

# E.S.I. EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD DESDE UNA PERSPECTIVA DE DERECHOS HUMANOS Y GENERO



Iniciativa  
Spotlight



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE  
LA PROVINCIA DE SALTA  
2022**

**GOBERNADOR DE LA PROVINCIA DE SALTA**  
Dr. Gustavo Sáenz

**MINISTRO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA**  
Dr. Matías Cánepa

**SECRETARIA DE RELACIONES INSTITUCIONALES E  
INTERNACIONALES**  
Lic. Constanza Figueroa Jerez

**SECRETARIA DE GESTIÓN EDUCATIVA**  
Lic. Adriana Saravia Navamuel

**SECRETARIA DE PLANEAMIENTO Y DESARROLLO PROFESIONAL  
DOCENTE**  
Prof. Analía Guardo Gallardo

**SUBSECRETARIA DE DESARROLLO CURRICULAR E INNOVACIÓN  
PEDAGÓGICA**  
Prof. Mariel Díaz Ruiz

**DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS**  
Prof. María de los Ángeles Pistán

**Coordinadora Institucional:**  
Prof. Elisa Espeche

**Coordinadora de Educación en Contextos de Privación de Libertad:**  
Lic. Isabel Beatriz Lezcano

**Autoría:**  
**FUNDACIÓN TYPÉ**  
Ps. Sc. Ricardo Miguel Rojas  
Mgt. Rosaura Gareca  
Lic. Paola Contreras  
Lic. Julieta Ruth Rivera  
**Diseño:** Lic. Eduardo Sánchez Vedelago  
M.M.O. Alejo Tristán

**Revisión de contenidos:**  
Prof. Elisa Espeche, Min de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la  
Provincia de Salta  
Lic. Isabel Beatriz Lezcano, Min de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología  
de la Provincia de Salta  
Lic. Nayla Procopio, UNFPA Argentina  
Lic. Victoria Vaccaro, UNFPA Argentina  
Lic. Bernardita Brem, Secretaría de Relaciones Institucionales e  
Internacionales de la Provincia de Salta

---

## Prólogo

Hablar de Educación Sexual Integral es hablar de un derecho humano. A través de ella es posible acceder plenamente, no sólo al derecho a la educación sino también a la salud, a la información, cuidado de nuestro cuerpo e incluso a tomar decisiones vinculadas a nuestros derechos sexuales y reproductivos. Como Estado, es nuestro deber asegurar el acceso a derechos de la ciudadanía. Las personas que se encuentran en contexto de privación de libertad descubrirán en la ESI una herramienta que les ayudará a propiciar vínculos sanos.

Desde la Secretaría de Relaciones Institucionales e Internacionales de la Provincia, promovemos el desarrollo integral de la ciudadanía y lo hacemos, siendo punto focal de dos grandes iniciativas. Por un lado a través de la Iniciativa Spotlight, que apunta a la erradicación de la Violencia de Género y, por el otro, la a través de la Agenda 2030 como herramienta de planificación y proyección global hacia un mundo mejor. Ambas desde perspectivas complementarias trabajan para la erradicación de la violencia, la búsqueda de la igualdad y el acceso pleno a derechos.

Entendemos que esta búsqueda es imposible sin educación. No podemos hablar de un trabajo con enfoque de derecho si no nos planteamos el crear capacidades a través de cursos, talleres e intervenciones con la sociedad. Este manual pretende ser una herramienta para que las y los docentes sensibilicen a las personas privadas de la libertad. A su vez, aspira a que puedan repensarse individualmente como personas y también desde los vínculos que forjan día a día.

Es necesario llevar esta lucha contra la violencia de género a todas las áreas gubernamentales donde las políticas públicas toman contacto con la realidad. Creemos en la educación como herramienta fundamental para transformar los espacios de violencia en otros más democráticos y de convivencia pacífica.

El abrazar los conceptos de este manual e interiorizarlos desde la práctica, permitirá que la estadía en contexto de privación de la libertad y la posterior reinserción en la sociedad sean más gratas para quienes las protagonizan. Para ello, debemos recordar que la situación de las y los presidiarios es transitoria y que estar privado de la libertad no implica estar privado de otros derechos.

---

Agradezco a la Iniciativa Spotlight por apoyar al Gobierno de Salta en los desafíos que enfrentamos como salteños y salteñas en la construcción de una sociedad más pacífica. Entendemos que sólo puede alcanzarse la paz social mediante la inclusión de todas las personas, incluso aquellas que hoy se ven privadas de la libertad.

Por último, extendiendo el agradecimiento a todos los profesionales que intervinieron en la creación de este libro y deseo firmemente que sea una herramienta transformadora de realidades para quienes se beneficien con los conocimientos que ofrece.

**Constanza Figueroa**

**Secretaria de Relaciones Institucionales e Internacionales**

---

## **Presentación**

Esta propuesta, representa un aporte para nutrir las experiencias y prácticas docentes de Educación Sexual Integral (ESI) en la modalidad de Educación en Contextos de Privación de Libertad de la provincia de Salta.

La inclusión de la ESI como un aprendizaje que debe ser incorporado a lo largo de toda la escolarización obligatoria, implica abordarla en todos los niveles y modalidades educativas. En consonancia con ello, sentíamos que la historia de la ESI en la provincia tenía una deuda pendiente con esta modalidad.

Hoy este desafío asumido, se traduce en un dispositivo formativo con el fin de fortalecer a los equipos docentes y a las prácticas institucionales de las que forman parte jóvenes y adultos, con quienes necesitamos co-construir nuevas ciudadanía respetuosas de los Derechos Humanos con nuevos sentidos de convivencia social y valoración de la diversidad.

El desarrollo de este proyecto que el Ministerio acerca sobre la temática de ESI y prevención de la violencia basada en género, ha sido posible gracias al apoyo de la Iniciativa Spotlight, una alianza global de la Unión Europea y las Naciones Unidas para eliminar la violencia contra las mujeres y niñas en todo el mundo.

“ESI en contextos de privación de la libertad, desde una perspectiva de Derechos Humanos y Género”, es el resultado del trabajo cooperativo entre la Dirección de Jóvenes y Adultos, la Subsecretaria de Desarrollo Curricular e Innovación Pedagógica y el aporte de diversas voces institucionales conjugadas con los saberes aportados por un equipo interdisciplinario de la Fundación Typé, con sede y trayectoria en nuestra provincia, con el apoyo de la Iniciativa Spotlight, una alianza global de la Unión Europea y las Naciones Unidas para poner fin a todas las formas de violencia contra las mujeres y las niñas.

Esperamos que este dispositivo formativo, sea un punto de apoyo, un andamio teórico-pedagógico, para seguir profundizando en estrategias y habilitación de espacios que garanticen la ESI en las instituciones salteñas.

**Elisa Espeche**

**Referente Provincial de ESI**

---

## Introducción

*“El contexto hace falta tenerlo presente”*

*Fernand Deligny*

Hasta hace unas décadas atrás, la ESI y su enseñanza era impensada como parte de la vida cotidiana en las escuelas y, menos aún, en la educación en contextos de encierro. Las conquistas normativas, la presencia de políticas públicas, las transformaciones culturales, sociales e institucionales aportaron elementos para la concreción del derecho a la educación de todos y todas.

Con la sanción de la Ley Nacional N° 26.150 y la creación del Programa Nacional de ESI se posibilitó la generación de un plexo jurídico que abordase la misma con el objetivo fundamental de garantizar el derecho de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de recibir una educación en sexualidad desde un enfoque integral y desde un paradigma de derechos. Para ello el Programa Nacional de ESI ha buscado, desde el año 2008, la generación de múltiples herramientas y materiales pedagógicos que favorezcan su efectiva materialización a lo largo de los diferentes niveles del sistema educativo y en todas las modalidades que lo conforman.

Así, la aprobación de los Lineamientos Curriculares para su enseñanza, la Resolución CFE N° 45/08<sup>1</sup>, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) han determinado el piso de contenidos mínimos que deben ser abordados en los tres niveles de enseñanza obligatoria. Acorde a estas miradas nacionales, en la provincia, en el año 2019, el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología a través de la Res. 1004/19<sup>2</sup> estableció la conformación de un espacio específico semanal de abordaje de la ESI, a ser aplicado en todos los niveles y modalidades de enseñanza.

En paralelo a estas disposiciones, desde el año 2012, por medio de la línea de ESI, la provincia de Salta ha brindado una permanente capacitación a todos los actores y actrices que conforman el sistema educativo, principalmente a los y las docentes considerados/as como agentes del estado encargados/as de garantizar el ejercicio de este derecho para los y las estudiantes.

Entendiendo que la educación es una práctica situada, que adquiere matices diferentes según los contextos donde se desarrolla, se buscó la permanente generación de materiales específicos para el tratamiento de la ESI y que dieran respuesta a las necesidades diferenciales de cada nivel y modalidad.

---

1. <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/institucional/dir-gral-de-educación-primaria/2-marco-normativo-educación-primaria/04-esi-normativa-curricular/5959-res-cfe-n-045-08-lineamientos-curriculares-nacionales-para-la-esi/file>

2. <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docentes/normativa-educativa/resoluciones/4809-resolucion-1004-19/file>

---

Es por esta razón, que este año y buscando responder a los requisitos planteados por la modalidad de Educación en Contextos de Privación de Libertad, la cual forma parte de la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), se presenta este material, “ESI en Contextos de encierro, desde una perspectiva de Derechos Humanos y Género”.

Sus objetivos apuntan fundamentalmente a dotar a los y las docentes de marcos teóricos y conceptuales que favorezcan el reconocimiento de la importancia de la ESI como manifestación de una educación inclusiva, socializadora y democrática, como así también su resignificación en las estrategias de enseñanza diferenciadas-tanto por el contexto como por los sujetos que la reciben-, mediante recursos didácticos pedagógicos.

En función de estos objetivos, esta propuesta presenta dos instancias vinculadas en un feed back que une la teoría con la práctica y la práctica con la teoría conformando una praxis educativa. De esta manera, acompaña a este material una serie de recursos pedagógicos denominados “[Recursos didácticos pedagógicos para ESI en Contextos de privación de la Libertad](#)”, que constituye la contrapartida de los discursos conceptuales que permiten problematizar la ESI en contextos de encierro para materializar su enseñanza y aprendizaje.

A lo largo del material teórico, los y las docentes encontrarán capítulos que abordan las diversas dimensiones que se interrelacionan en la ESI y que son necesarias reconocer para su efectiva implementación como estrategia para la transformación social a favor de la equidad de género y para posibilitar el acceso de las personas a gozar de los derechos de manera plena en los contextos de encierro.

El **capítulo I** introduce el reconocimiento de la educación en contextos de encierro, desde un enfoque de Derechos Humanos y caracteriza a las poblaciones en situación de vulnerabilidad que los habitan.

El **capítulo II**, avanza hacia la conceptualización de la perspectiva de género, como una herramienta teórica/metodológica conveniente para el reconocimiento de las desigualdades entre los géneros, presentes y profundas en dichos contextos.

El **capítulo III**, aborda los modelos o enfoque que han educado y educan en sexualidad como también las matrices de pensamientos que la simbolizan e inciden en su enseñanza social y en las vivencias personales.

El **capítulo IV**, plantea y desarrolla los ejes que conforman la mirada integral de la sexualidad, resignificados en su diferenciación vivencial en los contextos de encierro, en las personas que allí se encuentran y en las relaciones que se construyen.

El **capítulo V**, describe las violencias por motivos de género, los tipos y modalidades reconocidas por el Estado, formas de asistencias y derivaciones en circuitos estatales, con el fin de propiciar una mirada

---

que desnaturalice las prácticas relacionales de desigualdad entre los actores y actrices que conforman los ámbitos penitenciarios.

Finalmente, el **capítulo VI** recoge las conclusiones que, a lo largo del material, surgen como resultado de las tensiones entre los modelos educativos y el modelo penitenciario, abogando por un nuevo diálogo entre lo que se entiende por comunidad penitenciaria y la ESI, donde finalmente se considere a esta como bien público y como derecho.

Este material es una invitación a pensar las maneras de educar en contextos de encierro, en cómo las múltiples discriminaciones se hacen cuerpo y sentimiento en las personas que allí se educan, de qué manera derribar “los muros” de los prejuicios hacia las personas privadas de la libertad, conduciendo a pensar pedagogías que favorezcan la aprehensión de la ESI como una forma de relacionarse, de escucha de los deseos de libertad y de descubrimiento que es posible construir proyectos de vida amigables para todas las personas.

## Características del Servicio penitenciario de la provincia de Salta y la modalidad de Educación en Contexto de Privación de Libertad:

El Servicio Penitenciario de la provincia de Salta, depende de la Subsecretaría de Políticas Penales del Ministerio de Seguridad y Justicia y es el responsable, entre otras funciones, de la reinserción social de las personas privadas de la libertad en las denominadas unidades penitenciarias. Esto lo lleva a cabo mediante la administración de establecimientos penitenciarios para personas mayores de edad, entre los cuales se encuentran las:

- Alcaldías: tres en toda la provincia,
- Unidades Carcelarias penitenciarias (UCP): UCP N°1 Salta capital (varones), UCP N°2 Metán, UCP N°3 Orán, UCP N°4 Salta capital (mujeres), UCP N°5 Tartagal, UCP N°6 Rosario de Lerma, UCP N°7 Cerrillos, UCP N°9 Orán (mujeres),
- Granjas penales: cinco en toda la provincia,
- Unidad de Arresto Domiciliario por Monitoreo Electrónico.

De acuerdo al Informe Anual del Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena de la provincia del año 2020<sup>3</sup>, en lo concerniente a las personas mayores de edad:

La mayoría de las personas tienen nacionalidad argentina (98.7%) mientras que las personas migrantes provienen mayoritariamente de países limítrofes sobre los cuales existen diversos prejuicios y discriminaciones históricas.

El 95% de la población corresponde al género masculino y el 5% al género femenino, incluyendo a mujeres trans.

En cuanto a los rangos etarios se evidencia que se trata de una población joven, entre los 21 a 44 años.

En su mayoría han completado la educación primaria obligatoria, pero por otra parte una significativa proporción que no ha finalizado la escolaridad secundaria obligatoria.

En lo concerniente a la participación de programas educativos dentro de las unidades penitenciarias, un porcentaje importante no participa de los mismos (87%). En último término, el porcentaje de personas que no contaban con oficio ni profesión al momento del ingreso al sistema penitenciario es alto, un 70%.

Un dato que no se puede pasar por alto está relacionado con los tipos de delitos con mayor mención: las violaciones o abusos sexuales son los que presentan mayor porcentaje, seguido de los robos y/o tentativas de robo.

En relación a las personas menores de edad y en conflicto con la ley penal, permanecen en la órbita de la Dirección de Justicia Penal Juvenil, dependiente también de la Subsecretaría de Políticas Penales del

Ministerio de Seguridad y Justicia. Esta dirección tiene a su cargo cinco establecimientos de privación de libertad, un establecimiento de restricción de libertad y un dispositivo de medidas penales en territorio<sup>4</sup>:

- Instituto Dr. David Michel Torino
- Programa de Inclusión Social y Abordaje Territorial
- Centro de Atención a Jóvenes en Conflicto con la Ley Penal N° 1
- Centro de Atención a Jóvenes en Conflicto con la Ley Penal N° 2
- Centro de Atención a Jóvenes en Conflicto con la Ley Penal N° 3
- Centro de Atención a Jóvenes en Conflicto con la Ley Penal N° 4
- Instituto Hogar Nuestra Señora del Tránsito (para mujeres)

Estos lugares cuentan con personal penitenciario y equipos técnicos de intervención psicosocial, abogados a las tareas de brindar alojamiento, asistencia y acompañamiento a adolescentes y jóvenes infractores y presuntos infractores de la ley penal para la elaboración de un proyecto vital y para el fortalecimiento de sus potencialidades (Carta de Servicio de la Dirección General de Justicia Penal Juvenil de Salta, 2012).

De acuerdo al Relevamiento Nacional de Dispositivos Penales Juveniles y su Población de la República Argentina 2021, elaborado por UNICEF y la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, la población penal juvenil en la provincia era de 43 jóvenes. Si bien en dicho relevamiento no se presenta un detalle minucioso sobre la situación de Salta, se estima que se reproduce la tendencia nacional, es decir que el mayor porcentaje de jóvenes en conflicto con la ley penal corresponde a varones cumpliendo medidas penales por presuntos delitos contra la propiedad.

En cuanto al personal penitenciario que trabaja en las unidades carcelarias y los centros destinados a jóvenes, en su mayoría son varones, sin registrar personal perteneciente al colectivo LGBTIQ+. También es significativo que, a ochenta y dos años de creación, en 2022 por primera vez una mujer ocupa el cargo de máxima autoridad como directora general del Servicio Penitenciario, la Plana Mayor está conformada con una paridad de género de 50% y el personal penitenciario se ha capacitado en ley N°27499 Micaela. Estos acontecimientos señalan las maneras de entender la paridad de género laboral en la cultura institucional penitenciaria, que ciertamente se están transformando paulatinamente, pero que aún conserva rasgos de la jerarquía masculina patriarcal.

La Educación en Contextos de Privación de Libertad a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y Ley de Educación Provincial N° 7.546, es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su

3. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/10/sneepsalta2020.pdf>

4. Las medidas penales en territorio son acciones de prevención y asistencia contra el delito, que se realizan dentro del propio medio social-barrial donde los chicos y chicas se desarrollan.

---

formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución.

Este avance en lo normativo es altamente significativo e innovador, ha favorecido la visibilización del espacio educativo, constituyéndolo como modalidad del sistema educativo común. Ambas Leyes establecen objetivos tendientes a garantizar el efectivo ejercicio del derecho a la educación de todas las personas privadas de la libertad como eje para avanzar en procesos de construcción de mayores niveles de equidad y calidad del sistema educativo, promoviendo valores, políticas y prácticas que superen la desigualdad y la exclusión educativa.

Se entiende por privación de la libertad cualquier forma de encarcelamiento, institucionalización, o custodia de una persona, por razones de asistencia humanitaria, tratamiento, tutela, protección, o por delitos e infracciones a la ley, ordenada por o bajo el control de una autoridad judicial o administrativa o cualquier otra autoridad, ya sea en una institución pública o privada, en la cual no pueda disponer de su libertad ambulatoria.

Desde este marco, la modalidad aborda la atención educativa a las personas que:

- a) se encuentren alojadas en unidades penitenciarias, provinciales y/o federales;
- b) los adolescentes y jóvenes acusados de la comisión de delito, alojados en institutos cerrados o espacios similares;
- c) se encuentran sometidas a tratamiento de adicciones de régimen cerrado o de contención acentuada judicializados o no;
- d) los niños y niñas alojados con sus madres en unidades carcelarias o en condición de arresto domiciliario de 45 días a 4 años de edad;
- e) personas que por situaciones determinadas se encuentran alojados en régimen cerrado, o de contención acentuada, judicializados o no.

La provincia cuenta con unidades educativas de nivel primario y secundario dentro de los contextos de encierro penitenciarios para así garantizar la escolaridad obligatoria. Estas unidades dependen de la Dirección General de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología y se encuentran en distintas UCP de la provincia, granjas y establecimientos de la Dirección de Justicia Penal Juvenil, posibilitando el acceso a educación de nivel primario y secundario<sup>5</sup>.

---

5. <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/institucional/dir-gral-de-ed-permanente-de-jovenes-y-adultos/coordinaciones>

## Indice

<b>Capítulo I: Derechos Humanos, Contexto de Privación de la Libertad y Educación. ....</b>	<b>18</b>
<b>Capítulo II: Perspectiva de Género en Contextos de Privación de la Libertad. ....</b>	<b>29</b>
<b>Capítulo III: La Educación Sexual: ¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad? ....</b>	<b>40</b>
<b>Capítulo IV: La Educación Sexual Integral en Contexto de Privación de la Libertad. Los Ejes de la ESI. ....</b>	<b>50</b>
<b>Capítulo V: Violencias por Motivos de Género. ....</b>	<b>66</b>
<b>Capítulo VI: ESI y Comunidad Penitenciaria.</b>	
<b>Conclusiones. ....</b>	<b>82</b>

# DERECHOS HUMANOS, CONTEXTO DE PRIVACION DE LA LIBERTAD, Y EDUCACIÓN

## Capítulo I



Iniciativa  
Spotlight



## Capítulo I: Derechos Humanos, Contexto de Privación de la Libertad y Educación.

Rosaura Gareca

### ¿Cómo entender y definir los Derechos Humanos?

Es preciso definir el concepto de Derechos Humanos y entender su significado, poniendo la mirada sobre las luchas que han llevado a cabo, en distintos contextos socio-históricos, los sectores sociales en condición de vulnerabilidad y discriminación para afirmar su dignidad y conseguir la igualdad efectiva de trato.

A estas luchas les ha correspondido el reconocimiento progresivo, por parte de los Estados, de una variedad cada vez más amplia de Derechos Humanos y de obligaciones en la adopción de medidas positivas para la efectividad de los mismos, y fundamentalmente el reconocimiento de las personas como “sujetos de derecho”.

En este sentido, podemos decir que los Derechos Humanos definen las relaciones entre las personas y las estructuras de poder, especialmente el Estado, delimitando su control y, al mismo tiempo, exigiendo que adopte medidas positivas que garanticen condiciones en las que todas las personas puedan disfrutar de sus derechos (Manual para Parlamentarias N°26, 2016).

Los Derechos Humanos lejos de ser un núcleo rígido y acabado de principios y declaraciones, constituyen el producto siempre actualizado de un proceso de construcción histórica y cultural, cuyo desarrollo incluye aportes de la diversidad de pueblos y culturas que integran la humanidad y que luchan para concretar sus demandas de dignidad y autonomía (Fundación Juan Vives Suriá, 2010).

Si bien no existe una definición unívoca de los Derechos Humanos, podemos adoptar la que nos brinda la [Declaración Universal de los Derechos Humanos](#)<sup>6</sup>, en adelante DUDH, al decir que los Derechos Humanos son derechos inherentes a todas las personas sobre la base de su igualdad y dignidad personal y social, “sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (Declaración de Derechos Humanos, 1948, art. 2).

Nuestro país no sólo ha ratificado la totalidad de los tratados universales y regionales de Derechos Humanos, sino que en la Reforma Constitucional de 1994 en su artículo 75 inciso 22 incorpora algunos de ellos a la Constitución Nacional y estableció para el resto una jerarquía superior a las leyes nacionales

6. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III), el 10 de diciembre de 1948 en París.

el mecanismo para otorgar jerarquía constitucional a otros tratados. Actualmente son 13 los tratados que poseen jerarquía constitucional<sup>7</sup>.

### Características de los Derechos Humanos

Para conocer la integralidad de los Derechos Humanos, más allá de las expresadas luchas por la conquista de un derecho determinado, resulta indispensable referirnos a sus características según lo establecido por la [Declaración de Viena de 1993](#)<sup>8</sup> “Todos los Derechos Humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí. La comunidad internacional debe tratarlos de forma global y de manera justa y equitativa, en igualdad de condiciones y con el mismo énfasis” (Párrafo 5).

Es decir, todos los Derechos Humanos tienen las siguientes características comunes:

Son **inherentes** a toda persona por el simple hecho de serlo, sin depender de ningún tipo de reconocimiento por parte de Estados, gobiernos, autoridades o personas en general.

Son **universales**, en cuanto son para todas las personas en todo tiempo y lugar, y sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, género, origen étnico, religión, lengua, condición social-económica, o cualquier otra condición.

Son **intransferibles, irrenunciables e inalienables**, en cuanto no pueden ser transferidos ni suprimidos, salvo en determinadas situaciones excepcionales en las cuales pueden ser limitados temporalmente, pero nunca negados, revocados o anulados y siempre en el cumplimiento de las garantías procesales. Por ejemplo, una persona puede ser privada de su libertad por haber cometido un delito, pero no de los demás Derechos Humanos como el derecho a la salud, educación, juicio justo, protección dentro del ámbito carcelario, etc.

Son **integrales, interdependientes, indivisibles, y complementarios**, en cuanto un derecho siempre favorece el acceso a otro derecho, o dicho en otras palabras, la violación de un derecho dificulta o impide el ejercicio de otro derecho. Por ejemplo, la falta de acceso a la salud y alimentación adecuada, limita el derecho a la educación.

7. Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), Declaración Americana de derechos y deberes del hombre (1948), Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio (1948), Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (1965), Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) (1966), Convención Americana de Derechos Humanos (1969), Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) (1966), Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Contra la Mujer (1979), Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes (1984), Convención sobre los Derechos del Niño (1989), Convención sobre imprescriptibilidad de los crímenes de guerra y de los crímenes de lesa humanidad (2003), Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas (1997) y Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2014).

8. La Conferencia Mundial de Derechos Humanos se celebró en Viena, Austria, en el año 1993. El resultado principal de la conferencia fue la Declaración y Programa de Acción de Viena, un plan común para el refuerzo de la protección de los Derechos Humanos en todo el mundo.

Son **incondicionales y obligatorios**, en cuanto los Derechos Humanos no requieren de ninguna condición para su goce y, tanto las personas como los Estados, tienen la obligación concreta de respetarlos.

Son **imprescriptibles, acumulativos y progresivos**, en cuanto no prescriben por el paso del tiempo, no caducan y no se pueden perder.

Numerosas situaciones que hoy consideramos injustas y violatorias de los Derechos Humanos no siempre fueron vistas como tales. Una vez que un derecho es reconocido, se espera por el principio de **PROGRESIVIDAD** que se logren mayores niveles de protección.

#### **La educación en contextos de privación de la libertad desde un enfoque de Derechos Humanos.**

##### **Marcos Normativos**

La educación es el medio principal para que toda persona pueda desarrollar sus capacidades, habilidades y participar activamente en la sociedad. Esto se proclama en el artículo 26 de la [DUDH](#), “Toda persona tiene derecho a la educación”.

Desde entonces, el derecho a la educación ha sido ampliamente reconocido y desarrollado por un número de instrumentos normativos internacionales elaborados por las Naciones Unidas, entre ellos, [el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales](#) y [la Convención sobre los Derechos del Niño](#).

Más allá del reconocimiento de la educación como un derecho autónomo, su promoción y defensa abre las puertas a garantizar otros Derechos Humanos de las personas, mientras su negación lleva a su vez a negarlos. Esto tiene estricta vinculación con la característica de interdependencia ya referida.

**La educación es un derecho humano, no un privilegio.**

**La educación como derecho humano significa que:**

- El derecho a la educación está garantizado legalmente para todas las personas sin discriminación alguna.
- Los Estados tienen la obligación de proteger, respetar y cumplir el derecho a la educación.
- Hay maneras de exigir el cumplimiento del derecho.

¿Cómo debe ser la educación desde el enfoque de Derechos Humanos? La primera respuesta que surge es que la misma debe ser inclusiva, es decir debe atender la diversidad de situaciones y garantizar la enseñanza a todos/as los/as estudiantes más allá de las condiciones particulares, respetando las diferencias y reconociendo las capacidades de las personas en su diversidad. Por lo tanto, alcanza a las personas privadas de la libertad y debe contemplar las particularidades de este contexto.

En igual sentido, Laferriere (2006) sostiene que la educación, en cuanto un Derecho Humano, debe ser accesible a todas las personas, ya que

“No hay limitaciones legales ni etapas vitales relacionadas con el derecho de aprender. En el caso de las personas privadas de su libertad ambulatoria, influye positivamente en su autoestima y permite desarrollar vocaciones y aptitudes que afianzan su estabilidad emocional” (p. 17).

Ahora bien, específicamente en relación a la educación en contextos de encierro en el referido artículo 26 de la DUDH se reafirma el derecho a la educación de los reclusos como un derecho humano universal. Posteriormente en 1990, se adquiere progresivamente un mayor nivel de especificidad a través de diversas resoluciones ([20 y 24- Consejo Económico y Social de la ONU](#)) que se centran en aspectos destinados al desarrollo integral de los sujetos privados de libertad. El año 1991, el Instituto de Educación de la UNESCO (UIE) aprueba en la Cuarta Conferencia Internacional de Adultos, la declaración por la cual el objetivo de la educación en las cárceles supone el desarrollo de toda la personalidad de la persona privada de la libertad.

En el ámbito nacional, con la sanción de la Ley Nacional de Educación N.º [26.206](#)<sup>9</sup> se incorpora la modalidad-educación en contextos de encierro-. Dicha norma considera a la educación en contextos de encierro como una modalidad diferente a la educación especial y a la educación para adultos.

9. La Ley de Educación Nacional N° 26.206 fue aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006.

*Esta modalidad "...está destinada garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución" (art 55 de la ley 26.206).*

Según el artículo 56 de la referida ley, los objetivos de la modalidad educación en contexto de privación de la libertad, son los siguientes:

- a) Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran.
- b) Ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y modalidades, a las personas privadas de libertad.
- c) Favorecer el acceso y permanencia en la Educación Superior y un sistema gratuito de educación a distancia.
- d) Asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad.
- e) Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva.
- f) Brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes.
- g) Contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural.

Asimismo, es necesario hacer referencia a la Ley Nacional N° [26.695](#)<sup>10</sup> que reforma la ley de ejecución penal en lo relativo al estímulo educativo. Esta norma reglamenta la implementación del reconocimiento del derecho de las personas privadas de la libertad a la educación, ya previsto en la ley nacional de educación (N° 26.206), pero ahora con especial énfasis en la obligación de la gestión pública educativa de proveer lo necesario para garantizarla. Además esta norma instaura la obligatoriedad de completar la escolaridad para las personas privadas de la libertad que no la hayan cumplido, la creación de un régimen de estímulo para que contribuya a promover su educación y el establecimiento de un mecanismo de fiscalización de la gestión educativa (artículo 1).

10. La Ley Nacional de Ejecución de la Pena privativa de la Libertad N° 26.695 fue sancionada el 27 de julio de 2011.

En este sentido, este marco normativo continúa con los avances legales para que el acceso a la formación sea un derecho incuestionable, que, si bien conlleva una mirada de la educación con fines de utilidad para la progresión penal, implementa el reconocimiento del derecho de las personas privadas de la libertad a la educación.

**La educación en establecimientos penitenciarios conforma un escenario complejo, generado por múltiples tensiones que se derivan, entre otras cuestiones, de la articulación entre dos sistemas con marcos normativos diferentes: el sistema educativo y el sistema penitenciario.**

### **La Educación Sexual Integral y los contextos de privación de la libertad**

Ahora bien, respecto a las temáticas que debe incluir la educación en contextos de encierro, es relevante mencionar la [Ley Nacional N° 26.150](#)<sup>11</sup> de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) cuyo objetivo principal es la adopción por parte del Estado de una política tendiente a la promoción de una educación para una sexualidad que articule aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, desde una perspectiva de género y en consonancia con los objetivos de los Derechos Humanos.

Para dar cumplimiento a la ley, cada jurisdicción debe implementar de manera obligatoria los lineamientos curriculares establecidos<sup>12</sup>, en todos los niveles y modalidades educativas, abordando los cinco ejes, los cuales dialogan de manera permanente e interrelacionados en la práctica pedagógica escolar:

- Valorar la afectividad.
- Cuidar el cuerpo y la salud.
- Garantizar la equidad de género.
- Respetar la diversidad.
- Ejercer nuestros derechos.
- Respetar la diversidad.

El primer derecho consagrado en la mencionada ley, es el de recibir ESI. Este derecho se apoya en un marco de políticas públicas relacionadas con la inclusión, la equidad, el ejercicio igualitario de los derechos, y el reconocimiento de todas las personas como sujetos de derecho. En tal sentido, todos los ejes de la ESI y su implementación en la práctica deben estar atravesados por el enfoque de Derechos Humanos.

11. La Ley 26.150 fue publicada en el B.O el 24 de octubre de 2006.

12. Resolución del CFE N° 340/18.

En los contextos de privación de la libertad, cobra especial relevancia el eje ejercer nuestros derechos que apela a: “la construcción de sujetos de derecho y a la apropiación de las y los estudiantes y de toda la institución educativa de la perspectiva de los Derechos Humanos. La perspectiva de Derechos Humanos en educación en contextos de privación de la libertad se vuelve sumamente significativa ya que origina una tensión permanente con la vulneración de derechos que las y los estudiantes padecen [...], se vuelve el puente de las y los detenidos con el exterior y la posibilidad de reclamar por sus derechos” (ESI en contextos de privación de libertad, 2019).

### **Poblaciones en situación de vulnerabilidad: personas privadas de la libertad y el acceso a la educación**

Anteriormente se hizo mención a la relación entre Derechos Humanos y grupos en situación de vulnerabilidad, pero ¿de quiénes se trata?

El término vulnerabilidad se utiliza para denotar al conjunto de condiciones económicas y sociales que caracterizaron a ciertos sectores o grupos de la población que, por su condición de edad, género, estado civil, origen étnico o cualquier otro se encuentran en condición de riesgo, que impiden el disfrute y ejercicio de sus Derechos Humanos.

Se consideran como grupos en situación de vulnerabilidad a grupos poblacionales como las niñas, los niños y jóvenes, a las personas migrantes, las personas con discapacidad, las personas adultas mayores, las mujeres, la población indígena, a las personas privadas de su libertad, entre otras

Por su parte, las [Reglas de Acceso a la Justicia de las Personas en Condición de Vulnerabilidad](#)<sup>13</sup> establecen que “se consideran en condición de vulnerabilidad aquellas personas que, por razón de su edad, género, estado físico o mental, o por circunstancias sociales, económicas, étnicas y/o culturales, encuentran especiales dificultades para ejercitar con plenitud ante el sistema de justicia los derechos reconocidos por el ordenamiento jurídico” (Regla 3). Entre las causas de vulnerabilidad menciona a la privación de la libertad en la Regla 4.

Continúan diciendo que la “privación de la libertad, ordenada por autoridad pública competente, puede generar dificultades para ejercitar con plenitud ante el sistema de justicia el resto de derechos de los que es titular la persona privada de libertad, especialmente cuando concurre alguna causa de vulnerabilidad enumerada en los apartados anteriores” (Regla 22).

A tenor de las normas vigentes, la posibilidad de acceder a la educación en estos contextos, va más allá de una preparación para el retorno de la persona privada de la libertad a la sociedad o la posibilidad de un vínculo laboral futuro. Está vinculada con la recuperación de un derecho, el de la educación, como una

13. Aprobadas por la XIV Cumbre Judicial Iberoamericana, que ha tenido lugar en Brasilia durante los días 4 a 6 de marzo de 2008.

dimensión útil para gozar la normalización de la vida cotidiana durante el cumplimiento de la condena, con la satisfacción personal y las expectativas futuras explicitadas en un proyecto de vida.

En el caso de los/as niños, niñas y adolescentes (NNyA), que integran uno de los grupos en situación de vulnerabilidad, son titulares de todos los derechos fundamentales reconocidos en la Constitución Nacional y en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, a la vez que gozan de derechos específicos por su condición de personas en etapa de crecimiento. En consecuencia, tanto la Constitución Nacional como diferentes normas internacionales fijan obligaciones concretas de los Estados en favor de niños, niñas y adolescentes.

Como consecuencia de la referida protección especial se deben promover a favor de NNyA medidas de acción positiva que garanticen el pleno goce y ejercicio de los derechos establecidos por ella y por los tratados internacionales (artículo 75 inciso 22 de la CN).

El instrumento internacional más relevante en la materia es la Convención sobre los Derechos del Niño<sup>14</sup> que reconoce expresamente a niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho. La entrada en vigor de esta supuso un cambio de paradigma en la infancia y la adolescencia. En efecto, este tratado sustituyó la doctrina de la “situación irregular” —que implica una mirada “tutelar” o “asistencialista”— por la de “protección integral”.

### **Adolescentes en conflicto con la ley penal**

Ahora bien, ¿cuál es el abordaje del Estado para con los NNyA en conflicto con la ley penal? La Convención sobre los Derechos del Niño determina las obligaciones estatales que rigen en materia de niños, niñas y adolescentes en conflicto con la ley penal. Establece que los Estados velarán porque ningún niño/a sea sometido a torturas ni a otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes, ni se les impondrá la pena capital ni la de prisión perpetua; que ningún niño/a sea privado de su libertad ilegal o arbitrariamente; garantizará que todo niño/a privado de la libertad esté separado de los adultos; y que todo niño/a privado de su libertad tenga derecho al acceso a la asistencia jurídica y a impugnar la legalidad de su detención (artículo 37).

Asimismo, la Convención dispone que los Estados deben asegurar a niños y niñas las garantías del debido proceso; entre otras, la presunción de inocencia (art. 40, inciso 2 b.i); el derecho a ser informado de los cargos que pesan contra él; el derecho a que la causa sea dirimida sin demora por un juez competente, independiente e imparcial; y el derecho a no ser obligado a prestar testimonio o declararse culpable.

El Comité de los Derechos del Niño consideró que la obligación estatal no debe limitarse a aplicar las disposiciones específicas contenidas en los artículos 37 y 40 de la Convención, sino que los Estados

14. La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) fue adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. Nuestro país la ratificó en 1990 y en 1994 le otorgó rango Constitucional.

deben tener en cuenta también los principios generales y derechos específicos reconocidos en el resto del instrumento internacional, en particular los principios de:

- no discriminación (artículo 2),
- Interés superior del niño (artículo 3),
- Los derechos a la vida, la supervivencia y el desarrollo (artículo 6) y a ser oído (artículo 12)<sup>15</sup>.

De acuerdo a esta Convención (artículo 37) la justicia penal para adolescentes debe asegurar que la privación de libertad sea un último recurso y que al/a adolescente privado/a de libertad se les debe garantizar el goce de todos los otros derechos, como el derecho a la educación.

En el informe de UNICEF (2017) se indica que “las circunstancias excepcionales de la privación de libertad deben tenerse en consideración en la provisión de la oferta educativa, de modo que dicho derecho pueda garantizarse y ejercerse plenamente.”

En resumen, la privación de la libertad de los/as adolescentes debe ser excepcional y se debe aplicar como último recurso de acuerdo a los procedimientos legales establecidos con todas las garantías específicas acordadas por las normas y se debe garantizar a los/as jóvenes privados de la libertad todos los derechos (a excepción de la libertad ambulatoria) entre ellos el de educación, a fin de asegurar la continuidad o recuperación de sus estudios.

15. Comité de los Derechos del Niño, Observación General N° 10, “Los derechos del niño en la justicia de menores”, 25 de abril de 2007, CRC/C/ GC/10, párr. 4 y ss.

## BIBLIOGRAFÍA

- Beloff, M., Deymonnaz, V., Freedman, D., Herrera, M. y Terragni, M. (2012). Convención sobre los derechos del niño. Editorial La Ley.
- Carnota, M., Sosa, L. (2011). Tratado de los Tratados Internacionales Comentados. Editorial La Ley.
- Educación Sexual Integral en contexto de privación de la libertad. (2019) . Ministerio de Educación de la provincia de Neuquén.
- Fundación Juan Vives Suriá (Ed.). (2010). Derechos Humanos: historia y conceptos básicos. Fundación Editorial El perro y la rana.
- Gelli, M. (2008). Constitución de la Nación Argentina, Comentada y Concordada. ( 4ta. ed.). Editorial La Ley.
- Laferriere, M. (2006). La universidad en la cárcel. Libros del Rojas.
- Manual para Parlamentarios N° 26. (2016). Derechos Humanos. Unión Interparlamentaria y las Naciones Unidas. Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos.

## Normas

- Declaración Universal de Derechos Humanos [http://www.infoleg.gob.ar/?page\\_id=1003](http://www.infoleg.gob.ar/?page_id=1003)
- Conferencia Mundial de Derechos Humanos, 1993, Declaración y Programa de Acción de Viena <https://www.ohchr.org/es/about-us/history/vienna-declaration>
- Resoluciones N° 20 y 24 del Consejo Económico y Social de la ONU.
- Reglas de Acceso a la Justicia de las Personas en Condición de Vulnerabilidad <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2009/7037.pdf>
- Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) <https://www.unicef.es/publicacion/convencion-sobre-los-derechos-del-nino>
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Ley Nacional de Ejecución de la pena privativa de la Libertad N° 26.695. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/185000-189999/186022/norma.htm>
- Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, N° 26.061 <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/185000-189999/186022/norma.htm>

# PERSPECTIVA DE GÉNERO EN CONTEXTO DE PRIVACIÓN DE LA LIBERTAD

## Capítulo II



## Capítulo II: Perspectiva de Género en Contextos de Privación de la Libertad.

Julieta Ruth Rivera

### ¿Qué es la perspectiva de género?

Se puede pensar a la perspectiva de género como una lupa que permite observar las relaciones que se establecen entre varones y mujeres, posibilitando descubrir aquello que está naturalizado en las representaciones sociales y en las condiciones materiales de la vida. Esto lo logra mediante herramientas conceptuales, metodológicas y políticas provenientes de una multiplicidad de ciencias (antropología, historia, psicología, economía, etc.), las que permiten develar las desigualdades entre varones y mujeres, la genealogía de las mismas como así también las posibilidades de transformación social a favor de la igualdad.

De esta manera, la perspectiva de género invita a pensar los derechos desde una comprensión (y aprehensión) de la complejidad y diversidad que la sociedad posee, poniendo el foco de atención sobre las construcciones simbólicas, materiales, subjetivas que han dotado a la diferencia en términos de desigualdad.

¿De qué manera es posible llevar adelante esta propuesta? Pensar, mirar, reflexionar, trabajar desde y con perspectiva de género implica:

#### 1.- Reconocer que entre los géneros existen relaciones de poder.

¿Varones y mujeres son iguales en la vida cotidiana? Generalmente la respuesta inmediata es afirmativa, pues así lo dice el derecho o variados ejemplos personales de trato igualitario. Sin embargo, al mirar con mayor detenimiento las diversas aristas de nuestra sociedad actual, la realidad dista de lo que se entiende por igualdad o siquiera equidad.

Por ejemplo, en la distribución de las tareas de cuidado en los hogares, son las mujeres sobre quienes recae la mayor responsabilidad, manifiesta en la cantidad de horas dedicadas a las labores en un número superior a las aportadas por los varones de la familia, lo que conlleva a la profundización de desigualdades en distintos ámbitos.

Así, en el informe Los cuidados, un sector económico estratégico Medición del aporte del Trabajo doméstico y de cuidados no remunerado al Producto Interno Bruto, del Ministerio de Economía de la Nación (2020), mediante el análisis de las Encuestas Permanente de Hogares argentinos se comprobó que: “El Trabajo Doméstico y de Cuidados No Remunerado (TDCNR) es el trabajo que permite que las personas se alimenten, vean sus necesidades de cuidados satisfechas, cuenten con un espacio en condiciones de habitabilidad, reproduzcan en general sus actividades cotidianas y puedan participar en el mercado laboral, estudiar o disfrutar del ocio, entre otras. La distribución del TDCNR es estructuralmente desigual: 9 de cada

10 mujeres realizan estas tareas, que significan en promedio 6,4 horas diarias. Ellas dedican tres veces más tiempo que los varones. Esta distribución asimétrica contribuye a explicar que su participación en el mercado laboral sea más baja que la de los varones. También incide en que tengan trabajos más precarios, que implican a su vez una mayor desprotección social [...]. Las mujeres presentan mayores niveles de desocupación, ganan menos y, por consiguiente, son más pobres” (p.3).

A partir de esto, es importante preguntar entonces si varones y mujeres disfrutan de los mismos tratos, posibilidades y oportunidades en cada espacio de la vida social. Al igual que en la distribución de las tareas de cuidado, en los ámbitos políticos, en la ciencia, arte, la justicia y en los contextos de privación de la libertad, etcétera, se explicita que entre varones y mujeres **existen relaciones desiguales de poder**, las cuales establecen accesos diferentes a recursos -materiales-simbólicos- a partir de una jerarquización de lo masculino sobre lo femenino, que resulta de un sistema de organización social denominado patriarcado, el cual puede ser rastreado en los inicios mismos de nuestra historia como humanidad.

## 2.- Distinguir que las relaciones poseen un carácter de construcción social e histórica.

Durante siglos se explicaron estas relaciones desiguales mediante diversas afirmaciones, apelando a argumentos religiosos primero y argumentos filosóficos/científicos luego. Así, como señala Morgade (2001) para el ámbito del conocimiento, el lugar subordinado de la mujer respondía a su esencia femenina definida absolutamente por su naturaleza y genitalidad, es decir por su capacidad de gestar y parir, lo cual la mantenía alejada del ejercicio del raciocinio, la imaginación, la autonomía y del ejercicio de la autoridad.

Por ejemplo, Rousseau afirmaba que “la mujer observa, el hombre razona”, y Darwin describía que:

“La distinción central en los poderes intelectuales de los dos sexos se demuestra en que el hombre alcanza más alta eminencia, en cualquier cosa que emprenda, que lo que pueden alcanzar las mujeres —tanto si se requiere profundidad de pensamiento, razonamiento o imaginación, como meramente el uso de los sentidos y las manos. Si se hicieran dos listas de los hombres y las mujeres más eminentes en la poesía, pintura, escultura, música (tanto en composición como en ejecución), historia, ciencia, y filosofía, con una media docena de nombres en cada tema, las dos listas no podrían resistir la comparación. Podemos inferir también, usando la ley de la desviación del promedio (...) que, si los hombres son capaces de una decidida superioridad sobre las mujeres en muchos temas, el promedio del poder mental en un hombre debe estar por encima del de una mujer” (Morgade, 2001).

Si bien actualmente es posible escuchar afirmaciones en relación a que el origen de las diferencias obedecen a las cualidades de los cuerpos masculinos y femeninos (“las mujeres son débiles y frágiles en comparación a los hombres por eso no pueden cargar bolsas de 50k de peso”, “todas las mujeres son dueñas de una inteligencia emocional innata”, “los hombres son naturalmente agresivos”, por ejemplo),

lo cierto es que a partir del siglo XX en adelante estas nociones sobre “capacidades naturales” han sido puestas en discusión y contrastadas con evidencia científica.

El resultado da cuenta que las diferencias -y desigualdades que de ella se originan- poseen un carácter social y cultural, que define lo masculino y femenino mediante una atribución disímil de formas de ser, de pensar y de sentir. Esto se sustenta por medio de normas y valores culturales, reproducidos y naturalizados por las instituciones sociales (familia, escuela, trabajo, etc.) que perpetúan esas relaciones desiguales de poder y que se reflejan en el sistema legal, la educación, los medios de comunicación, el uso del espacio público, los roles y estereotipos de género, entre otros.

## 3.- Revelar además que esas relaciones están atravesadas por otras formas de opresión

Estas desigualdades entre los géneros dialogan permanentemente con otras formas de opresión y discriminación presentes en la organización social, relacionadas con categorías como la clase social, la etnicidad, la edad, la sexualidad... Esto es denominado **interseccionalidad**, concepto que permite percibir el modo en el que esas categorías atraviesan a las personas y señalan lugares de ventaja o desventaja en relación al acceso de bienes o recursos, profundizando la desigualdad estructural.

La palabra “interseccionalidad” comenzó a usarse a fines de los años ochenta, cuando Kimberlé Crenshaw la utilizó para referirse a la opresión sufrida por las mujeres negras en los Estados Unidos. Con esta palabra quiso dar cuenta que a la discriminación por la condición de mujer se le agregaba la discriminación por ser afrodescendiente. Por su parte, Platero (2012) afirma que la interseccionalidad

“No se trata tanto de enumerar y hacer una lista inacabable de todas las desigualdades posibles, superponiendo una tras otra, como de estudiar aquellas manifestaciones e identidades que son determinantes en cada contexto y cómo son encarnadas por los sujetos para darles un significado que es temporal. No se trata de reconocer cada forma de discriminación legitimada sin ni siquiera repensarla, sino de introducir una mirada compleja que contribuya a evidenciar las estrategias de poder, las normas sociales naturalizadas, los efectos no deseados del activismo o las políticas públicas, y de escuchar o mejor, caminar al lado de quienes están en los márgenes, quienes viven en primera persona los problemas sociales y construyen las respuestas a los mismos”. (p. 26)

Así, la interseccionalidad visibiliza que las identidades no encajan de manera unívoca en una única categoría, sino que se suceden en relación con identidades, privilegios y formas de opresión múltiples y conexas, las cuales no pueden abordarse de manera individual o con ligereza.

#### **4.- Establecer que, si las relaciones de poder son resultado de construcciones socioculturales, son posibles transformarlas para lograr la igualdad.**

Si las desigualdades entre los géneros tienen un origen social, cultural e histórico, entonces son posibles de transformar. En este sentido, una vez que se empieza a mirar con la lupa de la perspectiva de género, se comienza a vivir la cotidianeidad tal como propone Diana Maffía (2008), si se parte de reconocer que en todas las sociedades las mujeres están peor que los hombres, que esta situación no es justa, lo que resta es llevar a la práctica un compromiso que expresa

“Estoy dispuesto o dispuesta (porque esto lo pueden decir tanto varones como mujeres), a hacer lo que esté a mi alcance para impedir y para evitar que esto sea así”, donde lo que está a mi alcance no es necesariamente una militancia con pancartas. Lo que está a mi alcance es un compromiso moral para evitar que sistemáticamente ocurra una diferencia jerárquica entre varones y mujeres por el mero hecho de ser varones y mujeres” (p.1)

De esta manera entonces, comenzar a desarrollar trayectorias de vida con perspectiva de género es trabajar desde los lugares sociales habitados a favor del logro de una igualdad real con equidad, atendiendo a las múltiples formas de opresión que se hacen presentes. Para bajar más a tierra esta frase, sirven algunos ejemplos concretos:

- En los hogares, planear la distribución de las tareas cotidianas entre todos y todas las personas que conforman la familia atendiendo a sus posibilidades y/o disponibilidad horaria más que a su sexo/género.
- En la labor como agente estatal, identificar los prejuicios vinculados a percepciones racializadas, de origen social que propician prácticas discriminatorias y de violación de los Derechos Humanos de las mujeres, tal como sucedió en el caso [Reina Maraz](#) en el servicio penitenciario de la provincia de Buenos Aires.

#### **5.- Precisar que el interés no es solo en temáticas “de mujeres” sino que también centra su interés en la masculinidad.**

Finalmente, la perspectiva de género no tiene solo su interés en lo femenino o en las situaciones que afectan a las mujeres. Por el contrario, también posa la mirada en la masculinidad, en las maneras en las que la sociedad educa a los varones, sujetándolos a roles y favoreciendo conductas que muchas veces no son beneficiosas para las interacciones con las mujeres, con sus pares o con sus propios cuerpos.

Las estadísticas vitales anuales del Ministerio de Salud Pública de la Nación son claras y precisas al mostrar que los varones son quienes presentan los mayores porcentajes de muertes por causas externas

a una enfermedad tales como agresiones, suicidios o conductas de riesgo (siniestros viales, consumos problemáticos de sustancias). Uno de los últimos informes emitidos mencionaba que “Los accidentes y suicidios son en 2018 las principales causas de muerte en el grupo de edad de 15 a 24 años, con una tasa de 0,23 y 0,13 por cada 1.000 habitantes de esta edad, respectivamente. Las tasas de mortalidad por estas causas son para 2018 entre 4 y 8 veces mayores en varones que en mujeres” (Natalidad y mortalidad. Síntesis estadística N°6). Esto pone de manifiesto que algo de la socialización masculina constituye un riesgo no solo para mujeres, niñas, niños o personas del colectivo LBGT+, sino que también para los mismos varones y sobre lo cual es imperioso actuar.

Analizar la masculinidad que se instituye como un modelo hegemónico- manifestada a través de mandatos precisos del ser hombre- permitirá identificar y desarmar aquellos elementos socioculturales que son urgente desaprender para así dar lugar a otras masculinidades posibles, con experiencias individuales y colectivas saludables.

Ahora bien, ¿cuáles serían los aportes de la perspectiva de género a la educación? Entendiendo que la educación, tanto formal como informal, es uno de los ámbitos de socialización de las personas mediante la incorporación de competencias y saberes, a la vez el ámbito en donde se inicia el proceso de conformación de la ciudadanía y del ejercicio de los derechos, no está exenta de reproducir estereotipos, roles y mandatos que sustentan las desigualdades entre los géneros, la discriminación hacia identidades sexuales diversas o la invisibilización de las distintas formas que adquiere la violencia contra las mujeres y niñas.

En Argentina, desde la emergencia de la ESI, la perspectiva de género pasó a conformar uno de los ejes imprescindibles de aquella, en tanto promueve una mirada crítica sobre las expectativas, roles y mandatos sociales- culturales que la sociedad construye en torno a varones y mujeres, las diversidades sexo afectivas y los distintos tipos de violencia que se ejercen contra las mujeres, que a la fecha constituye un problema social. La perspectiva de género se constituye entonces en un aporte válido para prácticas docentes que colaboren a la conformación de oportunidades concretas para el desarrollo de las subjetividades de los y las alumnas libres de mandatos que obstaculicen el goce de sus derechos, a la par de propiciar aprendizajes respetuosos de las diversidades y opuestos a cualquier forma de discriminación o violencia.

#### **Glosario de la perspectiva de Género**

Como propuesta teórica y metodológica, la perspectiva de género posee conceptos que son considerados fundamentales para dar cuenta de las desigualdades existentes entre varones y mujeres, permitiendo entender los procesos socioculturales que dieron lugar a las mismas.

La mayoría de las veces, en la cotidianeidad, se utilizan los términos sexo y género como sinónimos y se asume que hacen referencia a una misma situación. Sin embargo, y gracias a los aportes de la perspectiva

de género, se establece que ambos no son sinónimos, sino que hacen referencia a aspectos vinculados, pero distintos, acerca de las identidades y roles sociales de las personas.

Al respecto, la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) en la Opinión Consultiva 24/17 mencionan que:

El término sexo se refiere a las diferencias biológicas entre el hombre y la mujer, a sus características fisiológicas, a la suma de las características biológicas que define el espectro de las personas como mujeres y hombres o a la construcción biológica que se refiere a las características genéticas, hormonales, anatómicas y fisiológicas sobre cuya base una persona es clasificada como macho o hembra al nacer. En ese sentido, puesto que este término únicamente establece subdivisiones entre hombres y mujeres, no reconoce la existencia de otras categorías que no encajan dentro del binarismo mujer/hombre.

El Género se refiere a las identidades, las funciones y los atributos construidos socialmente de la mujer y el hombre y al significado social y cultural que se atribuye a esas diferencias biológicas. Esto va a impactar de manera decisiva en las formas en cómo se van a establecer las relaciones entre las personas, es decir las formas que van a adoptar los vínculos e interacciones, es decir dando prioridad a lo masculino por sobre lo femenino y otras identidades<sup>16</sup>.

### **Roles y estereotipos de género**

Lo que varones y mujeres aprenden desde el nacimiento va a ser determinantes en las formas de comportarse, sentir y actuar en la vida diaria, como así también en las características de las interacciones o los lugares a ocupar en la sociedad.

Esto pone de manifiesto los roles desarrollados a lo largo de la vida, pero ¿esos roles son equitativos entre varones y mujeres? O por el contrario, ¿es el sexo quien va a determinar que rol se llevará a cabo a lo largo de la vida?

Así mismo, acompañan a los roles, ideas y preconcepciones de “lo que debe ser”, los estereotipos, que establecen modelos de ser, pensar y sentir jerarquizados de acuerdo al sexo/género a la vez que las valoraciones sobre los mismos. De esta manera, las mujeres son educadas en modelos de fragilidad, belleza y expertas en cuidados domésticos, mientras que los varones deben ser fuertes, heterosexuales y temerarios. Sin embargo, estos roles y estereotipos son parte de mandatos que pocas veces pueden ser cumplidos totalmente.

16. La CIDH advierte que estos conceptos de sexo y género, al igual que otros, presentan múltiples controversias y disputas en cuanto a sus definiciones, pero así mismo establece que responden a una dinámica conceptual sumamente cambiante y en constante revisión, por lo cual a futuro estos conceptos podrían ser concebidos de otras maneras. En definitiva, ambos ponen de manifiesto la condición dinámica y en constante lucha por el reconocimiento de nuevas demandas en el campo de los Derechos Humanos.

Ante esto, la perspectiva de género propone que cada persona pueda concretar modos de existencia libres de mandatos inalcanzables y más cercanos a proyectos de vida autónomos y libres de violencias o discriminaciones.

### **¿Qué es la diversidad sexo afectiva?**

La sexualidad no abarca solamente la genitalidad biológica, sino que implica la pluralidad de representaciones, prácticas y formas de manifestar las emociones, el cariño, el deseo sexual, hacia personas del mismo género, de ambos géneros o de distinto género. Hablar de diversidad sexual de esta manera permite reconocer que las sexualidades, el género y las corporalidades no son categorías estáticas y definidas absolutamente, sino que son resultados de procesos históricos y sociales.

Por mucho tiempo se afirmó que la heterosexualidad, el deseo sexo afectivo por alguien de un género diferente, era lo normal, llegando inclusive a castigar, perseguir y medicalizar las otras expresiones<sup>17</sup>. En Argentina, actualmente hay leyes que protegen las elecciones no solo sexo afectivas sino las identidades de género que escapan al mandato heterosexual o heteronormativo. Así, la sexualidad, su libre elección y disfrute, es considerada un derecho humano. Sin embargo, siguen siendo blanco de las discriminaciones y violencias de todo tipo, motivadas sobre todo por los estereotipos y prejuicios que aún persisten en nuestra sociedad.

Las personas privadas de libertad que expresan o viven una sexualidad distinta a la heterosexual pueden llegar a ser víctimas de prácticas discriminatorias que se agravan por el contexto de encierro. Esas discriminaciones pueden ser ejercidas por pares o por el personal penitenciario. Al respecto, como medida de prevención de las mismas, los [Principios de Yogyakarta](#) (una serie de principios sobre cómo se debe aplicar la legislación internacional de Derechos Humanos a las cuestiones de orientación sexual e identidad de género, además de establecer la obligación estatal) echan luz al respecto. Por otra parte, estos principios enriquecen los aspectos de la ESI referidos a las diversidades.

### **Perspectiva de género, educación y características sociodemográficas de la población privada de la libertad: Juventudes, mujeres, varones, diversidades sexo afectivas**

Ahora bien, ¿cuáles serían los aportes de la perspectiva de género a la educación en los contextos penitenciarios?

Tal como se ha visto anteriormente, la perspectiva de género posibilita reconocer el carácter socio-cultural e histórico de las desigualdades originadas por relaciones de poder. En los contextos penitenciarios estas

17. En 1952 en la primera edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) de la Asociación de Psiquiatría Americana (APA) incluyó a la homosexualidad como síntoma de enfermedad mental, recién en 1990 la misma Organización Mundial de la Salud (OMS) dejó de considerarla como tal. Sin embargo, a la fecha, en muchos países se la considera ilegal

desigualdades no sólo están presentes, sino que se acrecientan, por una parte, por el aún vigente paradigma punitivo, de disciplinamiento y normalización de cuerpos/conductas/subjetividades de quienes han incurrido en alguna “falta” o delito, y, por otra, por una lógica de convivencia entre el personal penitenciario y las personas privadas de su libertad que se desarrolla en términos jerárquicos explícitos.

Aplicar la perspectiva de género permite a las y los docentes aprehender y comprender no sólo las características de estas relaciones sino también idear estrategias pedagógicas adecuadas para garantizar el ejercicio de derechos para las personas privadas de su libertad, tal como se mencionó en el capítulo anterior.

Para ello, es útil valerse del concepto de interseccionalidad, que permite la comprensión de quiénes son las personas, sus experiencias, trayectorias, lugares que ocupan en el contexto penitenciario, agencias y formas de resistencia. En este sentido, la interseccionalidad y la perspectiva de género en contextos penitenciarios constituyen una sociedad intrínseca, en cuanto permiten comprender el contexto particular y las identidades de género que se construyen/reconstruyen en él, las relaciones de poder y jerarquías establecidas y las consecuencias de ello sobre todas las personas involucradas (internas/os, personal penitenciario, docentes, etc).

Esto ubica a las y los docentes en una posición donde deben adoptar una mirada integral de los y las estudiantes que hacen uso de los dispositivos educativos, que traspasa la condición de sujeto en conflicto con la ley penal. Esa mirada los percibe dentro de un contexto social más amplio y atravesado por manifestaciones sociopolíticas globales, como la criminalización de la pobreza y de las juventudes pobres, la transodiosidad, la violencia de género, la xenofobia.

Distinguir esto facilita la confección de estrategias pedagógicas singulares de ESI para que sean adecuadas en lograr los aprendizajes prioritarios en estos contextos, disímiles a los demás niveles y modalidades educativas. Efectivas para el contexto en particular y que puedan sortear las fronteras que se alzan entre el servicio penitenciario y los espacios educativos.

Por otra parte, la compleja configuración social de los contextos de encierro, puede ser problematizada e interrogada mediante el enfoque de género, no solo en los procesos que suceden al “interior de los muros” sino también en el vínculo con “el afuera”:

¿Qué roles y estereotipos de género se reproducen dentro de los contextos de encierro?

¿Qué representaciones sobre la sexualidad llevan los y las jóvenes a los contextos de encierro? ¿Hay posibilidades de vivir la sexualidad “libremente”?

¿Las mujeres privadas de la libertad transgreden algunos de los mandatos de la feminidad?, ¿De qué manera impacta ello en sus dinámicas familiares?, ¿Sucede lo mismo con los varones?<sup>18</sup>

¿Cómo se experimenta la maternidad y la paternidad cuando se está privado de libertad?

### **Interseccionalidad e intersectorialidad**

Tal como se menciona en el texto Escuelas que enseñan ESI (2019), una buena práctica pedagógica en ESI tendrá en cuenta la capacidad y mecanismos para institucionalizar la ESI en distintas áreas y ámbitos, como también la formación integral en docentes y personal penitenciario, con el fin de socializar el conocimiento y coordinar acciones. Esto se conoce como enfoque intersectorial.

La intersectorialidad describe la relación entre sectores gubernamentales y no gubernamentales, que encarnan diferentes especialidades de conocimiento y de prácticas, las cuales son desplegadas de manera articulada para dar respuesta a una problemática social o satisfacer las necesidades de un grupo en particular. Se trata entonces de una forma de trabajo colaborativo, pero no exento de tensiones y de disputas de poder, surgidas de las diferentes formas de pensar las políticas penitenciarias y educativas que conviven en simultáneo.

La interseccionalidad y la intersectorialidad entonces, se presentan como instrumentos de análisis crítico y de praxis social para desarrollar los contenidos de la ESI en cada espacio educativo en contexto de encierro, permitiendo identificar los obstáculos y saldarlos para el adecuado funcionamiento de cada grupo e instituciones en juego (servicio penitenciario, educación, organismos de Derechos Humanos, etc).

Por supuesto, no son desconocidas las dificultades presentes en los contextos de encierro, pero es necesario mencionar que actualmente el personal penitenciario provincial está siendo capacitado en [Ley Nacional N°27.499 Micaela](#) y esto es importante, en cuanto introduce contenidos que refuerzan no solo las responsabilidades de los agentes estatales en la consecución de la equidad de género sino que aportan a muchos a los ejes de la ESI, que es en definitiva la principal herramienta a favor del cambio social para la erradicación de todas las violencias.

La ESI, por medio del reconocimiento de la perspectiva de género y del uso de un enfoque interseccional /intersectorial, es una posibilidad de flexibilizar las fronteras existentes entre las personas que conforman el contexto de encierro, actuando como instrumento que posibilita la desnaturalización de las violencias fortalecidas por los mandatos de la masculinidad hegemónica y dé paso a la aprehensión del derecho a la dignidad humana, a la salud integral, a modos de existencias posibles y libres de prejuicios y/o violencias machistas.

18. Estas preguntas están planteadas en relación a lo que Beatriz Kalinsky menciona en su artículo “Ser mujer” en trabajos fronterizos: las marcas de género (2006) al respecto de mujeres que han quebrado la ley: “ lo han hecho también con los mandatos sociales que se esperaba de ellas: han destruido sus familias, arruinado la vida de sus hijos y también la de los nietos que vendrán”

## BIBLIOGRAFÍA

- González, P., Yanes, A., Rodríguez, R., González, M., Yanes, Z. (2013). Violencia contra las mujeres. Quien calla otorga. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
- Maffia, D. (2008). Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica. Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género. Universidad de Buenos Aires.
- Kalinsky, B. (2006). "Ser mujer" en trabajos fronterizos: las marcas de género. La ventana N°24. Universidad de Guadalajara.
- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda en la escuela. Novedades Educativas (184).
- Platero, R. (Lucas). (Ed.). (2012). Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada. Editorial Bellaterra.

## Informes

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (UNICEF). (2018). ESCUELAS QUE ENSEÑAN ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas pedagógicas en Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.
- Ministerio de Economía de la Nación. (2020). Los cuidados, un sector económico estratégico. Medición del aporte del trabajo doméstico y de cuidados no remunerado al Producto Interno Bruto.

## Documentos de Derechos Humanos

- Los principios de Yogyakarta. Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de Derechos Humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género 2007. [http://www.oas.org/dil/esp/orientación\\_sexual\\_Principios\\_de\\_Yogyakarta\\_2006.pdf](http://www.oas.org/dil/esp/orientación_sexual_Principios_de_Yogyakarta_2006.pdf)
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). Opinión Consultiva 24/2017

# LA EDUCACIÓN SEXUAL: ¿DE QUE HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE SEXUALIDAD?

## Capítulo III



Iniciativa  
Spotlight



## Capítulo III: La Educación Sexual: ¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad?

Paola Contreras

Pensar la Educación Sexual Integral al interior del sistema educativo genera en la docencia múltiples inquietudes, pero considerar la misma en contextos de privación de la libertad, provoca aún más temores sobre su abordaje y desarrollo. El problema en ambos casos no radica en la educación sexual en sí, sino en lo que los y las docentes entienden por sexualidad y su posibilidad de educación.

Como sujetos sociales todas las personas han ido incorporando a lo largo de su socialización diferentes representaciones sociales de la sexualidad que se han conformado como bases de sus **matrices de pensamiento**, es decir, según Riviere de nuestros modelos de pensamiento desde donde nos posicionamos para entender y abordar el mundo

Las mismas, por primigenias, son lo suficientemente duraderas para generar un posicionamiento en relación a la temática, muy difícil de desnaturalizar y cuestionar. Esto hace que en la mayoría de los casos exista una confrontación contradictoria entre lo que define la Ley N.º 26.150 como sexualidad, su enseñanza y lo que en nuestro repertorio de convicciones es y debería darse o no en el interior del sistema educativo.

Entre los puntos en fricción podemos considerar, por un lado, el reduccionismo que socialmente fusiona la sexualidad a relaciones coitales exclusivamente como así también las perspectivas morales que en función del mismo determinan buenas y malas sexualidades y por último las instituciones encargadas de su supuesta enseñanza

En relación al primer punto referido a lo que se entiende por sexualidad, la definición dada por la Organización Mundial de la Salud muestra en sí que la misma es más que el sexo biológico y la reproducción, por el contrario, es vista como la dimensión constitutiva del hecho de ser un ser humano, que está presente a lo largo de la vida y que se expresa en todo lo que sentimos, pensamos y hacemos.

Esta definición rompe con la sinonimia de sexualidad = relaciones coitales y posibilita comprender a la misma como holística, es decir, como parte integral de la personalidad e inherente a la realidad del ser humano, por lo que no puede separarse de otros aspectos de la vida.

En segunda instancia, la sexualidad y su vivencia no es en sí resultante de una construcción individual, sino que se encuentra atravesada por un contexto social e histórico que atraviesa la construcción del ser humano. Por ende, la sexualidad refiere a los significados individuales y sociales del sexo, además de sus aspectos biológicos.

De esta manera, educar en sexualidad no implica determinar buenas o malas sexualidades como a priori históricos y morales, sino brindar herramientas para la construcción de una sexualidad libre y responsable que amplíe el horizonte cultural de construcción de subjetividades. Esta función habilita al sistema educativo como institución fundamental de la formación de ciudadanos/as y en sí mismo, como motor de multiplicación democrática de capitales culturales.

Si partimos del hecho de que las personas son sujetos sexuados desde que nacen y construyen la sexualidad a lo largo de la vida, es factible determinar que la sexualidad irrumpe en todas las instituciones en que los sujetos transitan en su carácter de estudiantes como así también en los y las docentes, que en su proceso de enseñanza disciplinar materializan, de manera consciente o inconsciente, la sexualidad que han construido y construyen todos los días.

En base a lo dicho anteriormente se pueden hacer una serie de preguntas:

La primera sería **¿En el sistema educativo se educa en sexualidad? Y la segunda sería ¿por qué educar en sexualidad?**

Pero realmente la más importante remite a **¿Por qué explicitar una ESI al interior del sistema educativo?**

Las respuestas a estas preguntas no solamente refieren a los propósitos formativos de la ESI sino que fundamentalmente remiten a los fines y objetivos que la ley de Educación Nacional impone al acto mismo de la enseñanza y que guían el hacer docente en todos los niveles y modalidades educativas.

- Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.
- Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
- Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable<sup>19</sup>.

Por otra parte, surge una nueva pregunta: si el sistema educativo es el encargado prioritario de la ESI, ¿la sexualidad es individual o social? Y ¿hasta qué punto la misma es un tema personal o es producto de un atravesamiento sociocultural e histórico?

Todos y todas nacemos personas y nos convertimos en sujetos sociales a través de los mecanismos de socialización, que en sí mismos garantizan la pervivencia de las sociedades. Estos mecanismos se traducen en dispositivos que atraviesan la construcción de las subjetividades con mensajes simbólicos, que determinan la lectura del mundo acorde a un momento histórico específico, por lo que lo individual se moldea en lo social en una permanente construcción de significaciones.

19. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación, (2006, 14 de diciembre). Ley Nacional 26.206 de Educación Nacional.

Por ende, la construcción de nuestra sexualidad se encuentra atravesada por normas, mandatos, discursos y prácticas sociales más homogéneas que heterogéneas.

Esto nos lleva a afirmar que todos y todas han sido educados/as en sexualidad por el simple hecho de ser un ser social, pero ¿qué educación hemos recibido y recibimos?

Estas preguntas son fundamentales para entender la ESI en general y la ESI en contextos de privación de la libertad en particular, ya que estas educaciones atraviesan las prácticas pedagógicas de tal manera que reproducen formas y maneras de entender la sexualidad muchas de ellas prejuiciosas, moralistas y prohibitivas o asumidas como verdades irrefutables.

### **¿Y cómo se ha educado y educa en sexualidad al interior del sistema educativo?**

Las instituciones educativas no solo han construido masculinidades y feminidades sino fundamentalmente han construido y construyen sexualidades, pero no solamente sexualidades sino sexualidades normalizadas.

### **¿Y cómo se construyen estas normalizaciones?**

Siguiendo a Foucault (1984), es posible considerar que en todas las instituciones existen dispositivos de normalización y que, en el caso de las instituciones educativas, estos dispositivos juegan un papel fundamental en la conformación de sujetos estilizados, en la medida en que los mismos permiten la construcción de la experiencia de sí.

Al interior de las escuelas (entiéndase espacio simbólico de enseñanza y aprendizaje) los múltiples dispositivos pedagógicos sobre la sexualidad se materializan principalmente en mecanismos de interacción práctica y discursiva que van generando un modo de ser sexual.

Todo dispositivo pedagógico presenta una doble dimensión: la dimensión instruccional y la dimensión regulativa. La primera se constituye a partir de un sistema de mensajes, currículum y exámenes (se relaciona a lo explicitado normativamente como contenidos a enseñar respondientes a un momento histórico determinado), mientras que la segunda se erige con base a las relaciones sociales generadas por el control escolar (control y delimitación de espacios, de tiempos etc), conformando un espacio normativo donde los mensajes adquieren sentido.

Los dispositivos pedagógicos no se construyen en un vacío contextual, por el contrario, responden a discursos históricos, culturales, de sociedades en momentos específicos, esto permite su transformación y adecuación a las nuevas organizaciones sociales. Pero, en el caso de la sexualidad, no ha existido ni en la dimensión instruccional ni en la regulativa, una explicitación de la misma acorde a las transformaciones sociales, por lo tanto, los dispositivos pedagógicos se han mantenido respondientes a los discursos sociales propios de los primeros años de la modernidad, construyendo una generización de la sexualidad, validando

una desigualdad fundada desde el discurso del “sexo oficial” en la división del trabajo dependiente de la edad y el sexo, el cual a su vez remitía a la genitalidad y a la finalidad reproductiva.

Estos enfoques basados en los silencios, omisiones, culpabilizaciones, determinismos y estereotipos se mantienen durante todo el siglo XIX. Pero el siglo XX como contexto sociohistórico traerá transformaciones en el plano social que de manera indirecta se traducirán en el plano representacional e institucional del sistema educativo.

Siguiendo a Orlando Martín (2006), el siglo XX genera grandes contradicciones en relación a la sexualidad que provocan movimientos pendulares desde una negación extrema unida a concepciones pecaminosas y por ende repudiables en la moral a otras de exaltación grotesca centrada en el goce y el placer hedonista.

### **¿Cómo afectaron estos fenómenos la educación sexual en las escuelas?**

Riviere (1975) afirma que cuando cambian los contextos cambian los textos y es justamente ante esta situación que la sexualidad adquiere nuevas connotaciones.

Estas transformaciones afectan a las instituciones educativas de manera indirecta en la medida en que como dijimos en párrafos anteriores, la escuela al negar la sexualidad como un hecho humano, no objetiviza sus dispositivos, que siguen ejerciendo un discurso y un accionar de ocultamiento y censura, mientras que en la sociedad la sexualidad va adquiriendo en paralelo no solo una primacía de objeto de deseo sino nuevos agentes encargados de educar en la misma (medios de comunicación, mercado, grupos de pares, redes sociales, etc.).

Signados por estas posiciones, surgen una serie de enfoques parciales sobre la sexualidad, reduciéndola a una o dos dimensiones, debido a que no poseen marcos sólidos referidos al ser humano como totalidad holística y menos aún al educando como sujeto sexuado.

Para Morgade (2001) y Ramos (2012) existen diferentes modelos que abordan la educación de la sexualidad al interior de la escuela. Los mismos han marcado y marcan la construcción subjetiva de ella en todos los actores y actrices que atraviesan estas instituciones a lo largo de su trayectoria escolar generando marcas que se expresan en prácticas pedagógicas y de aprendizaje tanto explícitas como implícitas.

Cada enfoque plantea una idea sobre la sexualidad, propone una visión distinta sobre cómo entender el proceso de enseñanza y aprendizaje, y se sostiene en una determinada mirada sobre el rol de las personas involucradas: docentes, estudiantes e incluso familias.

### **Modelos o enfoques que educaron y educan en sexualidad**

**1) Enfoque MÉDICO-HEGEMÓNICO:** Su objetivo pasa por atender los “efectos negativos de la sexualidad”, expresados básicamente en las enfermedades, es decir en las amenazas de los “padecimientos” que pueden contraerse debido a un incorrecto cuidado en las relaciones sexo coitales. En esta visión se

privilegian las descripciones anátomo-fisiológicas, la información acerca de patologías y la descripción de los riesgos de enfermarse por un mal ejercicio de la sexualidad.

En el caso de las descripciones anátomo fisiológicas las mismas refieren principalmente al sistema reproductivo y sus órganos que aparecen por un lado descontextualizados del cuerpo (por ejemplo, las láminas de ellos) y también como binarios naturales (macho y hembra) determinando que todo aquello que no sea único y completo es una patología (ejemplo la intersexualidad).

El abordaje de las enfermedades (ITS) se vincula más que a la prevención y cuidado a una especie de pseudo prohibición de las prácticas coitales, ya que las mismas son reducidas a un potencial peligro de vida.

El estudio de la anatomía y fisiología aparece separado de las emociones y el rol del especialista médico aparece como la única palabra autorizada para hablar de los temas vinculados con la sexualidad.

Es un modelo sumamente normativo donde alumnos y alumnas aparecen como la “población cautiva” a la que se le indican y ordenan medidas sobre cómo evitar enfermarse, sobrevalorando el saber médico sobre otras dimensiones sociales, afectivas, culturales y éticas.

Este enfoque, tan común en las escuelas, es poco adecuado porque entre otras cosas, el saber de los/las docentes se ve desvalorizado (“el que sabe de enfermedades y cómo prevenirlas es el/la médico/a”), y prioriza las disertaciones de profesionales de la salud, antes que el trabajo pedagógico cercano y continuado de los/las docentes.

Si la sexualidad sólo tiene que ver con los riesgos, no hay lugar –desde este enfoque- para vincular la sexualidad y su educación, con las emociones, el disfrute, la experiencia corporal más allá de la enfermedad entendida como malestar y sufrimiento.

**2) Enfoque ANÁTOMO BIOLOGICISTA:** Su principal preocupación radica en el conocimiento del cuerpo, en los aparatos genitales y en la reproducción. El mismo escinde la genitalidad del cuerpo y el sexo de la sexualidad de tal manera que no forman parte de nuestras identidades y que pueden ser abordados en clases de biología con contenidos específicos que van desde la reproducción en las células hasta la reproducción en los seres humanos, como si fueran sinónimos y cuya funcionalidad fuese similar.

Este enfoque también genera un reduccionismo en el plano del llamado **SEXO**, ya que la clasificación que se selecciona para separar machos de hembras está fundada principalmente en un sexo genital externo y visible. Debe observarse, sin embargo, que los cromosomas, las hormonas, las gónadas, las estructuras sexuales internas y los genitales externos presentan una diversidad mucho mayor de la que se cree, lo que pone en duda la división estricta en dos sexos.

Las transformaciones sociales y culturales han hecho que a nivel de los diseños curriculares se le haya incorporado contenidos referidos a métodos anticonceptivos, los cuales también son abordados desde la mirada reproductivista para prevención, como forma de trasvasamiento informativo, es decir un conocimiento como un “es” (acabado en sí mismo) y no como un “hacer” que posibilita su uso y significación.

**3) Enfoque TRADICIONAL-MORALISTA:** Se basa en una concepción de la sexualidad que se reduce al coito heterosexual. Promueve silencios o prohibiciones en torno a la misma y se centra en “lo que debe ser” y “lo que no debe ser”, “lo que está bien” y “lo que está mal”, de acuerdo con prescripciones morales ya definidas y consideradas universales. Se enfatiza aquí “lo bueno”, “lo que debe ser”, expresado en un “orden natural” pensado como algo opuesto y/o superior a la vida social, y por eso se termina hablando de personas “anormales” o de sus acciones como “no naturales”, conceptos que se aplican desde este enfoque a algunos sujetos y a algunas prácticas sexuales y sociales.

Este modelo se encuentra basado en el concepto de **SEXO OFICIAL: heteronómico, matrimonial, monogámico y reproductivista.**

Se busca la formación del carácter como una estrategia para la prevención del “sexo prematuro” y extramatrimonial por lo que se recalca los vínculos, la familia, la crianza de los niños y niñas, las normas morales.

Desde este modelo los principales responsables de la educación sexual son la familia, las iglesias y en la docencia un docente cuyo perfil se adecue a estas condiciones.

La vida cotidiana de la escuela desde esta perspectiva no contempla espacios para escuchar realidades diversas, para abrir el diálogo genuino y para promover la diferencia y la igualdad de oportunidades para todos y todas.

Es un modelo en el cual la norma y la palabra de la persona autorizada, por el rol que detenta, ocupan el lugar más importante, buscando controlar y “normalizar” la sexualidad de niños, niñas, jóvenes y adultos cuya palabra y experiencia no es tenida en cuenta.

**4) Enfoque SOCIOCULTURALISTA o RELATIVISTA CULTURAL:** Si bien es un modelo poco reconocido, no por ello no atraviesa la praxis de la enseñanza. El mismo parte de una mirada basada en el **relativismo cultural que lleva a un relativismo de las conductas sexuales.**

De este modo, cada comunidad vivencia de manera diferencial la sexualidad, por consiguiente, es imposible realizar una enseñanza de la misma de manera intencional, con lo que ésta vuelve al dominio privativo de las familias y las costumbres de cada una de ellas.

---

Basado en el culturalismo hace crítica al evolucionismo, pero en su punto extremo o puro da primacía a la cultura frente a otros aspectos de la realidad humana. Por consiguiente, la cultura sería el único marco explicativo desde el que se puede comprender al ser humano.

**5) Enfoque SEXOLÓGICO:** Este modelo hoy tiene bastante visibilidad, sobre todo a partir de la presencia de algunos/as profesionales en los medios de comunicación. El mismo enfatiza la necesidad de promover la enseñanza de “buenas prácticas” sexuales, prevenir disfunciones, problematizar creencias y propiciar la exploración de modos personales o compartidos de conocer y disfrutar de la sexualidad.

El mismo se acerca al enfoque de la ESI ya que le da importancia a la subjetividad, al disfrute, pero se aleja de ella porque su modo de ver la sexualidad es muy individual, sin pensar cómo nuestra subjetividad está vinculada a cómo nos relacionamos, qué lugar ocupamos en la sociedad, cómo fueron construidos socialmente los sentimientos y las imágenes sobre masculinidad y feminidad, qué procesos de demanda de derechos eso genera, etc.

**6) Enfoques NORMATIVOS o JUDICIALES:** Para Morgade (2006), los mismos enfatizan las situaciones de vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes que van desde abusos hasta la violación. Como la autora señala, es importante la inclusión de una sólida formación en Derechos Humanos y en competencias o habilidades relacionadas con el autocuidado y con la posibilidad de identificar acciones abusivas por parte de otros o de otras tanto en ámbito familiar como institucional.

Si bien es importante tener en cuenta los derechos y sus vulneraciones en los contenidos propuestos a nivel curricular, este tema debe ser abordado en el marco más amplio de la ESI, para ampliar la concepción de sexualidad, que va más allá de los peligros y amenazas que pueden darse o de un simple recitado de derechos de manera descontextualizada.

**7) Enfoque de GÉNERO:** El mismo es uno de los pilares fundamentales para la construcción de la ESI. Siendo resultado de la imbricación de investigaciones tanto de movimientos feministas como de diversidad, ha logrado reconocer al cuerpo humano como inscripto en una red de relaciones sociales que le dan sentido a partir de la diferencia dada, histórica y cultural, a “lo masculino” y a “lo femenino”, que configuran modos de ser, de pensar, actuar diferentes, y en donde estas “diferencias” se transforman en desigualdades en el ejercicio del poder.

Este enfoque le presta especial atención al trabajo educativo que promueve desnaturalizar lo que hacemos cotidianamente, particularmente aquellas acciones que favorecen las inequidades y la vulneración de derechos.

El mismo es el que más se acerca a la ESI, porque pedagógicamente considera y valora la experiencia de cada uno y cada una, analiza matrices de pensamiento, dispositivos pedagógicos de control y regulación

---

y contextualiza la sexualidad como resultante socio histórico y no un supuesto devenir natural del ser humano.

Conocer y reconocer los modelos que educaron y educan en sexualidad al interior del sistema nos posibilita comprender que la ley 26.150 **no viene a introducir la educación en sexualidad en las escuelas, por el contrario viene a visibilizar la misma de manera tal que los y las docentes puedan diferenciar la educación y la enseñanza, desnaturalizar sus matrices de pensamiento y generar una materialización sistemática de abordaje de los contenidos desde una mirada, científica, integral y holística.**

## BIBLIOGRAFÍA:

- Aisenntein, A., Scharagrodsky, P. (2006). Tras las huellas de la educación física escolar argentina: cuerpo, género y pedagogía, 1880-1950. Prometeo Libros
- Laqueur, T. (1994). La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud. Cátedra, Universidad de Valencia, Instituto de la Mujer.
- Martin, O y Madrid, E. (2006). Didáctica de la educación sexual. Un enfoque de la sexualidad y el amor. Sb.
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación, (2006, 23 de octubre). Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral. <http://portal.educacion.gov.ar/files/2009/12/ley26150.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación, (2006, 14 de diciembre). Ley Nacional 26.206 de Educación Nacional. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Morgade, G (2001). TODA EDUCACIÓN ES SEXUAL: hacia una educación sexuada justa. La Crujía. Docencia
- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda en la escuela. Novedades Educativas (184), 40-44
- Morgade, G., Baez, J., Zattara, S. Díaz Villa, G., (2011) .Pedagogías, teorías de género y tradiciones en "educación sexual". En Morgade, G. (Eds). TODA EDUCACIÓN ES SEXUAL: hacia una educación sexuada justa.(pp 23-51) La Crujía. Docencia
- Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. (2018). Educación Sexual Integral en la escuela: Un derecho que nos incumbe. Buenos Aires.
- Ramos, R. (2012) ¿Sexosofía o Educación de las Sexualidades?: herramientas para la Educación Sexual Integral. Universitaria.
- Riviere, P (1975). El Proceso Grupal: Del psicoanálisis a la psicología social. Nueva Visión.
- Sterling, A. (2006): Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad. Melusina

# LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN CONTEXTO DE PRIVACIÓN DE LA LIBERTAD. LOS EJES DE LA ESI

## Capítulo IV



Iniciativa  
Spotlight



## Capítulo IV: La Educación Sexual Integral en Contexto de Privación de la Libertad. Los Ejes de la ESI.

*Paola Contreras y Ricardo Rojas*

La ESI constituye un derecho y una conquista que se plasma en la Ley Nacional N.º 26.150, aprobada por el Congreso de la Nación en Octubre de 2006.

El concepto de “sexualidad” sostenido por la Ley, supera la idea de “relación coital”, “genitalidad” y “reproducción” e involucra “aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”. La sexualidad es considerada una de las dimensiones constitutivas de la persona, presente de diferentes maneras y relevante para su desarrollo y bienestar durante toda la vida.

Si bien siempre se ha educado en sexualidad, lo diferente de la ley es la forma en que se interpreta la sexualidad y su mirada INTEGRAL.

Esta idea, va más allá de lo completo y apunta a comprender al ser humano de manera Holística.

El holismo es un concepto creado en el año 1926 por Jan Christiaan Smuts que lo describió como “la tendencia de la naturaleza de usar una evolución creativa para formar un todo que es mayor que la suma de sus partes”. (p.28)

Para esta mirada, lo humano debe ser estudiado no sólo como la suma de las partes sino como una totalidad organizada, de modo que es el todo lo que permite distinguir y comprender sus partes, y no al contrario, pues se asume que las partes por sí mismas no tienen entidad ni significado alguno al margen del todo, por lo que difícilmente se puede aceptar que el todo sea sólo la suma de tales partes.

Llevando esta doctrina filosófica al plano de la sexualidad es factible comprender a la misma como una totalidad que se construye desde y con la sinergia de los todos y la cual es imposible disociar. Por lo que, no podemos realizar ningún reduccionismo que la separe en partes ya que las partes sólo existen en el ser humano relacionado con los todos sociales, culturales y naturales.

Por ende, la sexualidad no está ni en los genitales externos visibles, ni en las relaciones coitales, ni el género, ni en los estereotipos de género, ni en las identidades, ni en las orientaciones sexuales, ni en la reproducción, etc. como partes aisladas, sino que cada una de ellas es una expresión del ser humano sexual y se expresa como parte de esa sexualidad que le da sentido y existencia.

Así, la ESI apunta al desarrollo pleno de las personas y por ende no puede ser reducida a contenidos estamentados sino que debe ser generada en un hacer práctico cuya característica fundamental será su transversalidad.

¿Qué sucede con esta integralidad de la ESI en los contextos de privación de la libertad? ¿Existe una educación en sexualidad en torno a los sujetos concebidos de manera holística?

Tanto la cárcel como la escuela son instituciones producto de las sociedades disciplinarias de la modernidad, por ende, ambas se caracterizan por la fabricación de cuerpos sometidos y ejercitados. A partir de la ley 26.206 sucede un cambio fundamental que plantea la autonomía de la educación dentro de las unidades de encierro, separando a ésta de la concepción de tratamiento y reivindicándola como derecho. La escuela en los contextos de encierro se esgrime como un espacio de cambio, que, si bien genera tensiones, su existencia traduce la estigmatización de la “delincuencia” en posibilidad de instaurar relaciones de cuidado, protección y transmisión de afectos y saberes.

Al interior de las aulas, el vínculo docente-estudiante es singular y a la vez plural, porque se está frente a numerosas subjetividades que se encuentran, se desencuentran, se enganchan, se quieren, se distancian. Esto es complejo, puesto que existen múltiples factores que intervienen en su construcción y a su vez, modos diversos de analizarlo. Atender a lo complejo del hecho educativo en relación a la ESI en estos contextos, implica reconocer una **subjetividad hecha cuerpo y privada de libertad, un cuerpo que da cuenta de múltiples marcas surgidas por el encierro.**

La implementación de la ESI siempre debe ser situada, en el caso de contexto de privación de la libertad, tiene una complejidad particular. Los Lineamientos curriculares (2008) adquieren un cariz diferencial apoyado en los cinco ejes que, si bien en el capítulo I se citaron, ahora se analizarán en profundidad:

- CUIDAR EL CUERPO Y LA SALUD.
- VALORAR LA AFECTIVIDAD
- GARANTIZAR LA EQUIDAD DE GÉNERO
- RESPETAR LA DIVERSIDAD
- EJERCER NUESTROS DERECHOS

Si bien estos ejes se presentan de manera separada a los fines pedagógicos, en la práctica educativa los mismos se hallan interrelacionados. A su vez, su trabajo debe realizarse de manera transversal, es decir a través de contenidos que se materialicen en cada materia y disciplina.

Transversalizar, representa planificar cómo transmitir contenidos que den respuesta a procesos socioeducativos. Implica un modo de significar y sentir una educación, donde temas y contenidos no se reúnen en un espacio curricular particular o una asignatura específica o se reserva para un momento de las clases o del año escolar.

Esta concepción debe estar presente en todas las áreas que forman parte de los diseños curriculares, integrarse a toda situación concreta de enseñanza-aprendizaje a modo de lo que realmente es la ESI, una forma de verdadera Justicia Social

## ¿Cuáles son los Ejes de la ESI? ¿Cómo abordar los mismos en contextos de privación de la libertad?

### 1. Cuidar el cuerpo y la salud

Este eje tiene como centro la corporalidad –es decir el cuerpo como expresión de la identidad– y la salud desde una dimensión integral.

Se entiende al cuerpo como un cuerpo habitado, como un cuerpo tratado socialmente y vivido en el marco de ciertas condiciones, que supera el enfoque tradicional, médico hegemónico y anátomo biologicista. La idea de cuerpo no se reduce a la dimensión biológica, fisiológica, sino también a su representación simbólica. Es decir, los cuerpos están atravesados y contruidos por el lenguaje, por la forma de nombrarlos, de verlos, marcados por sensaciones, características, modelos, ideales y sentidos que la sociedad otorga en un contexto histórico determinado. (Arévalo et al)

Si el cuerpo es una construcción sellada socialmente ¿Qué pasa con los cuerpos en contexto de privación de la libertad? ¿Cuáles son las marcas de los mismos?

Para Nadia Milillo (2021), “La operación del sistema penal es la sustitución de un infractor, autor de un acto, por el delincuente como construcción patológica basada en un retrato biográfico, núcleo de peligrosidad, cuya finalidad es ligarlo al delito por una serie de atributos psicológicos y sociales demostrados “científicamente”. El castigo penitenciario es un conjunto de procedimientos y técnicas que se ejercen sobre el cuerpo del sujeto, para fabricar sujetos obedientes, dejando de lado el sujeto de derecho”.(p.773)

Dentro de estas prácticas es posible observar lo que Bruna Díaz (2018) signa como prácticas de despersonalización

“Al ingreso, se sustraen las cosas de la persona -su ropa, sus documentos-. Se revisan su cuerpo y sus pertenencias. La institución invade la intimidad del ingresante, fundamentando estas medidas en la seguridad o la higiene. El ingresante pierde sus referencias, sus insignias, los elementos que definían a su yo en el mundo exterior”. (p.12)

Por otra parte, el contexto carcelario empuja los cuerpos a un límite en el que la salud se ve seriamente afectada. “Las personas reclusas en las cárceles del país están más expuestas al VIH, sífilis, hepatitis B y C, y tuberculosis [...] y las conductas de riesgo, como la falta de uso de preservativo, son frecuentes. Muchos de los reclusos, además, admiten desconocer si contrajeron alguna de estas afecciones” (Adaszko, Sotelo, Angeler, 2017, p. 68)

Esta conclusión proviene de los resultados obtenidos de una investigación basada en un diseño observacional y con carácter de dispositivo de gestión, que fueron de gran ayuda para determinar el estado de arte sobre las ITS, VIH/ SIDA y tuberculosis en las poblaciones penitenciarias de Argentina en el año 2017.

En la misma se concluyó que el uso del preservativo en los diferentes tipos de prácticas sexuales por parte de la población detenida (varones, mujeres, personas trans) es notablemente bajo tanto en prácticas con penetración como en aquellas referidas a sexo oral. Estos porcentajes son más significativos entre las mujeres que entre los varones, como así también en las poblaciones más longevas y de menores niveles de educación y de mayor tiempo de detención.

Las razones que se esgrimieron principalmente refirieron en gran medida al grado de conocimiento de la otra persona y de la confianza en ella. En la categoría de investigación cualitativa sobre otros motivos el porcentaje más elevado para el no uso de este método de barrera fue la relación sexo afectiva (novio/a, pareja).

Por su parte, en el caso de las mujeres el porcentaje de utilización es casi nulo entre parejas del mismo sexo y desde los autores refieren como forma de explicación a la pervivencia del imaginario social a la probabilidad de infectar o infectarse con el VIH a partir del semen del varón.

A su vez, el rechazo por una cuestión de gusto se ubica como el segundo motivo más mencionado.

Otro dato sorprendente obtenido de esta investigación refiere a la autopercepción de haber cursado o cursar enfermedades como sífilis, gonorrea, herpes genital, verrugas genitales, hepatitis B o C, VIH y tuberculosis. Siendo casi nulo el porcentaje de reconocimiento de las mismas y por consiguiente de tests para su detección y tratamiento.

Para finalizar si bien la prevención de embarazos no intencionales no se encontraba como categoría de análisis principal se pudo observar entre los relevamientos cualitativos la pervivencia de mitos en relación al mismo que van desde el tiempo, la posición hasta el sexo interruptus como métodos anticonceptivos.

### ¿Qué puede aportar la ESI en este contexto de cuidado, salud y salud sexual?

Desde la ESI abordar la integralidad del cuerpo y la salud ha de implicar acciones que permitan a los y las estudiantes en contexto de privación de la libertad desarrollar conductas referidas a:

- Desarrollar un pensamiento crítico referido a actitudes positivas en relación a la salud sexual y no la simple adquisición de conocimientos o contenidos descontextualizados.
- Fomentar el proceso por medio del cual los y las estudiantes en situación de privación de la libertad puedan reconocerse, identificarse y aceptarse como seres sexuados y sexuales con derechos a su vivencia de manera libre, sin temor o sentimientos de culpa.

- Promover el autoconocimiento en relación con el cuerpo como un factor de autoestima y de atención a la salud.

- Fomentar la práctica y el disfrute de las relaciones sexuales consensuales, libres de explotación, coerción y violencia. Buscando que las mismas sean honestas y mutuamente placenteras.

- Promover decisiones responsables para la prevención de las infecciones de transmisión sexual.

## 2. Valorar la Afectividad

Si se considera al ser humano de manera holística, la escisión mente - cuerpo se rompe como así también la oposición razón – sentimientos. Con ello ingresa de lleno a las prácticas pedagógicas la afectividad como uno de los aspectos de mayor significatividad en el aprendizaje.

En la actualidad las ciencias sociales en sus diferentes especializaciones muestran que las emociones no reinan en lo corporal como instinto, sino que se encuentran ligadas a la cognición que implica un moverse para sobrevivir.

Para Sarah Ahmed (2015), las emociones son impresiones que, como sellos, marcan a las personas. No van de adentro hacia afuera como si fueran exentas del contacto y simbolización del mundo, ni tampoco del afuera hacia adentro. Las mismas resultan de la interacción, una interacción atravesada por contextos sociales, históricos, económicos, políticos que sellan a las personas con **impresiones**, cuyas **presiones** pueden llegar a ser devastadoras. Estas emociones moldean la corporeidad y por ende la sexualidad como dimensión constitutiva del ser humano. Por lo tanto, las ideas, pensamientos, creencias y posicionamientos no son neutros, se encuentran impregnados de emociones y sentimientos.

“Los cuerpos y los mundos se materializan y toman forma, o se produce el efecto de frontera, superficie y permanencia, a través de la intensificación de las sensaciones de dolor. Decir que los sentimientos son cruciales para la formación de superficies y fronteras es sugerir que lo que “hace” a esas fronteras también las deshace. En otras palabras, lo que nos separa de otros también nos conecta con otros.”(p.54)

Como las emociones tienen un fuerte arraigo en el mundo simbólico y en cada historia personal, en los contextos de privación de la libertad es necesario tomar en serio el revisarlas críticamente, sobre todo la producción y significación cultural de las mismas.

### ¿Y cómo abordar las emociones desde la ESI en estos contextos?

Implica para los y las docentes entender que el sujeto escolar es también un sujeto social con historia, identidad, pensamiento, muchas veces marcadas por las carencias, pobreza, prejuicios que modelan las emociones de maneras particulares. Estos sujetos sociales y emocionales pueden desarrollar desde la ESI

competencias, capacidades y habilidades propias de una inteligencia emocional, que propicie en ellos el desarrollo del CUIDADO como práctica política y derecho universal.

Es necesario democratizar los cuidados, reconocerlos, pero sobre todo, redistribuir los cuidados y generar una corresponsabilidad en la provisión de estos por parte de distintos géneros desde una clara lógica de derechos.

Tomando como centro de acción el **cuidado** se debe buscar que los y las estudiantes en contexto de encierro puedan:

- Repensar sus múltiples vinculaciones para con otros/as y con ellos/as desde y con una mirada positiva que busque el respeto a la intimidad propia y ajena.

- Desarrollar la empatía, el amor, la solidaridad y la autonomía emocional para poder decir “no” a todo aquello que los y las dañe.

- Redefinir la dimensión colectiva del dolor, como emoción que circula en el contexto de encierro; “En vez de suponer que el dolor no puede representarse, pensemos cómo el trabajo del dolor y el lenguaje del dolor funcionan de manera específica” (Ahmed, 2014, p. 51).

- Habilitar espacios para verbalizar el miedo y la vergüenza que atraviesa los cuerpos en el encierro

## 3.- Garantizar la Equidad de Género

Este eje de la ESI busca que los y las docentes puedan incorporar la perspectiva de género, esto implica revisar, reflexionar y cuestionar muchas de las ideas y concepciones que se tienen sobre las formas de las relaciones entre las personas, los roles y estereotipos presentes en la sociedad.

Desde una mirada crítica, requiere de instituciones educativas (y penitenciarias) que puedan desafiar los límites de lo establecido en pos de una mayor igualdad y justicia, que colaboren con el despliegue de sexualidades autónomas, plenas y placenteras.

Para ello es necesario comprender que las diferencias históricamente consideradas como naturales (y la consecuente desigual asignación de oportunidades) entre el hombre y la mujer, no corresponden estrictamente a diferencias biológicas y sexuales (macho - hembra) sino a la representación que los sujetos se hacen de dichas categorías y diferencias.

Reconocer el carácter social, cultural e histórico de las relaciones entre ambos géneros da lugar a cuestionar este orden y visibilizar que la reproducción de estereotipos y roles provocan prácticas discriminatorias que generan múltiples tipos de violencia de género.

Al interior de las instituciones de privación de la libertad, la escuela se convierte en un ámbito protector de derechos, por lo que tiene la responsabilidad de intervenir frente a todo tipo de vulneración que pueden padecer los y las estudiantes. Según normativas expresas, le cabe acompañar y denunciar situaciones de violencia sufridas por ellos y ellas.

Así, es importante que las y los docentes puedan poner luz sobre estas situaciones, que a veces pasan inadvertidas para la mirada institucional, que se acostumbró a que “las cosas siempre fueron así”. Por ejemplo:

“La pena de prisión tiene distintas implicancias para varones y mujeres. Sin embargo, las instituciones legales, las normas jurídicas y las prácticas judiciales y penitenciarias suelen desconocer este impacto diferenciado de la cárcel por razones de género e invisibilizar los requerimientos propios de las mujeres”. (Mujeres en prisión, diversidad sexual y cuestión de género, 2010, p. 372)

### ¿Que debe posibilitar la ESI para garantizar la perspectiva de género?

- Análisis críticos de las prácticas sociales y culturales que reproducen estereotipos de género y biografías anticipadas de comportamientos esperables de subyugación.
- Conocimiento de la 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” y otros marcos normativos referidos a mujeres privadas de la libertad, para reconocer los diferentes tipos y modalidades de violencia y desnaturalizar las prácticas que en el hacer cotidiano las reproducen y justifican.
- Desactivación de prácticas referidas al amor romántico. Resignificación de sentimientos de amor y cuidado mutuo en pos de la prevención de la violencia de género al interior de las parejas.

Por otra parte, reconocer la perspectiva de género posibilita también, tal como se mencionó en el capítulo II, reflexionar y desnaturalizar la socialización masculina. En este sentido, son válidos los estudios de las masculinidades<sup>20</sup>, que en Argentina han cobrado especial relevancia para dar cuenta de las causas de la violencia que algunos varones ejercen sobre las mujeres, sobre sus pares y sobre sus propios cuerpos.

Analizar y reflexionar sobre las masculinidades significa adoptar una perspectiva de aprehenderlas como construcción social, referida al conjunto de características sociales, culturales, políticas y económicas asignadas a los varones en un tiempo y espacio determinado. Implica, además, reconocer que estas características llevan de manera implícita diferencias y desigualdades entre hombres y mujeres.

En la sociedad se instaura y reproduce que sólo es posible la existencia de dos géneros (varón y mujer), que cada uno de ellos debe responder a una serie de normas y mandatos en cuanto a lo que sería el modo

“adecuado” de ser, pensar, sentir, hacer y relacionarse. Pero no sólo eso, sino que ambos géneros deben coincidir con ciertas corporalidades y subjetividades.

Cuando nos detenemos a mirar desde esta perspectiva, las enseñanzas que reciben los varones en cuanto a qué es “ser hombres”, estas involucran comportamientos, preferencias, actitudes y violencias que los mismos ejercen y que son vistas como propias de su género. Estas, no nacen de la genética ni son parte de “leyes de la naturaleza”, sino que han sido aprendidas en la familia, la escuela, el grupo de amigos, el trabajo, en los medios de comunicación y redes sociales.

Así, existe un cierto modelo de ser varón denominado **Masculinidad Hegemónica**, que reúne una serie de características:

**1. Ser heterosexual:** El primer y fundamental mandato que aparece en la vida de los varones se relaciona con la identidad y la sexualidad. Desde la crianza, por medio de la elección de la vestimenta, los juegos y juguetes, los consumos culturales y luego a lo largo de toda la vida, se va llevando a cabo una influencia destinada a prevenir cualquier interés o expresión de comportamientos o preferencias que puedan ser catalogados como femeninos. Así la heterosexualidad toma un matiz de obligación, y no simplemente de una orientación del deseo y el afecto. La orientación heterosexual no es negativa en sí misma, sino que al plantearse como obligatoria puede generar situaciones de persecución, discriminación y violencia a nivel familiar, social e institucional.

**2. Ser proveedor:** Debido a la división sexual del trabajo, el programa de vida de los varones dentro de la masculinidad hegemónica estará marcado por el rol de la obtención de los recursos económicos para proveer y sostener a la familia. Este rol funciona como medida de la sensación de éxito, dignidad y autoestima para los varones, y también como validación para el ejercicio del poder: De ello se desprende que aparezcan conflictos frente a la posibilidad de que sea la mujer la que genera el ingreso económico mayor cuando el varón tiene un menor salario o no genera ningún ingreso por encontrarse desempleado.

**3. Ser fuerte:** Se espera y pretende que los varones cuenten con fortaleza no solo en el aspecto físico (los trabajos que suponen el uso de la fuerza física suelen ser considerados como exclusivos de los varones y aquellos que los realizan extraen de ello un cierto sentimiento de orgullo), sino también a nivel emocional. De esta manera, expresar miedo o emociones como la tristeza o la ternura, y sus expresiones a través del llanto o las demostraciones físicas de cariño, suelen ser sancionadas como signos de debilidad femenina que es preciso desterrar y anular.

**4. Ser independiente:** Las situaciones de duda, incapacidad para resolver un problema o preocupación son afrontadas en soledad y la posibilidad de pedir ayuda aparece como el último recurso, pues todo debe abordarse por ellos mismos y sin depender de nadie. El sentimiento de independencia

20. Lic. Luciano Fabbri - Instituto de Masculinidades y Cambio Social

como obligación y fuente de dignidad masculina se puede ver también en lo que refiere a la toma de decisiones.

**5. Ser valiente o tener coraje:** En simultáneo a “ser fuerte” y en relación al rechazo al miedo como emoción inapropiada, la valentía, las conductas desafiantes, arriesgadas y temerarias son valoradas positivamente como signo de coraje.

**6. Ser potente:** Los excesos y conductas arriesgadas tienen correlato en la vida sexual de los varones. La vida sexual se evalúa en términos de hazañas, privilegiando la cantidad y frecuencia de las relaciones por sobre la calidad afectiva. Otros efectos negativos de las conductas de riesgo son, por ejemplo, la negativa a usar preservativo y sus consecuencias bajo la forma de embarazos no intencionales y propagación de infecciones de transmisión sexual. Pero, no sólo hay comportamientos riesgosos que se derivan de esta sexualidad masculina, sino también violencias de tipo sexual, como el acoso, las violaciones, la sextorsión o las pornovenganzas el prejuicio machista en afirmaciones insultantes que consideran a mujeres y LGBTIQ+ como objetos a su disposición.

Estos mandatos articulan la posición de poder sobre las mujeres y otros colectivos (de la diversidad sexo afectiva, por ejemplo), pero conllevan un costo importante en la salud integral de los varones y la manera en que construyen /viven sus interacciones. Claramente, las altas cifras de personas privadas de la libertad del género masculino en las cárceles salteñas dan cuenta del resultado del ejercicio desmedido de esos mandatos, por lo que es una obligación estatal propiciar una transformación social y cultural de la socialización masculina.

Gracias a los aportes de los estudios de género junto a los movimientos a favor de los derechos de las mujeres, actualmente es posible no sólo criticar estos mandatos, sino plantear que existen múltiples formas de ser “varones “mucho más saludables y que no impliquen costos en los vínculos, en la afectividad y en la salud. En este sentido, desnaturalizar la masculinidad hegemónica desde la ESI en contextos de encierro contribuye a la transformación necesaria para alcanzar una mejor calidad de vida de los varones.

#### 4. Respetar la Diversidad

Para la ESI respetar la diversidad implica la generación de una verdadera educación inclusiva, en donde todos y todas son “diferentes”. Esto hace que el concepto originario de diverso (opuesto y enemigo) se transforme de tal manera que no se busque que la educación sea un instrumento de normalización de las diversidades, sino que se constituya en un espacio de reconocimiento a las diferencias.

Sin embargo, los cuerpos y las sexualidades son desigualmente valorados en función de una escala jerárquica que ha definido los límites de lo legítimo, saludable o normal. El sistema jerárquico de las sexualidades está basado, en las sociedades occidentales modernas, en el binarismo de género y en la

heterocisnormatividad<sup>21</sup>. Este sistema genera en sí múltiples **formas de violencia y discriminación**. Estas prácticas discriminatorias intensas y cotidianas, por su constante reproducción, llegan a ser internalizadas y naturalizadas como parte de la dinámica de las relaciones sociales. En sus distintas manifestaciones, la discriminación por orientación sexual e identidad de género anula o perjudica el reconocimiento, el goce o el ejercicio en pie de igualdad de Derechos Humanos y libertades fundamentales en los ámbitos económico, social y cultural, o en cualquier otro ámbito de la vida.

La diversidad sexo afectiva al interior de las cárceles puede presentarse de muchas maneras.

#### ¿Que puede aportar la ESI?

- Reconocer y valorar positivamente las múltiples diferencias que todas las personas poseen: origen étnico, nacionalidad, creencias religiosas, políticas, edad, condición social, orientación sexual e identidad de género, entre otras
- Trabajar (con contenidos y en nuestras prácticas pedagógicas) contra la discriminación, teniendo presente que en diversos momentos pueden aparecer manifestaciones de homodio, lesbodio (rechazos, miedos, prejuicios hacia varones homosexuales y mujeres lesbianas) o transodio (rechazo dirigido hacia las personas que tienen una identidad de género distinta a la del sexo asignado al nacer)
- Conocer las leyes: ley N° 26.618 (Matrimonio Igualitario) ley N.º 26.743 (Identidad de género) y reconocimiento de todos los derechos que las mismas habilitan para el desarrollo de una vida libre en todos los espacios que habitan
- Abordar los ‘Principios de Yogyakarta’<sup>22</sup>. En su principio noveno el derecho de toda persona privada de su libertad a ser tratada humanamente
- Incorporar léxico que favorezca el reconocimiento de las diversidades sin presunción de heterosexualidad ni prácticas que redunden en miradas heterocisnormativas y binarias
- Favorecer la libre expresión de género como aspecto fundamental de la identidad personal, reconociendo el derecho de todos y todas a habitar los espacios sin miedos ni temores, rechazando toda práctica de violencia.

#### 5. Ejercer nuestros derechos

Para el Programa Nacional de Educación Sexual Integral este eje busca explicitar y fortalecer la noción de que otros derechos vienen de la mano del derecho a recibir ESI. Ello implica para los y las estudiantes,

21. Es el régimen social y cultural que impone que la heterosexualidad sea la única sexualidad ‘normal’, natural y aceptada, y también su correlato: la persecución y la marginación de las personas no heterosexuales.

22. Los Principios de Yogyakarta son una serie de principios sobre cómo se aplica la legislación internacional de Derechos Humanos a las cuestiones de orientación sexual e identidad de género, que ratifican estándares legales internacionales vinculantes que los Estados deben cumplir.

- Derecho a recibir información científicamente validada para poder cuidar su propio cuerpo y asumir conductas responsables y solidarias en relación a los otros y las otras

- Derecho a habitar instituciones educativas en los que se respeten por igual los derechos de varones y mujeres, sin estereotipos de género que cimientan desigualdad

- Derecho a vivir sin violencia

- Derecho a poder vivir libremente su sexualidad sin sufrir ningún tipo de discriminación por su orientación sexual

- Derecho a poder expresar sus emociones y sentimientos

- Derecho a contar con personas responsables que puedan acompañarlos/as y orientarlos/as en situaciones de maltrato o abuso.

Todos estos derechos se fundamentan en una concepción integral de sexualidad y que son la base conceptual de los Lineamientos Curriculares como también de los contenidos propuestos en los materiales didácticos de la ESI.

El enfoque de derechos, en relación con el desarrollo de la ESI en las escuelas, puede pensarse en dos dimensiones: la primera alude a lo cognitivo y está vinculada al derecho a recibir información adecuada y científicamente validada en lo que hace al cuidado, promoción y prevención de riesgos y daños de la salud, el respeto por el cuerpo propio y el ajeno, la prevención de enfermedades infecto contagiosas y todo conocimiento que contribuya al ejercicio de una sexualidad sana, responsable y plena. Con respecto a la segunda dimensión, un enfoque basado en la consideración de las personas como sujetos de derecho propenderá a fomentar la activa participación de los y las estudiantes y sus familias, en un clima de diálogo permanente que garantice la búsqueda de consenso y el respeto por las creencias, “sin eludir el abordaje de las tensiones que puedan presentarse.” (Programa Nacional de Educación Sexual Integral “Los Ejes de la ESI”).

### ¿Cómo apuntalar este eje desde la ESI?

Educar para “Ejercer nuestros derechos” supone una apuesta a construir otra realidad, colaborando en la construcción de sujetos empoderados y empoderadas. El desafío radica en que las y los estudiantes, aún en el contexto carcelario, puedan reconocerse como sujetos de derecho, lo que implica asumirse como sujetos políticos que pueden cambiar su realidad.

Para esto es fundamental conocer y dar a conocer a las y los estudiantes sus derechos y, además, construir una práctica escolar que en el día a día propicie los espacios de construcción colectiva en los que la palabra de cada estudiante se valore y se consideren sus ideas (Programa Nacional de Educación Sexual Integral “Los Ejes de la ESI”)

Este enfoque, entre otras cuestiones, favorece en las y los estudiantes, la construcción de autonomía y de responsabilidad para vivir la sexualidad –entendida en un sentido amplio- en forma plena.

### ¿Qué contenidos podemos abordar en este eje dentro de los contextos de privación de la libertad?

Principalmente lo relacionado a los derechos sexuales, descritos en el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (Ley Nacional N° 25.673)

- Disfrutar una vida sexual saludable y placentera, sin presiones ni violencias

- Acceder a información y atención, con respeto y confidencialidad

- Recibir atención gratuita e integral de la salud sexual y la salud reproductiva

- Acceder a la interrupción del embarazo (IVE/ILE)

- Vivir la identidad de género y la orientación sexual libremente

- Elegir si tener o no hijas/os, con quién, cuántas/os y cuándo tenerlas/os

- Elegir y recibir métodos anticonceptivos de manera gratuita en hospitales, centros de salud, obras sociales y prepagas

- Acceder a los tratamientos para modificación corporal de acuerdo a la ley de identidad de género.

De esta manera, podemos observar que la ESI como contenido transversal y sus ejes conforman al sujeto como totalidad, constituyéndose en una herramienta fundamental para el desarrollo pleno de identidades, que en el reconocimiento de los mensajes simbólicos que los y las atraviesan pueden y deben reapropiarse de un ser que resista todo mandato que le vulnere en su desarrollo libre y pleno.

## BIBLIOGRAFÍA

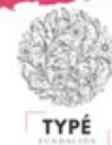
- Ahmed, S. (2015). La política cultural de las emociones. Universidad Autónoma de México.
- UNICEF. (2021). Análisis desde un enfoque de género de la situación de niños, niñas y adolescentes en Argentina.
- Amorín E., Carbó C, Musacchio O, Rivadeneira A. (2007). Viene con ruido. Fanzine de actividades para promover la organización comunitaria juvenil a través de la radio. UNFPA, RedTraSex. [www.redtralsex.org.ar](http://www.redtralsex.org.ar).
- Barrancos, D. (2014). Géneros y sexualidades disidentes en la Argentina: de la agencia por los derechos a la legislación positiva. En Cuadernos INTER.C.A.MBIO. Sobre Centroamérica y el Caribe, Vol. 11, Nº. 2, pp 17- 46.
- Bustillos G., Vargas L. (1997). Tu cuerpo, tu salud, tus derechos. Guía sobre salud sexual y reproductiva. Vol. II. Lumen-Humanitas, CEDEPO, Alforja.
- Butler, J., (2002). "Introducción" en Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo". Género y Cultura. Paidós.
- Cabral, M., Benzur, G. (2005). Cuando digo intersex. Un diálogo introductorio a la intersexualidad. Cadernos Pagu (24), pp 55-84 janeiro-junho.
- Castillo, I., Azia, C. (2010).: Manual de Género para niñas, niños y adolescentes. Centro Cultural de España en Buenos Aires. Grupo de Estudios Sociales.
- Ministerio de Salud de la Nación. (2011). Conocernos. Divertirnos. Cuidarnos. Pibes y pibas promovemos nuestra salud sexual y reproductiva. [https:// www.argentina.gob.ar/salud](https://www.argentina.gob.ar/salud)
- Contreras, P. (2019). Actividades didáctico pedagógicas para trabajar los EJES de la ESI en el nivel primaria. MILOR.
- Correa C, Faur E, Pagani L, Re, M. (2003). Técnicas participativas para la educación popular. FEIM [www.feim.org.ar](http://www.feim.org.ar).
- Correa C, Faur E, Re M, Pagani L. (2011). Manual de Capacitación Sexualidad y salud en la adolescencia (Herramientas teóricas y prácticas para ejercer nuestros derechos. FEIM [www.feim.org.ar](http://www.feim.org.ar).
- Díaz, B. (2018). En contexto de encierro. Soberanía Sanitaria. 2. (4). 11-16 [http:// revistasoberaniasanitaria.com.ar/wp-content/uploads/2019/03/revistaSSnro4.pdf](http://revistasoberaniasanitaria.com.ar/wp-content/uploads/2019/03/revistaSSnro4.pdf).
- Ministerio de Salud de la Nación (2001) Derechos sexuales y reproductivos. Hacemos campaña por nuestros derechos [https:// www.argentina.gob.ar/salud](https://www.argentina.gob.ar/salud)

- Ministerio de Educación Neuquén. (2019). Educación Sexual Integral. Contexto de privación de la libertad. Neuquén
- Ministerio de Salud y Desarrollo Social de la Nación. (2015). Experiencias para armar Manual para talleres en salud sexual y salud reproductiva. [https:// www.argentina.gob.ar/salud](https://www.argentina.gob.ar/salud)
- Foucault, M., (1984). Historia de la sexualidad. Gallimard.
- Gamba, S. (2008) ¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género? En: Diccionario de estudios de Género y Feminismos. (pp.144-158) Biblos.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2011). Cuanto más sepan, MEJOR. Educación sexual integral: para charlar en familia. Buenos Aires.
- Los principios de Yogyakarta. Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de Derechos Humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género 2007. [http://www.oas.org/dil/esp/orientación\\_sexual\\_Principios\\_de\\_Yogyakarta\\_2006.pdf](http://www.oas.org/dil/esp/orientación_sexual_Principios_de_Yogyakarta_2006.pdf)
- Melgarejo, M. (2015). Política y ciudadanía. Ministerio de Educación de la Nación.
- Masculinidades sin violencias. (2021). Colección XYZ Ministerio de Mujeres Géneros y Diversidad.
- Ministerio de Salud de la Nación. (2014). Métodos anticonceptivos. Guía práctica para profesionales de la salud. [https://www.argentina.gob.ar/ salud](https://www.argentina.gob.ar/salud)
- Milillo, N. (2018). Cárceres: Sobre las marcas en la subjetividad y en los cuerpos en el encierro. I Congreso Nacional de Ciencias Sociales (Córdoba, 4, 5 y 6 de abril de 2018). [https:// scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=es&user=7YUbdCEAAAJ&citation\\_for\\_view=7YUbdCEAAAJ:2osOgNQ5qMEC](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=7YUbdCEAAAJ&citation_for_view=7YUbdCEAAAJ:2osOgNQ5qMEC)
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación, (2006, 23 de octubre). Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral. <http://portal.educacion.gov.ar/files/2009/12/ley26150.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación, (2006, 14 de diciembre). Ley Nacional 26.206 de Educación Nacional. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. (2008). Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Resolución CFE 45/08. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/13329.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. Programa de Educación Sexual Integral. (2012). Contenidos y Propuestas para el aula Secundaria II. Buenos Aires

- Ministerio de Educación de la Nación. Programa de Educación Sexual Integral. (2010). Contenidos y Propuestas para el aula Secundaria I. Buenos Aires
- Morgade, G. (2001). TODA EDUCACIÓN ES SEXUAL: hacia una educación sexuada justa. La Crujía. Docencia
- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda en la escuela. Novedades Educativas (184), 40-44
- Nuestros derechos, nuestras vidas. L@s niñ@s y l@s adolescentes. Sus derechos, su sexualidad, una perspectiva de género. (2005). Buenos Aires: Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Palacios, M. (2012). El derecho a la igualdad. UNSa.
- Palacios, M., Carrique, V. (2008). Construir la igualdad. Por una ciudadanía sin exclusiones. UNSa
- Portnoy F, Zamberlin, N. Un movimiento de tacones altos. Reflexiones y actividades para fortalecer nuestras organizaciones. (2007). (2ª ed.). UNFPA, CEDES. [www.unfpa.org.ar](http://www.unfpa.org.ar) y [www.cedes.org](http://www.cedes.org)
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. En Nueva Antropología.(8) pp 94-145 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15903007>
- Ministerio de Salud de la Nación. (2011). Sexualidad y acceso a métodos anticonceptivos. Herramientas para construir una consejería comunitaria [https:// www.argentina.gob.ar/salud](https://www.argentina.gob.ar/salud).

# VIOLENCIA POR MOTIVOS DE GENERO

## Capítulo V



Iniciativa  
Spotlight



## Capítulo V: Violencias por Motivos de Género.

Rosaura Gareca

### ¿Qué son las violencias por motivos de género?

La violencia por razones de género es un fenómeno multicausal y complejo que atraviesa el entramado social y afecta gravemente a las mujeres, niñas, niños y a las personas LGBTIQ+. Se trata de una manifestación de las relaciones de poder asimétricas y desiguales que sostienen la desvalorización de las mujeres y las diversidades y perpetúan las desigualdades (Segato, 2018).

Para la ESI, entender la violencia por razones de género es primordial, en cuanto es transversal a los ejes que la conforman y colabora a prevenir, erradicar, intervenir y derivar de manera responsable cuando esta se manifiesta en los ámbitos educativos.

La violencia por razones de género es una forma de discriminación y una violación de los Derechos Humanos, que impide a las mismas alcanzar su plena realización personal. Así lo han establecido los instrumentos internacionales específicos suscriptos por nuestro país, como la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer<sup>23</sup> (CEDAW por sus siglas en inglés); y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer<sup>24</sup> (Convención de Belém do Pará).

Este último instrumento establece que “toda mujer tiene derecho a una vida libre de violencia, tanto en el ámbito público como en el privado” y pone como obligación para los Estados actuar con la debida diligencia para prevenir, investigar y sancionar la violencia contra la mujer (art. 7 inc. b).

**El ejercicio de la violencia por motivos de género no es un asunto privado (el famoso “no te metas”), es una violación de los Derechos Humanos y por lo tanto una cuestión de Estado**

23. Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 18 de diciembre de 1979 (ratificada por Argentina en 1985, Ley N° 23.179), cuyo Protocolo Facultativo fue aprobado por la Ley N° 26.171 e incluida en el bloque de constitucionalidad federal por el artículo 75. Inc. 22 de la Constitución Nacional.

24. Adoptada en Belém do Pará, Brasil, el 9 de junio de 1994 en el vigésimo cuarto período ordinario de sesiones de la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos. Entrada en vigor: el 5 de marzo de 1995, de conformidad con el artículo 21 de la Convención. Suscripta por la República Argentina el 10 de junio de 1994, ratificada el 5 de julio de 1996 y en vigor desde el 3 de agosto de 1996. Adoptada por ley 24.632 (Publicada en el B.O. el 9 de abril de 1996).

Por su parte, la Ley Nacional 26.485, define de manera amplia el concepto de violencia contra las mujeres al expresar: “Se entiende por violencia contra las mujeres toda conducta, por acción u omisión, basada en razones de género, que, de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, participación política, como así también su seguridad personal. Quedan comprendidas las perpetradas desde el Estado o por sus agentes. Se considera violencia indirecta, a los efectos de la presente ley, toda conducta, acción, omisión, disposición, criterio o práctica discriminatoria que ponga a la mujer en desventaja con respecto al varón” (Artículo sustituido por art. 2° de la Ley N° 27.533 B.O. 20/12/2019).

Si bien la mencionada Ley utiliza el término “**violencia contra las mujeres**”, en la actualidad hablamos de “violencia por razones de género” ya que no se reduce únicamente a las mujeres, sino que comprende a las diversidades que también sufren violencia por su condición de género. Así lo ha expresado el Comité de la CEDAW, al adoptar la Recomendación General 35<sup>25</sup> concerniente a la violencia por razón de género, al decir que “violencia por razón de género contra la mujer” se utiliza como un término más preciso, que pone de manifiesto las causas y los efectos relacionados con el género de la violencia. “La expresión refuerza aún más la noción de la violencia como problema social más que individual, que exige respuestas integrales, más allá de aquellas relativas a sucesos concretos, autores y víctimas y supervivientes” (Recomendación General 35, Comité CEDAW, 2017. P. 3).

En tal sentido, las violencias por razones de género, son todas aquellas violencias que se ejercen como una forma de reforzar, reproducir y sostener el dominio masculino. Se profundizan aún más cuando se combinan con otros factores: clase social, etnia, edad, género, privación de la libertad, es lo que se conoce como interseccionalidades (Segato, R., 2003). Este concepto fue desarrollado en el capítulo 2.

### ¿Pueden ser los varones víctimas de violencias por razones de género?

**No. Aunque pueden sufrir situaciones de violencia y se les otorga debida protección, no están incluidos en la definición conceptual, ni en la legislación de violencia por razones de género, porque estas situaciones no son consecuencia de la desigualdad y asimetría histórica en cuanto a su género, como sí lo son las mujeres y las diversidades.**

25. Recomendación General 35, Comité CEDAW, período de sesiones 2017.

En cuanto a las violencias ocurridas en el contexto de encierro, las mismas constituyen un grave atentado contra los Derechos Humanos, pero, además, cuando estas violencias son sufridas por mujeres o diversidades hay que conceptualizarlas como violencias por razones de género, es decir, como el ejercicio de la violencia que refleja la asimetría existente en las relaciones de poder entre varones y mujeres y que perpetúa la subordinación y desvalorización de lo femenino frente a lo masculino.

Según el Informe de Derechos Humanos, “la violencia hacia las mujeres en contextos de encierro no es un hecho marginal y excepcional, sino que por el contrario se trata de prácticas cotidianas y sistemáticas” (Informe DD HH, 2012. p.109). Se trata, sin duda, de una violencia que reproduce a pequeña escala el mismo orden social desigual e inequitativo para las mujeres, e incluso en forma extrema porque las personas se encuentran privadas de la libertad.

### Tipos de violencia

Las violencias por motivos de género se expresan de diferentes maneras y según la Ley 26.485 se clasifican en seis tipos (art.5). Es importante conocerlas, diferenciarlas y reconocerlas para poder abordarlas.

Es trascendental señalar que, si bien puede haber un tipo de violencia predominante, en los hechos concretos, generalmente sus diferentes formas aparecen de manera concomitante (Medina G., 2013). En el siguiente cuadro se describen los diferentes tipos de violencia y se ejemplifica para una mejor comprensión:

**Tipos de Violencia. Art 5 ley 26.485**

<b>FÍSICA</b>	La que se emplea contra el cuerpo de la mujer produciendo dolor, daño o riesgo de producirlo y cualquier otra forma de maltrato/agresión que afecte su integridad física.	Empujones, puñetazos, golpes, quemaduras, etc.
<b>PSICOLÓGICA</b>	La que causa daño emocional y disminución de la autoestima o perjudica y perturba el pleno desarrollo personal o que busca degradar o controlar sus acciones, comportamientos, creencias y decisiones, mediante amenaza, acoso, hostigamiento, restricción, humillación, deshonra, descrédito, manipulación, aislamiento. Incluye también la culpabilización, vigilancia constante, exigencia de obediencia y sumisión, coerción verbal, persecución, insulto, indiferencia, abandono, celos excesivos, chantaje, ridiculización y cualquier otro medio que cause perjuicio a su salud psicológica y a la autodeterminación.	Gritos, humillaciones, insultos, controles, amenazas con daños a sí mismo o a otra persona, culpabilizaciones, críticas, indiferencia entre otras acciones.

<b>SEXUAL</b>	Cualquier acción que implique la vulneración en todas sus formas, con o sin acceso carnal, del derecho de la mujer de decidir voluntariamente acerca de su vida sexual o reproductiva a través de amenazas, coerción, uso de la fuerza o intimidación, incluyendo la violación dentro del matrimonio o de otras relaciones vinculares o de parentesco, exista o no convivencia, así como la prostitución forzada, explotación, esclavitud, acoso, abuso sexual y trata de mujeres.	Insistencia para mantener relaciones sexuales, aunque la otra persona no tenga ganas, no uso de métodos anticonceptivos, forzar a realizar alguna práctica sexual no deseada.
<b>ECONÓMICA Y PATRIMONIAL</b>	La que se dirige a ocasionar un daño en los recursos económicos o patrimoniales de la mujer, a través de: a) La perturbación de la posesión, tenencia o propiedad de sus bienes; b) La pérdida, sustracción, destrucción, retención o distracción indebida de objetos, instrumentos de trabajo, documentos personales, bienes, valores y derechos patrimoniales; c) La limitación de los recursos económicos destinados a satisfacer sus necesidades o privación de los medios indispensables para vivir una vida digna; d) El control sobre los ingresos de la mujer. Recibir un salario más bajo que los varones por igual tarea.	Impedimentos para trabajar o presentar problemas en el lugar de trabajo, controlar los ingresos y gastos, dejar de pasar cuota alimentaria para hijos/as.
<b>SIMBÓLICA</b>	La que, a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos, transmite y reproduce dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad.	Un ejemplo de este tipo de violencia es la que se observa en las publicidades de artículos de limpieza, de autos, etc. Que posicionan a las mujeres en un lugar de inferioridad.

<p><b>POLÍTICA</b></p> <p>Incorporada mediante la Ley N° 27.533. (BO 20/11/2019)</p>	<p>Se dirige a menoscabar, anular, impedir, obstaculizar, o restringir la participación política de las mujeres, vulnerando el derecho a una vida política libre de violencia y el derecho a participar en asuntos públicos y políticos en condiciones de igualdad con los varones.</p>	<p>Amenazas, difamaciones, burlas, intimidaciones a las mujeres en razón de la participación pública.</p> <p>Divulgar información privada buscando menoscabar la dignidad.</p> <p>Restringir la participación de las mujeres en los espacios públicos y el uso de la palabra en las reuniones políticas</p> <p>Impedir el ejercicio de sus responsabilidades políticas por embarazo, parto o post parto.</p>
--	---	--

### Modalidades de violencia

Las modalidades son los ámbitos, los lugares donde se presentan los distintos tipos de violencia. La ley 26.485 se refiere a ellas en su art. 6.

#### Modalidades de Violencia. Art 6 ley 26485

<p><b>DOMÉSTICA</b></p>	<p>Es aquella ejercida contra las mujeres por un integrante del grupo familiar, independientemente del espacio físico donde ésta ocurra, que dañe la dignidad, el bienestar, la integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, la libertad, comprendiendo la libertad reproductiva y el derecho al pleno desarrollo de las mujeres. Se entiende por grupo familiar el originado en el parentesco sea por consanguinidad o por afinidad, el matrimonio, las uniones de hecho y las parejas o noviazgos. Incluye las relaciones vigentes o finalizadas, no siendo requisito la convivencia.</p>
<p><b>INSTITUCIONAL</b></p>	<p>Es aquella realizada por las/los funcionarias/os, profesionales, personal y agentes pertenecientes a cualquier órgano, ente o institución pública, que tenga como fin retardar, obstaculizar o impedir que las mujeres tengan acceso a las políticas públicas y ejerzan los derechos previstos en la ley de protección integral. Quedan comprendidas, además, las que se ejercen en los partidos políticos, sindicatos, organizaciones empresariales, deportivas y de la sociedad civil.</p>

<p><b>LABORAL</b></p>	<p>Es aquella que discrimina a las mujeres en los ámbitos de trabajo públicos o privados y que obstaculiza su acceso al empleo, contratación, ascenso, estabilidad o permanencia en el mismo, exigiendo requisitos sobre estado civil, maternidad, edad, apariencia física o la realización de test de embarazo. Constituye también violencia contra las mujeres en el ámbito laboral quebrantar el derecho de igual remuneración por igual tarea o función. Asimismo, incluye el hostigamiento psicológico en forma sistemática sobre una determinada trabajadora con el fin de lograr su exclusión laboral.</p>
<p><b>CONTRA LA LIBERTAD REPRODUCTIVA</b></p>	<p>Cuando se vulnera el derecho de las mujeres a elegir libre y responsablemente el número de embarazos o el intervalo entre los nacimientos.</p>
<p><b>OBSTÉTRICA</b></p>	<p>Cometida por personal de la salud cuando se brinda maltrato antes, durante y/o después del parto o en la atención post aborto, y cuando se viola el secreto profesional.</p>
<p><b>MEDIÁTICA</b></p>	<p>Difusión de mensajes e imágenes estereotipadas por los medios de comunicación que promuevan directa o indirectamente la explotación de mujeres, difame, humille o atente contra la dignidad de aquellas, así como también las que reproducen una visión degradante de las mujeres, que legitiman la desigualdad de trato y generan discriminación y violencia.</p>
<p><b>PÚBLICA</b></p>	<p>Aquella ejercida contra las mujeres por una o más personas, en lugares públicos o de acceso público, como medios de transporte o centros comerciales, a través de conductas o expresiones verbales o no verbales, con connotación sexual, que afecten o dañen su dignidad, integridad, libertad, libre circulación o permanencia y/o generen un ambiente hostil u ofensivo.</p>
<p><b>PÚBLICA-POLÍTICA</b></p>	<p>Aquella que, fundada en razones de género y mediante intimidaciones, hostigamientos, amenazas, persecución y/o acoso impida o limite el desarrollo de la vida política, el acceso a derechos y deberes políticos, atentando contra la normativa vigente sobre participación política de las mujeres. También implica desalentar o menoscabar el ejercicio o actividad política de las mujeres. Puede ocurrir en cualquier espacio de la vida pública y política como instituciones estatales, recintos de votación, partidos políticos, sindicatos, organizaciones sociales, medios de comunicación, entre otros.</p>

Una de las modalidades de violencia, es la violencia institucional. Constituyen esta modalidad todas aquellas prácticas estructurales de violación de derechos por parte de funcionarios/as públicos. Interesa especialmente hacer referencia a esta modalidad de violencia, ya que se puede dar en contextos de privación de la libertad y puede provenir del servicio penitenciario en contextos de restricción de autonomía y libertad.

Estos casos de violencia institucional pueden cometerse, indistintamente, durante el alojamiento de la persona privada de su libertad - esto es, en el lugar de detención o alojamiento-, o durante un traslado, o

en ocasión de su aprehensión, o en el transcurso de cualquier procedimiento, aunque no culminase con ninguna detención (restricción de libertad).

Conforme a los compromisos internacionales asumidos, nuestro país debe, durante la ejecución del encierro, garantizar condiciones carcelarias adecuadas y dignas (art. 18 CN; art. 5.2 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos y art. 10.1 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos); prohibiendo la imposición de penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes (art. 7 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; art. 5 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos y arts. 2 y 16 de la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes); respetando la separación entre personas procesadas y condenadas (art. 5.4 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos y art. 10 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos); y garantizando el alojamiento de las personas menores de edad en lugares distintos de los destinados al alojamiento de aquellas mayores (art. 37 inc. c de la Convención sobre los Derechos del Niño y art. 5.5 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos). Esta enumeración resulta un ejemplo de los muchos derechos y garantías que el Estado tiene la obligación de asegurar para con las personas privadas de la libertad.

**Para prevenir y erradicar la violencia por razones de género en sus diversos tipos y modalidades, es necesario poder identificar y desnaturalizar creencias y modos de relación jerarquizados entre varones y mujeres. Para ello, la ESI constituye una herramienta imprescindible para abordar las violencias y discriminaciones contra las mujeres y diversidades.**

En este sentido, las jornadas de “Educar en Igualdad, Prevención y Erradicación de la Violencia de Género”, constituyen un valioso espacio para trabajar esta problemática en la escuela. Estas jornadas se realizan en cumplimiento de la Ley Nacional N° 27.234<sup>26</sup> que establece la obligatoriedad de realizar al menos una jornada anual en las escuelas primarias, secundarias y terciarias de todos los niveles y modalidades, ya sean de gestión estatal o privada.

### **Formas extremas de violencia: Femicidios, travesticidios y transfemicidios**

Los femicidios son las máximas expresiones de violencia y responden al sistema cultural, social, político y económico basado en las desigualdades estructurales de las relaciones de poder entre los géneros (Lagarte M., 2006).

26. Sancionada en noviembre de 2015

Para una mayor claridad, se conceptualizan seguidamente los términos femicidios y travesticidios y transfemicidios:

**Femicidios:** Son las muertes violentas de mujeres cis perpetradas por varones por el solo hecho de ser mujeres. Los femicidios son la manifestación más extrema de un continuo de violencias y se producen en un contexto de desigualdad de poder y discriminación.

**En el año 2012 se sancionó la ley 26.791 que modificó el artículo 80 del Código Penal incluyendo las figuras de femicidio y femicidio vinculado. El primer concepto se define como un homicidio “a una mujer cuando el hecho sea perpetrado por un hombre y mediare violencia de género.” (inc 11). El segundo se refiere al homicidio que tiene el propósito de causar sufrimiento a una persona con la que se mantiene o ha mantenido una relación (cónyuge, ex cónyuge, relación de pareja, entre otros) (inc 12).**

El inciso 11 del artículo 80 del Código Penal consagra como figura agravada del homicidio, “Al que matare: a una mujer cuando el hecho se perpetrado por un hombre y mediare violencia de género”. Es decir, contiene una clase específica de violencia, la violencia de género, cuyo contenido y sentido están referidos a lo establecido en la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará), en la ley 26.485 y su decreto reglamentario 1011/2010, ya que el código penal no define lo que debe entenderse por violencia de género.

En su jurisprudencia, la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) adopta la definición “homicidio de mujer por razones de género, también conocido como feminicidio<sup>27</sup>

**Travesticidio y transfemicidio:** Los travesticidios y transfemicidios son las muertes violentas de travestis y trans por motivos asociados con su identidad de género<sup>28</sup>. Se considera travesti o trans a quienes se identifican como tal, hayan realizado o no el cambio registral en su documentación personal e independientemente de haber realizado modificaciones en su cuerpo.

27. Corte IDH, caso González y otras (“Campo Algodonero”) vs. México, sentencia de 16 de noviembre de 2009, párrafo 143.

28. Según el artículo 2 de la Ley N° 26.743 de Identidad de Género, “se entiende por identidad de género a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales.”

## Cifras a nivel País

En respuesta a la Ley Nacional N°26.485, que encomienda a la Corte Suprema de Justicia de la Nación la gestión y producción de estadísticas sobre las personas afectadas y los hechos de violencia enmarcados en esta norma, se creó el Registro Nacional de Femicidios de la Justicia Argentina (RNFJA) que sistematiza causas judiciales de todas las jurisdicciones en las que se investigan muertes violentas de mujeres cis y mujeres trans/travesti por razones de género (tipificadas o no como femicidios).

Dicho registro utiliza la definición expresada en la “Declaración sobre el Femicidio” aprobada en la Cuarta Reunión del Comité de Expertas/os (CEVI): “La muerte violenta de mujeres por razones de género, ya sea que tenga lugar dentro de la familia, unidad doméstica o en cualquier otra relación interpersonal; en la comunidad, por parte de cualquier persona, o que sea perpetrada o tolerada por el Estado y sus agentes, por acción u omisión.”

Anualmente se publican los datos del Registro Nacional de Femicidios de la Justicia Argentina (RNFJA) correspondientes a las causas judiciales en las que se investigan muertes violentas de mujeres cis y mujeres trans/travesti por razones de género. A continuación, se consignan los mismos:

**Cifras de Femicidio, Transfemicidio, Travesticidios en Argentina, años 2016- 2021.**

Año	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Femicidio/ Transfemicidio/ Travesticidio	54	73	78	268	87	51

Fuente: Registro Nacional de Femicidios de la Justicia Argentina (RNFJA) de la Oficina de la Mujer de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, a partir de datos aportados por cada una de las jurisdicciones.

## Cifras en Salta

En la Provincia de Salta, la violencia por motivos de género, es una de las problemáticas sociales más relevantes y de mayor incidencia, ya que registra altísimos índices de denuncias, y una consecuentemente alta tasa de femicidios, travesticidio y transfemicidio.

En virtud de tal situación, en el año 2014, la Provincia ha declarado la Emergencia en materia social por Violencia de Género en el año 2014 mediante Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) N° 2654/14 convertido posteriormente en Ley N° 7.857/14, prorrogada en el año 2016 por igual período de dos años por ley N° 7.943/16 y, en 2018 mediante la Ley N° 8.110/18, y nuevamente el 02/11/2020 por la ley N° 8214/20 extendiendo su vigencia hasta el año 2022.

El observatorio de Observatorio de Violencia contra las mujeres de la Provincia de Salta<sup>29</sup> registra desde el año 2016 las cifras de femicidios, transfemicidios y travesticidios en nuestra provincia. En la tabla siguiente se consignan los números registrados.

**Cifras de Femicidio, Transfemicidio, Travesticidios en Salta, años 2016- 2021<sup>30</sup>**

Año	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Femicidio/ Transfemicidio/ Travesticidio	9	24	11	18	12	13

Fuente: Observatorio de Violencia contra las Mujeres.

Las cifras mencionadas permiten advertir que la violencia por motivos de género implica una problemática social que afecta al menos a una de cada tres mujeres, adolescentes, niñas y personas trans y que produce graves consecuencias sobre la salud y la vida de quienes la padecen.

Femicidio en la cárcel: Un ejemplo claro, no solamente del sistema patriarcal de dominio masculino, sino también de la responsabilidad estatal, lo constituye el femicidio de Andrea Neri en el año 2017. La asesinaron de manera salvaje en el interior de una institución del Estado, como el Servicio Penitenciario Provincial, donde se supone que un episodio de esta magnitud no podría ocurrir.

A lo que se suma que el femicida Gabriel Roberto Herrera “Chirete”, contaba con los antecedentes de haber asesinado, en 2006, a su primera pareja en la unidad carcelaria de Metán.

El 5 de enero de 2017, poco después de las 14, Andrea entró a la celda de su pareja Gabriel Herrera,

llevando en brazos a su bebé de dos meses. Era el día de visitas a los internos, por lo que dentro y fuera del penal había muchas personas.

En la celda Andrea y Gabriel estaban completamente solos. No pasó mucho tiempo hasta que el hombre de 39 años salió con su hijo en brazos, se lo entregó a los guardiacárceles y les avisó que había matado a la joven.

Con una gubia (herramienta para tallar madera) hirió mortalmente a Andrea en el cuello. Cuando los guardiacárceles entraron en la celda 372 ya no había nada que hacer. La joven estaba sin signos vitales.

Gabriel Herrera, femicida de Andrea Neri, fue condenado a prisión perpetua por el hecho (homicidio doblemente calificado). Asimismo, se condenó a 3 agentes del servicio penitenciario.



29. Organismo autárquico creado por ley provincial n° 7863/15.

30. Observatorio de Violencia contra las Mujeres, Provincia de Salta [http://ovcmsalta.gob.ar/?page\\_id=649](http://ovcmsalta.gob.ar/?page_id=649)

## Abordaje de la violencia. Procedimientos y recursos de prevención y asistencia

A partir de la declaración de la emergencia por violencia de género (año 2014), se instauró en la Provincia de Salta la justicia especializada en materia de violencia, con competencia para conocer en todos los asuntos contemplados por la Ley Nacional N° 26.485 y la Ley Provincial N° 7.403. Dicha organización comprende **Juzgados de violencia familiar y de género** con intervención en todos los casos de violencia comprendidos en la ley 7403 y 26.485, es decir cuando la violencia familiar y de género no constituya delito.

Cuando los hechos de violencia familiar y género constituyen delito, de acuerdo al sistema acusatorio, intervienen las **fiscalías y los juzgados de garantías**. El Ministerio Público Fiscal, ha establecido como un criterio de especialidad, la violencia familiar y de género con la finalidad de otorgar atención adecuada de esta problemática a través de organismos dotados de equipos técnicos y personal especializado. La competencia se extiende a las causas penales iniciadas por delitos que tengan una pena máxima de seis (6) años de prisión, tales como: amenazas, lesiones leves y graves, incumplimiento de los deberes de asistencia familiar, impedimento de contacto, abuso sexual simple.

De igual modo, se crearon **Defensorías Especializadas** con la finalidad de garantizar el derecho de acceso a la justicia de las víctimas de violencia familiar y de género. El acceso a la justicia comprende el servicio de asistencia jurídica gratuita, las garantías del debido proceso, la adopción de medidas positivas para asegurar la exención de costos del proceso y el acceso efectivo al recurso judicial.

El **procedimiento** a seguir tanto ante situaciones de violencia por motivos de género, como la violencia familiar está regulado por [La ley Provincial N° 7888](#)<sup>31</sup> que establece los principios, las garantías y el procedimiento para aplicar la ley 26.485 y la Ley 7403.

Dicho procedimiento, tiene las siguientes características:

- **Es reservado:** Los antecedentes y la documentación son reservados a las partes. Las audiencias serán privadas y se establece el deber de confidencialidad de datos que permitan identificar cuando se trate de personas menores de edad.
- **Gratuito:** Las actuaciones están exentas de sellado, tasas, depósitos y cualquier otro impuesto. Como lo hemos mencionado, en la provincia, son las defensorías especializadas en violencia familiar y de género quienes llevan adelante esa labor.
- **Sumarísimo:** es el procedimiento más rápido en atención a los derechos protegidos. Entendemos que la celeridad se asocia con la inmediatez del acceso a la justicia, evitando largos procesos que tornen ilusorio el derecho a una vida libre de violencia.

- **Se consagra el principio de amplitud probatoria:** Son admitidos todos los medios de prueba. Este principio es de común aplicación en cuestiones de derecho de familia teniendo en cuenta la dificultad de probar los hechos que acontecen en la intimidad del hogar resultando difícil obtener las pruebas.

- **Prohibición de la coincidencia física y la mediación:** En todos los casos se evitará la coincidencia física entre agresor y víctima (art. 9 ley 7888). La mediación o conciliación, audiencias conjuntas se hallan prohibidas por la Ley 26.485 en su artículo 28 y por la Ley Provincial N° 7888, artículo 13. La justificación para tal prohibición es la inexistencia de igualdad entre las partes, puesto que en la violencia por motivos de género existe, por definición, una relación desigual de poder.

- **Posibilidad de ser acompañada de persona de su confianza:** En toda instancia, la persona podrá estar acompañada de persona de su confianza y/o asistida por profesional como ayuda protectora ad-honorem, siempre que lo solicite y con el único objeto de preservar su salud física y psicológica. Este derecho le será notificado en el primer acto en que la víctima intervenga.

- **Cualquier persona puede formular una denuncia.** Las prescripciones de la ley, no establecen una forma determinada para realizar la denuncia. Se podrá presentar en forma verbal o escrita, ante juez competente, el Ministerio Público o la Policía.

- **Obligación de denunciar.** Uno de los aspectos más relevantes de la ley 7888, es la consagración en el artículo 6 de la obligación de denunciar los hechos de violencia que pesa sobre los/las Funcionarios/as públicos/as “Los funcionarios públicos, agentes, profesionales y técnicos de las áreas de familia, salud y educación que presten servicios en establecimientos públicos o privados y que en relación al ejercicio de sus funciones hayan tomado conocimiento de hechos de violencia de manera directa o indirecta, están OBLIGADOS a denunciar los mismos ante autoridad competente quedando liberados del secreto profesional a ese efecto”.

## Recursos existentes en la Provincia

Organismos públicos que brindan: Información, orientación y asistencia

- POLO INTEGRAL DE LAS MUJERES Mail: polo.asistencia@gmail.com Tel. 422527 Cel: 387 571 9316 11 lunes a viernes 8 a 20hs República de Siria 611.

- Línea 144 Gratuita, atención las 24hs

## Denuncias

### Oficina de violencia familiar y de género (OVFG) del Poder Judicial

- Lunes a viernes de 7:30 a 19:30 horas

31. Fue sancionada en el año 2015 bajo el nombre de Ley de Protección contra la violencia de género.

- SALTA: Av. Bolivia 4671

- METÁN: Mitre Oeste 30

- TARTAGAL: Av. Mosconi 1461

- ORÁN: Egües y Lamadrid

- Oficina de Violencia Familiar y de Género - Polo Integral de las Mujeres - Salta República de Siria  
611 - CP 4400 - Salta Capital, Provincia de Salta Tel: (0387) 4225227 Horario de Atención: 8:00 a 14:00  
horas

#### **Oficina de Orientación y Denuncia- Ministerio Público- SAVIC**

- Lunes a viernes de 8 a 17hs

#### **Comisaría más cercana Todos los días, las 24hs**

#### **SERVICIO DE EMERGENCIAS 911, las 24h, todos los días.**

Para mayor detalle de las Instituciones que brindan orientación y asistencia en situaciones de violencia se puede consultar el Mapa de Instituciones que asisten la Violencia de Género en la Provincia de Salta, elaborado por el Observatorio de Violencia contra las Mujeres, año 2019 <http://ovcmsalta.gob.ar/wp-content/uploads/2019/11/INFORME-MAPA-DE-INSTITUCIONESQUE-ASISTEN-LA-VIOLENCIA-DE-G%C3%89NERO-EN-SALTA-NOVIEMBRE-2019.pdf>

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- Buompadre, J. (2013). Violencia de Género, Femicidio y Derecho Penal. Los nuevos delitos de género. Alveroni Ediciones.

- Carnota, M., Sosa, L. (2011). Tratado de los Tratados Internacionales Comentados. Editorial La Ley.

- Gelli, M. (2008). Constitución de la Nación Argentina, Comentada y Concordada. (4ta. edición ampliada y actualizada). Editorial La Ley.

- Informe de Derechos Humanos. (2012). ONU.

- Jornada Nacional "Educar en igualdad: prevención y erradicación de la violencia de género" <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/110338/violencia280616.pdf>

- Lagarde, M. (2006). "Proyecto de ley por el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia en México". I Seminario Internacional Derecho de las Mujeres a una vida libre de violencias. Corporación SISMA Mujer. Bogotá, los días 3 y 4 de agosto de 2006. <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/9>.

- Medina, G. (2013). Violencia de Género y Violencia Doméstica. Responsabilidad por daños. Rubinzal Culzoni Editores.

- Segato, R. (2003). Estructuras Elementales de Poder. Ensayos sobre Género, entre la Antropología, el Psicoanálisis y los Derechos Humanos. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

- Segato, R. (2018). Contra-pedagogías de la crueldad. Prometeo Libros.

#### **Normas**

- Constitución de la Nación Argentina, art. 75 inc 22. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>

- Convención para sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW). <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>

- Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belém do Pará). <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>

- Recomendación General 35, Comité CEDAW, violencia por razón de género <http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2017/11405.pdf>

- Declaración y Plataforma de Acción de la Conferencia Mundial de la Mujer de Beijing. <http://beijing20.unwomen.org/>
- Ley No 26.485 (2009). Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los Ámbitos en que Desarrollen sus Relaciones Interpersonales. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/150000-154999/152155/norma.htm>
- Decreto de reglamentación de la Ley No 26.485. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/169478/norma.htm>
- Ley Provincial N° 7888 de Protección contra la Violencia de Género (2015): [http://boletinoficialsalta.gob.ar/NewDetalleLeyes.php?nro\\_ley=7888](http://boletinoficialsalta.gob.ar/NewDetalleLeyes.php?nro_ley=7888)

# ESI Y COMUNIDAD PENITENCIARIA.

## CONCLUSIONES

### Capítulo VI



Iniciativa  
Spotlight



## Capítulo VI: ESI y Comunidad Penitenciaria. Conclusiones.

*Julieta Rivera y Paola Contreras*

### **La reconstrucción de lazos afectivos y sociales para la reinserción social plena.**

A lo largo de los capítulos precedentes se han desarrollado distintas aristas a tener en cuenta para una efectiva aplicación de la ESI en contextos de privación de la libertad, particularmente en los espacios penitenciarios provinciales desde el enfoque de Derechos Humanos y la perspectiva de género.

Para finalizar, se expondrán algunas ideas que motiven a la reflexión crítica de quienes llevan adelante las tareas de docencia en estos contextos.

En principio, es necesario describir con mayor especificidad la noción de comunidad penitenciaria, que contrasta con algunas posturas de análisis científico social que describen a las cárceles como espacios alejados y aislados. Pero si pretendemos trabajar con la ESI, esta implica, más que cualquier otra política educativa, un permanente diálogo sin barreras de un “adentro/afuera”, porque sus objetivos están en relación a problemáticas sociales transversales.

En distintas publicaciones se hace mención a la cárcel como “institución total” o “institución de secuestro”, donde las personas presas pierden su identidad para que esta pueda ser reemplazada por lo que la institución impone mediante una rutina de control del uso del tiempo, de los cuerpos, de las labores. Esta visión lleva aparejada una representación de la cárcel como un lugar hermético, cerrado con límites sólidos al mundo exterior, condiciones necesarias para lograr la reinserción social.

Sin embargo, esta representación dificulta reconocer que la cárcel, o cualquier contexto de encierro, mantiene con el “afuera” dinámicas de diálogo, de intercambios variados y de reproducción de conductas sociales, que están presentes en las interacciones entre todas las personas que conviven en ella. Al respecto, Beatriz Kalinsky (2016) menciona que

“Si aceptamos que los límites perimetrales tanto reales como metafóricos de la cárcel son porosos se abriría un campo doble de estudio: por un lado la extensión de su influencia hacia la comunidad y desde la comunidad y, por otro lado permitiría analizar las relaciones entre los diferentes protagonistas del escenario carcelario desde una óptica del conflicto interactivo donde sus actores están en permanente tensión entre ellos y con los demás.[...] Si bien el orden de pertenencia no es intercambiable -el preso no es agente ni viceversa en un momento dado- van cumpliendo diferentes funciones y cambiando su perspectiva a lo largo de los años de trabajo o de cumplimiento de sentencia según sea el caso. [...] Sin embargo, los unos y los otros generan múltiples y cambiantes sensaciones y emociones en sus vínculos.” (p.35)

La cárcel mantiene permanente contacto con la comunidad, no solo como el lugar donde se contienen las conductas delictivas sino también como un escenario donde se proyecta la continuidad de la violencia de la sociedad. Un terrible ejemplo de esto son los dos femicidios cometidos por un mismo sujeto privado de libertad, dentro de la cárcel, contra dos mujeres que eran sus parejas y madres de sus hijos. Estos femicidios reflejan de manera contundente que los delitos de odio contra las mujeres y la violencia de género en su modalidad institucional pueden suceder en estos contextos de encierro y de vigilancia, de la misma manera que suceden en el “afuera”, poniendo en evidencia el por qué la provincia de Salta aún se encuentra en emergencia social por violencia de género desde el año 2014.

Por otra parte, la resistencia a la ESI y la resistencia de los y las funcionarios estatales para formarse en prevención de la violencia y discriminaciones de género que se manifiesta en el “afuera” /comunidad, también se ve reflejada en la cárcel, dificultando procesos necesarios para la reinserción social y la prevención de las violencias institucionales.

Así, pensar a la cárcel como un contexto de encierro que puede ser identificada como “comunidad penitenciaria” permitiría desarrollar planificaciones y alianzas intersectoriales entre quienes conviven entre los muros, como también con otras instituciones detrás de los muros, para resolver problemáticas compartidas, como lo es la violencia de género, la discriminación por identidad de género, etcétera.

En este punto, la alianza con la institución educativa es crucial, en cuanto no solo sería con el objetivo de garantizar el derecho a la educación obligatoria, sino que propiciaría los cambios de actitudes necesarios para la equidad entre varones y mujeres, la desnaturalización de las violencias y los prejuicios en torno a las personas privadas de libertad.

Por otra parte, dentro de la comunidad penitenciaria también hay emociones que deben ser reconocidas y tomadas para la planificación no solo de una acción como la ESI sino para cualquier otra que tenga como objetivo el goce de derechos, no solo para quienes están privados de libertad sino para quienes tienen obligaciones de cuidado sobre ellos.

Las emociones que surgen entre quienes conviven en estos contactos- personal penitenciario, personas privadas de libertad, agentes de otros organismos estatales, profesionales - se consideran como parte de un eje trascendental de la vida cotidiana. Ellas explicitan los prejuicios que todos y todas tienen, los efectos de las formas de ejercer las jerarquías, los temores y desconfianzas mutuas y la despersonalización de quien debe cumplir tareas de vigilancia/cuidado, como de quien debe ser vigilado/a.

Sin embargo, la expresión de vínculos emocionales que tienden a que el personal y las personas a las que deben cuidar se reconozcan como iguales en su humanidad, no es bienvenida por los mandos institucionales, por creer que ello constituye una debilidad y un riesgo para la función de seguridad.

---

En este escenario la ESI, que apela a las emociones como motor de cambio y transformación, debe abrirse camino como recurso útil para movilizar las palabras y la comunicación entre quienes forman la comunidad penitenciaria. Al respecto, Kalinsky (2016) señala que, en relación a las personas de la comunidad penitenciaria,

“Unos y otros podrán transformarse en personas en sentido pleno si pudieran escuchar y ser escuchados, produciendo el espacio simbólico necesario para que todos, sin distinciones, logren exponer sus argumentos no solo en los temas de la vida cotidiana que en la cárcel no son de menor importancia sino también a la hora de plantear sus visiones sobre un espacio definido hasta el momento por la escasez y la coerción.” (p.25)

La efectiva aplicación de la ESI implica la resignificación de los aportes de integralidad para la comprensión de seres humanos holísticos, permitiendo el abordaje de todas las formas relacionales que se presentan en estos contextos desde la valoración de la afectividad para reconocer que las emociones y sentimientos son en sí, las primeras formas de interpretación de los mundos y por ende, de acción en ellos.

Partir de esta mirada implica reconocer por parte de todos los y las participantes de la comunidad penitenciaria que la emoción es la primera forma de acción en la realidad y que en su base más primigenia no busca otra cosa que la supervivencia, pero que el llamado “peligro” a la misma se encuentra atravesado de mensajes simbólicos que hacen que, lo que para unos y unas sea peligroso, para otros y otras no lo sea.

Es aquí que las emociones y sentimientos se multiplican y diferencian ya que no son naturales reacciones a algo estático y objetivo, sino que van a ser productos de la impresión que la relación con el mundo ha generado.

Posibilitar espacios democráticos para el reconocimiento de las emociones y sentimientos y principalmente generar instancias para su expresión permite la humanización de todos los actores y actrices, su reconocimiento como sujetos sociales cuya historia, vida, necesidades, carencias, proyectos, expectativas poseen un sello de origen que, como caleidoscopios, generan imágenes diferenciales del mundo, del deber ser y del ser en el mundo, que salpican de manera diferente las formas de actuar, naturalizar e interpretar las relaciones en él.

De esta manera, el valorar la afectividad se constituye en el portal para el ingreso a todos los demás ejes siendo en sí el más revolucionario de la ESI porque desde el reconocimiento de la inteligencia emocional, adquiere sentido el reconocimiento de la inteligencia emocional de los y las otras, el límite del deseo ante el deseo de otro u otras y la complementariedad de las existencias.

Así, la otredad adquiere el mismo valor que el yo identitario, por ende, los mismos Derechos Humanos y ciudadanos, la misma necesidad de su ejercicio y garantía, ya sea en la educación, en el cuidado del

---

cuerpo y la salud, en el respeto por la identidad de género y expresión, por la orientación sexual, por los roles de maternaje y paternidad, entre otras dimensiones que hacen a la humanidad.

Repensar la enseñanza desde y con la ESI como también las formas relacionales que se producen, genera una transformación contracultural en estos contextos con límites físicos específicos, pero con límites simbólicos porosos.

La ESI habilita a resignificar a las instituciones normalizadoras como instituciones de existencia. Hablar de instituciones de existencia transforma la esencia punitiva, de castigo y disciplinamiento en una posibilidad de acompañamiento para la construcción de subjetividades, con proyectos de vida, con futuros deseables en base a presentes que los potencien y contengan.

Esta posibilidad no es otra cosa que comprender que las instituciones de existencia no producen objetos o sujetos estilizados, sino sujetos de existencias y que la misma es la única forma de saber que se está vivo, que son alguien y que se puede generar estrategias para forjar una existencia positiva a través de herramientas de deconstrucción, cuestionamiento y crítica a las prácticas que vulneran y violentan todas las expresiones de humanidad.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Contreras, P. (2022, 7 de mayo). ESI en tiempos de Pandemia: Una herramienta transversal para un cambio contracultural” VI CONGRESO PROVINCIAL de EDUCACIÓN “Pedagogía en Pandemia, recrear en la incertidumbre”. Salta Argentina
- Kalinsky, B. (2014). El conocimiento antropológico en contextos de fragilidad social: el caso de la ejecución de la pena privativa de la libertad. Revista de la Facultad. Estudios de Ciencias Sociales. Números 19 y 20: 231- 253. Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad de Comahue, ciudad de Neuquén.
- Kalinsky, B. (2016). La cárcel hoy. Un estudio de caso en Argentina. En Revista de Historia de las Prisiones nº3 <https://www.revistadeprisiones.com/wp-content/uploads/2016/12/3.pdf>
- Faur. E. (2020). Políticas de cuidados, Derechos Humanos y ESI: experiencias del cuerpo y los afectos en la pandemia. Revista Educación y Vínculos. Año III, N° 6 (118- 136)



Iniciativa  
Spotlight

