

# Educación, género y sexualidad

apuntes feministas

Rovetto, Florencia Laura

Educación, género y sexualidad : comprender y abordar las violencias sexistas en las instituciones educativas / Florencia Laura Rovetto ; Noelia Figueroa. - 1a ed. - Rosario : UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 2019.

50 p. ; 20 x 13 cm. - (Apuntes feministas ; 3)

ISBN 978-987-702-348-0

1. Sociología de la Educación. 2. Sexualidad. I. Figueroa, Noelia. II. Título.

CDD 371.786

UNR editora

Editorial de la Universidad Nacional de Rosario  
Secretaría de Extensión Universitaria  
Urquiza 2050- S2000AOB / Rosario, República Argentina  
[www.unreditora.unr.edu.ar](http://www.unreditora.unr.edu.ar) / [editora@sede.unr.edu.ar](mailto:editora@sede.unr.edu.ar)

Directora: Nadia Amalevi

Diseño de tapas: Capitana taller de impresión

Florencia Rovetto y Noelia Figueroa:

[florencia.rovetto@gmail.com](mailto:florencia.rovetto@gmail.com)

[figueroanoeliaeva@gmail.com](mailto:figueroanoeliaeva@gmail.com)

Queda hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723.

Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida sin el permiso expreso del editor.



**CiN REUN**

Red de Editoriales  
de las Universidades Nacionales  
de la Argentina



Libro  
Universitario  
Argentino

# Educación, género y sexualidad

Comprender y abordar  
las violencias sexistas  
en las instituciones educativas

Florencia Rovetto  
Noelia Figueroa



UNR editora



# Presentación

En la siguiente imagen fotográfica, tomada a una página de un cuaderno de clase, pueden verse rudimentos de lectura y escritura desarrolladas en un primer grado de formación primaria de una escuela cualquiera de la provincia de Santa Fe, en el año 2017. Se trata de un juego didáctico que combina escritura, lectura y aritmética. Esta ejercitación se propuso diariamente durante los primeros meses de escolarización para fijar elementos y procedimientos por repetición.

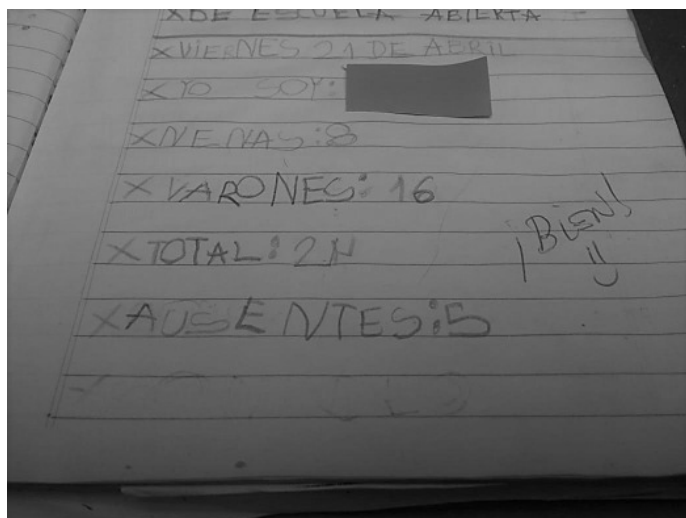


Imagen 1: Un día de abril en un cuaderno de 1º grado.  
Fuente: Se reserva la identidad de autoría. Ciudad de Rosario. Provincia de Santa Fe

Debatir sobre el sustento pedagógico de esta propuesta no es el objeto de este artículo, sino que nos valemos de su reproducción para detenernos unas pocas líneas a reflexionar sobre lo que esta imagen (no) muestra y preguntarnos: ¿Qué ideas de sexualidad e infancias encierran estas primeras escrituras? ¿Qué vínculos pueden establecerse entre la dicotomía allí expresada y la aún incompleta implementación de la Ley de

Educación Sexual Integral?<sup>1</sup> ¿Cómo se relaciona esta escritura con las violencias producidas por las desigualdades de género y el binarismo en el cual se sostienen? Y, finalmente, enfocando ahora sí, en el objeto de este trabajo, ¿qué vínculo hay entre esta imagen y la reproducción de las violencias sexistas en los ámbitos educativos?

En los últimos años, la discusión sobre el cruce entre educación, sexualidad y violencia se ha tornado crucial. En parte debido a los cambios culturales operados en la trama intersubjetiva y social más amplia, que han dejado indicado el estatuto innegablemente político de las diferencias sexo-genéricas y su impacto en los procesos de reconfiguración de un orden social de género. En parte, también, por las transformaciones normativas que en materia de derechos y ejercicio ciudadano se produjeron en nuestro país en la última década y media.

---

1 En octubre de 2006, el Congreso sancionó la Ley Nacional que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150) que establece: “Todos los educandos [desde el mismo jardín de infantes hasta la instancia superior, donde se forman futuros educadores] tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal”.

Echar luz sobre la especificidad de las violencias sexistas en ámbitos educativos implica pues asumir que constituyen territorios de producción de subjetividades y configuran una tecnología de género, en palabras de De Lauretis (1996), porque en ellos tienen lugar discursos, prácticas y experiencias singulares que operan sobre los cuerpos y sus representaciones.

En este contexto, el presente trabajo intenta compartir reflexiones acerca de los aportes teóricos feministas para comprender las tramas de las violencias sexistas en los ámbitos educativos, repasando ciertas condiciones históricas y normativas en las que tienen cita los debates y las acciones destinadas a erradicarlas, y exponiendo los avances alcanzados en materia de implementación de protocolos para la prevención, atención y sensibilización en torno a la problemática en distintos niveles del sistema educativo.



## Sexismo desde los primeros grados

“Cada nueva generación debe aprender y asumir su destino sexual, cada persona debe estar codificada según el estatus apropiado en el interior del sistema” (Rubin, 1986, p. 95).

La violencia de género o las violencias sexistas<sup>2</sup>, como preferimos denominarlas aquí, se producen mediante complejos mecanismos

---

2 En nuestros trabajos de investigación e intervención optamos por utilizar de forma preferente el concepto “violencias sexistas” en plural, aludiendo a las múltiples manifestaciones en las que se expresa, enfatizando la potencia opresora de su ejercicio. Además, si bien, los modos más recientes de conceptualizaciones sobre género se apartan del par binario masculino/femenino, así como de la idea canonizada del sexo como dato biológico y del género como constructo histórico, con esta expresión también procuramos superar la asociación hegemónica del término “género” con “mujer” y, al mismo tiempo, evidenciar la noción de “sexo” como constructo cultural (Butler, 2007). A su vez, calificarlas como sexistas nos permite explicitar la potencia opresora de su ejercicio y favorecer su desnaturalización.

---

ideológicos en todos los ámbitos y niveles sociales. Su carácter estructural se sostiene a través de discursos y prácticas que los materializan, articulan y reproducen de modo sistémico.

Estos constructos sistémicos —que denominamos *megarrelatos de legitimación patriarcal*— han dado fundamentos y legitimidad a las relaciones jerárquicas y de desigualdad entre varones y mujeres; por lo general interpretándolas como un subproducto *necesario* de las características *naturales* de cada sexo (Femenías, 2013, p. 15).

Gran parte de la literatura feminista sostiene que la principal explicación de la violencia que se ejerce sobre las mujeres y sobre otras personas *en situación de feminización* (Femenías, 2013) se basa en la idea de que los varones tienen derecho a la privacidad, a la intimidad y al cuerpo de éstas últimas. Todas las mujeres y otrxs sujetos subalternizadxs<sup>3</sup> ocupan el lugar de objetos disponibles

---

3 En nuestras comunicaciones escritas utilizamos “x” para hacer referencia a un amplio universo de expresiones de género que rebasa la bi-categorización reduccionista de “hombres” y “mujeres”. Tanto el @ (l@s) como el uso de las terminaciones en a u o (las/los) pueden servir para hacer referencia a los “sexos” que componen el binario de género, pero no contemplan las expresiones transexuales, transgéneros, intersex, travestis u otras ya existentes o por existir.

para los varones, proceso que, a su vez, se asienta en la ideología naturalista de la heterosexualidad obligatoria, determinada por impulsos de “dos” sexos biológicos (Rich,1996).

Para Segato (2007), patriarcado y género son la misma cosa en tanto configuran una gramática fundante binaria y desigual “violentogénica” organizadora de la vida social. El patriarcado asume un “carácter metaestable” (Amorós, 1992) que se readapta a cada momento histórico y se entrama en diversos contextos asumiendo características variables.

La escuela es uno de esos espacios en los que el patriarcado se reproduce, adquiriendo características específicas, mediante la transmisión de valores, conocimientos e información. Y es, también, un espacio en el que se refuerza la racionalidad dicotómica en tanto modo de entender la diferencia entre lxs sujetos como antagónica y excluyente (Núñez, 2011). La escuela, además, es un ámbito donde lxs educandxs pasan buena parte del día y comparten su crecimiento no solo con pares, sino también con docentes y otras personas investidas de determinada autoridad para la transmisión de conocimientos válidos y socialmente significativos (Faur, 2007).

Por eso, si volvemos por un instante a la imagen del cuaderno y a las características del ejercicio basado en el reforzamiento de un par dicotómico, podemos ampliarlo asociando los significados de los términos (nenas-varones) con los estereotipos culturales acerca de lo femenino y lo masculino en nuestra sociedad. La lista de pares dicotómicos es exhaustiva y excluyente, como señala Maffía (2007). A continuación, un listado de ejemplos significativos y naturalizados:

<b>"VARONES"</b>	<b>"NENAS"</b>
<b>MASCULINO</b>	<b>FEMENINO</b>
<b>OBJETIVO</b>	<b>SUBJETIVO</b>
<b>RACIONAL</b>	<b>EMOCIONAL</b>
<b>ABSTRACTO</b>	<b>CONCRETO</b>
<b>PÚBLICO</b>	<b>PRIVADO</b>
<b>MENTE</b>	<b>CUERPO</b>
<b>LITERAL</b>	<b>METAFÓRICO</b>

Fuente: Maffía (2007)

Pero, a su vez, la oposición entre "nenas" y "varones" en el ejercicio de alfabetización expuesto podría pasar inadvertida si no comprendiéramos el significado que encierran ambos términos en

sí mismos, para nada equivalentes, y cómo operan sobre los sentidos e imaginarios la distinción sexualizada y su cuantificación. Al respecto de esta oposición el planteo de Maffía sugiere que:

Una dicotomía implica que el par de conceptos es exhaustivo y excluyente. Tomemos por ejemplo el par objetivo-subjetivo. Que sea exhaustivo es que entre los dos forman una totalidad y no hay nada más por fuera. Lo objetivo junto con lo subjetivo es una totalidad que agota el universo del discurso. Una de las condiciones para una categoría dicotómica es que es exhaustiva; exhaustiva quiere decir que agota el universo del discurso. La otra condición que tiene que cumplir un par de conceptos para ser considerado una dicotomía, es que sea excluyente, es decir, que si algo pertenece a un lado del par, no pertenece al otro lado. Si algo es racional, no es emocional, y si es emocional no es racional. Las dos cosas no se pueden dar (Maffía, 2007, p. 65)<sup>4</sup>.

---

4 Respecto a la exhaustividad excluyente la autora agre-

A partir de aquí cabe retomar los interrogantes en torno a las ideas de sexualidad que se transmiten en la escuela desde los primeros grados y considerar cuáles “no se pueden dar”. Si no se dan, no se nombran, no se ven y no “existen” en el presente escolar de ese ejercicio ¿qué posibilidades tendrán de emerger en el futuro?

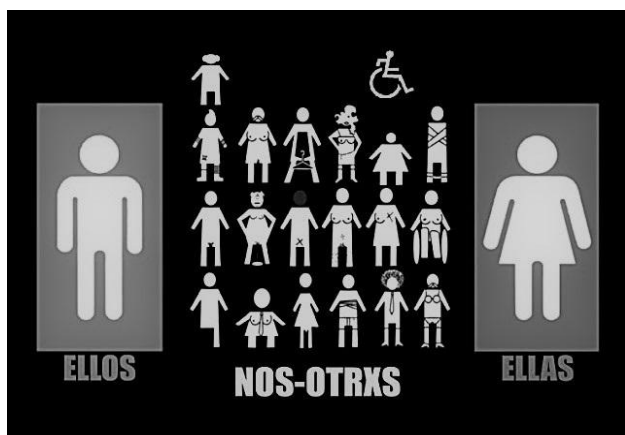


Imagen 2. Nos-otrxs o lxs que en la escuela “no se dan”.  
Fuente: Gonzalo Rosales

---

ga que en estas dicotomías opera el principio lógico del “tercero excluido”, donde algo es A o no A, y no hay otra posibilidad, B o no B y no hay otra posibilidad. El principio de no contradicción dice que algo no puede ser a la vez A y no A, algo no puede ser a la vez objetivo y subjetivo, ni puede ser a la vez racional y emocional, sino que ese par dicotómico es excluyente (Maffía, 2007, p. 66).—

La heteronormatividad es un complejo sistema social, político, económico y cultural regimentado e impuesto, cuyo objetivo es la normalización de las relaciones sexoafectivas, las prácticas sexuales entre personas de distintos sexos y los vínculos heterosexuales de parentesco. El mantenimiento del régimen es posible mediante el uso de diversos mecanismos educativos, jurídicos, comunicacionales y religiosos, así como todas las estrategias institucionales de control social desarrolladas desde el Estado.

Según Wittig (2006), es un régimen político que contiene un pensamiento ideológico, '*straight-hetero*', que vincula a las identidades anormales, discursos, formas y prácticas sexuales opuestas a la heteronorma como "lo otro" (conformado por lesbianas, gays, trans, bisexuales, intersexuales y demás formas distintas de percibir y experimentar la sexualidad humana), inmerso en una situación de opresión. Al respecto, Preciado, sostiene: "no creo en la violencia de género, creo que el género mismo es la violencia, que las normas de masculinidad y feminidad, tal y como las conocemos, producen violencia" (en Sanchez-Mellado, 2010, s/p).

Desde la infancia, la reproducción de pares dicotómicos basados en estereotipos sedimenta valores y sentidos, reforzando desigualdades y jerarquías que, en principio, se presentan como “inocentes” pero nunca son neutros o naturales. De manera explícita o implícita, lxs docentes transmiten sus propias perspectivas, ideas, emociones y prejuicios acerca de la sexualidad a través de las relaciones que establecen con sus alumnxs. Cierto es que, seamos conscientes o no, las dicotomías heterosexistas están embestidas del poder disciplinador de los cuerpos y, por tanto, son reproductoras de violencia.

Que no existe un conocimiento neutro es un lugar común. Pero desde nuestro punto de vista esto tiene un sentido muy preciso. Todo conocimiento es el producto de una situación histórica, lo sepamos o no. Pero que lo sepamos o no constituye la gran diferencia; si no lo sabemos, si pretende ser “neutro”, niega la historia que pretende explicar. Todo conocimiento que no reconoce, que no toma por premisa la opresión social, la niega y, en consecuencia, la sirve objetivamente (Delphy en Dorlin, 2009, p. 21).

Tomando como base estos aportes y perspectivas, en nuestras prácticas docentes forma-



les —en el ámbito universitario— así como en las experiencias informales de capacitación sobre violencias sexistas y otras problemáticas abordadas desde la perspectiva de género, es preciso revisar qué entendemos por género, por sexo, por sexualidad al iniciar un proceso de intercambio pedagógico. Al mismo tiempo, procuramos “desvendar” y problematizar el sexismo naturalizado a lo largo del sistema educativo con el que todxs nos “formamos”.

Esta propuesta inicial se torna una tarea indispensable si pretendemos llevar adelante un proceso pedagógico en el que importan tanto los contenidos como la dinámica de su intercambio y, más aún, si aspiramos con ella a producir transformaciones de orden social y subjetivo más amplias. De ahí que la apuesta radical de nuestras prácticas docentes se oriente a comprender sensiblemente, desde el cuerpo y sus vivencias, las marcas generizantes de nuestras vidas, las huellas de las violencias sexistas en nuestras historias singulares y colectivas para revisar y erradicar las tramas que las sostienen en el presente o las proyecten hacia el futuro.

## Algunas consideraciones teóricas y normativas sobre la violencia en la escuela

Como vimos en el apartado anterior las instituciones educativas que forman a lxs niñxs y jóvenes en un sistema sexo/género específico convalidan y favorecen la violencia de género al silenciar y ocultar la existencia plurigenérica en las aulas, al atribuir roles jerárquicamente diferenciados y excluyentes entre varones y mujeres, al organizar los procesos simbólicos que intervienen y configuran esas relaciones.

En Argentina, el vínculo entre escuela y violencias sexistas constituye hoy una preocupación central tanto en la teoría como en las políticas educativas. En la actualidad contamos con un marco jurídico sólido que pone en un plano de derechos a la educación y la protección de niños, niñas y adolescentes, de cuyo plexo se destacan:

- Ley 26.206 de Educación Nacional.
- Ley 26.150 de Educación Sexual Integral.
- Ley 26.061 de Protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes.

- Ley 24.417 de Protección contra la violencia familiar.

- Ley 26.390 de Prohibición del trabajo infantil y adolescente.

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

- Ley 23.592 de Penalización de actos discriminatorios. Plan Nacional contra la discriminación (decreto 1086/2005).

- Ley 23.849 que aprueba la Convención Internacional de Derechos del Niño.

- Ley 25.871 de Migración.

- Ley 26.743 de Identidad de género.

- Ley 26.364 de Prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas.

- Ley 26.892 para la Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad en las instituciones educativas.

- Ley 26.904 que modifica el Código Penal. Incorporación de la figura del ciberhostigamiento o grooming.

- Decreto 1086/2005 que aprueba el informe del INADI "Hacia un Plan Nacional contra la Discriminación".

- Leyes y decretos provinciales que derivan del marco jurídico nacional.

- Resoluciones del Consejo Federal de Educación.

De este marco jurídico, sancionado en los últimos años, se desprende que la educación es un derecho social de niñxs y adolescentes, superando el antiguo paradigma tutelar. Es la perspectiva que se conoce como “Doctrina de Protección Integral de la Infancia” y que, como rasgo fundamental, fortalece la visión de niñxs y adolescentes como sujetxs de derecho. Esto obliga al mundo de lxs adultxs no sólo a satisfacer estas necesidades en forma urgente, sino a intervenir siempre que los derechos estén siendo vulnerados<sup>5</sup>. En este marco, las instituciones del Estado, la comunidad educativa y el conjunto de la sociedad civil deben y tienen la responsabilidad de garantizar los derechos a una vida libre

---

5 Para garantizar esta perspectiva, en 2004 se crea el Observatorio Argentino de Violencia en la Escuela. Una iniciativa del Ministerio de Educación de la Nación y de la Universidad Nacional de San Martín, con el propósito realizar informes diagnósticos permanentes, consolidar prácticas democráticas y fomentar espacios de ciudadanía en el ámbito escolar.

de violencia en la infancia y la adolescencia<sup>6</sup>.

Por su parte, la producción de conocimiento feminista y las teorizaciones sobre género y sexualidades aplicadas al campo educativo han logrado conceptualizar y mapear las consecuencias del sexismo y sus manifestaciones específicas en dicho ámbito señalando que el androcentrismo en los contenidos impartidos, la distribución desigual de roles y la administración diferenciada de expectativas entre sujetos escolares, constituyen algunas de las expresiones concretas de la violencia que en la escuela se reproducen cotidianamente.

Al respecto y para este trabajo, resultan ilustrativos los aportes de Viviana Seoane (2014; 2016) que analiza el impacto de las experiencias de las mujeres, el sexismo y el androcentrismo en las trayectorias profesionales y escolares. La autora sostiene que, para la escuela, los cuerpos de

---

6 En 2014, el Ministerio de Educación de la Nación elaboró una serie de guías orientadoras para la intervención educativa en situaciones complejas haciendo eje en las violencias que tienen lugar en la vida escolar. En materia de situaciones y tipologías de violencias sexistas aborda los conflictos en las redes sociales y las formas de la discriminación u hostigamiento por orientación sexual o por identidad de género. Más información disponible en: <https://www.educ.ar/recursos>

“mujeres” y “varones” están saturados de sexualidad, y por ello, es necesario invisibilizarlos, imponiendo la identidad “alumno/a” por sobre otras diferencias. Dicha saturación está imbuida de los significados y valoraciones sobre el cuerpo y la sexualidad dentro de un orden heteronormado y desde la perspectiva de lxs adultos, recreando prácticas y sancionando normas que tienen por finalidad desexualizar el espacio escolar.

El sexismo, el acoso que invade los cuerpos de las mujeres [o cuerpos feminizados] y la desexualización escolar compulsiva, constituyen actos de violencia porque imponen a la vez que reprimen ideales de femineidad y masculinidad y heterodesignan a los y las jóvenes [y niñxs] en una identidad genérica (pre) definida (Seoane, 2016, p. 75).

El problema de “las violencias” en la escuela también ha formado parte de las agendas mediáticas y su tematización se ha dado en forma creciente, acrítica y, muchas veces, estigmatizante de lxs más jóvenes. Así, podemos observar que la prensa diaria da cobertura a casos de violencias que se producen en la escuela, a violencias que son propias de los ámbitos escolares o violencias que están dirigidas contra

la escuela, de forma constante y de manera similar, obturando la capacidad de inteligirlas y abordar sus causas y consecuencias de manera integral (Brener, 2014).

Además, también en los últimos años, se han popularizado términos de origen anglosajón para nombrar las expresiones de las violencias en la escuela. Un ejemplo difundido es el término *bullying*, que se emplea para referirse genéricamente a situaciones de violencia diversas que acontecen en el espacio escolar. Su uso ha tenido una amplia expansión en los medios de comunicación, en ciertos ámbitos “profesionales especializados” e, incluso, en el mercado editorial (Kaplan, 2014; Di Napoli, 2016). Por otra parte, también se ha difundido el término *mobbing* que surge de una investigación escandinava centrada en analizar el acoso y hostigamiento como forma de expresión grupal de comportamiento entre pares en los ámbitos educativos (Tomasini, 2013; Di Napoli, 2016).

En nuestra experiencia, nos apartamos del uso de esta terminología, escasamente delimitada, que simplifica la problemática. Entendemos que su generalización ha hecho perder de vista la complejidad de las violencias sexistas, así como

las causas estructurales que las habilitan y las consecuencias singulares que producen en quienes las padecen cotidianamente. A su vez, consideramos que mayoritariamente, los abordajes realizados en la escuela que apelan a categorías como *bullying* o *mobbing* se centran en los vínculos intersubjetivos tomando aspectos de la personalidad de los individuos (perfiles psíquicos típicos de las víctimas y de los agresores como roles fijos y ahistóricos), patologizando las intervenciones, evitando enmarcar comportamientos y relaciones en un contexto más amplio de interdependencias e intersecciones<sup>7</sup> determinadas por la estructuralidad del sistema patriarcal.

Por el contrario, en nuestras intervenciones, tal como lo desarrollaremos en el siguiente apar-

---

<sup>7</sup> La interseccionalidad es un término acuñado en 1989 por la activista y académica Kimberlé Williams Crenshaw. Es el estudio de las identidades sociales solapadas o intersectadas y sus respectivos sistemas de opresión, dominación o discriminación. De ahí que, las conceptualizaciones clásicas de opresión en la sociedad —como el racismo, el colorismo, el sexismo, el capacitismo, la homofobia, la transfobia, la xenofobia, etc.— no actúan de manera independiente, sino que estas formas de exclusión están interrelacionadas, creando un sistema de opresión que refleja la intersección de múltiples formas de discriminación (Platero, 2014).



tado, partimos de la idea de que la implementación de cualquier iniciativa institucional orientada a abordar las violencias sexistas con toda su complejidad, no basta con ser dicha, conceptualizada y ejecutada por personas “expertas”, sino que tiene que poder ser escuchada, apropiada y aplicada colectivamente. Y es allí donde radica la dimensión político-pedagógica de los abordajes e intervenciones que realizamos.

Esta idea es la que ha sustentado el diseño e implementación de los protocolos y procedimientos de atención en violencia que se aprobaron en los últimos años en más de treinta Universidades Nacionales<sup>8</sup>. Estos dispositivos constituyen las primeras respuestas sistemáticas construidas colectivamente para contener las demandas que surgieron desde abajo, desde la experiencia y la toma de conciencia de estudiantes y docentes dispuestas a visibilizar y desnaturalizar el sexismo en las instituciones de educación superior, forzando a las instituciones a garantizar medidas y desarrollando acciones directas para enfrentar las violencias sexistas producidas es su interior.

---

<sup>8</sup> En un breve lapso de tiempo, entre el año 2014 y lo que va del presente año 2019, más de 30 universidades nacionales de todo el país han aprobado Protocolos para atención y prevención de violencias sexistas.

A continuación, exponemos de forma sintética el marco contextual en el que tuvieron lugar las discusiones y políticas orientadas a la creación de dispositivos para la atención de las violencias sexistas en el marco de las instituciones de educación superior. El camino transitado hasta aquí nos permite visualizar las estrategias de abordaje llevadas adelante en las universidades, como elementos que configuran la aplicación de los principios de la Ley de Educación Sexual Integral en el último escalón del sistema educativo formal. Procuramos, con este recorrido, profundizar la reflexión, iniciada más arriba, sobre la necesidad de configurar un tránsito libre de violencias sexistas a lo largo de todo el sistema educativo que no se base en soluciones aisladas, individualizantes o punitivistas, sino que abone a un cambio cultural radical a través de la educación.

## El surgimiento de los Protocolos en las universidades nacionales

El tratamiento de las violencias sexistas en las universidades argentinas cuenta con un breve recorrido, intensamente vinculado al contexto de lucha y de grandes movilizaciones del movimiento feminista que ha logrado visibilizar masivamente el problema, instalando debates y acciones concretas en distintos ámbitos de la sociedad.

Ciertamente, los últimos años en el país —en un proceso que fue extendiéndose inclusive regionalmente— estuvieron marcados por la persistencia de la lucha feminista y una creciente sensibilización social sobre la problemática. Las multitudinarias marchas de *#Ni Una Menos*, todos los 3 de junio desde 2015, la primera jornada de Paro de Mujeres del 19 de octubre de 2016, y los dos Paros Internacionales de Mujeres, realizados los 8 de marzo de 2017 y 2018, han logrado poner en escena la persistencia de estas luchas, así como la irreverencia y la creatividad del movimiento feminista para visibilizar sus reivindicaciones y demandas urgentes que, entre sus

propuestas centrales, pretende acabar con las expresiones de violencia machista que no cesan de crecer y recrudecerse.

En este marco, el impulso que han tomado las políticas de abordaje e intervención directa, con la creación e implementación de Protocolos y Procedimientos de abordaje de las violencias sexistas al interior de las Universidades Nacionales, ha permitido iniciar procesos de interpelación hacia adentro y proyectarlos hacia afuera de las instituciones de educación superior. Con estas iniciativas se ha potenciado la incidencia del movimiento feminista en este ámbito, forzando el compromiso y la responsabilidad ética de estas instituciones frente a los problemas sociales urgentes, conmoviendo los “muros” de estos claustros que, en gran medida, se perciben ajenos al medio en el que están insertos.

Hasta el año 2014 la única Universidad Nacional que contaba con un protocolo específico para la prevención, abordaje y sanción de las violencias sexistas era la Universidad Nacional del Comahue (situada en las provincias de Neuquén y Río Negro). A finales de ese mismo año, integrantes del CIFEG y del Programa de Género y Sexualidad de la Universidad Nacional de

Rosario (UNR) elaboran el “Procedimiento para la Atención de la Violencia de Género, el Acoso Sexual y la Discriminación basada en el Género, Orientación Sexual, Identidad de Género o Expresión de Género” que fue aprobado por los Consejos Directivos de tres Facultades: Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Derecho y Humanidades y Artes. Más tarde, con la creación de la *Red Interuniversitaria por la igualdad de género y contra las violencias* comenzó a crecer el número de Universidades Nacionales que impulsaron procesos de elaboración y aprobación de dispositivos similares<sup>9</sup>.

Ha sido gracias a la acción organizada de docentes, estudiantes y graduadas feministas en distintas Universidades Nacionales que se abrieron instancias de construcción colectiva

---

<sup>9</sup> La *Red interuniversitaria por la igualdad de género y contra las violencias*, fue una iniciativa conjunta de feministas que proyectaron su creación en las XII Jornadas de Historia de las Mujeres/VII Congreso de Estudios de género en marzo de 2015, concretando su lanzamiento formal el 3 de septiembre de ese año en el campus de la Universidad Nacional de San Martín, con la presencia de 25 universidades argentinas. Más información disponible en: <http://diariofemenino.com.ar/v2/index.php/2017/02/27/declaracion-de-la-red-interuniversitaria-por-la-igualdad-de-genero-y-contra-las-violencias/>

que han conducido, en muchas ocasiones, a la creación de innovadores marcos regulatorios y estrategias de sensibilización con el objetivo de desnaturalizar los mecanismos que producen prácticas machistas en las instituciones de educación superior, prevenirlas y sancionarlas, así como reparar los daños que tales violencias provocan en quienes las padecen (Vazquez Laba, 2016; Rovetto, et al., 2017).

La implementación del “Procedimiento para la Atención e Intervención en casos de Violencia de Género, Acoso Sexual y Discriminación”, primero en algunas facultades de la UNR y, más tarde, la creación de Protocolo unificado para el conjunto de la Universidad, pone a disposición la experiencia colectiva de implementación y reflexión orientadas para visibilizar y abordar las expresiones de violencias sexistas en el ámbito de la educación superior que aquí se entienden como la resultante de una dialéctica entre teoría y praxis, entre acción política y re-elaboración constantes para transformar el actual estado de cosas (Carmona, 2003).

También, recientemente, en la ciudad autónoma de Buenos Aires, luego de la toma de varios colegios secundarios y tras años de lucha

con consignas como “Sin ESI no hay Ni una Menos” se aprobó el “Protocolo de acción institucional en escuelas secundarias y establecimientos terciarios para la prevención e intervención ante situaciones de violencia de género y discriminación basada en la orientación sexual e identidad de género o su expresión”. Dicho Protocolo fue elaborado por las estudiantes junto a la Defensoría del Pueblo de la Ciudad<sup>10</sup>.

Para finalizar nos abocamos a compartir algunas reflexiones que fuimos construyendo en el proceso de discusión y elaboración de los Protocolos de atención de las violencias sexistas que pueden ser apropiadas y resignificadas por cualquier ámbito del sistema educativo, con el fin de dejar planteadas algunas consideraciones que nos permitan abrir un espacio de debate compartido en torno a la necesaria articulación de medidas concretas que erradiquen las violencias sexistas desde la infancia.

---

10 El documento completo disponible en: <http://www.defensoria.org.ar/wp-content/uploads/2018/06/PROTOCOLO-FINAL.pdf>

## Nombrar las violencias sexistas, derribar mitos y enfrentar resistencias

Detengámonos, en primer lugar, en las formas de violencias sexistas más frecuentes en los ámbitos educativos. Nos referimos a la discriminación y el acoso sexual que han sido identificados como fenómenos articulados y emergentes de las desigualdades basadas en el género y que tiene ocurrencia tanto en relaciones jerárquicas como entre pares. El acoso, puede manifestarse a través de acciones verbales o físicas no deseadas por quienes lo reciben, condicionando su desarrollo físico y psíquico-emocional. Acosar es una forma de discriminación sexual que abarca un amplio espectro de comportamientos que no siempre son comprendidos por las personas que los padecen y mucho menos por las instituciones que son ciegas a su reproducción.

Al respecto, si algo aprendimos de las feministas de la segunda ola y las experiencias de auto-concienciación, es que hay quiebres fundamentales que pueden producirse a partir de escuchar y empezar a nombrar las situaciones de violencia. Su falta de tematización y los silen-



cios frecuentes en las instituciones, hacen que ese reconocimiento tarde mucho en llegar y, por consiguiente, sus consecuencias sean más nocivas en el tiempo.

Frente a esto, sostenemos que es necesario generar espacios de escucha empática y contención, así como contar con los aportes de los estudios de género para producir conocimientos renovados acerca de cómo estas violencias se engarzan, producen y reproducen en los ámbitos educativos. Nos valemos de nuestras experiencias en el movimiento feminista donde hemos aprendido que “lo personal es político”, que “no, significa no”, que los espacios públicos también nos pertenecen, que es necesario destruir el mito de la privacidad o la individualidad de la violencia, porque sostenemos se trata de un problema sistémico y de mecanismos de socialización diferencial que nos atraviesan a todxs lxs sujetxs en todos los ámbitos de la vida.

También hemos acumulado mucha experiencia contextualizando y conceptualizando algunos de los mitos que operan en las instituciones educativas y que compartimos para ilustrar los obstáculos con los que nos enfrentamos si queremos erradicar las violencias sexistas en la escuela.

Un mito habitual es el que señala que *la violencia de género es la violencia física directa* (golpes, empujones, palizas, etc.). Esta visión reduccionista de la violencia machista, que la asocia solamente a su forma más cruda y evidente —que no siempre es la más peligrosa—, oculta todo el resto de modalidades de violencias, sin las cuales los golpes no podrían producirse. Restituir el carácter social estructural de la violencia patriarcal abona justamente a mostrar que la socialización diferencial (¿para qué y cómo nos educan a varones y mujeres?), los privilegios y las jerarquías asociadas a la diferencia sexual se sostiene a través de una trama de valores, estereotipos y complicidades que las perpetúan. Insistimos con el carácter violento de la construcción genérica, porque allí radica la clave para pensar relacionamente no sólo los vínculos interpersonales, sino el contexto social general en el cual esas violencias se producen y habilitan.

Otro mito frecuente señala que *la violencia de género se da en las clases populares y “sin cultura”*. Frente a esto, sostenemos que es necesario combatir fuertemente la idea de que las violencias sexistas sólo se expresan en las clases bajas y en sectores más desfavorecidos, privados de

educación y derechos básicos y residentes de barriadas populares. Esos mitos (a la vez, fuertemente clasistas) ofician de anteojeras para no reconocer las múltiples modalidades de ejercicio de la violencia, que en no pocos casos llegan a la violencia física directa en el ámbito escolar y atraviesan los vínculos en todos los niveles, edades y posiciones dentro la comunidad educativa.

Un tercer mito señala que *los acosadores, abusadores, violentos son enfermos, personas con graves traumas que han sido víctimas de violencia y que padecen alguna psicopatología, y deben ser abordados como tales*. El principal problema de este mito no tiene que ver solamente con la deshumanización de los violentos (dotarlos de un carácter extraordinario y por ello, aislarlos y mostrarlos muy lejanos del resto de los varones normales), sino que desdibuja todas las redes de sostenimiento de prácticas, de ocultamiento de violencias, de complicidades, que permiten a los agresores moverse con impunidad permanente. Cuestionar el mito de la supuesta “naturalidad” de temperamentos violentos en los varones, pero también desmitificar la idea de comportamientos pacíficos de las mujeres nos permitirá no aceptar en ningún

caso la justificación de prácticas violentas y, contemporáneamente, no inhibir las posibilidades de respuestas y de toma de agencia por parte del “sexo débil” frente a los abusos machistas. Desteerrar este mito se torna una tarea fundamental desde los primeros niveles del sistema educativo para eliminar prácticas justificatorias de conductas violentas que, sin dudas, se reforzarán en la vida adulta.

Y finalmente, queremos poner en cuestión la idea de que la creación de *un protocolo de actuación resolverá automáticamente las situaciones y nos liberará del problema de las violencias sexistas*. Estos dispositivos (protocolos, reglamentos, estatutos) son válidos en la medida que pueden constituir espacios que permiten hablar, denunciar, visibilizar y hasta reparar en algunos casos los efectos de las situaciones de violencia. Pero no son suficientes si, junto con ellos, no se encaminan acciones para desestructurar la matriz de poder patriarcal que hace que las niñas, las adolescentes, las mujeres adultas y otras personas feminizadas sean pensadas como un grupo subordinado y víctimas de violencias sexistas de distinto orden.

Pero, además, desde nuestra perspectiva sostenemos que tales dispositivos no tienen como

finalidad última el castigo o abonar a un horizonte punitivista, que tan en boga aparece hoy en la sociedad. Más bien, procuramos instalar que la impunidad ya no puede seguir siendo garantía de continuidad de prácticas que expulsan, arruinan vidas y proyectos, limitan capacidades y sueños.

En el proceso de implementación de estos dispositivos no basta con crear una oficina de atención, escucha y acompañamiento, sino con elaborar un plan de acción sistemático y sostenido, apuntando a la sensibilización, prevención y promoción de derechos que alcance al conjunto de la comunidad educativa.

De ahí que, la modalidad de abordaje que planteamos busque hacer hincapié en el trabajo preventivo y formativo en torno a las violencias sexistas, que permita detectar tempranamente ciertas prácticas para eliminarlas colectivamente. Interesa pues, que los niveles de tolerancia a todos los tipos de violencia (desde el chiste misógino, los celos del novio o los comentarios homofóbicos del profesor de educación física) sean removidos gracias a la implicación de toda la comunidad educativa en su deconstrucción, revisando y desmontando lógicas patriarcales de relacionamiento social con las que habita-

mos cotidianamente la institución.

## Notas para continuar conversando sobre género, sexualidad y educación

Volviendo a la imagen del comienzo y luego del recorrido teórico e histórico realizado, nos preguntamos nuevamente: ¿qué vínculo hay entre esta imagen y las violencias sexistas en los ámbitos educativos? ¿Qué grafica esa propuesta de escritura, ese “inocente” ejercicio pedagógico que pretende enseñar tan sólo a contar y a escribir?

La respuesta es, a esta altura, obvia: son esos modelos estereotipados, basados en el binarismo naturalista, los que construyen las ideas de “nenas” y “varones” que se constituyen en dispositivos de poder basados en la desigualdad. Las violencias sexistas no se manifiestan sólo en las modalidades más cruentas y visibles, de la violencia física o el femicidio, sino que constituyen una trama permanente y estable de mecanismos de producción de desigualdades con las que nos socializamos.

¿Cuándo dejará de ser la lectura generizada de los cuerpos la principal función organizadora de la sociedad? ¿Habrà posibilidades de construir otros criterios, que no sean la diferencia

sexual, la oposición entre rosa y celeste, el autito y la muñeca? ¿Está hoy la escuela alojando estas discusiones que los avances normativos y el movimiento feminista y de la disidencia sexual colocan en agenda pública, masivamente?

La única forma de erradicar las violencias sexistas de la sociedad es subvirtiendo el carácter hegemónico del patriarcado que se reproduce en cada institución que socializa a las personas bajo esta mirada dual y jerarquizante. En cambio, si desde los primeros grados de escolarización seguimos criando “nenas”, con la carga de debilidad y vulnerabilidad que conlleva, y “varones”, cuando esto implica formas represivas de manejo de las propias emociones y un mandato a apropiarse del espacio público y del cuerpo/tiempo de las “nenas”, será imposible erradicar la violencia machista de nuestra sociedad.

Además, si desde el sistema educativo no reconocemos que entre “varones” y “nenas” obviamos la existencia de un abanico de posibilidades identitarias, de deseos disidentes, de construcciones fluidas y que pueden transformarse con el tiempo, el espacio áulico continuará reforzando pares dicotómicos y excluyentes que, al constituirse como norma, violentan y

discriminan todo lo que no encaje en sus categorías.

Si como docentes y educadorxs no somos capaces de dejarnos interpelar en nuestros propios recorridos, signados por la violencia en sus diferentes modalidades, y abrimos nuestra experiencia a los cuestionamientos que propone la Educación Sexual Integral en sus lineamientos, no podremos generar el espacio propio para la pregunta de quienes están atravesando esos dispositivos pedagógicos. Y sin pregunta y cuestionamiento a los prejuicios, difícilmente haya posibilidades de abordaje sobre situaciones de exclusión, crueldad, exposición que generan daños y huellas subjetivas perdurables en los cuerpos de quienes están bajo nuestro cuidado y responsabilidad.

Buscamos poner en consideración algunos de estos recorridos prácticos en este artículo, con la intención de abrir al intercambio para abonar a instituciones educativas donde las niñas, mujeres e identidades disidentes no tengan que luchar para hacerse un lugar, ni mucho menos para sobrevivir. Queremos que sus experiencias vitales, que son también las nuestras, dejen de ser silenciadas o subalternizadas, y pa-



sen a ser el eje central del diseño de currículas y de dinámicas en el espacio áulico.

Desde los feminismos que habitamos, con la disposición a mejorar y repensar las herramientas que hemos sabido construir, entendemos que aquí radica uno de los mayores desafíos con los que se enfrenta hoy la función pedagógica y la misión ética de la escuela pública que defendemos, pero que también necesitamos transformar.

## Bibliografía

- Amorós Puente, C. (1992) Notas para una teoría nominalista del patriarcado. En *Revista Asparkia* n° 1, pp. 41-58.
- Butler, J. (2007) *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Carmona, L. (2003) A, ante, abajo, con, contra, de, desde... Diez años aprendiendo de nosotras, las mujeres. *Duoda. Revista de Estudios Feministas*. n°. 24, pp. 192-200.
- Corona Vargas, E. y Ortiz, G. (comp.) (2003) *¡Hablemos de educación y salud sexual! Manual para Profesionales de la Educación. Información, herramientas y recursos*, Vol. I. México: Asociación Mexicana de Educación Sexual, UNFPA.
- Delphy, C. (1998). *L'ennemi principal*, I. París: Syllepse.
- De Lauretis, T. (1996). "La tecnología del Género". En Mora, N° 2. Buenos Aires: IIEG. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Di Napoli, P. (2016). "El bullying es más que una pa-

labra. Una reflexión crítica sobre su uso y abuso". Revista Ciencias Sociales. Buenos Aires, pp. 68-73.

Dorlin, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Faur, E. (2007). "La educación en sexualidad". En Revista *El monitor de la educación*. Vol. 11. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro11/dossier.htm>

Femenías, M. L. (2013). *Violencias cotidianas (en las vidas de las mujeres). Los ríos subterráneos*. Vol. 1. Rosario: Prohistoria.

Kaplan, C. V. (2014). "La judicialización de la vida educativa. El bullying como categoría de naturaleza política". Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales "Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación". Buenos Aires. Disponible en: <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos>

Maffia, D. (2007). "Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia". En Revista *Venezolana de Estudios*

*de la Mujer*, Vol. 12, Nº 28. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Centro de Estudios de la Mujer, pp. 63-98.

Núñez, G. (2011). "Los límites de lo social: naturaleza, jerarquía y teoría de género". En *Revista Polémicas Feministas*, Nº 1. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba(CIFFYH-UNC), pp. 15-25.

Platero, R. (2014). "¿Es el análisis interseccional una metodología feminista y queer?". En Mendia Azkue, I. (et al.). *Otras formas de (re)conocer: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*, Donostia-San Sebastian: Hegoa, pp. 79-95.

Rich, A. (1996). "Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana". En revista *DUODA: estudios de la diferencia sexual*, Vol. 10, Barcelona: Universidad de Barcelona, pp. 15-48.

Rosales, G. (s/f). Heteronormatividad y heterosexualidad obligatoria (online). Disponible en <http://rupturacolectiva.com/heteronormatividad-y-heterosexualidad-obligatoria/>

- Rovetto, E.; Figueroa N.; Moltoni, R. y Fankhauser, I. (2017). "La desnaturalización de las violencias sexistas en las universidades. Una experiencia de visibilización y prevención en la Universidad Nacional de Rosario". En Revista Ensamblés primavera, año 4, N.7, pp. 83-98.
- Rubin, G. (1986). "El tráfico de mujeres: Notas sobre la "economía política" del sexo". En: *Nueva antropología*, N° 8 (30), pp. 95-145
- Sanchez-Mellado, L. (2010). "La sexualidad es como las lenguas. Todos podemos aprender varias". Entrevista a Beatriz Preciado. Disponible en Diario *El País*: [https://elpais.com/diario/2010/06/13/eps/1276410414\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2010/06/13/eps/1276410414_850215.html)
- Segato, R. (2007). En busca de un léxico para teorizar la experiencia territorial contemporánea. En Segato, Rita Laura. *La nación y sus otros*. Buenos Aires: Prometeo.
- Seoane, V. (2014). "Experiencia de jóvenes mujeres en las escuelas técnicas en la producción de género, sexualidades y disciplinas". En Villa, A. y Martínez, M. E. (comp.) *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educa-*

*ción en perspectiva intercultural*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Seoane, V. (2016). "El acoso como expresión de las violencias en la escuela". En Colanzi, I.; Femenias, M. L. y Seoane, V. (comp.) *Violencia contra las mujeres. Los ríos subterráneos*. Vol. 5. Rosario: Prohistoria.

Vazquez Laba, V. (2016). La lucha es en el campus, el claustro y el pasillo. Revista Anfibia. Disponible en: <http://www.revistaanfibia.com/la-lucha-es-en-el-campus-el-claustro-y-el-pasillo/>.

Tomasini, M. (2013) "Hacerse el malo. Interacciones cotidianas entre estudiantes varones de primer año de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina". En Revista *Latinoamericana: Sexualidad, Salud y Sociedad*, pp.86-112.

Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales.

***Educación, género y sexualidad***

se terminó de imprimir en Rosario,  
en los talleres gráficos de la UNR  
editora, en agosto de 2019, con una  
tirada inicial de 400 ejemplares.



**UNR editora**

