

## Educación Sexual Integral: cambio de paradigma

Nicolás Bottino Cané

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Fecha de recepción: 6-10-2020

Fecha de aceptación: 24-11-2020

### Resumen

En este trabajo se analizará el lugar que ocuparon los conceptos de *género* y *sexualidad* en la escuela y qué tan importante fue, aún de manera no dicha, a la hora de definir determinadas desigualdades en la sociedad. Se realizará un relevamiento bibliográfico a fin de describir, brevemente, un repaso de cómo dichos conceptos se fueron incluyendo en la institución escolar y en los contenidos de enseñanza .

Finalmente, se introducirá la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral, la cual propone un cambio de paradigma respecto al concepto de sexualidad e implica pensar a la educación desde una perspectiva diferente. Analizar la Ley me permitirá entender el nuevo rol que se propone para los conceptos de género y sexualidad para la institución escolar. Se hará desde la normativa misma, incluida la Serie de Cuadernos ESI (contenidos y propuestas para el aula) para nivel secundario. Esto permitirá vislumbrar aquellas cuestiones, relacionadas al género y la sexualidad, se fueron modificando, o no, en la escuela secundaria.

**Palabras clave:** sexualidad; educación sexual integral; género; educación.

### Abstract

This paper will analyze the roles played by the concepts of gender and sexuality in school, and how they were important, even in an unspoken way, when defining certain inequalities in society. A bibliographic survey will be carried out in order to accomplish a brief review about how this concept was included in the school institution.

We will then make a comparison with Law No. 26,150 on Comprehensive Sexual Education, which proposes a paradigm shift regarding the concept of sexuality and that implies thinking about education in a different way from how it had been given.

We will analyze the law in order to compare how the concept of sexuality was taken into account in its sanction. We will do so from the regulations themselves and we will also work with the ESI Notebook Series (contents and proposals for the classroom) for secondary level. This will allow us to glimpse those issues that were modified around the concept of sexuality in high school.

**Keywords:** sexuality; comprehensive sexual education; gender; education.

## Resumo

Neste artigo, será analisado o lugar ocupado pelos conceitos de gênero e sexualidade na escola e sua importância, mesmo que de forma tácita, na definição de certas desigualdades na sociedade. Será realizado um levantamento bibliográfico com o objetivo de fazer uma breve revisão sobre como esse conceito foi inserido na instituição escolar.

Para depois fazer um confronto com a Lei nº 26.150 de Educação Sexual Integral, que propõe uma mudança de paradigma em relação ao conceito de sexualidade, e que implica pensar a educação de uma forma diferente daquela que foi ministrada.

Faremos uma análise da lei para comparar como o conceito de sexualidade foi levado em consideração em sua sanção. Faremos isso a partir do próprio regulamento e trabalharemos também com o ESI Notebook Series (conteúdos e propostas para a sala de aula) para o nível médio. Isso nos permitirá vislumbrar aquelas questões que foram modificadas em torno do conceito de sexualidade no ensino médio.

**Palavras-chave:** sexualidade; educação sexual integral; gênero; educação.

## Introducción

En el siguiente trabajo se analizará el lugar que ocuparon y ocupan la sexualidad y el género en la escuela y cómo se constituyen factores de desigualdades aún no siendo nombrados de manera específica.

La Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), sin dudas, propone un cambio de paradigma en el sistema educativo argentino y específicamente respecto al concepto de sexualidad, que implica re-pensar a la educación de una manera diferente, en comparación a otras situaciones socio-históricas.

Entre los diferentes roles que cumplió y cumple la escuela, uno importante es el de moldear a la sociedad en la orientación que el país necesitó en cada situación momento histórico: a través de los contenidos que se desarrollan (currículum oficial) y a través de las disposiciones en el espacio, del orden de la escuela y las tareas a cumplir (currículum oculto). Al principio, la escuela necesitó de hombres y mujeres que sirvieran para cumplir funciones específicas para nuestro país: las mujeres a las tareas de cuidado y reproductivas, y los hombres a las tareas productivas. Las mujeres en lo privado y los hombres en lo público.

Estos roles se institucionalizaron mediante la educación escolar y estatal, reproduciendo estereotipos y produciendo subjetividades determinadas por el género que aún hoy siguen vigentes. Estereotipos que configuraron, a su vez, jerarquías entre los géneros y subordinación de uno sobre otros: desigualdades constituidas por los roles de género. Sin embargo, es necesario reconocer que la escuela, en tanto aparato ideológico del estado (Althusser, 1988), no es el único que reproduce hegemonía, ya que existen otras instituciones como las familias, los poderes estatales, las normas y las leyes. Desde fines del Siglo XIX hasta la actualidad, junto a las diferentes luchas históricas por los derechos humanos, de los niños, niñas y adolescentes, y también por el de las mujeres, se modificó progresivamente dicha concepción de la educación en la institución escolar, lo cual tuvo un impacto en los contenidos de aprendizaje. Los cambios que se auguran, llegan con la sanción de la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral. Si bien una Ley, en sí misma, no modifica las desigualdades estructurales de la sociedad, nos permite pensar cambios posibles en los modos de ver y hacer de la sociedad.

### La escuela de ayer y de hoy

En el año 1880, en la búsqueda de una nación ilustrada y moderna, se convocó a inmigrantes europeos a poblar el terreno vacío que dejó la aniquilación de los pueblos originarios, luego de la Campaña del Desierto. La escuela se configuró en una institución que, mediante la educación y contenidos, dirimía las diferencias entre quienes concurrían a ese espacio a fin de alcanzar una igualdad acorde al Estado-Nación que estaba naciendo.

A aquellos y aquellas que ingresaban a las aulas, se los constituían como un otro diferente. Dicha concepción de “diferente”, hace referencia a la construcción de un alguien, diferente al ideal esperado, fuera de la norma y dotado de aspectos negativos a modificar. Suposición que siempre se hace de manera peyorativa y marca una desigualdad “ellos/nosotros”. A su vez, la inclusión de un otro diferente supone la intención de controlarlo. La inclusión excluyente que menciona Skliar (2005): *“se crea una ilusión de un territorio inclusivo y es en esa espacialidad donde vuelve a ejercerse la expulsión de todo lo otro, de todo otro pensado y producido como ambiguo y anormal”* (p. 19). La Ley Nacional N° 1.420 del año 1884 implicó el inicio de un nuevo camino en el sistema educativo con el ingreso masivo de mujeres al nivel elemental (Nari, 1995). La educación buscaba dotar de capacidades y herramientas a los ciudadanos, a fin de disciplinarlos bajo lógicas de ese Estado Nación en construcción y socializar a los niños y niñas que comenzaban a educarse, dentro de la lógica que establecía el poder dominante. Como señala Marcela Nari (1995) *“tanto la socialización familiar como la escolarización son fundamentales para analizar la reproducción ideológica de una sociedad determinada”* (p. 35). Scharagrodsky y Southwell (2007) establecen que el sistema

educativo argentino “*instaló técnicas con el fin de normalizar y controlar los posibles desvíos o anormalidades de los cuerpos*” (p. 05). Plantean que el disciplinamiento de este cuerpo escolar estuvo legitimado desde diferentes discursos, como el de la medicina o la higiene. “*En nombre del cuerpo-especie, el biopoder intervino para mejorar la vida, gestionar los procesos biológicos y asegurar no tanto su disciplina sino su regulación (...) El biopoder, a través de la medicina, no solo garantizó la salud sino también que impuso un estilo de vida moralmente saludable*”. Como sostienen dichos autores, la Ley N° 1.420 propone conocimientos de labores a mano y nociones de economía doméstica exclusivamente para las mujeres y agricultura y ganadería para varones. Las diferencias entre una labor y otra estaban decididamente marcadas por el sexo, entendido desde el biologicismo de las personas. En este sentido, la inclusión de la mujer en la educación estaba destinada a desarrollar sus tareas de cuidado, sostenida por la imagen de mujer que debía ser funcional al sistema que se estaba reproduciendo: “*si todo conocimiento está internalizado por el contexto social en que surge, la posición que la mujer ocupa dentro de la sociedad determina el conocimiento que ella posee, los saberes femeninos se derivan del status tradicional que las mujeres tienen en la sociedad* (Nari, 1995: 31)”. Al designar tareas específicas para uno y para otros, determinadas por los roles de género, se produce un efecto totalizador: se moldean modos de hacer que quedan configurados para cierto tipo de personas y no para otras. La escuela se constituye como un espacio donde se fundan sujetos determinados según el género. En términos de Faur, tal diferenciación se debería enmarcar desde una perspectiva de género ya que cuando hablamos de género, hacemos referencia a la construcción social y cultural que se organiza a partir de la diferencia sexual (Faur, 2003). Como plantean Scharagrodsky y Southwell (2007), el lenguaje y los términos que se utilizan en las clases determinan una jerarquía de lo masculino, convirtiéndose en norma y modelo a seguir: “*ciertos usos del cuerpo están inscriptos como un deber ser para cada género (...) Hacen que éstos se vayan configurando como masculinos y femeninos, contribuyendo al mantenimiento de un cierto orden sexual establecido*” (Scharagrodsky). En consecuencia, se puede vislumbrar este impacto en la división sexual del trabajo, donde se establecen tareas y conocimientos según el género, que reproducen ciertas lógicas de desigualdad. La conformación de identidades femeninas y masculinas está atravesada por mandatos y prácticas corporales que se reproducen en la actualidad. ¿Cómo está pensado el rol de la educación en estos procesos? o algo que junte las dos oraciones. Skliar (2007) establece algunos argumentos que nos permiten analizar como estuvo y está pensada la educación en la escuela. En primer lugar, el argumento de *completud en la educación*, es decir que la escuela viene a completar algo que no lo está, a otro incompleto pero que hay que dotarlo de herramientas y saberes para que sea una persona completa, diferente a sí misma. Esto implica pensar en un doble movimiento: por un lado, establecer que hay un otro que es diferente y que está incompleto, marcar esa diferencia con la otredad; por el otro, cumplimentar la acción de completitud, reconocer qué es lo que le falta para dotarlo, “*la violencia de completamiento*” (Skliar, 2007: 73). En segundo lugar, el argumento de *no futuro*: completar a otro sirve para que haga algo más adelante. Un sentido de planificación y fabricación de un futuro incierto que no es factible que suceda. Y, a su vez, ese aprendizaje debe ser realizado necesariamente a través de la educación. El argumento de *una lógica de explicación y de comprensión*. La explicación constituye un otro incapaz al cual hay que dotarlo de información. Se inventa y se construye ese otro diferente que necesita de esa explicación. De este modo, nace la figura del explicador: los maestros/docentes. Por lo tanto, es necesario que exista una relación entre maestro explicador y alumno incapaz, donde hay una diferencia decididamente marcada entre ambos en relación con el saber.

Estas concepciones de la educación hacen de la constitución de la institución escolar, un dispositivo para encerrar al cuerpo durante varios años, en un aula y en un espacio determinado, donde se configuran a los sujetos como incompletos y pasivos para dotarlos de contenidos por parte de un docente (lugar de saber). En este sentido, “*la institución escolar ha sido (y es) una gran máquina de educar y desarrollar aspectos estrictamente intelectuales a través de la transmisión, circulación y distribución de una enorme cantidad de información y de conocimientos* (Scharagrodsky, 2007)”. Sin embargo, con la llegada de la posmodernidad, a partir de la década de 1970, las instituciones empiezan a entrar en crisis y la escuela es una de ellas. Se hace evidente que el sistema no representa, en la práctica, una garantía de calidad educativa. Son los primeros síntomas de una crisis que aún está vigente. Esto originó un cambio de perspectiva ya que hasta entonces, el interés estaba en los resultados del proceso educativo. Surge una nueva corriente educativa: la pedagogía crítica. Según Morgade (2011), si bien la pedagogía crítica comienza a tener en cuenta al género como vector de desigualdad, “*el currículum escolar continúa siendo un*

*escenario de tramitación y lucha de significaciones que (...) ha sido escasamente abordado por las pedagogías críticas en general hasta muy recientemente. (Morgade, 2011: 25).* Desde distintos movimientos sociales y políticos, y desde diferentes perspectivas pedagógicas teóricas se comienza a poner en duda la educación en relación con la sexualidad porque *“hablar de sexualidad en la escuela hace inevitable ver esos cuerpos sexuados en aulas, hace inevitable dejar a un lado la pretensión de desexualización, mostrando cuán urgente es incorporar un pensamiento complejo, abierto a lo incierto y lo caótico, abierto al diálogo con estas otras disciplinas”* (Morgade, 2011: 27). Sin embargo, la escuela, heredera de la tradición moderna, siempre tendió a resguardar lo tradicional. Si bien estos nuevos enfoques no saldan la crisis en la educación, y que aún se mantienen, son el inicio de una nueva concepción de la educación.

Hasta ahora, observamos cómo los contenidos en la escuela estuvieron y están determinados por el género, aunque esto no se defina de manera explícita. Lo mismo sucede con la sexualidad; si bien no se hablaba, estaba en todas partes (Morgade, 2011). Según Morgade, una de las posibles respuestas a por qué no se hablaba de sexualidad en la escuela, es que la educación sólo abordaba aquellas cuestiones de la esfera pública, y la sexualidad integraba el orden de la esfera privada. Sin embargo, la sexualidad estaba en todas partes *“porque es una dimensión de la construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad o una expresión de la intimidad”* (Morgade, 2011: 10). La escuela, en tanto educación formal y aparato ideológico, no explicita los conceptos género y sexualidad, pero determina tanto una disposición específica para los cuerpos como contenidos característicos para unos y para otras, que afecta profundamente las subjetividades de aquellas personas que transitan sus pasillos. Luego, con el transcurrir del tiempo y de la vida misma, se traducen en desigualdades que repercuten en la vida de las personas. La escuela no es la única institución estatal que moldea nuestro hacer, pero sí es aquella donde pasamos muchos años de formación en nuestras vidas. En este sentido, aunque la sexualidad no está explícitamente trabajada, la escuela tiende a moldear los cuerpos, junto a sus identidades de género, a un único modelo posible y aceptable socialmente. Como dicen Scharagrodsky y Southwell (2007), el cuerpo quedó sujetado en el centro de poderes y al cual le fueron impuestos coacciones, interdicciones y obligaciones constantes. El cuerpo, más allá de su aspecto biológico, es un cuerpo social, cultural e histórico (Scharagrodsky, 2007) que se encuentra inserto en una red de significaciones y significantes. En él se alojan un conjunto de sistemas simbólicos no solo vinculados al género o la sexualidad, sino también a la clase, la raza o la religión. Según Scharagrodsky, hubo una obsesión por definir la sexualidad correcta o adecuada, la heterosexual, que estuvo presente en las instituciones escolares durante gran parte del siglo XX y aquellas conductas consideradas como sexualmente equivocadas fueron definidas como enfermedades peligrosas. Aunque dicha concepción de la educación se fue transformando, la tendencia a la desigualdad está presente en los cuerpos y los actores educativos no asumen dichas problemáticas. La noción de igualdad que persiguió la escuela durante algún tiempo, como horizonte a alcanzar, debería servirnos para convertirla en la búsqueda de la aceptación de las diferencias que constituyen a cada uno de los sujetos que atraviesan dicha institución. Pensar lo diferente como *“diferencias de experiencias de alteridad, de un estar siendo múltiple, intraducible e imprevisible en el mundo. Comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias”* (Skliar, 2005: 21).

En la actualidad, las escuelas y sus dispositivos cedieron a formas diferentes de control y de regulación de los cuerpos (Scharagrodsky y Southwell, 2007). Ya no importan demasiado las posturas, o los uniformes o los movimientos. La preocupación por la higiene y la moral dejaron de ser ejes centrales.

Sin embargo, el cuerpo aprehendió y se reproducen viejas lógicas de la hegemonía dominante: se conservan las relaciones de poder, determinados derechos y privilegios que sostienen las desigualdades y asimetrías. La mirada no está puesta en moldear específicamente los cuerpos porque ya están moldeados. La apuesta está en las prácticas, en el cuerpo como idea e ideario.

## **Un nuevo horizonte: Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral**

El 04 de octubre de 2006 se aprueba en Senadores la Ley N° 26.150 y el 23 de octubre del mismo año se promulga. La Ley sanciona el Programa de Educación Sexual Integral (ESI) y en apenas tres hojas impone un cambio de paradigma.

En su Artículo 1° establece que: *“todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y municipal”*. Asimismo, define a la educación sexual integral como aquella que articula tanto los aspectos biológicos como los psicológicos, sociales, afectivos y éticos, superando las visiones restringidas a los aspectos biológicos de la sexualidad. Mediante la Resolución N° 45/08 se crearon los contenidos curriculares, que son vinculantes, y se produjeron materiales escolares con contenidos para el nivel inicial, primario y secundario. Asimismo, se generaron materiales para trabajar junto a la comunidad educativa y las familias.

Antes de analizar los conceptos de género y sexualidad específicamente en la normativa, quisiera realizar algunos aportes generales sobre la Educación Sexual Integral.

En primer lugar, considero que esta Ley, siguiendo la lógica que plantea Nancy Fraser (1997), aplica una solución transformativa, que reformula *“la estructura cultural-valorativa subyacente”*. Es decir, que a partir de esta sanción, cambiaría la imagen que todos los miembros de la sociedad tienen de sí mismos. Por ejemplo, se dispone a deconstruir, a través de los contenidos y actividades propuestas, la dicotomía homo-hetero con el objetivo de re-pensar las identidades de género pre-fijadas. A partir de este movimiento, se busca re-definir las identidades para pensarlas más allá de lo biológico y apunta a una diferenciación no binaria (Fraser, 1997). Asimismo, esta política pública propone reparar una injusticia cultural a través del reconocimiento. Y el reconocimiento debe promover el respeto por los derechos humanos, según Fraser.

Entonces, esta Ley propone remover una base simbólica con el fin de reestructurarla, a través de dos conceptos que se articulan fuertemente: la sexualidad y el género.

Los condicionantes sociales y culturales de la construcción de la sexualidad representan uno de los ejes estructurantes de la educación sexual con enfoque de género (Morgade *et al.*, 2011). A su vez, a diferencia de estructuras educativas más tradicionales, con la ESI se busca romper los estereotipos de género como así también las desigualdades que se producen y se interpela a los niños, niñas y adolescentes a desarrollar su autonomía y la de sus cuerpos.

Esta Ley y sus lineamientos curriculares abren el camino para el reconocimiento de la existencia de diferentes orientaciones sexuales, como así también la superación de la discriminación, de prejuicios y estereotipos. No sólo los pone en evidencia, sino que propone trabajarlos y darles un lugar en un espacio que responde a intereses heterosexistas. Tanto la Ley misma, como las Serie de Cuadernos ESI (2012), ponen de manifiesto que la sexualidad no sólo es política, sino que también es social. Implica una relación con otros sujetos que intervienen subjetivamente y simbólicamente en las prácticas de la sociedad misma. El concepto de sexualidad que propone la Ley invita a trabajar temas vinculados a la expresión de sentimientos y afectos como así también la reflexión de los roles atribuidos a hombres y mujeres.

Esta serie de cuadernos, parte de una definición de sexualidad que retoma de la Organización Mundial de la Salud (2000) para entender el concepto y trabajarlo en las actividades propuestas a los docentes para trabajar con las familias y estudiantes. Dicha definición plantea que la sexualidad se expresa en forma de pensamientos, fantasías, creencias, deseos, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones y que además, es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos, religiosos y espirituales. En este sentido, la ESI propone un nuevo paradigma en relación con educar en sexualidad, que según Faur (2007) implica asentar un posicionamiento concreto, que relaciona la vida de las personas con su forma de estar en el mundo y que busca *“transmitir herramientas de cuidado antes que modelar comportamientos”* (Faur, 2007: 26).

Faur marca una diferencia entre la educación como transmisión de conocimientos y la educación en sexualidad; esta última posiciona al sujeto no como aquel al cual hay que dotarlo de contenido, sino como sujeto de derecho e integra su cuerpo y sus sentimientos como parte del proceso pedagógico. Sostiene que *“como seres humanos, podemos*

*también entender, analizar y cuidar lo que sucede con nuestros cuerpos, como parte del desarrollo integral de nuestra ciudadanía y nuestras relaciones*" (Faur, 2007: 27). La educación en sexualidad requiere de un trabajo integral entre los y las estudiantes, los miembros de la institución educativa, las propias familias y el Estado, que deberá garantizar tanto el acceso a información útil y necesaria como también a recursos materiales pertinentes, actividades necesarias para garantizar no solo la educación, derecho primordial, sino una educación con perspectiva de género. Estas consideraciones, desde el punto de vista teórico, suponen un trabajo con las desigualdades a fin de superarlas.

La Educación Sexual Integral abrió el camino a muchos cambios en prácticas y modos de ver el mundo, que llevan a intentar superar las desigualdades de género históricas. A su vez, permitió debates teóricos interesantes y aportes desde diferentes disciplinas y de los movimientos feministas, que llevaron a poner en duda el sistema binario impuesto (Morgade *et al.*, 2011).

Es ineludible: hablar de sexualidad dentro de la institución escolar es inevitable. Integrar a la sexualidad y al género en la escuela es dejar de pensar a los y las estudiantes como seres asexuados para incorporar un pensamiento crítico sobre las prácticas que desarrollamos en sociedad. Es evidente *"que el significado que se otorga a la sexualidad, y las dimensiones que se incluyen en esas definiciones, son producto de relaciones sociales de poder (...) Y también lo son las normas que regulan qué hacer con nuestra sexualidad, cómo vivirla"* (Morgade *et al.*, 2011: 35 ).

Esta forma de entender a la educación propone un corrimiento: dejar de pensarla en términos biologicistas, para hacerlo desde una perspectiva que integre las relaciones de poder y los saberes que se inscriben en los cuerpos. Es decir, no pensar a lo natural como algo dado, sino construido a partir de ciertos intereses. Dejar de asociar a lo natural como algo pre-social, sino como una red de relaciones que reproducen desigualdades.

El modelo biomédico, sostiene Morgade, suele abordar las cuestiones de la sexualidad poniendo el eje en las amenazas de las enfermedades de transmisión sexual, aborto o aquello ligado al hecho sexual mismo, dejando por fuera aquello vinculado a la empatía, al afecto y a las relaciones sexo-afectiva. Al mismo tiempo, señala y reproduce que el modelo heterosexual es el único camino viable, castigando e invisibilizando a las relaciones no-heterosexuales.

La escuela, en el afán de prevenir embarazos no deseados u ocuparse de relaciones sexuales seguras y heterosexuales, deja por fuera el reconocimiento de todo un mundo de relaciones posibles.

## **El género, la sexualidad, ¿y la superación de la desigualdad?**

Como he mencionado anteriormente, con la promulgación de la Ley de Educación Sexual Integral se elaboraron series de cuadernillos (2012) para cada nivel, donde se incorporan diferentes temáticas a lo largo de los contenidos curriculares a trabajar, con el objetivo de facilitar la tarea docente al momento de planificar sus clases. Es importante remarcar, que esta propuesta educativa incluye tanto al equipo docente, a estudiantes y a las familias.

La Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, junto al Programa Nacional de ESI elaboraron la "Guía para el desarrollo institucional de la Educación Sexual Integral: diez orientaciones para las escuelas" (2012) donde se proponen sugerencias para su implementación. Entre ellas: la reflexión sobre los supuestos acerca de la sexualidad, la inclusión de los lineamientos curriculares en las unidades didácticas, la gestión de recursos didácticos, la re-organización escolar cotidiana, el abordaje y articulación con las familias y otras organizaciones e instituciones.

Cada cuaderno cuenta con puertas de entradas a modo de reflexiones y sugerencias que pueden ayudar a las instituciones escolares a fin de encontrar los caminos necesarios para llevar adelante el trabajo docente. Se proponen ejercicios y debates que interpelan a los docentes como sujetos atravesados por la sexualidad y permiten indagar los diferentes modos en que ésta se expresa en el ámbito escolar, con el objetivo de tomarlo como base para apuntar estrategias de implementación. Continúa una serie de ejercicios y planificaciones posibles para llevar a las aulas. A

través de estas tareas, se invita a repensar el orden de las instituciones educativas en relación con la distribución de tareas entre chicos y chicas y de las actividades diferenciadas entre ambos (Faur, 2018). Se trabajan temas sobre diversidad sexual, violencias, abusos sexuales y enfermedades de transmisión sexual. Esta normativa, en tanto política pública, insta a todas las instituciones educativas, en todos sus niveles, a enseñar ESI, constituyéndose en un derecho de todos los alumnos y alumnas.

En la Ley se promueven estos derechos y también existe un reconocimiento en tanto se incluye a todas las personas al definirse de manera integral. Esto se plantea en el contexto de una sociedad con una fuerte estructura capitalista/patriarcal, basada en relaciones heterosexuales (obligatorias) y de opresión.

Asimismo, se intenta superar las desigualdades de género, la violencia contra niños, niñas y adolescentes.

En este punto, es preciso mencionar que en la Serie de Cuadernos ESI para la Escuela Secundaria (2012) se proponen contenidos y actividades para abordar tanto la violencia y el maltrato (p. 97) como la vulneración de derechos y abuso sexual (p. 105). A su vez, en la Serie de Cuadernos de ESI para la Escuela Secundaria II (2012), en su apartado denominado Taller 1 (p. 73), se propone trabajar los vínculos violentos en parejas adolescentes a través de actividades. Entre ellas, el análisis de situaciones concretas de jóvenes que sufren violencia a fin de ponerlas en discusión y para promover vínculos saludables.

Esta Ley, que configura un nuevo paradigma dentro del campo educativo más allá de los contenidos. Es una invitación a reflexionar en todos los niveles: la reflexión personal, propia de los docentes, interpretando su propia sexualidad a fin de volverla cotidiana.

La introducción de conceptos de género y sexualidad en la educación supone la existencia de desigualdades que la sociedad arrastró a lo largo de la historia. Estas incorporaciones no se dan en el vacío, sino que son producto de una larga y extensa lucha y militancia de diferentes movimientos y estudios teóricos. *“Esto implica analizar los modos en que operan los prejuicios sociales acerca de lo “adecuado” o no para que las mujeres sean ‘femeninas’ y que los varones sean ‘masculinos’”* (Morgade et al., 2011: 50).

Al definir a la sexualidad como integral, hay un reconocimiento de otro tipo de relaciones no heterosexistas y, además, se establece que los roles de género no están definidos por su biología como tampoco por imposiciones sociales.

La ESI, en tanto política pública, propone remover una base simbólica con el fin de reestructurarla, construyendo nuevas subjetividades y relaciones sin discriminación: *“(…) constituye una contribución sustantiva a la transformación de pautas culturales que tradicionalmente han imposibilitado o restringido el acceso a niños, niñas y adolescentes a saberes y habilidades para la toma de decisiones”* (Faur y Gogna, 2016: 222).

Se apunta a problematizar y discutir -por ejemplo- los roles que cumplen en la sociedad y los estereotipos que recaen tanto en hombres como mujeres. Esto implica pensar en la ampliación y reconocimiento de los derechos de las mujeres, buscando formas de empoderamiento a partir de sus propias capacidades.

A partir de los Lineamientos Curriculares y los contenidos, se puede observar una intención de desarticular con cierta posición binaria que se venía sosteniendo en este sistema estratificado por relaciones de poder, partiendo del carácter histórico que estas relaciones tienen con el fin de de-construirlas y empezar a construir un sistema un poco más equilibrado.

Las limitaciones impuestas a los géneros, el desconocimiento o los temores alrededor de la sexualidad se anclaron hondo en las bases de la sociedad y en la constitución identitaria de cada sujeto. En este sentido, las identidades no son pre-fijadas sino que se transforman dependiendo no solo de las propias vivencias, también debido a los contextos socio-históricos y culturales donde las personas habitan y a las políticas públicas que adopte cada Estado. Las identidades van a remitirse, fundamentalmente, a procesos educativos, culturales y a vínculos afectivos por los cuales conformamos quiénes somos y cómo nos vemos reflejados en los otros.

Por eso hablamos de identidades, y no de identidad, porque es algo plural, no somos una cosa o la otra. Estamos

atravesados por la interseccionalidad, que pone de manifiesto cómo las diferentes categorías sociales generan opresiones y privilegios muy dispares al entrecruzarse entre ellas (Kimberlé Crenshaw, 1991). Una vida atravesada por múltiples elementos que podrían ser la clase social, la raza, el género y cómo estos elementos constituyen quiénes somos y el rol que tenemos en la sociedad. El proceso en el que construimos nuestra identidad es dinámico y colectivo. Por ello es importante configurar referentes identitarios que habiliten nuestra percepción sobre nosotros mismos. Tenerlo presente en el aula y en la escuela en general, será parte también de achicar las desigualdades y de contener a todas las identidades posibles que surjan. Será interesante, de ahora en más, que los y las adultas que conformen espacios educativos empiecen por reconocer(se) las nuevas identidades para que puedan fijarse y desarrollarse libremente. No como sucedió históricamente. La Ley de Educación Sexual Integral, en tanto versión mejorada de esos viejos y tan presentes límites, resulta sin duda *“una superación del silencio imperante en la escuela y del carácter descorporizado de la visión moralizante de la sexualidad, pero resultando finalmente en otra forma de silenciamiento de la afectividad”* (Morgade *et al.*, 2011: 51 ).

Hasta el momento, en el sistema educativo los contenidos que hacían referencia a la sexualidad eran trabajados sólo -y en los mejores casos- en la adolescencia. Es decir, un concepto de sexualidad fuertemente anclado al de genitalidad y relación sexual.

El concepto de sexualidad que propone la Ley invita a trabajar temas vinculados a la expresión de sentimientos y afectos como así también la reflexión de los roles atribuidos a hombres y mujeres.

Una de las actividades propuestas para llevar al aula es la lectura del cuento *“El marica”* de Abelardo Castillo donde se propone debatir sobre la orientación sexual, la prostitución, la dificultad por expresar lo que se siente y no decidir por lo que se siente sino por lo que la sociedad, de alguna manera, impone.

La Educación Sexual Integral, como política de Estado, pone en evidencia un sistema de injusticias, un sistema de opresión sexual en términos de Rubin (1989). Según esta autora, el Estado es quien sostiene la jerarquía sexual por medio de las burocracias. En este sentido, centrándonos en la ESI, podríamos pensar en un Estado que toma a la sexualidad como política y pone en manifiesto que la heterosexualidad no es el único camino y rompe con las barreras de la estratificación sexual. La sexualidad es política (Rubin, 1989), porque *“está organizada en sistemas de poder que alientan y recompensan a algunos individuos y actividades, mientras que castigan y suprimen a otros y otras”* (Rubin, 1989: 56)

Por otro lado, esta Ley vuelve obsoleto todo el esencialismo sexual (Rubin, 1989) que se sostenía en la sociedad. La idea de que el sexo es una fuerza natural, asocial e inmutable. Rubin, irónicamente, dice que *“la sexualidad es tan producto humano como lo son las dietas, los medios de transporte”* (1989: 15).

Rubin retoma a Foucault, quien realiza una crítica a ese esencialismo sexual como algo dado o natural y establece que los deseos sexuales no son entidades biológicas preexistentes sino que se van construyendo en la práctica misma, determinadas de manera histórica.

Asimismo, es necesario dar cuenta que el sexo es un vector de opresión (Rubin, 1989) y deja en evidencia un sistema de desigualdad social, discriminando a determinados grupos sobre otros. Por ejemplo, en la Serie de Cuadernos ESI, específicamente en el Cuaderno para Educación Secundaria II (2012), existe un apartado denominado Taller 2 (p. 99) que propone trabajar la discriminación y la diversidad sexual, donde a través de diferentes actividades se revista esta problemática de discriminación por asumir una orientación sexual no heterosexual. En este sentido, podría establecer un fuerte interés en retomar y problematizar el sistema de opresión sexual que se vivía (vive) en Argentina. Opresión sexual que deja de lado y desconoce totalmente a homosexuales, lesbianas y trans. A partir de estos contenidos curriculares se da reconocimiento, voz y existencia a grupos que eran y siguen siendo discriminados. Se empieza a achicar lentamente la brecha de desigualdad de oportunidades.

Es interesante que una Ley, sin expresarlo literalmente, pone de manifiesto la existencia de una jerarquía sexual y empieza a de-construir, lentamente, su funcionamiento. Empieza a re-educar un sistema de opresión y desigualdad.

Si bien esta Ley tiene una clara perspectiva de género, se trata de un concepto que no aparece definido a lo largo de la normativa o en los Lineamientos Curriculares. Llama la atención que el género atraviese todo el cuerpo de la Ley y todos los contenidos a trabajar y no sea desarrollado teóricamente en los mismos lineamientos. Apenas se lo nombra en los títulos de algunas actividades de la Serie de Cuadernos, pero pasa desapercibido en líneas generales.

La propia coordinadora del Programa Nacional ESI, Mirta Marina, contó en una entrevista realizada por Eleonor Faur (2018): *“hay mucho de perspectiva de género aunque no está la palabra: aparece en todas las asignaturas. La búsqueda era sostener el carácter integral sin que esto desdibujara ninguno de los derechos”*.

Posiblemente haya sido una estrategia resignar dicho concepto para poder trabajar y consensuar con todas las partes intervinientes al desarrollar los lineamientos curriculares. De todos modos, la perspectiva de género está presente y es una de las características que hace que esta Ley sea de avanzada y un cambio de paradigma a nivel educativo.

El género es la construcción cultural de los comportamientos, roles, valores, asignados a las mujeres y a los varones. Como he mencionado, la escuela es una de las instituciones encargadas de reproducir representaciones y estereotipos ligados a masculinidades fuertes y feminidades débiles. En diferentes momentos, la Serie de Cuadernos propone actividades donde se ponen en discusión dichos roles, no sólo para los y las estudiantes sino también para todo el cuerpo docente. En otras palabras, busca modificar las raíces estructurales de la desigualdad.

El género, como categoría analítica, es una construcción social y no funciona por sí sola. Siempre se encuentra ligada a otras categorías que intervienen de igual modo en las construcciones de relaciones sociales. Por consiguiente, las identidades femeninas y masculinas nunca son completas, según Stolke (2004), sino que están permanentemente en un proceso de construcción, por lo que pueden ser re-significadas con el paso del tiempo (Stolke, 2004: 99).

Por su parte, Scott (1993) propone una definición de género que consiste en una conexión integral *“entre dos proposiciones: el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder”* (Scott, 1993: 22).

En las actividades propuestas a partir de los Lineamientos Curriculares puedo observar una intención de romper con la posición binaria que se sostiene en este sistema estratificado por relaciones de poder, partiendo del carácter histórico que estas relaciones tienen con el fin de de-construirlas y construir un sistema un poco más equilibrado.

Tal como sostengo a lo largo de este trabajo, tanto la sexualidad como el género son constructores de realidades sociales, mediante los cuales se conforman sistemas de estratificación y diferenciación como el sistema heteronormativo. Es decir, lo heterosexual como norma a seguir, a respetar y lo hegemónicamente validado. Entonces, este concepto propone la presunción de la heterosexualidad como patrón universal de las relaciones sexuales, eróticas y afectivas entre las personas. La heterosexualidad como obligatoriedad (Adrienne Rich, 1980). Es la suposición de que todas las personas deberían ser heterosexuales e invisibiliza otras posibilidades y experiencias, lo que se traduce en vulneraciones a otros derechos. La heteronormatividad produce el privilegio de identidades, prácticas y relaciones sustentadas en uniones amorosas y/o sexuales entre varones y mujeres y la desvalorización de las que involucran deseo y afecto entre personas de la diversidad sexual.

Después de analizar algunos de los materiales empíricos propuestos por la Ley 26.150, es posible afirmar que la ESI intenta poner fin a la heteronormatividad interpuesta como norma de vida. No se trata entonces sólo de re-educar a niños, niñas y jóvenes desde una perspectiva de género, de derechos y libertad sexual, sino también de visibilizar y dar cuerpo normativo a orientaciones sexuales que hasta el momento eran marginadas.

No sólo los pone en evidencia, sino que propone trabajarlos y darles un lugar en un espacio que responde a intereses heterosexistas. De algún modo, se rompe la cadena de significados que vincula cuerpos sexuados, los roles de género con una heterosexualidad innata (Gerhard, 2000: 223).

## Consideraciones finales

Al inicio de este trabajo analicé cómo los conceptos de género y sexualidad estuvieron atravesados y arraigados en la historia de lo escolar y cómo se incluye en la Ley de Educación Sexual Integral sancionada en 2006. Se pudo dar cuenta, de manera breve, que el concepto de sexualidad como así también el de género, en tanto sistema sexo-género, estuvieron presentes en la escuela aunque no siempre de manera explícita. Estos conceptos resultaron vectores de opresión que posicionaron a hombres, mujeres y diversidades en lugares específicos dentro de la sociedad, generando desigualdad entre unos y otros. Estos conceptos no fueron analizados de manera aislada, sino que tanto uno como el otro al ser constructores de realidades también se traducen en desigualdades estructurales. Pensarlo de esta forma, serviría para tomar medidas más justas y equitativas. En relación con la Educación Sexual Integral, sabemos que una Ley en sí misma no alcanza. Si bien irrumpe en un sistema capitalista-patriarcal donde la sexualidad y el género son entendidos como categorías biológicas; si bien se problematizan los roles de hombres, mujeres y diversidades dentro de la sociedad y, al mismo tiempo, rompen con el binarismo hombre-mujer visibilizando otras relaciones amorosas posibles; si bien, y relacionado a lo anterior, se busca de algún modo el fin de la heterosexualidad como norma y como obligación, no es suficiente.

Aun así, es el inicio de un gran camino posible, dado el, no tan nuevo, cambio de perspectiva en el sistema educativo. Dar cuenta de la crisis educativa y repensar el currículum y el currículum oculto, allanan el camino para pensar a la educación sexual como una perspectiva capaz de transversalizar todas las áreas educativas y todos sus niveles. Pensar en una educación con perspectiva de género posibilitará la superación de diferencias entre los géneros, permitirá re-pensar las tareas de cuidado. Introducir estos contenidos en las planificaciones escolares ayudará a achicar las brechas en el mercado sexual del trabajo, se romperán los techos de cristal y los pisos de cemento. Se pondrá en juego toda una posibilidad de des-andar desigualdades inmemorables. Pasaron catorce años de la sanción de la ley: queda pendiente indagar por qué una Ley de avanzada, hoy en día observamos que no se implementa del todo o que hay ciertas resistencias de sectores más tradicionalistas. Los textos que se proponen pueden quedar estancados si no se efectúan políticas públicas sólidas que aseguren su cumplimiento. Considerar que las desigualdades serán superadas quizás sea una utopía, pero es una lucha que no pierde, ni perderá vigencia.

La sanción de una ley no es suficiente para un cambio más general, pero es el inicio de una transformación. El inicio de una re-educación donde el presente pueda cambiar el futuro.

## Bibliografía

Althusser L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Nueva Visión.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43 (6), pp. 1.241-1.299. Traducido por Raquel (Lucas) Platero y Javier Sáez.

Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición "post-socialista"*. Siglo del Hombre Editores.

Faur, E. (2003). Escrito en el cuerpo. Género y derechos humanos en la Adolescencia. En Checa, S. (2003) *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia*. Paidós-Colección Tramas Sociales.

Faur, E. (2007). La educación en sexualidad. Derecho de niños, niñas y adolescentes, desafío para los docentes. *El Monitor* N° 11. Época N° 5, pp. 26-29.

- Faur, E. (2018). *El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.codajic.org/node/3154>
- Faur, E. y Gogna, M. (2016). La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos. En Ramírez, I. (Comp.), *Voces de la inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión escolar*. Praxis Editorial.
- Gerhard, J. (2000). De vuelta a El mito del orgasmo vaginal: el orgasmo femenino en el pensamiento sexual estadounidense y el feminismo de la segunda ola. *Feminist studies*, vol. 26, num. 2.
- Ley Nacional N° 26.150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 2006. Argentina. [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley26150.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26150.pdf)
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y Programa de Educación Nacional de Educación Sexual Integral (2012). *Serie de Cuadernos ESI. Contenidos y propuestas para el aula*.
- Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación y Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2012). *Guía para el desarrollo institucional de la Educación Sexual Integral. 10 orientaciones para las escuelas*.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. La Crujía Ediciones.
- Nari, M. (1995). La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica). *Revista Mora*, IIICE, FFyL, UBA.
- Rich, A. (1980). Heterosexualidad obligatoria y existencia lésbica. *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, N° 10, pp. 15-40
- Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En Vance, C. (Ed.), *Placer y peligro: explorando la sexualidad femenina*. Talasa Ediciones.
- Scharagrodsky, P. (2004). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34, N° 121, pp. 59-76.
- Scharagrodsky, P. y Southwell, M. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Programa de capacitación multimedial EXPLORA, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación, Argentina. <http://ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/pedagogia-elcuerpoenlaescuela/pedagogia-elcuerpoenlaescuela.pdf>
- Scott, J. (1993). El género, una categoría útil para el análisis histórico. En Cangiano, M. y Dubois, L. (Dir.), *De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las Ciencias Sociales*. CEAL.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVII, N° 41, pp. 11-22.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Novedades Educativas.
- Stolcke, V. (2004). La mujer es puro cuento: la cultura del género. *Estudios Feministas*, 12 (2), pp. 77-105.