraron al destacarse en el magisterio de educación o de militancia en partidos políticos, y discutiendo sobre cosas que en esa época eran injustas o erróneas. De esta manera se inició el feminismo, y nuestra ciudad fue uno de los primeros y muy importantes centros para difundir este movimiento en Sudamérica. El esfuerzo de este grupo de mujeres ayudó a que la sociedad avanzara, aunque actualmente se sigue luchando por algunos derechos y para terminar con situaciones injustas, como la violencia de género”.

Testimonio 6: “Las mujeres en los primeros tiempos de la ciudad no podían votar, ni hacer tales cosas denominadas como ‘cosas de hombres’ por ejemplo participar en las construcciones de la ciudad ni

participar de ninguna actividad que las permita expresarse como los ambientes políticos. Pero a partir del siglo XX empezaron a ‘revelarse’ contra todo esto, en ese momento empezó la lucha feminista. Me llamó la atención que no conocía a ninguna de estas mujeres a pesar de ser tan importantes para la historia, por ejemplo, no hay plazas ni calles con sus nombres. En la historia de la fundación de la ciudad de La Plata fueron protagonistas mujeres cuyos nombres y acciones no son tan conocidos y/o recordados como en el caso de Julieta Lanteri quien a pesar de la época estudió en establecimientos exclusivos para varones, para lo cual tuvo que insistir y pelear. Fue la primera mujer en recibirse como médica. También formó su propia agrupación política feminista y logro ser diputada nacional. Muchas mujeres como Julieta desafiaron el lugar que se les negaba y pusieron en difusión el rol de la mujer en igualdad con el hombre, durante años fueron invisibles, pero ahora se empieza a revisar a las mujeres en la historia”.

Si nos detenemos a analizar estos testimonios, encontramos un punto en común, la subestimación o invisibilización de la mujer en los relatos históricos de nuestra ciudad, pero también nos encontramos con diferencias a la hora de resaltar lo que les ha llamado la atención, diferencias que no sólo son el resultado de las distintas trayectorias de cada estudiante, sino que también son propias de la forma en la que se suele abordar la producción histórico-social del espacio.

Aquí nos detenemos para poder reflexionar sobre la reconstrucción de los hechos del pasado, pero desde preguntas que nos hacemos en el presente, explicando que si bien el pasado no ha cambiado, en la recuperación y narración que se hacen hoy, las producciones académicas tienden a visibilizar a más protagonistas.

Entre las actividades que les proponemos está el poema de Brecht “Preguntas de un obrero que lee<sup>6</sup>” invitando a cada estudiantes a identificar y reconocer a las personas que han sido invisibilizadas tradicionalmente en los relatos históricos. Aquí alguna de sus respuestas:

---

6 El poema se puede ver completo en: <https://malaqui.wordpress.com/2013/07/04/preguntas-de-un-obrero-ante-un-libro-bertolt-brecht-hacia-una-historia-de-lo-cotidiano/>

“El poema se relaciona con lo que leí sobre los protagonistas de la historia porque nos transmite lo mismo: que no sólo la gente reconocida formó parte de la historia. El poema habla de las multitudes ignoradas como los obreros, soldados, cocineros, médicos/enfermeros que iban a la guerra, mujeres, etc.”.

“Para mí los protagonistas de la historia que se mencionaron en la poesía ya son bastantes, pero si tengo que decir más podrían ser los inmigrantes, otros tipos de trabajadores, mujeres revolucionarias, etc.”.

“Lo que hace el poema en realidad es analizar que detrás de cada ‘protagonista’ existieron hombres y mujeres comunes que hicieron posible esos acontecimientos”.

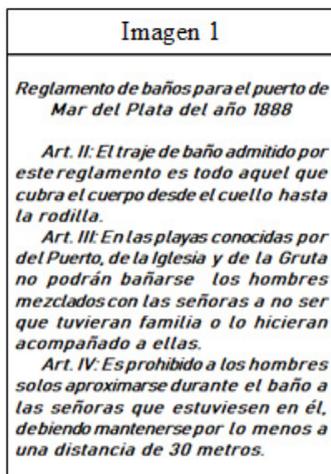
“Para mí serían protagonistas: quienes construyeron con sus propias manos Tebas, quienes reconstruyeron Babilonia, edificaron Lima, el ejército del joven Alejandro, quienes acompañaron a cesar en su victoria y quienes crían a ‘el gran hombre’”.

A través de las diversas actividades buscamos que construyan una idea de las ciencias sociales que incluya al conjunto de actores sociales que han sido invisibilizados por la historiografía hegemónica, y que, como afirma Pilar Maestro González, el/la actor/actriz tome

más conciencia de su papel como constructor del conocimiento histórico desde problemas más interesantes, desde hipótesis más sugestivas, desde una interpretación más rica de las fuentes, para realizar desde sí mismo, desde su propio presente la construcción de una explicación del pasado, que le obliga a la interpretación más que a la supuesta reconstrucción fidedigna, a la simple narración de sucesos. (1997, p.28)

En este sentido nos propusimos leer fuentes históricas tales como un reglamento (imagen 1) donde pueden ver que el uso de un espacio público, como puede ser una playa, es regulado y ordenado desde una mirada que legitima la desigualdad de género. Utilizando una serie de preguntas disparadoras, como ¿por qué creen que en esa época

se consideraba necesario que varones y mujeres no compartieran la misma zona en la playa y en el mar? ¿Qué cambió de esa mirada? ¿Qué continúa? ¿Por qué? Nos pusimos a reflexionar y debatir en el aula. Estos son algunos de los registros obtenidos:



“Creo que se consideraba necesario que se mantengan alejados porque en ese momento los hombres cosificaban mucho a la mujer por ende si estaban muy cerca podían llegar a molestar a las mujeres, hoy no se piensa lo mismo porque a las mujeres ya no se las ve de esa manera y en caso de que pase algo hay muchas consecuencias para el hombre que la moleste”.

“Porque a las mujeres se las minimizaba, no las trataban como a los demás, hoy ya no se piensa lo mismo porque la sociedad fue avanzando, fue preguntándose cosas y fue debatiendo distintos temas”.

Si bien no todas las opiniones pudieron ser registradas, a la hora de expresarse verbalmente se visibilizaron aún más los diferentes intereses y las trayectorias que anteriormente mencionamos. Fue un

grupo muy reducido de estudiantes el que alzó su voz para expresar su opinión y para cuestionar aquellas opiniones que no compartían. El escenario que como docentes habíamos proyectado no estaba teniendo lugar, pues la modalidad de trabajo durante la pandemia se vio sumamente afectada. Cuando abordamos este tema, el grupo apenas se conocía, compartían el espacio del aula semana por medio, y habían finalizado su primaria en diferentes instituciones de modo virtual. En ese contexto realizamos un arduo y paciente trabajo para que pudieran sentir la seguridad necesaria en el aula para animarse a expresar sus ideas con libertad, cuestión que fue progresando a medida que pasó el tiempo y a fin de año lo vimos como un logro colectivo. Fue justamente en la búsqueda de promover la seguridad individual y grupal en aula que buscamos una alternativa que propiciara una mayor participación, pues consideramos que la pluralidad de voces es el mejor camino para promover la deconstrucción de los sentidos instalados.

## **Reconstruyendo el camino a partir de las voces de estudiantes**

*“Me llamó la atención que no conocía a ninguna de estas mujeres a pesar de ser tan importantes para la historia, por ejemplo, no hay plazas ni calles con sus nombres”*

Este comentario, realizado por una estudiante, nos llevó a pensar otra forma que nos permita reemplazar el recorrido por las calles de la ciudad de La Plata, que por razones sanitarias no pudimos realizar, y seguir pensando la producción histórica de la ciudad desde una perspectiva de género.

Decidimos entonces realizar un recorrido virtual, utilizando la plataforma digital Google Street View. El mismo partió desde diagonal 77 entre las calles 46 y 4, lugar donde se localiza el LVM. Por diagonal 80 nos trasladamos hasta plaza San Martín y luego por calle 51 hacia plaza Moreno. Finalizado este recorrido procedimos a dividir la clase en grupos de entre 4 y 5 integrantes y les propusimos reflexionar a partir de la siguiente pregunta disparadora: ¿Quiénes son las personas homenajeadas en los nombres de los parques o plazas de nuestra ciudad?

A continuación, presentamos las reflexiones realizadas por cada grupo:

Grupo 1: “En esos tiempos eran muy machistas y sólo los hombres eran ‘poderosos’ pero ahora podríamos decir que el mundo evolucionó y ya no hay mucho machismo en el mundo pero por desgracia hay gente machista en el mundo, no tanto como antes pero hay”.

Grupo 2: “Sólo los hombres considerados importantes para la ciudad o incluso la provincia, no tuvieron en cuenta a los trabajadores, a las mujeres o incluso a la gente”.

Grupo 3: “Mayormente los homenajes eran a hombres, en ese tiempo no tenían mucho protagonismo las mujeres, ni muchos, como los trabajadores u otras personas”.

Grupo 4: “Son todos hombres porque en ese momento se discriminaba a las mujeres”.

Grupo 5: “Los homenajeados serían: próceres, antiguos políticos, fundadores, mayormente estos son hombres adultos, de clase alta y mayormente blancos. Las mujeres, la gente de clase baja y gente de color no es que no formaron parte de la historia sino que los borraron y minimizaron”.

Grupo 6: “Para nosotras, las personas más reconocidas y nombradas en la ciudad de La Plata suelen ser hombres y personas con más dinero/poder, por ejemplo, Dardo Rocha, al cual se le da protagonismo por la fundación de la ciudad de La Plata. Creemos que se le da protagonismo porque era una persona de clase alta y un hombre.

El resto de personas que participaron en la construcción de La Plata (personas de color, mujeres, personas de clase media-baja, trabajadores, etc.) fueron borrados de la historia o minimizados por no ser ‘blanco, hombre y de clase alta’ (ponemos ese estereotipo porque era el ‘correcto’ en esa época y el que ‘merecía ser reconocido’.

También mencionamos mucho la palabra hombre por los privilegios que tenían/tienen en relación a la sociedad; ya que a las mujeres en esa época se las ‘silenciaba’ y no se las dejaba hacer cosas que no estén relacionadas al cuidar al hogar o estaba muy mal visto”.

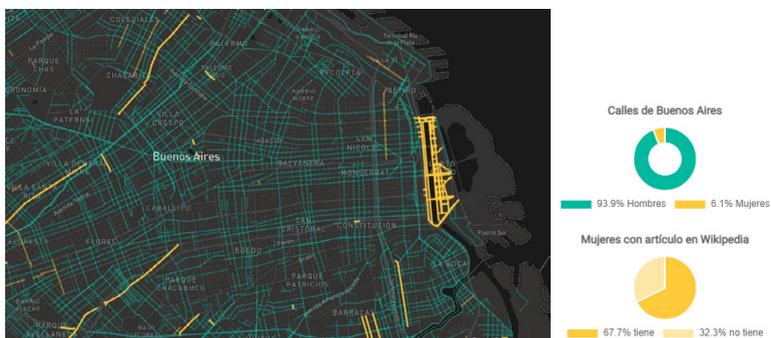
Como puede observarse, en todos los casos pudo identificarse que los parques y plazas de nuestra ciudad homenajean mayormente a hombres que responden al estereotipo blanco, occidental, burgués y heterosexual. En este punto, nos pareció interesante para profundizar el análisis realizado, y aprovechando la posibilidad de tener en el aula conexión a internet y un televisor, indagar<sup>7</sup> si este predominio de nombres masculinos en calles o plazas era algo propio de nuestra ciudad. La herramienta utilizada para llevar a cabo dicha actividad fue la página web “Las calles de las mujeres<sup>8</sup>”, desarrollada por el grupo colaborativo GeoChicas<sup>9</sup>. Como las calles de la ciudad de La Plata no tienen nombres sino números, decidimos trasladarnos a la ciudad de Buenos Aires.

---

7 Es pertinente aclarar que la propuesta realizada surge de la adaptación de una secuencia acercada por la profesora Milagros Rocha.

8 Se puede acceder a la página con el siguiente link: <https://geochicasosm.github.io/lascallesdelasmujeres/>

9 GeoChicas es un colectivo de mujeres (geógrafas, arquitectas, urbanistas, comunicadoras y desarrolladoras) que se conforma en 2016 a partir de la conferencia anual de la comunidad OpenStreetMap Latinoamérica, realizada en Sao Paulo, Brasil. Su finalidad es realizar proyectos conjuntos, colaborativos y participativos con el objetivo de cerrar la brecha de género en la comunidad de OpenStreetMap. Su trabajo no solamente es un gran insumo para analizar las relaciones de género en el espacio, sino que es un ejemplo más para seguir enseñando que el mapa no es neutral, sino que reflejan el conocimiento, las ideas y las concepciones de una sociedad en un momento determinado y que, por ende, transmite una ideología, o en otras palabras, cómo ven al mundo quienes hicieron dicho mapa.



Esta (imagen 2) es una de las imágenes que analizamos, y lo que llamó la atención del grupo es la concentración del color amarillo, utilizado para indicar las calles que homenajean a las mujeres, en un punto de la ciudad. Ante la consulta si sabían en qué barrio se localizaba dicha concentración, la mayor parte del curso pudo identificar que se trataba de Puerto Madero, uno de los barrios más jóvenes y con características afines a la lógica actual de producción global de la ciudad. Pero lo más rico vino luego, una estudiante compartió con el grupo que antes de la pandemia había visitado Puerto Madero con su familia, que había estado en el puente de la Mujer y que le había llamado mucho la atención unos tubos que tenían inscripciones, aunque solo recordaba mujeres. Esos tubos que ella mencionó eran los antiguos silos que en el año 2018 fueron intervenidos por Bárbara Kruger con distintos términos relacionados con la lucha de los movimientos feministas tales como “No puedes vivir sin nosotras / poder / placer / propiedad / igualdad / empatía / independencia / duda / creencia / mujeres / ¿Quién posee qué?”.

Al compartir la imagen de los silos y haciendo foco en las palabras, “poder, igualdad y mujeres” comenzó un nuevo intercambio de pareceres. En esta oportunidad más voces se alzaron, aunque seguía habiendo un importante número de estudiantes que no sólo no par-

ticipaban, sino que sus gestualidades o corporalidades reflejaban una posición incómoda ante el debate que había surgido.

Aquí es importante resaltar que a nosotras como docentes se nos presentaron incomodidades cuando salió la obra de Kruger, no porque la desconociéramos, sino porque entraron en tensión nuestras propias trayectorias individuales con las de cada estudiante, las cuales consideramos no sólo se asocian a su formación académica previa sino, sobre todo, por el ámbito familiar en el cual transcurre su vida cotidiana. Fue quizás esa tensión la que nos llevó a no poner el foco sobre todos los conceptos que hay en la obra, invisibilizando principalmente las nociones de propiedad, duda, creencia o ¿quién posee qué?, y sólo quedarnos con las nociones de poder, igualdad y mujeres, ya que se vinculaban directamente con lo que se había trabajado anteriormente.

Para cerrar nuestra secuencia didáctica le propusimos a cada grupo realizar un comentario sobre lo que habían aprendido con la propuesta. Entre ellos se destacan:

Grupo 1: “Nos pareció interesante porque este trabajo nos hizo reflexionar sobre la desigualdad entre el hombre y la mujer”.

Grupo 2: “Nos pareció interesante ya que antes no habíamos profundizado este tema”.

Grupo 3: “Nos pareció súper interesante y nos permitió reflexionar bastante. También nos gusta hacer trabajos de manera grupal porque nos permite compartir las distintas opiniones”.

Grupo 4: “Nos gustó tratar el machismo, sexismo y el racismo desde el punto de vista de las ciencias sociales”.

Grupo 5: “Nos pareció positivo que no normalicemos el machismo y la interacción en clase”.

Grupo 6: “Estuvo bueno cuando vimos que había más calles con nombre de hombres que de mujeres, nunca me lo había puesto a pensar”.

## A modo de cierre

Como se vio, en la experiencia narrada recorrimos un camino con estudiantes de 1er año para analizar a quienes protagonizaron la producción de nuestra ciudad, tanto en el pasado como en el presente, tratando de integrar al espacio y al tiempo como conceptos estructurantes del área y buscando promover una actitud inquisidora ante el conocimiento de diferentes situaciones e identificando cómo las mismas están atravesadas por la categoría de género (Scott, 1993).

Por ello buscamos que las situaciones de enseñanza propuestas fueran problematizadoras, que invitaran a hacerse preguntas, a cuestionar la producción histórica del espacio geográfico, a romper con la creencia de que el mismo es neutral y que cualquier actor social tiene la misma posibilidad de intervención, a confrontar diversas fuentes y desarrollar o interpretar diferentes argumentaciones, participando de una construcción colectiva de conocimiento en el espacio público del aula (Camilloni y Levina, 1991). Pero a su vez pensamos que nuestro recorte podía aportar a la *justicia curricular*. Este concepto lo tomamos de Robert Connell (1997) quien afirma que se niega el principio de ciudadanía, la participación y la escolarización común, cuando el currículum incluye prácticas que permiten a algunos grupos tener más participación que otros. Con él nos preguntamos: ¿a cuántos estudiantes en la práctica cotidiana la escolaridad podría negarles el principio de ciudadanía? Y como nos interpela val flores, si “acaso quien sostiene que la educación es neutra no está protegiendo un orden del mundo que se mantiene gracias al aniquilamiento lento y violento de muchos cuerpos, no está anunciando su complicidad y lealtad con la injusticia, la opresión, la desigualdad, la explotación” (2019, s/p). En la búsqueda de respuestas se tornan centrales los contenidos, la manera de enseñarlos y las decisiones curriculares ya que son factores que pueden favorecer o no que una verdadera palabra acontezca, acontecimiento que implicaría reconocer al otro como portador de una voz (Connell, 1997).

## Bibliografía

- Barrancos, Dora (2008). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Benejam, Pilar (1997). Las finalidades de la educación social en Benejam, P. y Pages, J (coord). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía, e Historia*. Barcelona: I.C.E.
- Butler, Judith (2018). *El género en disputa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Camillioni, Alicia y Levina, Marcelo (1991). *Pensar, descubrir y Aprender. Propuesta didáctica y actividades para las ciencias sociales*. Buenos Aires Aique.
- Connell, Robert W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- flores val. (2019). ¿Es neutra la escuela? Hablamos sobre género, sexualidades, ESI y pedagogías disidentes. En: Ateneo *Educación, género y feminismos*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Fontana, Josep (2000). *La Historia de los hombres*. Buenos Aires: Crítica.
- Gurevich, Raquel (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Maestro González, Pilar (1997). *Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia*. Clio & asociados.
- Scott, Joan (1993). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Cangiano, M y Dubois, Lindsay (comps.) *De mujer a género. Teoría y práctica feminista en las ciencias sociales*. Buenos Aires.
- Siede, Isabelino (2010). Ciencias Sociales en la escuela. Sentidos de la enseñanza. En Siede, Isabelino. (coord.) *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Vallejos, Gustavo (2008). “Luces femeninas en el espacio público de una ciudad ‘letrada’ en Adriana Valobra (editora) *Mujeres en espacios bonaerenses*. Edulp.

Valobra, Adriana (2010). La ciudadanía política femenina en la Argentina de la primera mitad del siglo XX. Aportes para una aproximación conceptual y recursos didácticos. *Revista Clio y Asociados. La historia enseñada*. N°14. Santa Fe: UNL- UNLP.