

Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

Profesorado Universitario para la

Educación Secundaria y Superior

Trabajo Final

**“CAPACITACION VIRTUAL EN PERSPECTIVA Y VIOLENCIA DE
GENERO PARA AGENTES DE LA ADMINISTRACION PUBLICA NACIONAL.
ANALISIS SOBRE SUS ENFOQUES PEDAGOGICOS Y TRANSPOSICION
DIDACTICA”**

Alumna: Magali Freire

Sede Centro

Fecha de entrega: 2023

Índice

Capítulo 1.....	2
Presentación.....	2
Magnitud del problema.....	2
Marco normativo.....	4
ABC Ley Micaela.....	9
Justificación.....	10
Pregunta de investigación.....	10
Objetivo General.....	10
Objetivos específicos.....	10
Hipótesis.....	10
Capítulo 2.....	11
Estado del arte.....	11
Marco Teórico.....	15
La educación continua en las políticas públicas.....	15
La perspectiva de derechos y la integralidad en el marco normativo y políticas públicas.....	16
Los ejes conceptuales de la capacitación en temáticas de género y violencia por motivos de género.....	21
Educación, enfoques pedagógicos y didácticos en la formación de perspectiva de género y diversidad.....	22
Capítulo 3.....	28
Estrategias metodológicas.....	28
Capítulo 4.....	29
Análisis.....	29
Los enfoques pedagógicos que sustentan el curso.....	29
La revisión de los contenidos y la relevancia de la transposición didáctica.....	34
La organización de las clases y las huellas de las estrategias de enseñanza propias de las pedagogías críticas.....	37
Capítulo 5.....	45
Conclusiones finales.....	45
Bibliografía.....	48
Anexo.....	56

Capítulo 1

Presentación

Magnitud del problema

Las desigualdades y violencias hacia mujeres, lesbianas, gays, transgénero, transexuales, bisexuales, intersexuales y más (LGTBTBI+) son una problemática instalada y vigente en la agenda pública contemporánea.

En el año 2022 el Registro Nacional de Femicidios de la Justicia Argentina (Oficina de la Mujer de la Corte Suprema de Justicia de la Nación s/f) identificó **252 víctimas letales de violencia por motivos de género**. De ellas, 226 fueron víctimas directas de femicidio. Con respecto a la edad, el promedio de las mismas fue de 40 años, en el 59% de los casos, quien perpetró el hecho fue la pareja actual o ex-pareja, mientras que en el 88% resultó ser una persona conocida.

Según las estadísticas de la línea 144 de atención, contención y asesoramiento a mujeres y LGBTI+ en situación de violencia de género del Ministerio de Mujeres, Género y Diversidad (MMGyD) durante el año 2022, el 91% de las comunicaciones fueron motivadas por situaciones de violencia doméstica. El **94% de las personas que establecieron comunicación con la línea manifestaron haber atravesado violencia psicológica, el 64% violencia física y más del 40% declaró atravesar situaciones de violencia económica y patrimonial, mientras que el 14% denunció violencia sexual**. Con respecto a la persona agresora, en un 86% de los casos fueron varones. De ellos, el 48% resultaron ser ex parejas y en un 34% de los casos, quien agredió fue la pareja actual. Con respecto a las personas que atraviesan violencia por motivos de género y se comunican con la línea, el 96% fueron mujeres. Las estadísticas refieren que 137 casos correspondieron a mujeres trans, varones trans, transgénero, travestis, intersexuales y queer. Con respecto a la franja etaria, el 64% tienen entre 15 y 44 años.

Movimientos políticos y sociales

La instalación de esta problemática en la agenda pública tiene como agentes fundamentales distintos movimientos sociales de mujeres, diversidades y feminismos que luchan por visibilizar y erradicar las desigualdades de género. Se puede retrotraer la historia de reivindicaciones a fines del siglo XIX, con figuras como **Cecilia Grierson**, la primera mujer en recibirse de médica en nuestro país, la creación del **diario “La voz de la mujer”** creado por un grupo de obreras, el primer **Congreso Femenino Internacional y el Congreso Feminista (1910)**. En ese entonces, los temas a instalar se referían a los derechos civiles y políticos, la participación en espacios culturales y académicos y la vida democrática. Durante las siguientes décadas estos reclamos alcanzarían conquistas como la ampliación de derechos civiles y el voto. En la **década del 60´ y 70´ a nivel internacional y nacional comienzan a organizarse movimientos que reivindicaban los derechos de la comunidad homosexual y luchaban contra los edictos, la persecución y represión policial**.

Durante las últimas décadas, estos movimientos se convocaron en lo que en un comienzo se denominó **“Encuentro Nacional de Mujeres”**, que pasado los años y profundizando los debates devino en **“Encuentro regional plurinacional de mujeres, lesbianas, travestis, trans, bisexuales y no binaries”**. Este espacio se erigió como un fuerte actor para la instalación y conquista de derechos referidos a la identidad, la autonomía sobre los cuerpos, la igualdad de oportunidades en relación al empleo y educación, entre otros aspectos.

En consonancia y articulada con los Encuentros, emerge la **“Campaña Nacional por el derecho al aborto legal, seguro y gratuito”**. Un movimiento que desde 1986 buscó la visibilización y problematización de los daños y muertes causadas por interrupciones de embarazos en la clandestinidad. Bajo el lema **“Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir”** la Campaña le reclama al Estado regulación normativa y políticas públicas concretas para garantizar el derecho a la salud sexual y salud no reproductiva de las personas.

En referencia a la violencia por motivos de género en 2015 se conformó el colectivo “**Ni una menos**” un espacio que interpeló a la sociedad convocando a lo largo de todo el país a marchas y movilizaciones para decir basta a la violencia machista que tiene como expresión más extrema los femicidios, travesticidios y transfemicidios. Tras el lema “vivas nos queremos” insta que política y socialmente se revisen y se definan acciones para erradicar patrones machistas que subordinan a mujeres y LGTBI+.

Marco normativo

A nivel internacional existen diversos documentos que comprometen a los Estados nacionales a construir políticas públicas en pos de la erradicación, sanción y prevención de la violencia contra las mujeres y LGTBI+.

Un primer hito a destacar es la **Declaración Universal de los Derechos Humanos** de 1948. Un documento de alcance internacional que luego de acontecidos los horrores de la Segunda Guerra Mundial, señala el carácter de igualdad entre todas las personas que habitan el mundo sin importar el contexto político, económico o cultural en el que vivan. Tres décadas más tarde, la **Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer** (CEDAW, 1979) menciona por primera vez una definición clara de lo que significa y compone la discriminación contra la mujer y compromete a los Estados a desarrollar acciones al respecto. Mientras que en 1994, la **Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer** (Convención de Belém do Pará) determina que la violencia contra la mujer constituye una violación de los derechos humanos y las libertades fundamentales. En 2007, los **Principios de Yogyakarta**, les dan centralidad a los derechos de la diversidad sexual. Allí se definen 29 puntos relacionados con los derechos sexuales vinculados a la orientación sexual y la identidad de género. Es un instrumento que sienta las bases para garantizar la protección de los derechos humanos de personas LGTBI y demás personas comprendidas en el colectivo de las diversidades.

A nivel nacional y siguiendo los lineamientos de los instrumentos internacionales, existe un amplio marco normativo que legisla y crea políticas públicas en materia de

igualdad de género desde diversas esferas: ciudadanía, política, educación, salud y trabajo.

Luego del retorno a la democracia y el Estado de derecho, se identifican diversas normas relacionadas con la garantía e igualdad de los derechos civiles.

En 1985, la **Ley N° 23.264** reconoce la **patria potestad compartida**, identificando los derechos de las mujeres respecto de sus hijos e hijas. Dos años más tarde, se sancionó la **Ley N° 23.515 de Divorcio Vincular** abriendo paso para la disolución de matrimonios que hasta ese momento no tenían otro destino que el “hasta que la muerte los separe”. En 1997, la **Ley N° 24.828 incorporó al sistema de jubilaciones el trabajo que desarrollan las amas de casa**. En cuanto a la participación política, en 1991 se sancionó la ley de **Cupo Femenino Legislativo (Ley N° 24.012)** que establecía que el 30% de la lista de las personas candidatas debían ser mujeres. Veinticinco años más tarde, la **Ley N° 27.412 (2017)** establece la **paridad de género en ámbitos de representación política** (Cámara de diputados, senadores y Parlasur) debiendo presentarse de manera intercalada mujeres y varones.

En 1985, el estado argentino **ratificó la CEDAW** y luego de la reforma de la carta magna de 1994, se invistió de jerarquía constitucional, reconociendo entonces los derechos sexuales y derechos reproductivos como derechos humanos. En relación a esta temática en el año 2002 se sancionó la **Ley N° 25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable**. Es una norma que, mediante el establecimiento de un programa a nivel nacional, tiene como objetivos garantizar el acceso a los derechos sexuales y derechos reproductivos de la población y disminuir las desigualdades que afectan a la salud sexual y salud reproductiva contemplando el enfoque de derechos y género. Desde este paradigma se fueron sancionando diversas regulaciones que apuntan al cumplimiento efectivo de dichos derechos: **Ley N° 25.929 de Derechos de madres, padres y de las personas recién nacidas durante el Proceso de Nacimiento o de Parto Respetado (2004)**, **Ley N° 26.130 de Anticoncepción Quirúrgica (2006)**, **Ley N° 26.862 de reproducción médicamente asistida (2013)**, **Ley N° 27.610 (2021) de interrupción voluntaria del embarazo (IVE)** y la **Ley N° 27.611 (2021) de Atención y Cuidado de la Salud Integral durante el Embarazo y la Primera Infancia** que apunta al fortalecimiento

del cuidado integral de la salud y la vida de las personas gestantes y de las infancias.

En la esfera educativa, durante los años 2005 y 2006 se sancionaron diversas normas que ampliaron los derechos de las infancias y adolescencias. En materia de sexualidad **la Ley N° 26.150 (2006) de Educación Sexual Integral (E.S.I.)**, se convirtió en un hito que implicó profundas transformaciones con respecto a la formación docente, las prácticas educativas y el rol social de las escuelas. Esta norma se configuró en un cambio de paradigma que se retrotrae a la **Convención de los derechos del niño (1989)** y a la **Ley de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (26.061/2005)**. A partir de su sanción, el Estado tomó el compromiso de desarrollar una política pública que estableció contenidos curriculares vinculados a la sexualidad desde la perspectiva integral, ampliando la tradicional educación biologista con propuestas y temas que contemplen el ejercicio de los derechos, garanticen la perspectiva de género, respeten la diversidad, valoren la afectividad y cuiden el cuerpo y la salud desde una mirada promocional. En el año 2015, se sancionó la **Ley N.° 27.234 de Educar en igualdad: Prevención y erradicación de la violencia de género**. Dicha norma establece por agenda educativa una jornada para todos los niveles destinada a contribuir a que estudiantes y docentes desarrollen y afiancen actitudes, saberes, valores y prácticas que promuevan la prevención y la erradicación de la violencia de género

En el año 2009, la Ley Nacional N° 26.485 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos donde desarrollen sus relaciones interpersonales, resultó ser una adecuación de los instrumentos internacionales a los que ya había suscrito el Estado argentino (CEDAW y Belem do Pará) (Vivanco, 2019). Dicha ley define qué se entiende por violencia basada en género, identifica distintos tipos y modalidades de violencia, superando a un antecedente normativo como la **Ley N° 24.417 de Protección contra la Violencia Familiar** (1994). Diez años más tarde de la sanción de la Ley N° 26.485 a través de modificaciones (27501/2019, 27533/2019), se incorporaron otras modalidades vinculadas al espacio público y político. De este modo se siguió ampliando el campo de intervención y de representaciones en torno a la violencia

contra las mujeres. En el marco de esta normativa se establecieron diversas políticas públicas en la que se distinguen, protocolos de actuación, líneas telefónicas de orientación y prevención, capacitación a distintos sectores del estado (fuerzas policiales, medios de comunicación) la incorporación de áreas de género en diversas reparticiones, planes para la reducción de femicidios y otras formas de violencia. Con respecto a las expresiones de más extremas de violencia cabe citar **la Ley N° 26.364 (2008) y su modificación Ley N° 26.842 (2012) de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas, la Ley N° 26.791 (2012)** que incorpora dentro del **Código Penal la figura de femicidio** como agravante del homicidio. Mientras que en 2018 la **Ley Brisa (N° 27.452)** establece un régimen de reparación económica para niños, niñas y adolescentes cuyas madres fueron víctimas de femicidio.

En los últimos 20 años, las garantías de derechos de personas LGTBI+ se amplió significativamente. Un primer hito a destacar es la **Ley N° 26.618 que estableció la modificación del código civil** permitiendo a personas del mismo sexo contraer matrimonio civil. *“el matrimonio tendrá los mismos requisitos y efectos, con independencia de que los contrayentes sean del mismo o de diferente sexo”* (26.618/2010). En correspondencia a este cambio de paradigma, la **Ley N° 26.743 (2012) de identidad de género** aporta herramientas concretas para garantizar el derecho a la identidad, dignidad y el respeto por la autodeterminación de las personas. A su vez, la **Ley N° 27.636 (2021) de promoción del acceso al empleo formal para personas travestis, transexuales y transgénero “Diana Sacayan - Lohana Berkins”** establece medidas para lograr la efectiva inclusión laboral de las personas travestis, transexuales y transgénero, con el objetivo de promover la igualdad real de oportunidades. En el mismo año se establece el **Decreto N°476** que incluye en el **DNI la opción X** para personas que no se identifican dentro del binarismo masculino-femenino.

En diciembre de 2018 fue sancionada la **Ley 27.499 más conocida como Ley Micaela**. Esta norma lleva el nombre de Micaela García una joven entrerriana víctima de violación y femicidio. Este hecho fue perpetrado por Sebastián Wagner condenado por dos violaciones anteriores que, a pesar de contar con informes desfavorables, el sistema judicial le había otorgado el beneficio de libertad

condicional. Un día antes del femicidio de Micaela García, el padre de otra joven se había acercado a la comisaría a denunciar que Wagner estaba acosando a su hija. La recomendación del oficial en ejercicio fue que volviera el lunes a realizar la denuncia ya que estaría presente la fiscal correspondiente. De haber recibido la denuncia, la libertad condicional se hubiera revocado al instante.

El femicidio de Micaela García conmocionó a la sociedad y puso en evidencia la importancia de un Estado que responda a demandas históricas en materia de igualdad de derechos entre los géneros. La **Ley N° 27.499 obliga a recibir capacitación en perspectiva de género y violencia por motivos de género a todas las personas que se desempeñan en la función pública en los tres poderes del Estado: Ejecutivo, Legislativo y Judicial**. Dicha capacitación retoma el encuadre de las normas citadas anteriormente y se propone como una **acción educativa** para la prevención, detección y erradicación de las violencias por motivos de género.

En el texto de dicha ley se define al **Instituto Nacional de las Mujeres (INAM)** como el órgano responsable de la implementación de las capacitaciones. Esta misma institución, creada en 2017, también era rectora de la **Ley 26.485** y de la puesta en acción de diversas estrategias como, **la Línea 144, fortalecimiento de áreas de la mujer, desarrollo de escuelas populares de género, campañas de concientización y el Observatorio de violencias contra las mujeres**. Esta institución tiene como antecedente el **Consejo Nacional de las Mujeres** establecido en 1992, fue el primer organismo que incorporó la agenda política de género (www.gba.gob.ar, 2020).

Por medio del **decreto 15 del año 2019** se creó el **Ministerio de Mujeres, Género y Diversidad (MMGyD)**. La jerarquización a ministerio de la agenda de género da cuenta de un compromiso político para el abordaje de problemáticas sociales con respecto a la garantía y acceso de derechos de mujeres y diversidades. Esta cartera, se propuso robustecer el trabajo que ya venía desarrollando su antecedente el INAM con respecto a toda forma de discriminación y violencia, apostando a la transversalización de este enfoque en todos los ministerios.

La **Ley Micaela** define que cada organismo público, sus autoridades junto con áreas de género (si las hubiere) y organizaciones sindicales, deben garantizar la implementación de la capacitación. También se señala la posibilidad de que cada organismo realice adecuaciones de materiales o programas propios, siempre y cuando se rijan por la normativa y sean certificados por el MMGyD.

ABC Ley Micaela

En el marco de diversas estrategias de implementación de dicha capacitación y a causa de la emergencia sanitaria el **MMGyD** junto con el **Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP)** diseñó un formato de capacitación virtual llamado **“ABC Ley Micaela”** destinado a agentes de la administración pública nacional de diversas jurisdicciones y reparticiones. Se caracteriza por ser un curso introductorio de sensibilización sobre la temática de perspectiva de género, diversidad y violencias por motivos de género. Los objetivos de formación se relacionan con **el conocimiento del marco normativo de derechos humanos género y diversidad a nivel nacional e internacional, el reconocimiento de las violencias por motivos de género como una problemática social y la incorporación de recursos para su detección y orientación en el caso de violencias de tipo laboral**, por último se propone **abordar la transversalización de la perspectiva de género y diversidad como herramienta clave para la implementación de dicho enfoque en los distintos organismos y en las políticas públicas**.

La capacitación la desarrolló el MMGyD junto con el INAP y se dicta en una plataforma de Aprendizaje Virtual de la Secretaría de Innovación Pública de la Nación. Tiene una duración total de 25hs, que se extienden durante 10 semanas en el que se recorren 4 módulos temáticos, 4 foros de participación obligatoria y 1 evaluación final. Las aulas están compuestas por unos 80 cursantes y es acompañada por unx tutorx que realiza el acompañamiento pedagógico en los foros, el seguimiento individual durante toda la cursada: instancias en las que no participaron, avisos informativos, comunicación personalizada a través de mensajería interna y devolución a partir de sus participaciones en foros y trabajo de integración final.

Justificación

Esta investigación se propone como aporte al campo de conocimiento de las experiencias educativas situadas en las pedagogías críticas y feministas y a la vez, pretende visibilizar sus aspectos potenciales para la transformación de prácticas que reproducen desigualdades y violencias por motivos de género.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las corrientes pedagógicas que fundamentan la propuesta de capacitación ABC Ley Micaela?

Objetivo General

- Describir las corrientes pedagógicas que fundamentan la propuesta de capacitación ABC Ley Micaela en la modalidad virtual

Objetivos específicos

- Analizar las corrientes pedagógicas y el modo en que se expresan en la capacitación.
- Relacionar los contenidos que se abordan con el enfoque pedagógico propuesto.
- Reflexionar acerca de las estrategias de enseñanza y transposición didáctica que se desarrollan en dicha propuesta de capacitación.

Hipótesis

Las corrientes pedagógicas que fundamentan la propuesta de capacitación de ABC Ley Micaela son las pedagogías críticas de educación popular y feministas.

Capítulo 2

Estado del arte

Para establecer el estado de la cuestión se realizó una pesquisa a través de la web, haciendo foco para la búsqueda en plataformas de divulgación científica, páginas de ministerios y organismos internacionales.

Con respecto a la temática a indagar, se establecieron algunos criterios de búsqueda como, experiencias en formación vinculadas a la perspectiva de género, transversalización de la perspectiva de género, formación continua o permanente e implementación de Ley Micaela.

En el artículo, **“Feminismo de estado en la Argentina democrática (1983-2021) ¿modelo aspiracional o realidad institucional?”** (Lopreite y Rodríguez Gustá, 2017), las investigadoras, a través de un análisis diacrónico, caracterizan las diferentes expresiones institucionales de las agencias de políticas para las mujeres según su nexo con los movimientos de mujeres y feministas y explican las variaciones acontecidas en los últimos cuatro décadas a partir de las dinámicas y los cambios de los movimientos de mujeres y feministas, y el uso instrumental de las agencias de las mujeres, por parte del Poder Ejecutivo. Uno de los hallazgos que señalan es la prevalencia de las agencias marginales y simbólicas (agencias que “carecen de las capacidades para promover los derechos de las mujeres y las políticas de igualdad de género) que tienen dificultades al momento de redistribuir el poder social (...) y excluidas de los principales debates políticos y sin vínculos con los movimientos feministas” (p. 290) Mientras que las dos coyunturas con agencias Insiders (“aquellas que facilitan los debates políticos enmarcados en los términos de las demandas de los movimientos de mujeres y, en consecuencia, introducen la justicia y la igualdad de género en las normas y regulaciones”) ocurrieron en momentos históricos inmediatamente posteriores a picos de movilización feminista (p. 290). Según estas autoras, los hallazgos muestran la relevancia del movimiento feminista como actor que coloca en la agenda pública la necesidad de modificar las

estructuras de autoridad del Estado específicamente en crear y consolidar agencias para las mujeres.

En la sistematización **“La transversalización del enfoque de género en las políticas públicas frente al cambio climático en América Latina” (Casas Varez, 2017)** resalta que América Latina ha avanzado de forma homogénea en la ratificación de los compromisos internacionales con respecto a la igualdad de derechos y que la mayoría de los países de la región han firmado y ratificado el Protocolo Facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.

Atendiendo al campo de búsqueda de la formación en perspectiva de género, en nuestro país, existe una vasta experiencia con la implementación de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral.

El informe **“Educación Sexual en Argentina. Voces desde la escuela” (Ministerio de Educación, 2014)** muestra los resultados de monitoreo y evaluación realizados por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio Nacional de Educación. Uno de los objetivos de este monitoreo fue conocer en qué medida las Jornadas de Formación Institucional en Educación Sexual Integral “Es parte de la vida, es parte de la escuela” y la elaboración de materiales didácticos facilitaron y/o fortalecieron el trabajo de educación sexual integral, y conocer los diferentes modos en que la E.S.I. permea en la cotidianeidad de las instituciones escolares. Las estrategias metodológicas utilizadas fueron cuantitativas: cuestionarios destinados a docentes y directivos y cualitativas: realización de entrevistas, grupos focales con docentes, estudiantes y familias. Con respecto a los hallazgos, el informe señala que el 72% de los y las docentes que pasaron por la capacitación manifestaron que incluyeron en gran medida los contenidos de E.S.I. en el proyecto institucional de sus escuelas.

En consonancia con la anterior investigación, el informe **“El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa” (Faur, 2018)** analiza los procesos, resultados y aprendizajes de implementación de dicha ley durante el período 2006 y el año 2016. Esta investigación del caso argentino, forma parte de una estrategia que busca identificar

y documentar los avances desarrollados en la región de América Latina y el Caribe en materia políticas, planes y programas nacionales con la función de promover y proteger los derechos de la infancia y la adolescencia y la igualdad entre los géneros. En este informe se utilizó una metodología cualitativa en la que se consideraron el análisis del marco normativo y documentos de gestión y seguimiento del programa, entrevistas en profundidad a informantes clave de los niveles nacional y provincial. Algunos hallazgos relevantes en relación a las capacitaciones masivas en establecimientos educativos señalan que: se observó un incremento de docentes y directivos formados en E.S.I. que alcanzó, hasta el 2017, un total de 167.000 docentes. Además, esta formación modificó las perspectivas y resistencias de los equipos de docentes y directivos respecto de la E.S.I. Una encuesta implementada en esta población señaló que el 75% de los directivos que participaron manifestaron que se modificó “mucho o bastante” su percepción sobre la E.S.I. mientras que el 71% de los y las docentes indicaron lo mismo. A su vez, a partir de lo expresado por los equipos se observó un crecimiento de la proporción de directivos que indicaron haber incorporado contenidos E.S.I. en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Con respecto a las políticas de formación de otros sectores, la investigación **“La perspectiva de género en el diseño de las políticas públicas: las políticas de Formación Profesional en Argentina durante los años 2015-2019” (Palavecino, 2022)** a partir de una metodología cualitativa, resalta el sesgo de género existente en la implementación de políticas públicas de formación profesional. Uno de los resultados que se observa es la segregación y segmentación en términos de género, que concentra la elección de capacitaciones profesionales según se considere un trabajo “feminizado” o no.

Por su parte, la investigadora **Dalia Virgilí Pino (2014)** en la publicación **“Reflexiones teórico metodológicas sobre sensibilización y capacitación en género. Apuntes de una propuesta para su implementación en contextos grupales”** sistematiza experiencias de organismos internacionales y no gubernamentales con respecto a los procesos de sensibilización en el enfoque de género. Utilizando una metodología cuanti-cualitativa recoge los resultados de 15 programas de capacitación y 3 de sensibilización donde los países latinoamericanos

son el territorio de mayor implementación de los mismos. Algunos datos relevantes de esta investigación son: que la mayoría de los proyectos se implementaron luego del año 2000, están orientados en la transversalización de la perspectiva de género en la gestión, el diseño y la implementación de proyectos en cualquier temática. A su vez, comparten contenidos, tales como la diferencia sexo-género, los roles de género, los derechos humanos de las mujeres, el concepto de género, y la división sexual del trabajo. Además 16 de los programas analizados utilizan una metodología participativa a través de talleres fundamentándose en su carácter lúdico y dinamizador de obstáculos y resistencias.

Con respecto a políticas de género y la implementación de la Ley Micaela, en el artículo **“La segunda reforma universitaria: políticas de género y transversalización en las universidades.”** (Torlucci, Vazquez Laba y Pérez Tort, 2019) se reconstruye los cambios acontecidos en algunas casas académicas a través de la incorporación de una agenda feminista y presentan los resultados alcanzados logrando obtener una fotografía del sistema universitario en políticas de género.

Dicho informe toma como indicador del impacto de la implementación de la capacitación en la temática, el crecimiento de acciones vinculadas a la atención de las situaciones de violencia de género y su intervención con los protocolos de actuación: en la actualidad 45 universidades que cuentan con dicha herramienta, representando el 73,8% del sistema universitario.

Además, en el recorrido de politización del género en las universidades, el 81,9% de las mismas adhirieron a la formación definida en la “Ley Micaela”. Del total de instituciones universitarias mencionan que el 47,5% comenzó con las capacitaciones, 31% con las autoridades; 27% al claustro no docente; y el 21% al claustro docente y estudiantil.

Siguiendo con la implementación de Ley Micaela en el ámbito universitario, el artículo **“Ley Micaela en la Universidad Nacional de Lanús Aportes para la erradicación de la violencia por razones de género”** (Vallejos y Freire, 2021) presenta la información sobre el estado de implementación de la Ley a diciembre de 2020 en la Universidad Nacional de Lanús. A través del análisis de encuestas

implementadas a las y los cursantes se indaga, acerca de la experiencia de capacitación y si la misma favoreció a aclarar, profundizar o modificar las percepciones previas sobre géneros y diversidad. Algunos hallazgos de la investigación señalan que el 86% de las personas encuestadas encuentra relación entre su inserción laboral y las cuestiones de género y diversidad vistas en el curso y el 78.5% manifestó estar de acuerdo con la afirmación que expresa que los contenidos del curso ayudaron a identificar temas y problemas que se relacionan con la tarea cotidiana en la Universidad.

A partir de la búsqueda realizada se resalta el impacto en las prácticas laborales de la formación en género. Por otra parte, se observa cierta vacancia en artículos de divulgación que expliciten o den a conocer las corrientes pedagógicas o estrategias didácticas desde donde se definieron las experiencias de capacitación.

Marco Teórico

Para indagar sobre esta experiencia pedagógica se parte de una base de conceptos y conocimientos que serán herramientas para guiar el análisis de la misma. En principio, se sitúan los marcos referenciales que permiten entender cuáles son los vínculos entre Estado, agenda social y políticas públicas. A continuación, se presentan conceptos nodales que la capacitación en perspectiva de género y diversidad incluye y que, dadas sus singularidades, pueden considerarse parte de los fundamentos para comprender el porqué del enfoque pedagógico adoptado. Para finalizar, se abordan desarrollos teóricos propios del campo educativo como los de pedagogía y didáctica, las características distintivas de los enfoques críticos, puntualizando en la educación popular y pedagogías feministas, estrategias de enseñanza y trasposición didáctica que resultarán relevantes para responder la pregunta de investigación.

La educación continua en las políticas públicas

Según Oszlak (2007) la sociedad en su conjunto construye una **agenda social problemática** que jerarquiza y visibiliza diversas realidades insatisfactorias que demandan una resolución (Matus, 1987). El primer autor, define esta agenda como

“conjunto de necesidades y demandas de las que se hacen cargo determinados actores sociales, adoptando decisiones y llevando a cabo acciones tendientes a satisfacerlas” (p. 1). En estos escenarios, el Estado se construye como un actor clave de la transformación de estos campos problemáticos, ya que es responsable de la toma de decisiones y acciones que se traducen como políticas públicas. En este sentido, las **políticas públicas** se definen como un sistema de lineamientos, planes, acciones y omisiones para la operación e intervención dentro de un sistema social, en este caso en particular, el referente a la administración pública nacional y su formación en perspectiva de género y las implicancias en el quehacer laboral cotidiano (diseño e implementación de diversas políticas públicas, desarrollo de tareas del sector, organización institucional, entre otros aspectos) (Oszlak, 2007).

Atendiendo a que la política pública analizada forma parte del campo de la capacitación profesional, es pertinente considerar desde qué perspectiva se la considera. Dentro del campo de la formación, dicho curso se inscribe como propuesta de **educación continua** (Sanz, 2015; Ministerio de Trabajo, empleo y seguridad, s/f). La misma abarca acciones que promueven actividades de aprendizaje en cualquier momento de la vida, para fortalecer la actualización en temáticas, habilidades y competencias pertinentes para el desarrollo laboral y para favorecer el desarrollo de un Estado garante de derechos. La educación continua en el campo de las capacitaciones en perspectiva de género y diversidad propone dar lugar a procesos subjetivos y de revisión de discursos y conductas naturalizadas y apunta a que la formación promueva acciones integrales que aboguen por la superación de las desigualdades de género (MMGyD, 2021).

La perspectiva de derechos y la integralidad en el marco normativo y políticas públicas

En la mencionada más arriba, agenda **social problemática** (Oszlak, 2007) que disputa la definición de normas y políticas públicas se distingue, en las últimas décadas, un eje transversal que es la **perspectiva de derechos**.

La misma se encuadra como estrategia para la construcción de ciudadanías democráticas, habilitadas a vinculaciones más plurales, diversas e igualitarias. (Ministerio de Educación, 2021)

Los **Derechos Humanos** con carácter de universalidad son una creación social relativamente reciente (Raffin, 2006). Antes de 1945, los Estados nacionales definían sus constituciones y el establecimiento de los derechos de las personas se planteaban a partir de su nacionalidad. Este aspecto cambió con la incorporación del derecho internacional de los Derechos Humanos, es decir, cuando la consideración pasó a ser su condición de persona humana y no de su nacionalidad.

El reconocimiento a nivel internacional del genocidio perpetrado por el nazismo trajo a la reflexión el cuestionamiento del poder de los Estados y la pregunta sobre quién los regula. En relación a esto Arendt (1998) plantea:

Llegamos a ser conscientes de la existencia de un derecho a tener derechos (y esto significa vivir dentro de un marco donde uno es juzgado por las acciones y las opiniones propias) y de un derecho a pertenecer a algún tipo de comunidad organizada, sólo cuando emergieron millones de personas que habían perdido y que no podían recobrar estos derechos por obra de la nueva situación política global. (p. 247)

En este sentido la autora señala que todas las personas deben tener un marco de protección, un resguardo de carácter internacional que garantice los derechos humanos más básicos de todas las personas.

La **Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH, 1948)** se ubica como el primer acuerdo en el marco de este sistema de protección. Un sistema que se erigió bajo la no diferenciación de las personas por su sexo, etnia, edad, idioma, religión, ideas políticas, posición económica, cultura o nacionalidad y que declara que todas las personas por su condición de humanidad tienen **derecho a la vida, a la igualdad, a la libertad de pensamiento y de expresión, a la participación política, a la salud, al trabajo, al descanso y a la educación**. La DUDH resulta ser un acuerdo histórico donde se distinguen los atributos, derechos y garantías pertenecientes a cada persona solamente por su condición de ser humano.

Luego de algunas décadas, la DUDH se convirtió en un modelo, un marco de referencia en materia de derechos para todos los Estados que integran esa comunidad internacional asumiendo el compromiso y obligación de respetar, proteger, garantizar y promover dichas normas.

Los derechos humanos se organizan a partir de **principios éticos, políticos y jurídicos fundamentales**: la universalidad, la igualdad y no discriminación, la integralidad e indivisibilidad. Considerar su **universalidad** implica reafirmar que todas las personas son titulares de derecho por su condición de humanidad. La **igualdad y no discriminación** hace referencia a que ninguna persona puede tener más o menos derechos que otra, nadie queda por fuera de este sistema de protección. La **integralidad e indivisibilidad** son principios que denotan la imbricación de este sistema, al ser interdependientes, la vulneración de una de estas normas compromete la garantía del resto. A su vez, su integralidad demuestra que no son jerarquizables (Aguilar, Astudillo, Calzón, Fernández, 2012).

La norma y política pública que se aborda en esta investigación se estructura bajo los principios básicos de universalidad, igualdad y no discriminación, integralidad e indivisibilidad ya descriptos. Cuenta con dos normas estructurantes que son la **Ley N° 26.485 de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (2009)** y la **Ley N° 26.743 de Identidad de género**. La primera define a la violencia **basada en género** como:

“toda conducta, acción u omisión, 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, como así también su seguridad personal. Quedan comprendidas las perpetradas desde el Estado o por sus agentes.” (art. 4, párr. 1)

En sus artículos 5° y 6° la norma identifica **6 tipos y 8 modalidades de violencia**. Mientras que los primeros hacen referencia a la forma o característica de esa violencia y del daño o perjuicio que se produce (física, psicológica, sexual, económica patrimonial, simbólica y política) la segunda clasificación define a los diferentes ámbitos en los cuales los tipos de violencia tienen lugar (doméstica,

laboral, institucional, obstétrica, contra la libertad reproductiva, mediática, en el espacio público y público política.

En el artículo 7° se señalan los principios de **integralidad y transversalidad**. Con estos organizadores se destaca la necesidad de involucramiento de todos los sectores gubernamentales, educativo, sanitario, jurídico, económico y social para la erradicación de la violencia. Estos principios son los que justifican el desarrollo de una política pública de formación en perspectiva de género y diversidad para todas las personas que trabajen en la administración pública nacional.

El principio de transversalización de la perspectiva de género, es una estrategia que surge de la **Plataforma de Acción adoptada en la Cuarta Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Mujer**, celebrada en Pekín en 1995. Esta propuesta busca que las instituciones integren en la totalidad de sus planes programas y proyectos las problemáticas vinculadas a las desigualdades de género. Según el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC, 1997):

“Transversalizar la perspectiva de género es el proceso de valorar las implicaciones que tiene para los hombres y para las mujeres cualquier acción que se planifique, ya se trate de legislación, políticas o programas, en todas las áreas y en todos los niveles. Es una estrategia para conseguir que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, al igual que las de los hombres, sean parte integrante en la elaboración, puesta en marcha, control y evaluación de las políticas y de los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, de manera que las mujeres y los hombres puedan beneficiarse de ellos igualmente y no se perpetúe la desigualdad. El objetivo final de la integración es conseguir la igualdad de los géneros.” (parr. 1)

Es decir, el enfoque adoptado para el abordaje de las violencias por motivos de género implica a todos los organismos de la administración pública nacional, estén directamente abocados a dicha problemática o no, ya que el sentido de igualdad de género debe ser uno de los principios que guíe el diseño, la ejecución y la evaluación de todos los planes, programas y proyectos de todos los sectores gubernamentales, pero también comprende la revisión de la organización de la cultura laboral, las situaciones emergentes en el cotidiano y la necesidad de

reflexionar singular y colectivamente sobre los supuestos y prejuicios sobre los que se asientan las desigualdades.

Este enfoque integral y transversal se contrapone al anterior paradigma denominado **ruta crítica**. Este último es una forma de abordaje en el que tradicionalmente se trabajó para abordar las situaciones de violencia. Se caracteriza por hacer foco en que las personas que están atravesando situaciones de violencia, denuncien y judicialicen los casos. Las críticas a este enfoque se centran en que resulta ser un modelo individualista y que no reconoce las causas estructurales de la problemática. Además, se concluye su ineficacia dado que con esta estrategia se ha observado que permanecen en aumento las denuncias, las tasas de femicidios y travesticidios y el incumplimiento de las medidas judiciales.

Desde el **abordaje integral de las violencias**, se piensa un Estado que trabaje sobre el carácter social de esta problemática. Es decir que, en la asistencia, atención y acompañamiento de las personas que están atravesando una situación de violencia deben incluirse recursos materiales y simbólicos para el desarrollo de un proyecto de vida autónomo. No sólo deben considerarse las medidas policiales y/o judiciales, sino la **participación e injerencia de otros sectores como económico, salud, educación**. El trabajo interdisciplinario e intersectorial resultan clave para este abordaje. (MMGyD, 2020)

Tradicionalmente, el abordaje de las violencias, se centró en la población de mujeres invisibilizando el conjunto de la diversidad sexual que también está atravesada por dicha problemática. En este sentido, **el Plan Nacional de Acción contra las violencias por motivos de género 2020-2022** (MMGyD, 2020), tomando como norma regente la **Ley N° 26.743 de Identidad de género**, expresa el compromiso de priorizar objetivos que incidan en la calidad de vida de las personas LGTBI+, modificando así el convencional esquema binario donde únicamente se reconocen las identidades varones y mujeres.

“...debemos avanzar hacia la elaboración de propuestas de acción que procuren modificar los patrones estructurales excluyentes que limitaron y limitan el acceso de las personas LGTBI+ a sus derechos fundamentales como la salud, la vivienda o el trabajo, provocando una reducción dramática de sus expectativas de vida y

fundando las formas más extremas de violencia como los travesticidios, transfemicidios y crímenes de odio.” (MMGyD, 2020:37).

Atendiendo a estas necesidades se profundiza en otros de los principios rectores de los derechos humanos como **los de igualdad y no discriminación**.

Los ejes conceptuales de la capacitación en temáticas de género y violencia por motivos de género

En la instancia de aprendizaje indagada, existen contenidos claves que resultan importantes considerar para poder analizar y exponer los motivos por los que se adoptan determinadas corrientes pedagógicas como marco de referencia.

En primer lugar, se parte de comprender a la categoría de **género** como un concepto relacional que surge en la década del 70´ en el campo de las ciencias sociales (Tarducci y Zelarrallán, 2016.) Este constructo teórico remite al conjunto de creencias, actitudes, costumbres, roles que portamos y se imbrican en las diversas identidades. Lamas, (<https://www.corteidh.or.cr> s/f), señala que el género permite identificar los procesos de diferenciación, dominación y subordinación entre los hombres y las mujeres, resalta la implicancia de lo social, las desiguales distribuciones de poder entre las identidades y posibilita cuestionarlas y transformarlas. Es decir, la implementación de **la perspectiva de género** busca visibilizar que las prácticas humanas son una construcción social que se ancla y expresa en las subjetividades.

Para entender cómo se construyen estos sentidos, se vuelve necesario identificar la estructura social sobre la que se asientan. Se entiende por **patriarcado** al sistema social, político, cultural y económico que se basa en la supremacía de la masculinidad hegemónica y su capacidad de ejercicio del poder como autoridad (Barrancos, 2015; Facio y Fries, 2005). Estas identidades mantienen una posición de jerarquía y privilegio en la estructura mientras que subordinan a mujeres y LGTBI+. Dos mandatos centrales que rigen en esta conformación social son los de **heteronormatividad y cisnormatividad**. Con respecto al primer término, visibiliza el supuesto de que todas las personas son o deben tener una orientación heterosexual. Mientras que la cisnormatividad es una noción que organiza las

prácticas sociales sobre el mandato de que todas las personas están conformes con la asignación identitaria que se las instituciones sociales le otorgaron al nacer (familia, discurso médico, entre los principales). Las expresiones humanas que no se disciplinan a estos preceptos son atravesadas por múltiples tipos y modalidades de violencias. (<https://www.oas.org>)

Las nociones de género y patriarcado hacen referencia a prácticas y sentidos que históricamente atravesaron a nuestra sociedad. Para considerar su transformación, resulta relevante reflexionar sobre el campo educativo y las estrategias pedagógicas más pertinentes para consagrar dicho cambio. Es por eso que dentro del conjunto de referencias teóricas se incluye un recorrido acerca de la pedagogía como disciplina y se profundiza sobre las corrientes críticas, específicamente las de la educación popular y las feministas.

Educación, enfoques pedagógicos y didácticos en la formación de perspectiva de género y diversidad

La **pedagogía** es un campo disciplinar que construye conocimientos acerca de la educación. Como hecho histórico y cultural la educación es *“el fenómeno por el cual se transmiten aquellos saberes considerados socialmente valiosos a los nuevos miembros de esa sociedad que aún no los han obtenido”* (Gvirtz y Grinberg, 2009:17). A partir de este posicionamiento, se deduce que sin la existencia de esta práctica humana no podría sostenerse una organización social. Sin embargo, se distinguen **experiencias educativas denominadas reproductoras**, que tienden a conservar ese orden social establecido, de **prácticas educativas productivas** que buscan transformar el orden prescripto y a crear nuevos sentidos y formas de organización (op. cit).

Siguiendo esta perspectiva resulta relevante mencionar que en todo hecho de educación se pone en juego **relaciones de poder**, entiendo a estas últimas como un juego de acciones sobre otras acciones, de dominios y resistencias entre actores sociales y sujetos (Foucault, 2005). Las autoras anteriormente citadas afirman *“Poder es la capacidad de incidir en la conducta del otro para modelarla”* (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2009:19)

Ante las preguntas: qué se entiende por educación, cómo se producen los procesos de aprendizaje, qué lugar ocupan en este proceso las personas estudiantes y cuáles son las estrategias de enseñanza más adecuadas para la concreción de sus objetivos, se identifican diversos enfoques teóricos en el desarrollo del campo de la pedagogía. Dentro de estas corrientes, las **pedagogías críticas** se posicionan como una línea de pensamiento que cuestiona a la educación tradicional en tanto discurso y práctica autoritaria y reproductora de una desigual distribución de poder entre clases y grupos dominantes y sectores excluidos y subordinados (Gadotti, 2003). A su vez, denuncian la estrategia homogeneizadora de este enfoque normativo, que considera el destinatario de la educación como un sujeto universal: “el niño” “los adolescentes” “los padres”, jerarquizando la cultura dominante y invisibilizando toda expresión de diversidad (Platero Méndez, 2018).

Dentro de este campo de saberes se ubica la **Educación Popular**. Su creador y principal referente **Paulo Freire** (2005) plantea una mirada crítica sobre la realidad y las relaciones sociales, develando y cuestionando la desigual distribución de poder entre las clases sociales. Desde esta perspectiva, la propuesta educativa supone la revisión y cuestionamiento de estas estructuras de subordinación. Se problematiza la llamada **educación bancaria**, caracterizada por entender a los procesos educativos como transferencia de conocimientos de personas con saberes (quienes educan) a personas ignorantes, pasivas y meras receptoras de información. Una tarea fundamental que propone este enfoque es la de **desnaturalizar** el orden de las relaciones sociales imperantes y propone cuestionar todo fenómeno humano como algo “natural” e inconmovible.

“La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de las personas como seres ‘vacíos’ a quien el mundo ‘llena’ con contenidos; no puede basarse en una conciencia especializada, mecánicamente dividida, sino en las personas como ‘cuerpos conscientes’ y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de las personas en sus relaciones con el mundo”. (Freire, 1993:60).

Es a partir de esta ejercitación de cuestionar y formular preguntas acerca de la realidad, del orden naturalizado, de la toma de conciencia de esas desigualdades, que se alcanzaría la **liberación y transformación social** (Freire, 2011).

El **feminismo**, como movimiento social y político surge a finales del siglo XVIII y a lo largo de la historia, instalará y denunciará en la agenda pública, múltiples situaciones de desigualdad de derechos entre los géneros que se dan en todas las áreas de la vida cotidiana. Muchos de estos debates, a través de luchas colectivas, se convirtieron en conquistas de derechos, políticas públicas y transformaciones sociales. (Barffusón, Revilla Fajardo y Carrillo Trujillo, 2015).

Dentro de las teorías pedagógicas críticas, las **corrientes feministas** se proponen romper con la racionalidad pedagógica androcéntrica, prioriza los saberes que critican al patriarcado y cuestiona todas las instituciones y expresiones sociales que se organizan de acuerdo a éste. Busca transformar las condiciones de vida de las distintas expresiones humanas, de manera situada interpelando la subjetividad de cada quien. (Everardo Ríos, 2015).

Estos desarrollos teóricos se caracterizan por hacer foco en la **dimensión afectiva y construir saberes haciendo protagónica la experiencia singular y la revisión del sentido común**, uno de los reservorios más rígidos de las prácticas y discursos que se quieren transformar (Everardo Ríos, 2015). Korol (2007), en su texto “Hacia una pedagogía feminista” plantea que estas estrategias educativas se basan en la **historización y problematización** de la realidad a conocer, proponen una enseñanza y un aprendizaje situado, dando lugar a la revisión de las autobiografías, es decir demandan una posición activa de las personas en proceso de aprendizaje.

En esta línea de pensamiento bell hooks (1994) propone la revisión de las desigualdades producto de un sistema patriarcal en vinculación con otras matrices de dominio como el racismo, capacitismo o clasismo.

“Constantemente, los esfuerzos de las mujeres negras para hablar, romper el silencio y participar en debates políticos progresistas radicales encuentran oposición. Existe un vínculo entre la imposición del silencio que experimentamos y la censura anti-intelectual en contextos predominantemente negros que deberían ser un lugar de apoyo (como un espacio donde solo hay mujeres negras), y esa

imposición del silencio que ocurre en las instituciones donde se dice que las personas están. Mujeres negras y racializadas que no pueden ser escuchadas o escuchadas por completo porque su trabajo no es lo suficientemente teórico).” (p. 95)

Profundizando este posicionamiento, los **enfoques de la pedagogía queer**, instan a revisar las prácticas educativas moldeadas en miradas normativas, universalistas y homogeneizantes. Hacen principal foco en el **cuestionamiento de las enseñanzas que reproducen los modos cis y heteronormativos**, en las nociones de identidades de género estáticas y binarias y en el disciplinamiento implícito y explícito de los cuerpos según estos criterios . Britzman (2016) en su texto ¿Hay una pedagogía queer? o no leas tan recto plantea:

“De hecho, la Teoría Queer es un intento por salirse de las explicaciones psicológicas como la homofobia, que individualizan el pánico y la locura heterosexual hacia las personas gay y lesbianas a expensas de examinar cómo se normaliza como natural la heterosexualidad. El sujeto de la Teoría Queer es más impertinente y más lábil.” (p.17)

Los procesos educativos que integran las llamadas pedagogías críticas, problematizadoras, feministas y queer contribuyen a la conformación de nuevas ciudadanías y subjetividades, comprometidas con los derechos humanos, la igualdad de oportunidades y una sociedad libre de violencias.

Por su parte, la **didáctica**, como disciplina del campo educativo, describe, explica y fundamenta la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza. Algunas de sus tareas principales son: el diseño, implementación y evaluación de programas de formación, la construcción de situaciones didácticas que contribuyan a la producción de aprendizaje en las personas. Algunas de las preguntas clásicas de la didáctica resultan útiles para poder dar cuenta sobre algunos de los objetivos de esta investigación; ¿cuáles son los fines de este proceso educativo?, ¿cómo se lograr estas metas?, ¿cómo enseñar para que todas las personas, sin importar su recorrido previo en el tema, aprendan?, ¿cuáles deben ser contenidos de enseñanza?, ¿cómo construir secuencias de aprendizaje que permitan la

apropiación de dichos contenidos?, ¿cómo diseñar los materiales didácticos para producir un aprendizaje significativo? (Camilloni, 2007).

Para conducir estas preguntas, un primer concepto a resaltar es el de **estrategias de enseñanza**. Según Anijovich se definen como:

“El conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.” (2010:4).

La autora afirma que existe un fuerte lazo entre los temas y las formas de abordarlos al punto que son dos aspectos inescindibles.

Para profundizar en estos procesos, Chevallard (1998) plantea el concepto de **transposición didáctica**. El mismo es definido como “proceso complejo de transformaciones adaptativas por el cual el conocimiento erudito se constituye en conocimiento u objeto a enseñar; y éste en objeto de enseñanza (o conocimiento enseñado).” (Frigerio, 1991:30)

Este concepto distingue un **saber sabio o erudito, de un saber a enseñar y un saber enseñado**. El primero remite al conocimiento legitimado por determinada comunidad científica, un saber académico que se origina en la investigación o a través de productores de conocimiento, en este caso pertenecientes al campo de las ciencias sociales. Esta forma de saber se presenta de manera descontextualizada, perdiendo sus marcas de origen para volverse un saber lo más generalizado posible. (Chevallard, 1998)

El **saber a enseñar** es el recorte, ajuste o sistematización que se produce de ese saber erudito para que pueda convertirse en saber a ser enseñado. Es una primera transformación del conocimiento que lo convierte en objeto de enseñanza. Este proceso se puede distinguir en la definición de los contenidos dentro del curriculum (Santos, 2005). Según Chevallard (1998) existe una segunda transformación que sucede cuando ese objeto de enseñanza se adapta al trabajo en el aula a partir de la consideración de la población destinataria de ese saber, el contexto de la clase, entre otros aspectos. Este objeto el autor lo define como **saber enseñado**. Por

tanto, la transposición didáctica promueve la transmisibilidad de los conocimientos, procura que éstos puedan ser aprehendidos y comprendidos por las personas destinatarias a través diversas mediaciones como la elaboración de textos de enseñanza, ejemplificación, analogía, o formulación de preguntas.

Poder pesquisar la coherencia entre los conocimientos académicos, los saberes a enseñar, los posicionamientos en torno a los enfoques pedagógicos y mediaciones didácticas pone en relieve la posibilidad no solo de mejorar los procesos de enseñanza sino de reflexionar y sistematizar experiencias que pueden replicarse y multiplicarse en otros ámbitos o modalidades fortaleciendo la relevancia de procesos educativos productores de nuevas realidades.

Capítulo 3

Estrategias metodológicas

En esta investigación de tipo exploratoria, se optará por un enfoque mayormente cualitativo. Las estrategias metodológicas que se implementarán pretenden obtener conocimiento acerca de la presencia de un enfoque teórico determinado. Para ello se distinguen actoras particulares que a través de su discurso podrían brindar conocimiento acerca del tema de investigación. Con ellas, se realizarán entrevistas semi-estructuradas que permitan conocer y analizar las voces y planteos pedagógicos de las personas involucradas en el diseño e implementación del curso. Denzin y Lincoln (2012) definen a los estudios cualitativos como un enfoque que permite el entrecruzamiento de saberes y objetos de estudio complejos. Desde esta mirada, quien investiga deviene bricoleur, desplegando diversas estrategias y herramientas según la demanda del contexto, es decir, no hay técnica o enfoque teórico privilegiado de antemano, sino un trabajo que convoca una pluralidad de intervenciones con la intención de producir conocimiento a partir de las protagonistas de la experiencia.

Por otro lado, la información precedente se complementará con el análisis de otras fuentes primarias como materiales didácticos: programas, clases y consignas de participación en foros de intercambio, documentos de orientaciones a docentes que den cuenta de la presencia del enfoque indagado.

Para el análisis de dichos recursos se diseñó una grilla de observación con categorías definidas a partir de las principales características que se mencionan en las teorías pedagógicas feministas. En primera instancia se operacionalizaron dichos conceptos para luego pesquisarlos dentro de los recursos anteriormente mencionados. La intención de esta técnica es la de indagar acerca de la coherencia interna con la que cuentan los diversos recursos didácticos con respecto al enfoque pedagógico explicitado y entre ellos mismos. A su vez, permite relacionar la progresión y complejización de los contenidos a medida que avanzan las distintas clases.

Capítulo 4

Análisis

Para desarrollar el análisis de esta investigación, se tendrán en cuenta como organizadores de la reflexión, los objetivos propuestos, junto con la hipótesis, el marco teórico, el estado del arte y el relevamiento de datos a través de entrevistas y grillas de análisis de los recursos didácticos.

Los enfoques pedagógicos que sustentan el curso

La pregunta que orienta este trabajo pretende analizar los **enfoques pedagógicos que sustentan una política pública de capacitación en perspectiva de género y diversidad** para personal de la administración pública nacional en la modalidad virtual.

En tanto política pública, el **ABC Ley Micaela** se inscribe dentro de una acción más amplia que es la Ley N° 27.499. A partir de su sanción, se diseñaron una multiplicidad de dispositivos desarrollados por diversos organismos, bajo distintas modalidades y para variadas poblaciones. El caso investigado resulta ser una propuesta de **sensibilización** en la temática, bajo la modalidad virtual que busca visibilizar y analizar las desigualdades entre los géneros y brindar herramientas que favorezcan la implementación de cambios y transformaciones en las políticas públicas.

“Esta ley es una conquista de la lucha de familiares víctimas de femicidio, en particular de la familia de Micaela García, que tuvo mucho que ver con la sanción de la ley, pero también de todas las familias y las comunidades de víctimas de violencia de género y de femicidio particularmente. Y el movimiento feminista que apoya, digamos y empuja para que esta norma se concrete. Lo que establece la norma es la capacitación obligatoria en materia de género y violencia por motivos de género.”
(Entrevista Ex-Directora de Capacitación del Sector Público en Género y Diversidad)

Tal como menciona la entrevistada, esta norma y su política pública concomitante emerge de un conjunto de necesidades y demandas de la sociedad en general y puntualmente de los movimientos feministas que reclaman la transformación de desigualdades históricas y estructurales que son determinantes de las violencias por motivos de género. (Oszlak, 2007). Esta apreciación coincide en lo explorado en el estado de la cuestión, donde se concluye la relevancia del movimiento feminista como actor clave que instala la temática en la agenda pública (Lopreite y Rodríguez Gustá, 2017). Además, la entrevistada señala el **carácter educativo** de dicha política pública:

“Lo que decimos siempre es que es una herramienta anti punitivista la ley Micaela. Porque (...) le da centralidad a la formación como herramienta de transformación del Estado, como herramienta para revisar intervenciones desde el Estado, para realizar prácticas estatales que reproducen desigualdades, que no incorporan esta mirada de la desigualdad estructural por motivo de género, o sea, la desigualdad entre los géneros.” (Entrevista Ex-Directora de Capacitación del Sector Público en Género y Diversidad)

En tanto objeto de conocimiento a indagar, un primer desafío observado en el estado del arte y en distintas referencias de las entrevistadas es la ausencia de experiencias similares en otros países o regiones en lo que refiere a población destinataria, modalidad, temática a abordar y organismo que lo desarrolla (Virgili Pino, 2014). Sin embargo, a nivel nacional, las capacitaciones docentes en **Educación Sexual Integral (E.S.I.) son un importante antecedente** que resulta ser marco de referencia de la ley y capacitación indagada. En relación a este antecedente, las entrevistadas mencionan:

“Bueno, como experiencia modelo la E.S.I. a nivel nacional. A nivel internacional no hemos encontrado otras experiencias como la ley Micaela. De hecho, creo que la ley Micaela debe ser muy pionera. Como siempre Argentina, como que en ese sentido siempre marca referencia.” (Entrevista, Ex-Directora de Capacitación del Sector Público en Género y Diversidad, 2023)

En relación al curso ABC Ley Micaela, la asesora entrevistada hace explícita la necesidad de encuadrar un enfoque pedagógico determinado, en tanto fundamento que sostiene el posicionamiento, sentido y posible impacto de la política pública.

“Lo primero que nos planteamos es entender que era un curso con personas que iban a participar de muy diversa procedencia, índole y formación, y que, en esa diversidad, digamos, íbamos a tener que trabajar. Y que por lo tanto también el lenguaje y la forma de comunicarnos tenía que ser sencilla y no abstracta ni muy compleja y en todo caso elevar las discusiones allí donde haya demanda, digamos. Pero ir por lo básico de una, para que todos nos entiendan.” (Entrevista Asesora pedagógica de ABC Ley Micaela, 2023).

Este enfoque que define como una de sus principales estrategias el **protagonismo y diversidad de sus participantes** también se vincula con el antecedente de la E.S.I.:

“Todo este encuadre, igual yo lo digo de gestión administrativa y ya empiezo a decir cosas que son pedagógicas y políticas. Todo esto viene de la E.S.I., viene de una historia larga de la E.S.I. en donde también todo este cuidado por transmitir los contenidos de la E.S.I. fue aprendido también a lo largo de los años con las mismas resistencias que hoy encontramos en el ABC, con la ley Micaela.” (Entrevista Asesora pedagógica de ABC Ley Micaela, 2023).

En consonancia con lo planteado en la **“El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa” (Faur, E. 2018)** citada en el estado del arte, la mención a las **resistencias** acerca del contenido a trabajar es un punto en común y es una dimensión que, pedagógica y didácticamente, se contempla particularmente.

“Si bien digamos como antecedente, sí se puede tomar la experiencia de educación del programa de educación sexual integral, porque de alguna manera cuando asumimos el Ministerio de Mujeres y Diversidad, entendíamos que había algo de la propuesta de la educación sexual integral en términos de enfoque, pero sobre todo en términos de perspectiva pedagógica de trabajo que podrían nutrir la experiencia de formación de Ley Micaela, todo lo que se trabaja como reflexión sobre el propio posicionamiento, revisión de prejuicios de miradas de supuestos.”

Digamos la E.S.I. como política de formación o las acciones de formación docente que involucraban la implementación de la E.S.I. ya habían tenido muchos años de andar y vienen como a plantear, cómo trabajar con personas que están en ejercicio y que buscamos que revisen algo de posicionamiento desde el cual se paran para trabajar cuestiones vinculadas a la sexualidad y género.” (Entrevista, Ex-Directora de Capacitación del Sector Público en Género y Diversidad, 2023).

La **revisión sobre el propio posicionamiento** que señala la entrevistada se puede vincular con algunos elementos claves de las pedagogías críticas como la noción de **concientización** planteada por Freire. *“la concientización implica que, cuando el pueblo advierte que está siendo oprimido, también comprende que puede liberarse a sí mismo en la medida en que logre modificar la situación concreta en medio de la cual se percibe como oprimido”* (Villalobos, 2000:25). Este proceso reflexivo apela a la **problematización** de la propia realidad sociocultural a partir de la formulación de preguntas e historización de ciertos temas. Asimismo, la **revisión del propio posicionamiento** que devela estructuras de opresión, potencia en las personas la posibilidad de ser agentes de transformación de sí mismas y de dicha realidad, es decir posibilitar un proceso de liberación.

El trabajo de **concientización** propuesto por el enfoque de la Educación Popular se fortalece a partir de lo que las entrevistadas definen como **“perspectiva situada”**:

“El enfoque situado es trabajar desde los saberes y las prácticas cotidianas que realizan las personas en sus ámbitos laborales. Y eso nos parecía importante, que si bien era necesario poder arrimar ciertos conceptos o ideas teóricas, más importante era poder incluso el punto de partida era poder pensarse a sí mismos en sus vidas personales y en sus ámbitos laborales, con lo que saben y con lo que hacen y trabajar con eso o sea que los docentes trabajen con eso, el enfoque de género y la perspectiva de género.” (Entrevista, Ex-Directora de Capacitación del Sector Público en Género y Diversidad, 2023).

Profundizando este posicionamiento, en las voces de las entrevistadas, se distingue la intención de desmarcar la propuesta desde la tradicional **educación bancaria** que apela a la mera transferencia y reproducción de conocimientos por una **educación problematizadora y liberadora**.

“Y sobre las características pedagógicas era importante también para nosotras dar un giro ahí en relación a cómo se venía trabajando. Y en este sentido, nos parecía importante por un lado no hacer una bajada de los temas desde un lugar de asimétrico en lugar de poder, o sea, es decir, bueno, el Ministerio te transfiere este saber a vos que no sabes, sino que nos parecía muy importante trabajar desde el enfoque de la educación popular.” (Entrevista Ex-Directora de Capacitación del Sector Público en Género y Diversidad, 2023)

A este planteo se suma la mirada de las pedagogías feministas que siguiendo la crítica a la educación racional reproductora del status quo, le da centralidad a la afectividad como parte fundamental del conocimiento.

“Bueno, esta pedagogía feminista tiene que ver con ese acompañamiento afectivo y amoroso, que es cómo leer al otro y pensar qué le puede estar pasando al otro con lo que está leyendo, incorporando y cómo respondo a eso. Bueno, por ahí fuimos.” (Entrevista Asesora pedagógica de ABC Ley Micaela, 2023).

Según Tarducci (2010), desde este enfoque se debe cuestionar la supuesta neutralidad del conocimiento y develar la estructura social donde fue construido, resaltando la relevancia de la afectividad en todo proceso de aprendizaje, dándole centralidad a la experiencia en tanto lazo entre las vivencias de cada quien y las herramientas para su interpretación. (Espinosa Miñoso, 2010.)

A partir de lo mencionado en las entrevistas, se refuerza un posicionamiento que pone en valor los aportes de las **pedagogías críticas** en tanto prácticas que cuestionan la educación como discurso autoritario y reproductor de una desigual distribución de poder (Gadotti, 2003), y a la vez propone la revisión y problematización de las estructuras sociales dominantes a partir de la reflexión sobre la realidad y el propio posicionamiento.

La revisión de los contenidos y la relevancia de la transposición didáctica.

Otro de los objetivos de esta investigación se centra en identificar **relaciones entre los contenidos abordados, el enfoque pedagógico adoptado y el trabajo de transposición didáctica propuesto en el curso**. En primer lugar, a través de la lectura del programa y clases se identificaron los contenidos a trabajar. Los mismos se caracterizan por provenir del campo de las ciencias sociales y de una serie de instrumentos vinculados a los derechos humanos. Los conceptos de **patriarcado y género, estereotipos, cisnormatividad, heteronormatividad, división sexual del trabajo y violencias por motivos de género** son los principales. Además, se presenta un amplio marco normativo vinculado a derechos de mujeres y LGTBI+. En general, los contenidos temáticos comparten un eje común que son la **visibilización de desigualdades a partir de las identidades de género y apuntan específicamente a señalar las estructuras sociales que las sustentan**.

Atendiendo exclusivamente a los aspectos conceptuales, sería viable el diseño de una propuesta de formación, que, siguiendo los lineamientos de la **tradición bancaria (Freire, 2005)** se dedique a informar y transmitir las nociones básicas y marco normativo correspondientes. Sin embargo, para poder fundamentar la adopción de un enfoque pedagógico crítico, estos contenidos deben ponerse en vinculación con los objetivos de aprendizaje planteados. En ese sentido, el curso no solo se propone brindar conocimientos teóricos, sino que apunta a que quienes participan puedan **desarrollar habilidades y prácticas a partir del reconocimiento de la perspectiva de género y diversidad como central para la prevención de la violencia por motivos de género** (MMGyD, 2022).

“...sabíamos (...) que son temas que no se saldan con cursos cortos, cursos autoadministrados, sino que requieren procesos formativos con un acompañamiento docente, con reflexiones colectivas, con reflexiones situadas, o sea que puedan pensar desde los lugares de trabajo, con las situaciones laborales y las funciones que cada quien desempeña en el estado y los sentidos de las áreas en las cuales se desempeñan.” (Entrevista Ex-Directora de Capacitación del Sector Público en Género y Diversidad, 2023)

Además, la **integralidad, universalidad e indivisibilidad** como principios rectores de los derechos humanos (Aguilar, Astudillo, Calzon Fernandez, 2012), refuerzan la necesidad de un proceso educativo que no solo se ocupe de lo informativo sino de la apropiación, ejercicio y garantía de dichas normas.

Es así que, se puede comprender el fundamento de la adopción de la **teoría crítica** como enfoque pedagógico, ya que la misma se propone **cuestionar el status quo y la reproducción de relaciones desiguales** (Gadotti, 2003). Dentro de este campo, las pedagogías feministas hacen explícito el interés por determinados contenidos vinculados a los sistemas de opresión relacionados con una estructura social patriarcal (hooks 1994; Korol, 2007), temáticas que aborda específicamente este curso.

Camilloni (2007) haciendo referencia a la relevancia de la **transposición didáctica** señala: *“Si creyéramos que la enseñanza debe transmitir los conocimientos disciplinarios con la misma lógica con la que se descubrieron y con la que se organizaron y justificaron en cada campo disciplinario, entonces la didáctica no sería necesaria.”* (p. 19).

Siguiendo esta idea, en los materiales teóricos y las voces de las entrevistadas se puede pesquisar el proceso de adaptación de los saberes para los intereses específicos de esta capacitación.

Una primera transformación se relaciona con el pasaje de lo que Chevallard (1998) denomina como **del saber erudito al saber a enseñar**.

“Entonces, bueno, los primeros pasos que tuvimos fueron: sacar una resolución ministerial como órgano rector de aplicación de la ley, que buscara establecer lineamientos respecto de cuáles son los contenidos básicos que trabajar en la ley Micaela, cómo se trabajan esos contenidos cómo los entendemos y qué características en términos pedagógicos deben darse para que estas capacitaciones tengan, digamos, impacto en las áreas de trabajo y se puedan traducir en cambios concretos en el Estado.” (Entrevista Ex-Directora de Capacitación del Sector Público en Género y Diversidad, 2023)

Tal como refiere la entrevistada, la sistematización de lineamientos curriculares, el recorte y definición de contenidos básicos para que puedan ser objeto de enseñanza se encuentra fuertemente relacionado con los objetivos particulares de la capacitación: no es el mero conocimiento o reproducción de los contenidos, sino que se espera que puedan ser apropiados y relacionados con su tarea laboral.

Para ello y atendiendo a diversos factores que más adelante se explicitan, el recorte de contenidos resulta fundamental para el alcance de las metas planteadas.

“Y eso fue como un desafío importante porque había como unas ansias también de muchas compañeras de, uy, se creó el Ministerio de las Mujeres y vamos a contar todo lo que venimos pensando hace un montón de años y ahí también tratamos de darle como un encuadre y decir, bueno, el ABC es ABC. Son los contenidos básicos, por eso es ABC, de lo que queremos transmitir, de la perspectiva de género y diversidad a partir de una ley recientemente sancionada.” (Entrevista Asesora pedagógica de ABC Ley Micaela, 2023).

En este planteo de por qué y para qué el recorte de “lo básico” una consideración importante es quiénes son las personas destinatarias. Este aspecto es tenido en cuenta en lo que Chevallard distingue como **saber enseñando**. En la experiencia relatada se distingue un particular trabajo de adaptación a partir de la población participante:

“(...)en ocasiones, fue la letra de las clases. Que aunque muy sutil y era difícil de transmitir al equipo, te diría que, vamos, tres años, bueno, cada año mínimamente hemos agarrado todas las clases y retocado, retocado, retocado, retocado, pero en la línea no de complejizar, sino de facilitar, como de tratar de hacerlo cada vez como más...más entendible. Como que apela a esa diversidad de personas que nos leen. Y siempre fue en esa línea.” (Entrevista Asesora pedagógica de ABC Ley Micaela, 2023).

Para seguir profundizando en las tareas de adaptación y adecuación de la transposición didáctica y el enfoque de las pedagogías críticas, resultó pertinente realizar la lectura y revisión de las clases y estrategias de enseñanza a fin de identificar los puntos de congruencia entre estas distintas dimensiones de la propuesta educativa.

La organización de las clases y las huellas de las estrategias de enseñanza propias de las pedagogías críticas.

Virigilí Pino (2014) afirma que, para que los **procesos de sensibilización** ocurran, se requiere de un doble movimiento: en primer lugar poder descubrir la desigualdad en el plano personal y en segunda instancia identificar que no es algo del orden particular, sino que se vincula con una organización estructural, una realidad colectiva. Uno de los intereses de esta investigación se centra en poder conocer bajo qué estrategias de enseñanza pueden darse dichos movimientos. Para ello, se analiza la caracterización que emerge de la lectura de los materiales teóricos (clases) y actividades didácticas y el modo en que se hacen presentes una serie de **estrategias de enseñanza (Anijovich, 2010)** propias de los enfoques críticos de la educación popular y feminista: la **historización, la reflexión sobre la afectación personal, la revisión del sentido común y la vida cotidiana a partir de una reflexión situada y crítica.**

La capacitación analizada se organiza en 4 módulos con sus correspondientes clases escritas, foros de intercambio a partir de una consigna de participación y un trabajo de integración final de los contenidos (evaluación). La sistematización de las clases escritas y de consignas de participación, permitió pesquisar el modo en que se hacían presentes o no, los elementos referidos más arriba sobre los enfoques pedagógicos. A partir de su análisis se observa que en general se presentan dichas pautas, sin embargo, cada una en su individualidad contiene una mayor impronta de unas por sobre otras.

Con respecto a la **clase 1 llamada “¿Quién era Micaela García? Recorrido histórico y marco normativo”** (MMGyD, 2022) se podría concluir que la tarea de **historización** es la principal, mientras que la reflexión sobre la cotidianeidad, el sentido común y el trabajo sobre conceptos teóricos, se presenta desde la letra con muy baja frecuencia.

El trabajo subjetivo que demanda la revisión del pasado, la construcción de un presente que se enlaza con lo acontecido socialmente (Aulagnier, 1984), se observa

en una línea de tiempo y con una consigna que solicita que nombren uno de los hitos o normas allí presentadas y que luego compartan por qué la eligieron. Una de las entrevistadas afirma:

“Sí, hay algo de la historización que lo voy a decir vulgarmente, hay muchos que flashean con eso, cuando encuentran, uy, esto viene de hace tanto, no tenía la más pálida idea, dicho así, en sentido común. Y eso es interesante, por eso también la clase 1, pensada en poder mostrar que esto no viene de una ley que es de ahora, de hace poquito, de un ministerio que se le ocurrió a alguien de repente crearlo en un contexto en el que se pudo, sino que es una lucha histórica, hay como una impronta muy fuerte también a esto de situar estos avances en la ampliación de derechos como producto de la lucha de los movimientos sociales y en particular del feminismo, ¿no?” (Entrevista Asesora pedagógica de ABC Ley Micaela, 2023).

Para orientar la reflexión hacia este fin específico la consigna amplía:

“Puede ser porque no la conocían y les resultó significativa (en ese caso describan qué les llamó la atención). Pero también puede ser porque significó un cambio concreto en sus vidas o en la de alguna persona cercana a ustedes, porque al momento de su sanción suscitó debates en su círculo familiar, amistoso o laboral, porque les cambió la perspectiva sobre la sociedad o las formas de mirar el mundo, los modos de relacionarse o de autopercebirse, o por algún otro motivo que quieran compartirnos.” (MMGyD, 2022 p:3)

Otros recursos didácticos propuestos como un audiovisual sobre la vida de Micaela García y la primera parte de la consigna de participación en los foros apelan a la **afectación personal y la reflexión situada**: *“¿Qué sensaciones les produjo el video sobre la vida de Micaela? ¿Qué reflexiones les genera? ¿Qué aspectos destacan? ¿Por qué les parece que esta capacitación es importante para la función pública?”* (p:3). Los recursos de orientación a docentes para la moderación de este primer foro sugieren valorar la multiplicidad de trayectorias y recorridos de las personas cursantes en relación a la temática destacando que para la participación **no es necesario un saber específico o especializado**, además se enfatiza en la importancia del ejercicio de reflexionar sobre ideas previas, modelos y preconceitos como condición de posibilidad para construir miradas críticas. En estas sugerencias,

así como en la consigna de participación se recoge la importancia de la **dimensión afectiva** vinculada a la construcción de saberes desde la experiencia singular, promoviendo lo que dentro de las pedagogías analizadas se ubica como **reflexión situada** (Korol, 2007). Según lo referido por las entrevistadas y material analizado, esta modalidad promueve el pensamiento crítico y el protagonismo de las personas que forman parte del curso.

Siguiendo lo planteado por Virigilí Pino (2014) las **propuestas de sensibilización** serían el primer paso para la capacitación en la perspectiva de género. Suponen el acercamiento afectivo e implicación sobre la problemática, y es por eso que, en estos dispositivos se propone una metodología que favorezcan los procesos de reflexión y concientización.

Estas propuestas consideran que las personas conocen a partir del lugar que se les asigna socialmente (Korol, 2007). Entonces, poner en juego esas diferencias, así como poder establecer un vínculo con las especificidades de los ámbitos de trabajo y territorios se plantea como una tarea primordial para producir las transformaciones deseadas.

La **clase 2 “Perspectiva de género y diversidad” (MMGyD, 2022)** presenta una densidad conceptual mucho más amplia que la Clase 1 ya que se encarga de definir las principales nociones que sustentan teóricamente el curso. En consonancia con la propuesta pedagógica feminista, que priorizan los **saberes críticos de la estructura social patriarcal** y cuestiona todas las instituciones y expresiones sociales que se organizan de acuerdo a éste (Everardo Ríos, 2015), los objetivos de la clase se centran en la incorporación de herramientas teórico conceptuales para identificar los procesos que dan origen a la desigualdad en base al género, sensibilizar sobre las relaciones de poder entre los géneros que se expresan en obstáculos en el ejercicio pleno de los derechos y desarrollar una reflexión crítica en relación a los procesos organizativos en torno al género y la sexualidad.

En esta segunda clase en comparación a la primera, ya no es tan notoria la presencia de la reflexión que apela a la historización, sin embargo, se identifican distintos segmentos que principalmente invitan al **ejercicio de la reflexión crítica**, es decir, indicaciones u observaciones para problematizar o cuestionar el orden de

las relaciones sociales imperantes. Recuperando las nociones de Freire (2011) **ejercitar el cuestionamiento y formulación de preguntas acerca de la cotidianeidad, brinda las condiciones de posibilidad para la transformación social.** Además de la revisión de la vida cotidiana, el desarrollo de la clase apunta, aunque con menor frecuencia, a las representaciones o discursos que circulan de manera naturalizada, también llamado sentido común.

En cuanto a la propuesta de intercambio, contiene una primera parte de vinculación conceptual con audiovisuales que estaría en consonancia con el primero de los objetivos mientras que la segunda parte de la consigna promueve una participación abierta y reflexiva sobre apreciaciones de la clase y pensamientos que evocaron. Se podría inferir que hay una apuesta en que la lectura de la clase, principalmente el modo en que está escrita, promovería la **sensibilización y reflexión crítica.** Este sentido, se expresa en las entrevistas y material visitado cuando plantean que este tipo de capacitaciones, por las temáticas que abordan, suele movilizar subjetivamente a quienes participan (MMGyD, 2022).

“Hay un montón de gente que nos va diciendo, me di cuenta de tal cosa, encontré tal otra, no lo había visto de esta manera. Y hay muchos que lo sitúan en su ámbito de trabajo y hay muchos que se abren a contar lo personal. Entonces hay sentidos comunes, hay estructuras por todos lados, me parece. Y hay quienes no quieran.” (Entrevista Asesora pedagógica de ABC Ley Micaela, 2023).

“Violencia por motivos de género” se nomina la tercera clase de esta capacitación (MMGyD, 2022) y como su título lo indica aborda los contenidos referidos al tratamiento de las violaciones de derechos humanos hacia mujeres y LGTIB+ a causa de su identidad de género. Con respecto a los objetivos se destacan los referentes a pensar los motivos de la violencia de género como expresión de una desigualdad estructural, identificar las violencias invisibilizadas y naturalizadas, conocer la ley 26.485, los tipos y modalidades de violencia, características principales de la violencia por motivos de género en el ámbito doméstico y las formas de violencias extremas por motivos de género. El análisis de la grilla demuestra que la clase apunta fuertemente a señalar las **expresiones del sentido común acerca de algunas prácticas y discursos violentos y hace énfasis en la reflexión crítica de los mismos.** En consonancia, la consigna de

participación en foros propone **desnaturalizar** afirmaciones que se presentan en el cotidiano desde una perspectiva de género y diversidad, para ello deben fundamentar su respuesta con los conceptos trabajados en la clase anterior. Estas afirmaciones, denominadas en la consigna “mitos”, hacen referencia a modalidades de violencia como la doméstica, obstétrica, público política, también a tipos como la física, psicológica, virtual y simbólica y a diversos estereotipos acerca de las identidades y las causas de la violencia. En esta instancia se pone en juego aspectos vinculados a los principios rectores de los derechos humanos: se explicita la necesidad de un **abordaje integral** de las violencias por motivos de género, ética que se expresa también en la Ley 26.485 (2009, Aguilar, Astudillo, Calzon Fernandez, 2012).

Es decir, se resalta la interdependencia de distintos derechos para su garantía efectiva, a través de la intervención de los sectores educativo, sanitario, jurídico, económico y social para la prevención, sanción y erradicación de la violencia.

La segunda parte de la consigna solicita compartir un recurso (imagen, la letra de una canción conocida, un titular o nota periodística, el recorte de una situación ficcional) que desde su punto de vista refiera a algún tipo o modalidad de violencia por motivos de género, y luego poder identificar a la luz de la ley 26.485 que tipos y modalidades se hacen presentes. Tal como se señalaba en la clase anterior algunos objetivos se trabajan más desde el desarrollo teórico de las clases (por ejemplo, conocer los casos extremos de violencia) mientras que la consigna de intercambio de los foros hace fuerte hincapié en la ejercitación de la **reflexión crítica** y la **participación activa** a través del aporte de recursos.

“Hay que pensar, entonces, que el acompañamiento es ese, a ver qué va pasando con ese sentido común, de qué manera aparecen las aulas, de qué manera responden a los contenidos. Si hay algo de ese sentido común, se ve que hay como una conmoción, como que hay algo que se vaya como moviendo, de lo cual podemos seguir como tirando para generar esos pequeños cambios que son un montón, que son grandes que permiten abrir estas nuevas miradas que buscamos e incorporar cosas nuevas. Y creo que se ve en los foros, se ve esas pequeñas rupturas” (Entrevista Asesora pedagógica de ABC Ley Micaela, 2023).

Desde este posicionamiento el **sentido común** pareciera remitir a todo aquello que se expresa como la cultura de la dominación y que atraviesa la existencia de las personas, tal como señala los enfoques de la pedagogía queer se insta a revisar las miradas y **prácticas normativas universalistas y homogeneizantes como la cis y hetereonormatividad, las posibilidades binarias y excluyente y el disciplinamiento de los cuerpos** (Britzman 2016). La propuesta de poner en juego herramientas conceptuales que critiquen este orden establecido apunta a plantear que el cambio social es posible de ser realizado (Korol, 2008).

La cuarta clase “**Transversalización de la perspectiva de género y diversidad**” (MMGyD, 2022) se diferencia de las anteriores:

“estos formatos son como de cuatro clases, más o menos, duran dos o tres meses y que suelen ser tres clases muy potentes y la cuarta siempre apunta a integrar los contenidos y a tratar de llevar aún más la mirada y profundizar la mirada en la práctica y decir, bueno, ¿y vos qué harías y cómo te posicionarías en eso? Y ahí aparece el agua a veces, porque ahí cuesta pensarse de manera concreta en el organismo o como protagonista para hacer algo.” (Entrevista Asesora pedagógica de ABC Ley Micaela, 2023).

Tal como señala la entrevistada, se presenta un desarrollo donde se intentan integrar los contenidos y exponen una serie de casos relacionados con la estrategia que se busca implementar. Es por eso que, en esta clase, emergen muchas más referencias a la **vida cotidiana**, puntualmente a la que sucede en los ámbitos de trabajo y al desarrollo de políticas públicas que transforman el modo en que las personas viven. Otras dimensiones analizadas, como las referentes a la afectividad o la historización se presentan con muy baja o nula frecuencia. Con respecto a la actividad de foro se solicita que compartan una situación laboral que dé cuenta de un aspecto cotidiano que consideren que reproduce lógicas patriarcales y requiere ser revisada a la luz de la perspectiva de género y diversidad. Luego a partir de una herramienta metodológica llamada “**dimensiones de la transversalidad**” se les pide que identifiquen con cuál se relaciona la situación narrada. A su vez, se propone que piensen y compartan cuál sería un camino posible para incorporar la perspectiva de género y diversidad en sus espacios de trabajo. En la consigna se hacen presentes algunos objetivos de esta última instancia, tales como la

identificación de estereotipos y relaciones de desigualdad en los ámbitos de trabajo, y la comprensión del significado de transversalizar la perspectiva de género y diversidad al interior de los organismos y en la gestión e implementación de las políticas públicas y la puesta en valor de las diferentes dimensiones a través de las cuales puede darse dicho proceso de transversalización. Mientras que otro objetivo como la **puesta en valor del enfoque de género y diversidad como central no sólo para la prevención de la violencia por motivos de género sino también para la definición de toda política pública** y su aplicación pareciera que queda más supeditado al desarrollo de la clase y al alto contenido informacional de diversas políticas públicas. Esta instancia apunta al fortalecimiento de la **transversalidad**, estrategia que aparece en la Ley 26.485 (2009) como acción complementaria al abordaje integral y surge de la Plataforma de Acción adoptada en la Cuarta Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Mujer (1995). Para ello a través de esta herramienta llamada “dimensiones de la transversalidad” se operacionaliza esta estrategia para facilitar su apropiación, en el sentido de Chevallard (1998) convertirlo en saber enseñado. La noción de “dimensiones de la transversalidad” es una construcción conceptual que pensada desde el enfoque de la transposición didáctica (Chevallard, 1998) resulta una propuesta de mediación para hacer más aprehensible dicho enfoque, a la vez que se vuelve una herramienta concreta para su implementación en los distintos espacios de trabajo.

Finalmente, la consigna de evaluación solicita la confección de una carta (ficticia), destinada a una persona colega de trabajo contando la experiencia de aprendizaje. Como criterios de evaluación se presenta la importancia de que se distinga la afectación personal, los aprendizajes significativos y la reflexión situada sobre la relevancia de que agentes de la administración pública tengan formación en perspectiva de género. Atendiendo a la congruencia de los objetivos, los contenidos y estrategias de enseñanza propuestas, esta instancia de integración final recupera y pone en valor el enfoque pedagógico crítico, reafirmando y proponiendo poner en práctica un ejercicio que integre la sensibilización, historización, reflexión crítica, procesos de problematización o desnaturalización las violencias por motivos de género, desde la perspectiva de género y diversidad.

En suma, la revisión del programa, contenidos, clases y otros materiales complementarios, permitieron distinguir el complejo entramado que se construye a partir de una propuesta de capacitación, sus objetivos y su posicionamiento acerca de procesos educativos productores de sentidos transformadores para la sociedad.

Capítulo 5

Conclusiones finales

La violencia por motivos de género es una problemática histórica visibilizada en la agenda pública nacional e internacional desde hace ya varias décadas. La magnitud del problema y las estrategias para su erradicación demandan al Estado la intervención desde distintos sectores.

En este trabajo me propuse indagar acerca de una política pública de capacitación continua para personas que trabajan en la administración pública nacional vinculada a la perspectiva de género y violencia por motivos de género. El interés principal se centró en poder identificar los enfoques pedagógicos que la sustentan, así como la vinculación con los contenidos abordados, el proceso de transposición didáctica y estrategias de enseñanza.

La hipótesis preliminar de esta investigación afirma que las corrientes pedagógicas que fundamentan la propuesta de capacitación de ABC Ley Micaela son las pedagogías críticas de educación popular y feministas, teniendo en cuenta las contribuciones de cada apartado puedo corroborar que esta hipótesis se comprueba.

En primer lugar, el estado del arte aportó conocimientos en torno a experiencias de capacitación continua relacionadas a temáticas de género y sexualidad. En ese sentido, se destaca la divulgación de saberes en torno a las experiencias de capacitación masiva de la E.S.I. Sin embargo, no logré contar con documentos que pudieran dar cuenta de experiencias de investigación en torno a los enfoques pedagógicos que sustentan capacitaciones en torno a perspectiva de género y/o violencias por motivos de género.

En segundo lugar, la elaboración del marco teórico me permitió construir una red conceptual que ponga en diálogo los conceptos claves de la temática, las políticas públicas, el enfoque de derechos humanos, los posicionamientos de las pedagogías críticas y sus propuestas didácticas.

Finalmente, analizar sus documentos de trabajo: programas, clases, consignas y entrevistar a referentes me permitió explorar aquello que Chevallard describe como el proceso de transposición didáctica. ¿Cómo adecuar los contenidos relacionados a los estudios de género para que resulten aprendizajes significativos? ¿Cuál es el recorte a implementar?

Además, atendiendo a las estrategias de enseñanza, pueden seguir abriéndose nuevos interrogantes, ¿Cómo plasmar en programas y clases esta mirada pedagógica que invita a problematizar y empatizar con realidades oprimidas? ¿Desde qué recursos y estrategias se puede abordar conocimientos del campo de las ciencias sociales que nos permiten apropiarnos de un enfoque que desnaturaliza formas violentas de interacción?

A partir de lo investigado, se podrían considerar nuevas líneas de trabajo y conocimiento que recuperen las voces y experiencias de los grupos participantes y también de los equipos docentes. Por otro lado, sería pertinente indagar acerca del impacto de estas propuestas en la cotidianeidad laboral y las experiencias existentes en el sector privado.

Como parte del proceso de formación del Profesorado Universitario, este trabajo significó la profundización y sistematización de saberes abordados en las distintas asignaturas. Además, implicó la puesta en valor de la educación como práctica humana que interpela acerca de los saberes que una sociedad valora, transmite, reproduce y produce. Considero que, reflexionar acerca de los enfoques pedagógicos que sostienen estos formatos de capacitación fortalecen los fundamentos que la sostienen dando cuenta por qué son los más adecuados y estratégicos para producir la ruptura con el orden establecido. En particular, a partir de la temática investigada, resalto la importancia de apostar por modalidades educativas que produzcan sentidos más justos e igualitarios en pos de una sociedad libre de violencias.

Bibliografía

- Abregú, S. G. (2009). Capítulo 1 ¿Dé qué hablamos cuando hablamos de educación?). En S. G. Gvirtz, *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía* . Buenos Aires: Aique Grupo.
- Aguilar, M., Astudillo, S., & Calzon Fernandez, Y. (2013). *¿Qué es esto de los derechos humanos? Apuntes para una reflexión crítica: historias, documentos, conceptos y actividades*.
- Americanos, O. d. (s.f.). <https://www.oas.org/>. Recuperado el 14 de noviembre de 2022, de <https://www.oas.org/es/cidh/multimedia/2015/violencia-lgbti/terminologia-lgbti.html#:~:text=CISNORMATIVIDAD,ser%20mujeres%E2%80%9D%5B12%5D>.
- Anijovich, R., & Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza : otra mirada al quehacer en el aula*.
- Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Taurus.
- Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.
- Aulagnier, P. (1984). *El aprendiz de historiador y el maestro brujo. Del discurso identificante al discurso delirante*.
- Barffusón, R., Revilla Fajardo, J. A., & Carrillo Trujillo, C. D. (2010). Aportes feministas a la educación. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 357-376.
- Barrancos, D. (2015). Violencia Patriarcal. *Puentes UNLP*.

- Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? o no leas tan recto. *Revista de Educación. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata*.
- Camilloni, A. (2007). Justificación de la didáctica. En A. Camilloni, *El saber didáctico*.
- Chevallard, Y. (1998). *La trasposición didáctica. Del saber sabio al saber didáctico*.
- Cortes Suprema de Justicia de la Nación. (2023). <https://www.csjn.gov.ar/>. Recuperado el 22 de 07 de 2023, de <https://www.csjn.gov.ar/novedades/detalle/7204>
- de Anchorena, B. (2022). *Hacia una revalorización de la función pública: selección de textos de Hugo Cormick / Beatriz de Anchorena; Gustavo Badía*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP).
- Decreto N°476 . (2021). *inclusion en el DNI la opción X* .
- Denzin, N. L. (2012). Introducción general: La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. L. Denzin, *El campo de la investigación cualitativa* (págs. 43-102). Barcelona: Gedisa.
- Espinosa Miñoso, Y. (2010). *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo*.
- Everardo, R. (2015). Pedagogía feminista para la equidad y buen trato. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 123-143.
- Facio, & Fries. (2005). Feminismo, género y patriarcado. *Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, vol. 3, no. 6.
- Facio, A. F. (2005). Feminismo, género y patriarcado. *Academia. Revista sobre la enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 259-294.

- Faur, E. (2018.). *El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. Ciudad de Buenos Aires: UNFPA, Ministerio de Educación de la Nación,.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (1989). Convención de los derechos del niño.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. A. G. Camino (Trad.). Madrid: Alianza.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con pedagogía del oprimido*.
- Freire, P. (2005). Capítulo 1 y 2. En P. Freire, *Pedagogía del oprimido*. DF: Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. DF: Siglo XXI.
- Frigerio, G. (1991). *Curriculum presente, ciencia ausente*.
- Frigerio, G. (1991). *Curriculum presente. Ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*.
- Gadotti, M. (2003). En M. Gadotti, *Historia de las ideas pedagógicas* (págs. 1999-214). DF: Siglo XXI.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (octubre de 2023). <https://www.gba.gob.ar/>. Obtenido de https://www.gba.gob.ar/mujeres/noticias/hace_28_a%C3%B1os_se_cre%C3%B3_el_consejo_nacional_de_la_mujer
- Gvirtz, S. y. (1998). Enseñanza y filosofías de la enseñanza. En S. y. Gvirtz, *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza* (págs. 2-10). Buenos Aires: Aique.
- hook, b. (2021). Enseñar A Transgredir. La Educación Como Práctica De La Libertad.

- Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista* . Ciudad Autonoma de Buenos Aires: El colectivo, America Libre.
- Korol, C. (2008). La subversión del sentido común y los saberes de la resistencia. En A. E. Ceceña, *De los saberes de la emancipación y de la domnación*.
- Lamas, M. (s.f.). <https://www.corteidh.or.cr>. Recuperado el 14 de noviembre de 2022, de <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r23192.pdf>
- Ley N° 26.485. (2009). *Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos donde desarrollen sus relaciones interpersonales*.
- Ley 26.150. (2006). Ley Nacional de Educación Sexual Integral. Obtenido de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>
- Ley 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. Obtenido de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/150000-154999/152155/norma.htm>
- Ley N.° 27.234. (2015). *Educación en igualdad: Prevención y erradicación de la violencia de género*.
- Ley N° 23.264 . (1985). Modificación Código Civil y Comercial. Filiación.
- Ley N° 23.515. (1987). Divorcio Vincular.
- Ley N° 24.012. (1991). *Cupo Femenino Legislativo*.
- Ley N° 24.417. (1994). *Ley 24.417 de Protección contra la Violencia Familiar*.
- Ley N° 24.828. (1997). *Sistema Integrado de Jubilaciones y Pensiones. Amas de casa*.

Ley N° 25.929 . (2004). *Derechos de madres, padres y de las personas recién nacidas durante el Proceso de Nacimiento o de Parto Respetado.*

Ley N° 26.061. (2005). *Ley de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.*

Ley N° 26.130. (2006). *Anticoncepción Quirúrgica.*

Ley N° 26.618 . (2010). *Modificación del código civil. Matrimonio igualitario.*

Ley N° 26.842. (2012). *Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas.*

Ley N° 26.862. (2013). *Reproducción médicamente asistida .*

Ley N° 26.791. (2012). *Incorporacion en Código Penal la figura de femicidio.*

Ley N° 27.412. (2017). *Paridad de género en ámbitos de representación política.*

Ley N° 27.452. (2018). *Ley Brisa.*

Ley N° 27.499. (2018). *Micaela. Capacitacion obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres.*

Ley N° 27.610. (2021). *Interrupción voluntaria del embarazo.*

Ley N° 27.611. (2021). *Atención y Cuidado de la Salud Integral durante el Embarazo y la Primera Infancia.*

Ley N° 27.636. (2021). *Promoción del acceso al empleo formal para personas travestis, transexuales y transgenero “Diana Sacayan - Lohana Berkins”.*

Ley N° 25.673 . (2002). *Salud Sexual y Procreación Responsable.*

Ley N° 26.150. (2006). *Educación Sexual Integral.*

Ley N° 26.743. (2012). *Identidad de género.*

- Matus, C. (1987). *Política, Planificación y Gobierno*. Caracas: ILPES.
- Méndez, P. (2018). Ideas claves de las pedagogías transformadoras. *Pedagogías Queer. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva*.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Educación sexual integral en la Argentina: voces desde la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2021). *Colección Derechos Humanos Géneros y ESI. Derechos Humanos*.
- Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. (2022). Clase 1 ¿Quién era Micaela García?
- Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. (2022). Clase 2 Perspectiva de género y diversidad.
- Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. (2022). Clase 3 Violencia por motivos de género.
- Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. (2022). Clase 4 Transversalización de la perspectiva de género.
- Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. (2022). Orientaciones de clases 1, 2, 3 y 4.
- Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. (2020). Plan Nacional de acción contra las violencias por motivos de género.
- Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. (s.f.). <https://cdn.knightlab.com/>. Obtenido de https://cdn.knightlab.com/libs/timeline3/latest/embed/index.html?source=1EA5kKX9sUJhbdwAyLqMgtLkkmQQAHmiXRRuwwl4ScZ8&font=Default&lang=en&initial_zoom=2&height=650

- Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. (s.f.). <https://www.argentina.gob.ar>. Obtenido de <https://www.argentina.gob.ar/generos/linea-144/informacion-estadistica>
- Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad. (2021). *Ley Micaela. Formarnos para transformarnos*.
- Ministerio de Trabajo, E. y. (s.f.). *Formación y capacitación*. Recuperado el 14 de noviembre de 2022, de <https://www.argentina.gob.ar/trabajo/formacionycapacitacion>
- Ni una Menos. (octubre de 2023). <https://niunamenos.org.ar/>. Obtenido de <https://niunamenos.org.ar/>
- Organización de Estados Interamericanos. (s.f.). www.oas.org.
- Organización de las Naciones Unidas. (1995). Plataforma de Acción de la Cuarta Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Mujer.
- Organización de las Naciones Unidas. (1997). Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas.
- Organización de los Estados Americanos. (s.f.). Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belem do Pará).
- Oszlak, O. (2007). POLÍTICAS PÚBLICAS, DEMOCRACIA Y. *Voces del Sur, Revista publicada por el Programa MERCOSUR Social y Solidario*.
- Principios de Yogyakarta. (s.f.). Principios de Yogyakarta.
- Ramirez, S. (2008). Raffin, Marcelo, La experiencia del horror. Subjetividad y derechos humanos en las dictaduras y postdictaduras del Cono Sur. *Boletín mexicano de derecho comparado*.
- Ribeiro da Silva. (s.f.). <https://afrofeminas.com>. Obtenido de <https://afrofeminas.com/2021/12/16/bell-hooks-para-una-pedagogia-interseccional/>

- Santos, L. E. (2005). El acontecimiento didáctico y las aulas. En L. E. Behares, & S. Colombo de Corso, *Enseñanza del Saber – Saber de la Enseñanza*. Montevideo.
- Sanz, C. (2015). La formación continua: un aspecto básico de la responsabilidad social de la universidad. Obtenido de la Universidad de la República de Uruguay.
- Tarducci, M. Z. (2016). “Nuevas historias: género, convenciones e instituciones”. . En N. y. Fink, *Ni una menos desde los primeros años. Educación en géneros para infancias más libres*. La Juana Editores y Chirimbote.
- Torlucci, S., Vazquez Laba, V., & Pérez Tort, M. (2019). La segunda reforma universitaria: políticas de género y transversalización en las universidades. *REVCOM. Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata*.
- Vallejos, A., & Freire, V. (2021). Ley Micaela en la Universidad Nacional de Lanús. Aportes para la erradicación de la violencia por razones de género. *Zona Franca. Revista del Centro de estudios Interdisciplinario sobre las Mujeres, y de la Maestría Poder y sociedad desde la problemática de Géneroía*, N°29 353-370.
- Villalobos, J. (2000). Educación y concientización: legados del pensamiento y acción de Paulo Freire . *Educere, vol. 4, núm. 10. Universidad de los Andes Mérida*.
- Virgili Pino, D. (2014). Reflexiones teórico metodológicas sobre sensibilización y capacitación en género. Apuntes de una propuesta para su implementación en contextos grupales. *La ventana*, Núm 40.
- Vivanco, R. (2019). <https://www.telam.com.ar/>. Recuperado el 2023, de <https://www.telam.com.ar/notas/201904/350358-ley-de-proteccion-de-la-mujer-a-diez-anos-reclamamos-mas-presupuesto-y-politicas-publicas.html>

Anexo

Grilla de observación

Categorías de análisis:

Contenidos de desigualdad por motivos de género: Conocimientos, saberes vinculados a la desigualdad por motivos de género

Conceptualización: Definiciones que indiquen el sentido de determinados conceptos

Afectación personal: Referencias o apelaciones a identificar las sensaciones o sentimientos que emergen al reflexionar sobre esa temática

Sentido común: Referencias o apelaciones a representaciones o discursos que circulan de manera naturalizada en la sociedad.

Reflexión crítica: Indicaciones para pensar sobre aspectos de la vida cotidiana que se presentan naturalizados

Vida cotidiana: Observaciones acerca de prácticas y modos en que las personas cursantes viven.

Historización: Observaciones, preguntas o apelaciones para comparar el pasado y el presente.

Clase 1:

CRITERIO	1 a 5	6 a 11	Más de 12
Contenidos de desigualdad por motivos de género			X

Conceptualización			X
Afectación personal			
Sentido común	X		
Reflexión crítica	X		
Vida cotidiana	X		
Historización		X	

Clase 2: Perspectiva de género y diversidad

CRITERIO	1 a 5	6 a 11	Más de 12
Contenidos de desigualdad por motivos de género			X
Conceptualización			X
Afectación personal	X		
Sentido común		X	
Reflexión crítica			X

Vida cotidiana			X
Historización		X	

Clase 3: Violencia por motivos de género

CRITERIO	1 a 5	6 a 11	12 o más
Contenidos de desigualdad por motivos de género		X	
Conceptualización			X
Afectación personal	X		
Sentido común			X
Reflexión crítica			X
Vida cotidiana		X	
Historización		X	

Clase 4: Transversalización de la perspectiva de género

CRITERIO	1 A 5	6 A 11	MÁS DE 12
Contenidos de desigualdad por motivos de género	X		
Conceptualización	X		
Afectación personal	X		
Sentido común	X		
Reflexión crítica		X	
Vida cotidiana			X
Historización	X		

Consignas de participación en foros.

Consigna	Conceptualización	Afectación personal	Sentido común	Reflexión crítica	Vida cotidiana	Historización
----------	-------------------	---------------------	---------------	-------------------	----------------	---------------

Clase 1		x				x
Clase 2	X	x		x	x	
Clase 3	X		x	x	x	
Clase 4	X		x	x	x	
Evaluación		x	x	x	x	x

Guía de preguntas entrevista Ex-Directora de Capacitación del Sector Público en Género y Diversidad

Esta entrevista forma parte de un trabajo de investigación para la carrera del Profesorado Secundario y Universitario de la Universidad Abierta Interamericana. Dicha indagación se pregunta por las corrientes pedagógicas que sustentan la capacitación virtual ABC Ley Micaela implementada por el Ministerio de Mujeres Género y Diversidad y el Instituto Nacional de Administración Pública.

Para iniciar, podrías compartir ¿qué es la ley Micaela y cómo formas/te parte de su implementación?

¿Cuáles fueron los primeros pasos que debieron realizar para poner en marcha la capacitación?

¿Existían antecedentes de los que podían tomar experiencia? ¿Por ejemplo, otras capacitaciones nacionales o internacionales o información estadística?

¿Cómo definieron el programa del curso, particularmente la definición de contenidos? ¿Quedaron algunos por fuera?

¿Por qué se define como un curso de “sensibilización”?

El diseño de la capacitación, ¿contempla alguna teoría pedagógica en particular o confluyen varias? Si son múltiples, podrías describirlas y por qué las tuvieron en cuenta

¿Tomaron algún referente teórico en particular?

¿Cómo caracterizan a la población destinataria de la capacitación? ¿Incide de algún modo en el diseño de la propuesta educativa?

¿Se realizó alguna revisión de las clases escritas o de las propuestas didácticas para evaluar la consistencia en relación a este enfoque pedagógico?

A partir de la implementación con las primeras cohortes, ¿Debieron hacer ajustes para fortalecer los objetivos a alcanzar?

¿Existen registros de experiencias o sistematizaciones del impacto concreto de la capacitación en los espacios de trabajo o la formación de las personas participantes?

Guía de preguntas Asesora pedagógica de ABC Ley Micaela

Esta entrevista forma parte de un trabajo de investigación para la carrera del Profesorado Secundario y Universitario de la Universidad Abierta Interamericana. Dicha indagación se pregunta por las corrientes pedagógicas que sustentan la capacitación virtual ABC Ley Micaela implementada por el Ministerio de Mujeres Género y Diversidad y el Instituto Nacional de Administración Pública.

Para iniciar, podrías compartir ¿Cómo te sumaste a esta tarea?

¿Cuáles fueron los primeros pasos que debiste realizar?

¿Cuáles eran las líneas de trabajo a nivel pedagógico didáctico para llevar estos contenidos?

¿Cómo se trabajó con los equipos de tutorxs?

Y en cuanto a lo pedagógico, ¿Tuvieron en cuenta algún enfoque en particular?

¿Y de qué modo incide lo virtual?

¿Cómo caracterizan a la población destinataria de la capacitación? ¿Incide de algún modo en el diseño de la propuesta educativa?

A lo largo de estas cohortes debieron realizar algunos ajustes desde las propuestas didácticas. ¿A que apuntaban esos ajustes?

Para finalizar, ¿pudieron hacer una sistematización del trabajo, de estas cohortes o de las primeras?