



Escuela de Gobierno
Área de Educación

Maestría en Políticas Educativas

TESIS

POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SEXUAL

Análisis de la perspectiva de género desde una educación democrática

Tesista: Lic. Martín José Vergara

Director: Dr. Carlos Horacio Torrendell

Ciudad de Buenos Aires, septiembre de 2019

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1	6
1. Marco conceptual, antecedentes y contexto normativo	6
2. Objetivos de investigación	10
3. Antecedentes de investigación	11
4. Enfoque metodológico	14
CAPÍTULO 2	16
1. Consideraciones generales	16
2. La asunción de una perspectiva única	19
3. La neutralidad ideológica homogénea	23
4. La educación democrática como presentación de una “neutralidad plural”	27
5. Consideraciones finales	31
CAPÍTULO 3	32
1. Qué es la teoría o perspectiva de género	32
2. La educación sexual desde diversas perspectivas	35
2.1. Educación sexual con enfoque biologicista.	36
2.2. Educación sexual con perspectiva sexológica.	37
2.3. Educación sexual con perspectiva de género.	37
2.4. Educación sexual con perspectiva personalista.	40
2.5. Educación sexual como “Educación para el amor”.	43
3. Consideraciones finales	45
CAPÍTULO 4	47
1. La perspectiva de género como fundamento de políticas nacionales	48
1.1. La creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.	49
1.1.1. <i>La elaboración de los Lineamientos Curriculares de ESI.</i>	51
1.1.2. <i>La Resolución N° 340/2018 del Consejo Federal de Educación.</i>	53
1.2. Políticas de protección integral a las mujeres.	55
1.2.1. <i>Decreto Reglamentario N° 1011/2010.</i>	56

1.3. Derecho a la identidad de género.	58
1.4. Otras políticas desarrolladas por el Poder Ejecutivo de la Nación.	59
1.4.1. <i>Primer Plan Nacional de Acción en Derechos Humanos 2017 – 2020.</i>	59
1.4.2. <i>Hablar de diversidad sexual y derechos humanos..</i>	60
1.4.3. <i>Manual para talleres en salud sexual y reproductiva.</i>	61
2. La perspectiva de género en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires	64
2.1. Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.	64
2.2. Normas sobre salud sexual y reproductiva.	67
2.3. Plan de igualdad real de oportunidades y de trato entre mujeres y varones.	68
2.4. Ley de Educación Sexual Integral y Lineamientos Curriculares	68
2.4.1. <i>Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral.</i>	70
2.4.1.1. <i>Nivel Inicial.</i>	70
2.4.1.2. <i>Nivel Primario</i>	72
2.4.1.3. <i>Nivel Secundario</i>	74
3. Consideraciones finales	76
CAPÍTULO 5	78
1. ¿Perspectiva de género o el “género” en perspectiva?	78
2. La perspectiva de género como nueva hegemonía político-cultural	83
3. Consideraciones finales	89
CONCLUSIONES	90
BIBLIOGRAFÍA	95

INTRODUCCIÓN

En Argentina existe una sólida infraestructura legal que aborda desde distintos ámbitos del Estado la educación y el tratamiento de la salud sexual y reproductiva. A nivel nacional, en el año 2006 se creó mediante la Ley 26150 el “Programa Nacional de Educación Sexual Integral” a cargo del Ministerio de Educación de la Nación. El objetivo fundamental de esta ley fue establecer los lineamientos para desarrollar en el ámbito educativo, a su vez, el “Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable” creado por la Ley 25.673 y a cargo del Ministerio de Salud de la Nación, así como el cumplimiento de otras normativas anteriores referidas a derechos de niños, niñas y adolescentes y mujeres en general en relación con la salud sexual y reproductiva.

A lo largo de esta tesis se reflexionará acerca de las políticas de educación sexual que actualmente se encuentran en vigencia en la República Argentina, analizando los marcos políticos y las ideas que las sustentan.

En el Capítulo primero se presenta el marco conceptual, objetivos y metodología; a continuación se trabajará acerca de los diferentes roles que el Estado puede asumir en relación a las perspectivas, ideas y teorías que sustentan la definición y desarrollo de diferentes políticas públicas. En el Capítulo tercero se presenta la perspectiva de género y se desarrollan sus diferentes postulados y principales conceptos. A continuación, se explican cinco perspectivas diferentes que se encuentran presentes al momento de desarrollar prácticas políticas y pedagógicas en torno a la educación sexual integral. De allí se podrán destacar, además de la perspectiva de género, otras dos miradas de amplia difusión: la perspectiva personalista y la llamada “educación para el amor”.

En el Capítulo cuarto se realiza un breve análisis de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral junto con los Lineamientos Curriculares que propone, y se hace también una selección de otras normativas nacionales y de la Ciudad de Buenos que hacen referencia explícita a la perspectiva de género como enfoque desde el cual se deben trabajar la temática, y que han sido significativas para el desarrollo de políticas públicas de igualdad y reconocimiento de derechos sociales relacionados con la temática. Se

seleccionan también tres documentos nacionales de tres organismos nacionales diferentes que integran el Poder Ejecutivo Nacional. Los mismos fueron seleccionados con el objetivo de mostrar la presencia de la perspectiva de género en los fundamentos de diversas políticas públicas que tienen cierta relación con la educación. Similar selección se hizo para la Ciudad de Buenos Aires, tomando como ejemplo jurisdiccional de las temáticas que serán trabajadas en esta investigación.

En el Capítulo final se abordará la perspectiva de género en un sentido más político, integrando los diferentes conceptos y ejemplos trabajados a lo largo de toda la tesis y evidenciando de alguna manera la pretensión de exclusividad de sus postulados en la definición de políticas públicas.

CAPÍTULO 1

1. Marco conceptual, antecedentes y contexto normativo

En general en nuestro país la educación sexual se ha presentado históricamente como una cuestión de intensos debates sociales, políticos y también religiosos, entrando en juego el reconocimiento de diversos derechos que se han presentado, con frecuencia, como contrapuestos. A raíz de diversos emergentes sociales (iniciación sexual temprana, riesgo de enfermedades de transmisión sexual y/o embarazo no deseado, violencia en las relaciones de pareja, etc.) las instituciones escolares no pudieron obviar la necesidad de incluir la educación sexual como un contenido integral de la currícula. Si la escuela busca formar a los estudiantes como personas ciudadanas, no puede ignorar la sexualidad integral como una necesaria dimensión individual y social.

Ante esta necesidad, la Ley 26.150 estableció en su art. 1 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 y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos (2006).

De este modo, la educación sexual integral (ESI) ingresó formalmente a la categoría de “derecho” que el sistema educativo, en todas sus órbitas jurisdiccionales, debe garantizar. Como es de esperar, a los efectos de generar un ordenamiento y un criterio unificador, la ley establece qué se entenderá por ESI: la articulación de aquellos aspectos que bien podrían ser considerados “dimensiones” de toda persona humana, más allá de las circunstancias de vida y elecciones personales que haga; es decir, una educación con pretensión de integralidad.

De acuerdo con los lineamientos curriculares establecidos por el Consejo Federal de Educación (CFE), dependiente del Ministerio de Educación de la Nación:

La Ley N° 26.150 recoge los principios constitucionales de igualdad y de no discriminación, y en su espíritu propone una cultura democrática que promueve la

participación y el acceso a procesos de información, comunicación y educación con alcance universal. Su cumplimiento busca fortalecer las capacidades de los propios niños, niñas y adolescentes para asumir una vida plena, tal como lo recomienda el Comité de los Derechos del Niño en lo que refiere a la inclusión de contenidos de educación sexual, de prevención de VIH Sida y de salud reproductiva en los programas escolares. En el mismo sentido, la educación sexual constituye una oportunidad para que la escuela, en articulación con otros actores, fortalezca la búsqueda de respuestas eficaces a situaciones de vulneración de derechos como lo son la violencia, el abuso y el maltrato hacia niños, niñas y adolescentes, e implemente medidas de protección y reparación para atender a estos problemas (Ministerio de Educación de la Nación, 2008, pág. 9).

Es decir, la Ley 26.150 surge como una necesidad de respuesta ante ciertas carencias educacionales, además de complementar el desarrollo del programa formativo que todos los estudiantes deberían incorporar para el ejercicio pleno de sus derechos y obligaciones personales y sociales.

Como se verá a lo largo de esta investigación, el desarrollo de las políticas educativas en torno a la ESI no está exento de polémica, quizás debido más a la perspectiva o enfoque con el cual se trabajan los contenidos que a los contenidos en sí mismos. Por lo tanto, resultará fundamental recordar que:

La premisa fundamental al abordar la elaboración de los Lineamientos Curriculares para la ESI (...) consiste en garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes y al mismo tiempo buscar consensos y fortalecer el diálogo, sin desconocer las diferencias y las tensiones que la complejidad de la temática conllevan. Lejos de concebir la Educación Sexual en la escuela como un espacio de controversias, hemos elegido entenderla como un escenario de encuentros: entre jóvenes y adultos, entre disciplinas y saberes, entre responsables de políticas públicas, entre familias y escuelas, entre cosmovisiones, creencias religiosas y tradiciones culturales, en el marco del respeto por el derecho a información de nuestra infancia y adolescencia. La voluntad de este Ministerio no es entablar polémicas estériles con ningún sector, sino establecer acuerdos para cumplir con el compromiso que la ley impone a las carteras educativas. (Ministerio de Educación de la Nación, 2008, pág. 10).

La prioridad está puesta, lógicamente, en el derecho a la formación e información de niños y adolescentes, pero entendiendo que la ESI necesita de un marco de acuerdos

y encuentros entre los diversos actores que se ven involucrados, más allá de los destinatarios principales. En este sentido se realiza el planteo final de alejamiento de “polémicas” que parecieran no tener ningún punto de encuentro.

Más allá de las políticas nacionales, la legislación relativa a la enseñanza de la educación sexual en las escuelas se remonta, lógicamente, a varios años antes, en donde la Ciudad de Buenos Aires resulta pionera. Por ejemplo, mediante la Ordenanza N° 46.508/1993 del Honorable Concejo Deliberante se estableció la incorporación de “la enseñanza del tema «Educación sexual en sus aspectos biológicos, sanitarios y psicosociales» en todas las instituciones secundarias dependientes de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires” que aún no lo hubieran incluido en su currícula. En 1996, ya como Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la jurisdicción garantizó como un derecho constitucional la incorporación de programas de educación sexual en su sistema educativo. Años más tarde, el 5 de agosto del año 2000 se sancionó la Ley N° 474 que creó el *Plan de igualdad real de oportunidades y de trato entre mujeres y varones*, cuyo objetivo fue el de garantizar a las mujeres el pleno uso y goce de sus derechos y garantías constitucionales, promoviendo la igualdad de oportunidades entre los varones y las mujeres.

Por otro lado, el art. 24 de la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires establece la incorporación de programas de ESI, para los cuales la jurisdicción “contempla la perspectiva de género” en educación, lo que a su vez reiterará y ampliará en el artículo 38 al afirmar que “la Ciudad incorpora la perspectiva de género en el diseño y ejecución de sus políticas públicas”. Esta demanda se cumplirá en el art. 5 de la posterior Ley 474, en la cual se especifica que la citada perspectiva será aplicada en el “diseño y ejecución de sus políticas públicas y de todos los planes y programas que de ellas se deriven” (2000). Finalmente, la Ley de Educación Sexual Integral N° 2110 de CABA sostiene, en el Art. 4, que la Educación Sexual Integral se basa en “el respeto a la diversidad de valores en sexualidad”, pero también en “el reconocimiento de la perspectiva de género en los términos del art. 38 de la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” (2006).

La perspectiva de género propone una categoría analítica que busca explicar la realidad antropológica, social y política tomando como base la femineidad y la

masculinidad como construcciones culturales reproductoras de desigualdad. La aplicación de esta perspectiva en la formulación de políticas públicas tiene su origen en la IV Conferencia sobre la Mujer celebrada en Beijing en 1995, instancia en la cual se utilizó como elemento estratégico para promover la igualdad entre mujeres y hombres.

En este sentido, uno de los aspectos esenciales¹ de la perspectiva de género es la presentación de una teoría explicativa de la realidad social mediante la utilización de términos y conceptos que confronten, a nivel sociocultural, con las categorías establecidas por patrones biológicos e históricos, ya que considera que esta diferencia sexual entre *hombres* y *mujeres* constituye, dentro de los sistemas sociales históricos, relaciones de jerarquía y antagonismo (Haraway, 1995). De este modo, se busca deconstruir la conceptualización binarista y sexista varón-mujer, reemplazándola por el concepto de *género*, contextualizado y cultural, no definido por “verdades” o condicionamientos hegemónicos:

No siempre existe correspondencia entre el sexo biológico y la identidad de género. Entonces, ¿qué se entiende por género? Entre los autores hay consenso en entender al género como una construcción cultural que, a partir de la diferencia sexual, establece qué características definen a la mujer o al hombre en una sociedad determinada. Para la sociedad patriarcal los diferentes roles sexuales surgen de la división del trabajo, la que, a su vez, se basa en la diferencia biológica (Rodríguez, 2003, pág. 3).

De este modo, el desarrollo de políticas de educación sexual bajo la perspectiva de género implica un enfoque o mirada particular sobre la sexualidad y las relaciones interpersonales a nivel social y cultural.

Sin embargo, como cabría esperarse, el de *género* no se trata del único enfoque antropológico que analiza la relación sexo-género en la persona humana como sujeto social. Principalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX diferentes autores han ido desarrollando una antropología que, asociada a una perspectiva personalista, pone el centro en la persona humana como una unidad en sí misma en la cual confluyen y se integran diferentes dimensiones (biológica, psicológica, social, cultural, etc.) pero no la

¹ Los postulados que se mencionan representan un denominador común sostenido por los autores que desarrollan la perspectiva de género en los últimos años. En el capítulo correspondiente se profundizará acerca de esta cuestión.

define por éstas sino por una ontología propia que las integra: el *ser persona*. De este modo,

el concepto de persona es capaz de incorporar todas las dimensiones que encontramos en el ser humano – corporalidad, psique y espiritualidad- sin generar al mismo tiempo una perspectiva dualista: lo fijo, lo determinado [la naturaleza biológica] contra lo libre [la cultura] (...). En efecto, el concepto de persona no genera inercias o sentimientos dualistas a pesar de reflejar tanto la corporalidad (que es algo dado) como otras dimensiones más elevadas: afectividad, inteligencia, etc. Y, por otra parte, no es un concepto vacío, sino, al contrario, mucho más específico que el de naturaleza. Existen innumerables tipos de naturaleza pero sólo el ser humano es persona (Burgos, 2011).

Por otro lado, en la perspectiva personalista la sexualidad no se plantea como una relación asimétrica de poder condicionada culturalmente sino como una afirmación de la propia identidad y realidad, y a partir de la cual se configuran relaciones sociales de complementariedad entre el varón y la mujer en todas sus dimensiones propiamente humanas.

A partir de la mención de diferentes perspectivas, incluso contrapuestas, acerca de la sexualidad humana, se buscará analizar, desde una mirada pluralista y partiendo del concepto de “educación democrática” de Amy Gutmann (2001), cuál se considera que debería ser el rol del Estado en la definición de políticas de educación sexual si se cree prioritario el diálogo y la integración de miradas, enfoques y creencias. Lo contrario implicaría el riesgo de incurrir en la adopción, por parte del Estado, de un marco teórico-conceptual exclusivo y predominante.

2. Objetivos de investigación

A través del desarrollo de este trabajo se buscará identificar como objetivo general el modo de influencia de la perspectiva de género en las políticas referidas a educación sexual en el marco de una educación democrática y plural. Para lograr esto -en tanto objetivos específicos- se intentará, a su vez, analizar el rol que la perspectiva de género cumple en la definición de políticas de educación sexual sobre la base de distintas normativas, documentos curriculares nacionales y de la Ciudad de Buenos Aires,

además de materiales oficiales de difusión. Del mismo modo se pretende analizar el rol del Estado y la sociedad civil en el marco de una educación democrática, en el desarrollo de los mencionados documentos y normas referidos a la educación sexual integral.

3. Antecedentes de investigación

Con apenas una primera revisión acerca de las investigaciones sobre perspectiva de género y educación es posible observar una prolífica literatura académica. Abundan los estudios que analizan las políticas de educación sexual desde la perspectiva mencionada, tanto desde enfoques políticos como científicos. Sin embargo, en general dichos estudios hacen un análisis más bien descriptivo de las políticas de género y su enfoque para la educación. Se puede mencionar entre ellos la tesis de maestría de Natalia Zacarías, titulada *La educación sexual y la salud reproductiva en las nuevas legislaciones latinoamericanas (2002-2012): un análisis desde los estudios de género*, en la cual se realiza un análisis de diversas legislaciones sobre educación sexual y salud reproductiva entre los años 2000 y 2012, problematizando las nociones de identidad sexual y de género. También el estudio *Aportes de la perspectiva de género a la reflexión sobre la neutralidad del currículum* (Briseño Maas & Pérez Aguilar, 2014), en donde las autoras argumentan cómo la perspectiva de género permite reflexionar sobre la neutralidad del currículum con el objeto de sensibilizar acerca de la igualdad de género. Otro estudio es *Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad* (Rebollo-Catalán, 2011), en el cual los autores presentan una herramienta online para el diagnóstico de la cultura de género en la escuela.

Como estudios y análisis más extensos, en los cuales los conceptos de género y educación son asociados al movimiento feminista, se encuentran *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo* (Acker, 2000) y *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (González & Lomas, 2006).

Sin embargo, las investigaciones que plantean una discusión entre distintas perspectivas, comparando posiciones o confrontando marcos conceptuales en relación

con la educación sexual integral escasean. Es posible mencionar el artículo de Facundo Boccardi (2008) titulado *Educación sexual y perspectiva de género. Un análisis de los debates sobre la ley de educación sexual integral en la Argentina* en donde se indaga fundamentalmente en los debates que tuvieron como protagonistas al Estado y a la Iglesia católica en relación a la sanción de la Ley N° 26.150, pretendiendo visibilizar “las operaciones de la hegemonía discursiva en los argumentos de diferentes enunciadores del debate que se pronuncian acerca de la perspectiva de género” (pág. 48).

En similar eje discursivo es posible mencionar la ponencia “*Educación para el Amor*”. *La Iglesia Católica ante la Educación Sexual Integral* de María Rita Marsili (2013), donde presenta una visión crítica y un análisis del discurso acerca de la sexualidad según los lineamientos de educación sexual propuestos institucionalmente por la Iglesia Católica en distintas discusiones y documentos oficiales.

Con respecto al desarrollo de la educación sexual en Argentina, abundan los materiales curriculares, informes de aplicación de la ley a nivel nacional y jurisdiccional, análisis de las políticas, etc., como ser *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones* (Clement, 2007); los documentos preliminares sobre Educación Sexual en el Nivel Inicial, Primario y Medio de la Ciudad de Buenos Aires (2007 y 2011), que adaptan los lineamientos y contenidos de la ley a la currícula de la Ciudad; *La Educación Sexual Integral en Argentina: balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)* (Faur, 2015), que analiza las distintas políticas llevadas a cabo desde la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. También el Ministerio de Educación de la Nación pone a disposición los materiales *Serie cuadernos de ESI*, con contenidos y propuestas para la sala de Nivel Inicial y el aula de Nivel Primario y Secundario, publicados entre 2009 y 2010.

Sin embargo, no se advierten investigaciones donde se problematice la perspectiva de género como centro de la política de Estado y, por tanto, representando una postura predominante en el desarrollo de los contenidos a pesar de la rica y profusa literatura existente acerca del entramado de poder estatal y sus consecuencias en la enseñanza.

En general, las investigaciones que refieren a cierto principio de neutralidad ideológica por parte del Estado asocian el concepto a la confesionalidad y la libertad religiosa, y desde ahí derivan al derecho de las familias a educar a sus hijos según las propias convicciones, sean éstas religiosas, morales, políticas, etc. En este sentido, Souto Galván (2010), hace un análisis constitucional del derecho de los padres sobre la educación religiosa, moral, en valores, etc. de sus hijos y cómo se juega el mismo en relación con las políticas educativas bajadas a la escuela en la obra titulada “Ética ciudadana y educación en Argentina”.

En la ponencia *Neutralidad ideológica del estado y del sistema educativo público*, Otaduy (2006) plantea la necesidad de identificar el objeto de la neutralidad, cuestionando “¿qué es lo ideológico?, ¿sobre qué materias el Estado no debería pronunciarse?, ¿qué tipo de creencias son protegibles mediante la invocación de la libertad de conciencia en el ámbito escolar?, ¿qué convicciones podrían ser percibidas por las padres como ideológicas, morales o religiosas?” (2006, pág. 5). De este modo, amparándose en distintas sentencias del Tribunal Constitucional de España y en la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (1985) defiende que “todo lo que afecta a la formación de la conciencia de los hijos es decir, su orientación moral, corresponde a los padres y, por consiguiente, el Estado no puede interponerse en la materia entre los padres y los hijos contra la voluntad de los primeros” (2006, pág. 8).

En la misma línea se puede mencionar un artículo de Göran Rollnert Liern (2007), *La neutralidad ideológica del Estado y la objeción de conciencia a la “Educación para la Ciudadanía”* donde plantea “si los padres disconformes con los contenidos de la materia pueden ampararse en la libertad ideológica para ejercer un eventual derecho a la objeción de conciencia” (pág. 271) a partir de un análisis constitucional y legal.

Una especial mención, en sentido crítico, es realizada en un artículo de Luis Prieto Sanchis titulado *Educación para la ciudadanía y objeción de conciencia* (2009), en el cual el autor cuestiona que normativamente se impongan conceptos y no concepciones, e ironiza: “hay que promover la educación afectivo emocional, pero casi seguro que las Hijas de María no comparten sobre el particular los mismos criterios que un maestro anarquista” (pág. 219). El autor reconoce que en sí misma, la neutralidad es un ideal nunca alcanzable, pero “una cosa es que en la docencia asomen irremediabilmente

valores y otra muy distinta hacer de ellos un objetivo explícito y premeditado de la enseñanza, ya se entienda de forma “transversal” o difusa, ya lo haga, peor aún, mediante una asignatura reglada y obligatoria” (pág. 223).

Si bien los planteos sobre neutralidad ideológica en este caso hacen referencia a normativa que explícitamente lo regula en España, se entiende que los principios investigados por los autores mencionados se apoyan en tratados internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la cual sostiene que “Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos” (Art. 26, inc. 3); y el Protocolo de San Salvador (1988), que busca fortalecer el respeto por el pluralismo ideológico en el derecho a la educación (Art. 13, Inc. 2).

4. Enfoque metodológico

Se realizará un análisis cualitativo bibliográfico y documental a partir de una mirada teórica sostenida desde textos académicos especializados. Se tomará principalmente la *Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150* y los lineamientos curriculares que ésta plantea por ser el eje normativo desde el cual debe estructurarse la ESI en Argentina. Se seleccionan también algunas normas puntuales que se entiende tienen una especial relevancia en la definición de políticas públicas relacionadas con la educación sexual y la igualdad de derechos. A la luz de la normativa nacional se contemplará como ejemplo jurisdiccional el caso de la Ciudad de Buenos Aires con diversas normativas referidas a educación sexual, tales como la Constitución, leyes y ordenanzas. Se tomarán también como fuentes de análisis los documentos curriculares y la bibliografía que los sustenta, así como bibliografía complementaria en torno a las temáticas planteadas.

Sobre la base de la lectura de normativa y bibliografía especializada se buscará analizar si hay presente un debate (y de qué manera se daría) entre distintas perspectivas para la enseñanza oficial curricular de la educación sexual integral, partiendo de una postura liberal pluralista y tomando como base el concepto de “educación democrática” de Amy Gutmann.

La elección de este eje de análisis obedece a la necesidad de entablar un diálogo entre las diferentes perspectivas existentes para el desarrollo de la educación sexual, no sólo en el nivel social sino también en el jurisdiccional: la Ley 26.150 contempla la adaptación de las propuestas a las convicciones de los miembros de su comunidad educativa (art. 5), si bien en la documentación complementaria y en otras leyes que hacen referencia a educación sexual se recomienda la perspectiva de género. Lo mismo sucede en distintas normativas de CABA, en las cuales se hace mención explícita de la perspectiva de género para el dictado de contenidos de ESI.

La temática que abordará este trabajo exige una interpretación de situaciones, significados, intenciones, motivaciones y distintas características del proceso político y educativo en la asunción de la perspectiva de género que hacen las políticas referidas a educación sexual integral. Por este motivo, resulta necesario que la investigación sea de tipo cualitativo a fin de realizar una comprensión global de los distintos procesos legales, políticos e ideológicos que influyen y explican la situación. Bernardo Carrasco caracteriza la investigación de tipo cualitativo indicando que la misma debe ser *inductiva*, partiendo de diversas fuentes particulares que flexibilizan el diseño de investigación; *holística*, analizando los escenarios desde una perspectiva global y comprensiva que interactúa con distintos elementos de la situación; *idiográfica*, buscando la comprensión y el valor de las distintas perspectivas; *descriptiva y realista*, intentando comprender la realidad desde sus valores, cultura, política y experiencias de la vida cotidiana; y *humanista*, comprendiendo los distintos procesos educativos y legales que surgen en nuestro contexto social como consecuencia de los debates políticos basados en realidades personales, etc. (Carrasco, 2000).

La metodología de investigación inductiva que guía este trabajo permitirá ir obteniendo conclusiones y síntesis a partir de la información de distintas fuentes, en este caso bibliográficas: libros de especialistas, artículos académicos, legislaciones, documentos curriculares, etc. Se escogió este tipo de análisis entendiendo que “la literatura colabora a mejorar el entendimiento de los datos recolectados y analizados, pero siempre el investigador se orienta fundamentalmente por los resultados que emergen del trabajo en el contexto a ambiente particular” (Hernández Sampieri, 2006, pág. 532). Finalmente, más allá de partir del problema mencionado al inicio, se

contempla que las hipótesis de trabajo son “emergentes, flexibles y contextuales, se adaptan a los datos y avatares del curso de la investigación” (Hernández Sampieri, 2006, pág. 533); por lo tanto, se buscará arribar a un planteo lo más fundado y objetivo posible de las temáticas en cuestión.

CAPÍTULO 2

1. Consideraciones generales

La Ley 1420 que consagró la educación primaria universal, obligatoria, gratuita y laica en los territorios nacionales fue el paso inicial para estructurar el sistema educativo en la Argentina. A tono con los principios liberales consagrados en la Constitución Nacional 31 años antes, esta ley pretendía delimitar la libertad de pensamiento en el proceso de aprendizaje-enseñanza haciendo una clara distinción entre la tarea educativa y la evangelizadora, propia de las instituciones educativas confesionales. Las crónicas de la época y los debates parlamentarios dan cuenta de los intensos debates surgidos en torno a la necesidad de una ley laica que garantizara igualdad y universalidad, limitando la influencia de la Iglesia Católica.

El entonces senador Onésimo Leguizamón, autor entre otros de la ley, Ministro de Justicia e Instrucción Pública (1874-1877), Ministro de la Corte Suprema de Justicia de la Nación (1877-1882) y presidente del Congreso Pedagógico Sudamericano, se expresaba de la siguiente manera en la sesión del 4 de julio de 1883 en la cual se debatía un proyecto previo de educación primaria:

La influencia de la educación es un medio de gobierno, es un medio de poder sobre las sociedades, y, tal vez, éste es el único secreto, porque todos los poderes se han disputado, en todas las épocas, el derecho exclusivo de dirigir la educación. Entonces se ha venido a este resultado, completamente lógico, ¿quién puede tener el derecho de dirigir, en una nación, aquella institución que propende de una manera necesaria a fortificar las instituciones, a perpetuarlas, a robustecerlas, a defenderlas? Y la consecuencia es completamente lógica: el único poder que en una nación tiene el derecho de legislar sobre la educación, de reglamentarla, de prescribirle sus derroteros, es el poder que en cada nación es responsable de los destinos del pueblo llamado a educarse (Consejo Nacional de Educación, 1934, pág. 22).

De esta manera se expresa el pensamiento político imperante de la época en torno a quien debía hacerse responsable de la educación de la Nación: el Estado, a quien

correspondía cumplir con el mandato popular de regir los destinos del país y de su pueblo.

En aquellos años, la conformación del sistema educativo argentino se debatía intensamente acerca de la implementación de la enseñanza laica o religiosa como una definición de la base ideológica fundante del sistema educativo, el cual se pensaba como un elemento esencial en la consolidación de la Nación. En 1884 se definió la cuestión con la aprobación de la conocida ley, la cual establecía la identidad laica de la escuela primaria, aceptando la posibilidad de recibir educación religiosa solo por fuera del horario escolar. En este sentido, es interesante traer a colación algunas ideas de José Manuel Estrada, eminente pensador, profesor, político e intelectual, y principal referente del pensamiento católico de la época. En la obra de Estrada se puede observar una progresión que parte de la asociación entre el liberalismo y el catolicismo en sus primeros escritos, para ir evolucionando en una profunda crítica del primero cuando es encarnado por el Estado, siempre haciendo una férrea defensa de la libertad de pensamiento y acción por parte del catolicismo.²

En este trabajo de investigación se trae a colación el pensamiento de Estrada no porque el planteo general se haga desde una mirada religiosa, sino más bien como ejemplo reflexivo acerca de la posible o no pluralidad y representatividad en las ideas que sustentan las políticas públicas que lleva adelante el Estado.

Estrada cuestiona la laicidad en la educación planteando que la sociedad argentina no es ajena a la religión católica que la ha influenciado profundamente: “la religión no puede ser relegada a la vida privada: afecta directa e indirectamente las relaciones sociales en el orden civil, en el orden político y en el orden económico” (Estrada, *Liberalismo y catolicismo*, 1904, pág. 358); es decir, el Estado, más allá de la convicción política de turno, no puede ignorar el pensamiento que motiva el accionar social de los ciudadanos.

El riesgo de que el Estado asumiera en su máxima expresión la responsabilidad educativa según la propuesta de Leguizamón, lleva a Estrada a advertir que “grupos

² Para un análisis más profundo y detallado de la obra de Estrada se recomienda la lectura de la Tesis de Licenciatura *La política educativa en el pensamiento de José Manuel Estrada*, del Dr. Carlos Torrendell.

determinados se han apropiado del Estado para secularizar la sociedad y dominarla por completo. De esta forma, es que Estrada denuncia también un retroceso hacia el «socialismo pagano» lo que produce una serie de consecuencias: el Estado se centraliza a sí mismo y a la sociedad, la soberanía del pueblo es confiscada por las oligarquías –aún bajo formas demagógicas, se incrementa anómalamente el poder estatal, se sojuzga a la Iglesia y se confunden los poderes temporal y espiritual, se seculariza a la sociedad, se constituye el «Estado docente, el Estado educador»” (Torrendell, 2005, págs. 66-67). Estrada realiza, entonces, una grave advertencia en consonancia: denuncia como riesgo la posibilidad de que “*el Estado sin Dios es el Dios-Estado*” (Estrada, 1904, pág. 281).

El debate histórico por la laicidad de la escuela pública, acerca del cual no se ahondará con mayor profundidad por no ser objeto de esta investigación, es un ejemplo demostrativo de las tensiones que pueden generarse en una sociedad cuando desde el Estado se asume fuertemente una postura ideológica en contraposición con otras posturas presentes en la sociedad.

Traer a colación, en breves pinceladas, la discusión en torno a la laicidad de la educación pública tiene que ver con el hecho de que, en general, al hacerse referencia a la libertad de conciencia o a la neutralidad pareciera que se contraponen cuestiones religiosas con otras aconfesionales. Sin embargo, estas cuestiones exceden el ámbito religioso porque la libertad de pensamiento hace referencia también a la libertad de asumir y vivir de acuerdo con los posicionamientos ideológicos que mejor se consideren, sean estos filosóficos, confesionales, políticos, etc. En este sentido se analiza el rol que se asume desde el Estado en la definición de los lineamientos ideológicos que sustentan una política educativa. Efectivamente, como afirmaba el senador Onésimo Leguizamón, incumbe al Estado legislar y reglamentar el funcionamiento del sistema educativo; de este modo corresponde entonces la definición de los contenidos y los lineamientos curriculares sobre los cuales versará el proceso educativo mismo.

Será posible mencionar, por lo tanto, dos grandes posturas que el Estado suele asumir con relación a la definición de los lineamientos ideológicos que sustentan una

política pública, especialmente las educativas: la asunción de una perspectiva única e integradora que oriente y enmarque las políticas públicas; y una neutralidad ideológica que homogenice con un sentido de inclusión.

La hipótesis para trabajar a lo largo de esta investigación es, sobre la base de la normativa vigente y documentos de divulgación, formación y discusión, si actualmente las políticas de educación sexual integral se desarrollan desde una única perspectiva planteada como la opción exclusiva, y si existe una tensión en el hecho de que desde el Estado se asuma una única perspectiva o punto de vista, y sus posibles consecuencias. Por otro lado, siendo que las políticas de educación sexual integral deben abarcar más que acciones garantes de salud pública, se analizará en qué sentido es viable una cierta neutralidad ideológica que bien podría presentarse como un pluralismo o libertad ideológica en la línea de una educación democrática (Otauy, 2006).

De este modo, se buscaron similitudes y diferencias entre distintas normativas, contenidos académicos y documentos curriculares a fin de observar si existe, y hasta qué punto, una aparente exclusividad de perspectivas en las políticas públicas de educación sexual integral.

2. La asunción de una perspectiva única

La definición de los lineamientos ideológicos desde los cuales se planificará una política pública implica, lógicamente, que se contemplen aquellos valores, principios y conceptos comunes y consensuados que, se entiende, generarán un impacto positivo en la mayoría de la sociedad, tanto para su crecimiento y madurez como para una sana convivencia democrática. En este sentido:

La sociología crítica de la educación (...) documentó suficientemente cómo la cultura escolar, bajo su presentación universalista, ha legitimado una perspectiva cultural particular, al servicio de la clase social dominante. Por un lado, de acuerdo con nuestra mejor tradición, no debíamos abdicar de defender unos valores comunes a la condición humana, con independencia de las minorías, grupos culturales o religiosos a los que pertenezcan los individuos; pues han sido la base de los derechos humanos y, por tanto, del reconocimiento de su condición igualitaria. Pero, por otro, bajo dicho supuesto

formal, la pertenencia a grupos (justamente lo que marca su diferencia) se ha considerado algo marginal, anulando sus identidades culturales o asimilando sus particulares modos de vida (Bolívar, 2004, pág. 32).

De este modo, cuando el Estado define los lineamientos curriculares propios de un área específica del saber escolar debe tener en cuenta aquello que todo ciudadano requiere aprender e incorporar para su vida en sociedad. Del mismo modo deberá contemplar quiénes son los destinatarios de los aprendizajes y en qué medida se pretende que éstos sean abarcativos para toda la sociedad, intentando contemplar a las minorías y/o grupos diversos que podrían no responder o adherir al consenso mayoritario. Sin embargo, la selección de los contenidos mínimos o imprescindibles de aprendizaje no implica necesariamente la definición del marco político ideológico a partir del cual se hará esa selección y posterior interpretación.

Toda sociedad es, por definición, una agrupación natural o pactada de personas que, en conjunto, persiguen determinados fines bajo normas comunes.³ En toda nación la sociedad tiene el derecho de modelarse de acuerdo con sus propias tradiciones comunes siempre que lo haga respetando los derechos humanos fundamentales y rechazando represiones injustas hacia las minorías. Por este motivo pacta determinadas normas que regularán el comportamiento y el buen funcionamiento de la sociedad en función de una convivencia pacífica, respetuosa y solidaria. Estas normas deben responder a las propias tradiciones, costumbres, diferencias culturales, etc. de sus miembros, de modo que no existan clases o grupos sociales dominantes de ningún tipo, ya sea económico, ideológico, político, religioso, etc. que pretenda apropiarse legítimamente del común sentir y pensar.

La cuestión principal en este asunto será, entonces, la de definir qué es aquello que la sociedad debe asumir e incorporar como propio a partir de una pretendida universalidad, y qué debe ser considerado como una postura complementaria de otras lecturas o visiones sobre la misma realidad sobre la cual se pretende educar. En este sentido, el Estado debería ser cauteloso en sus definiciones, ya que siempre contará con más herramientas que cualquier otra institución o grupo social para influir por sobre el

³ Ver definición de la RAE.

pensamiento general. De lo contrario, se caería en el riesgo que advierte Amy Gutmann al afirmar que

la imposición de cualquier ideal moral de educación, sea liberal o conservador, sin el consentimiento de los ciudadanos, subvierte la democracia. (...) Ciudadanos y funcionarios pueden utilizar procesos democráticos para destruir la democracia. Pueden socavar las bases intelectuales de las deliberaciones democráticas futuras al aplicar políticas educativas que repriman maneras de pensar poco populares (pero racionales) o excluir a algunos de los futuros ciudadanos de la posibilidad de tener una educación adecuada para participar en políticas democráticas (Gutmann, 2001, pág. 29).

En este sentido, la crítica hacia “perspectivas hegemónicas tradicionalistas al servicio de clases dominantes” no debería legitimar la asunción de nuevas perspectivas con pretensiones similares. Es evidente que la realidad no puede explicarse en función de una perspectiva exclusiva, pero tampoco resulta sencilla la búsqueda de un consenso permanente entre diferentes perspectivas o la alternancia de estas. Intentar hacerlo sería subvertir la misma realidad que define a la sociedad, la cual se conforma como una agrupación de diversidades más allá del fin común perseguido. Como menciona Gutmann, la represión de diferentes maneras de pensar mediante la imposición arbitraria o "consensuada" subvierte la democracia, ya que no se puede ignorar la necesaria diversidad que se expresa en disímiles perspectivas sobre la realidad.

Dentro de una institución educativa escolar, por ejemplo, se encuentra el ideario institucional y una serie de normas pautadas que todos los miembros de la comunidad deben respetar estén o no de acuerdo a nivel personal. Estas normas identifican a la institución, la reconocen en su carácter de “diversa” con respecto a otras ya sea por *ideario*, gestión administrativa, modalidad educativa, contexto geográfico y social, confesionalidad religiosa, etc. Esta diversidad institucional refleja la misma diversidad que integra la sociedad representada en la comunidad no sólo por los roles que ocupa cada miembro, sino también por las diferentes concepciones y perspectivas de la realidad que cada uno posee. Sin embargo, esta comunidad se percibe (o debería percibirse) identificada con el ideario institucional que eligió libremente y aceptó al momento de formar parte de ella, de modo que el ideario en sí mismo no es represivo de la diversidad que conforma la comunidad. La mejor representación de esta diversidad

social es el hecho de que existan distintas comunidades educativas con diferentes idearios, de modo que cada ciudadano pueda sentirse identificado con sus convicciones más profundas.

Si se retorna a 1884 y a las discusiones en torno a la Ley 1420, es posible reconocer que gran parte de la sociedad reclamaba el derecho a la educación y resultaba necesario que el Estado pudiera proveerla de forma gratuita, universal y laica, al menos con la promesa de que de esta forma se abriría la posibilidad a que muchas familias que no compartían el ideario cristiano o carecían de recursos económicos para costear la educación escolar pudieran gozar de este derecho. Las intervenciones de Estrada (y de tantos otros referentes políticos de la época) no pasaban tanto por cuestionar la apertura hacia la diversidad sino por condenar que en nombre de ésta se impusiera una única perspectiva. De este modo planteaba su inquietud el diputado cordobés Achával Rodríguez en la Cámara de Diputados:

¿Y los hijos de los protestantes, de los mahometanos, de los budistas, dónde aprenderán? Señor Presidente: si para responder a esta objeción se propusiese que el Estado hiciese algo, como se hace en Inglaterra, que subvencionase todas las escuelas de cierta importancia y de cualquier religión, no sería yo, precisamente, quien me opondría; pero no se propone eso, y porque hay algunos budistas, porque hay algunos protestantes, se dice que la escuela debe ser sin religión (Romero Carranza, y otros, 1964, pág. 251).

Por más que la escuela pública fuera en sí misma laica, muchos de sus alumnos y sus familias continuaban siendo cristianos o profesaban alguna religión, y pretendían una educación ciudadana acorde o respetuosa con sus convicciones personales.

Desde luego, al hablar de diversidad de perspectivas es necesario contemplar los diferentes estamentos jerárquicos en los cuales puede presentarse este planteo. Es evidente que, dentro de cualquier comunidad educativa, más allá del ideario institucional se haya presente una multiplicidad de miradas, opiniones, perspectivas, etc. La tolerancia, el respeto y el diálogo son premisas básicas necesarias para el normal funcionamiento de toda comunidad. Sin embargo, y sin forzar estas premisas, la ley vigente establece que toda institución educativa gozará del “derecho de aprobar el proyecto educativo institucional de acuerdo con su ideario” propio, (Ley N° 26.206,

2006, art. 63 inc. a), de modo que los padres puedan ejercer su derecho a “elegir para sus hijos/as o representados/as, la institución educativa cuyo ideario responda a sus convicciones filosóficas, éticas o religiosas” (art. 128). De este modo, cada institución educativa de gestión privada tendrá derecho a definir y mantener un ideario propio, con sus propias cosmovisiones y perspectivas siempre y cuando se cumpla “con la normativa y los lineamientos de la política educativa nacional y jurisdiccional” (art. 63 inc. b).

Resumiendo, resultaría interesante analizar que en la definición de políticas educativas se asumiera una única perspectiva acerca de las mismas, incluso teniendo ésta la pretensión de ser la más *inclusiva* y democrática:

El rasgo más distintivo de una teoría democrática de la educación es que crea una virtud democrática a partir del desacuerdo inevitable sobre los problemas educativos. Esta virtud, definida muy brevemente, es la posibilidad de debatir públicamente sobre problemas en la educación de una manera que nos permita incrementar nuestro conocimiento de la educación y de todos los componentes de la sociedad, mucho más que si dejáramos que la gestión de las escuelas, como sugiere Kant, «dependiera enteramente del juicio de los mejores expertos».

Las políticas que resulten de las deliberaciones democráticas no siempre serán las correctas, pero serán más progresistas -por los valores e inquietudes de las muchas comunidades que constituyen una democracia- que aquellas elaboradas por expertos educacionales que no respondan a los valores de la gente (Gutmann, 2001, pág. 26).

Para el caso particular de los lineamientos curriculares de Educación Sexual Integral, es importante destacar que éstos se definieron considerando “que la Ley de Educación Nacional promueve, a la vez, la transmisión de estos conocimientos como expresión del respeto a los derechos de los alumnos y alumnas sin más distinción que las derivadas de su edad, nivel educativo y modalidad, respetándolos en su libertad de conciencia, en el marco de la convivencia democrática” (Resolución N° 45 del CFE, 2008).

3. La neutralidad ideológica homogénea

Se retomarán como ejemplo las discusiones en torno a la neutralidad religiosa del Estado en materia educativa, ya que las mismas servirán como caso testigo que ejemplifica el rol que puede asumir el Estado en la definición de cuestiones ideológicas. ¿Qué se entiende al hablar de neutralidad? ¿Puede una escuela (de gestión privada o estatal) ser una institución neutral? ¿La educación en sí misma puede serlo?

Ciertamente, la neutralidad es una idea regulativa o un ideal nunca por completo alcanzable; ninguna institución y menos una institución educativa puede quedar a salvo de la transmisión de valores, ideologías o concepciones de lo bueno y virtuoso. Esto es inevitable y bien lo sabe todo aquel que haya impartido docencia en cualquier nivel educativo. Pero una cosa es que en la docencia asomen irremediamente valores y otra muy distinta hacer de ellos un objetivo explícito y premeditado de la enseñanza, ya se entienda de forma "transversal" o difusa, ya lo haga, peor aún, mediante una asignatura reglada y obligatoria (Prieto Sanchís, 2009, pág. 223).

Indudablemente la educación de gestión estatal se ha planteado desde fines del siglo XIX con una cierta o pretendida "neutralidad" como atributo diferenciador de las escuelas confesionales. De esta manera, el Estado garantizaba a todos los miembros de la comunidad educativa un espacio de aprendizaje y formación ciudadana acorde con la diversidad presente en la sociedad argentina, especialmente aquella tan teñida del enriquecimiento migratorio y cultural de aquella época.

Esta neutralidad ha sido entendida, desde sus orígenes, como un sinónimo de laicidad más allá de que la escuela en sí misma no tenga un ideario confesional. Que una escuela pública sea neutralmente religiosa garantizaría la promoción de valores democráticos e igualdad de oportunidades sin ningún tipo de discriminación, ya que el Estado es quien debe ser garante de una educación contemplativa de la diversidad social. Así lo ha entendido también la Corte Suprema de Justicia de la Nación (CSJN) en el fallo "*Castillo, Carina Viviana y otros c/ Provincia de Salta - Ministerio de Educación de la Prov. de Salta*" del 12 de diciembre de 2017 al declarar inconstitucional la enseñanza religiosa en escuelas públicas de Salta dentro del horario escolar. Para la Corte, esta enseñanza viola el principio de igualdad y no discriminación

que debe inspirar las políticas que buscan alcanzar una educación inclusiva que priorice la igualdad plena de oportunidades.

Ahora bien, ¿la pretendida neutralidad debe entenderse en función de los contenidos a enseñar (y cómo se enseñarán) o de la institución a cargo de su dictado? En este sentido, es interesante el planteo que hace la CSJN en el considerando N° 35 del mencionado fallo:

En efecto, el estudio de las religiones como fenómeno socio-cultural constituye un contenido válido de los planes educativos siempre que “se impartan de forma imparcial y objetiva, que respete la libertad de opinión, de conciencia y de expresión” (...). Esto es, dictar clases donde se brinden conocimientos sobre las principales religiones y de una forma no sesgada. Este campo específico de formación no requiere la adhesión personal de la fe del alumno, sino que exige el respeto a la masa crítica que pueda verificarse en cada grupo de alumnos. Si desde la escuela se promoviera una aproximación histórica y cultural de las religiones, muchos estereotipos se derrumbarían desde la más temprana edad.

A los fines de garantizar el efectivo cumplimiento de esta enseñanza de historia y filosofía de las religiones resulta imprescindible la elaboración de un contenido curricular específico y claro respecto de la neutralidad, que se enfoque en el encuentro interreligioso y en el respeto de los laicos como una manera de lograr la paz social, en la búsqueda de una unidad en la diversidad. El principio subyacente consiste en que todas las identidades deben ser respetadas para preservar a la comunidad de “conflictos divisorios –(...) de presiones irreconciliables por parte de grupos religiosos (...) por muy sutilmente que se ejerzan-” (...).

En ese contexto debe garantizarse la posibilidad de un pluralismo educativo que asegure que las informaciones y conocimientos que figuran en el plan de estudios se difundan de manera que los alumnos desarrollen un sentido crítico respecto del fenómeno religioso en una “atmósfera serena preservada de todo proselitismo” (...).

La “preservación del proselitismo” asoma como dato fundamental al momento de analizar qué se entiende por neutralidad. Efectivamente, no es posible hacer referencia a contenidos educativos (ya sean conceptuales, procedimentales o actitudinales) ajenos a una determinada tendencia política, ideológica, filosófica, etc. Todo aquello que se

enseña y aprende (y cómo se lo enseña) responde a diversas estructuras e influencias, de modo que la neutralidad en sí misma es prácticamente inalcanzable. La misma neutralidad como posicionamiento ya implica una perspectiva o toma de posición. En este sentido, es interesante rescatar la afirmación que hace la CSJN de que “todas las identidades deben ser respetadas” (pág. 30), motivo por el cual propone “un pluralismo educativo que asegure que las informaciones y conocimientos que figuran en el plan de estudios se difundan de manera que los alumnos desarrollen un sentido crítico” (pág. 30).

En cuanto a la religión, es posible entenderla como un conjunto de creencias organizadas y sistematizadas acerca de la divinidad, que en función de normas morales orientan la conducta individual y social.⁴ La religión, de acuerdo con determinados procesos históricos, culturales, sociales, puede llegar a tener más o menos influencia en las diferentes comunidades de los países, hasta el punto en que países como el nuestro lleven en las mismas entrañas de su Constitución el sostenimiento de determinado culto. Sin embargo, si se analiza la religión en función de aquello que los creyentes intentan aplicar en su propia vida en base a teorías, postulados, dogmas de fe y prácticas, se podría hacer una analogía sencilla con los posicionamientos políticos e ideológicos con los cuales todos los ciudadanos se mueven en sociedad.

La Real Academia Española define la *ideología* como el “conjunto de ideas fundamentales que caracteriza el pensamiento de una persona, colectividad o época, de un movimiento cultural, religioso o político”.⁵ Y, como estas ideas son justamente el *fundamento*, trascienden entonces el pensamiento y motivan el actuar dándole un sentido, paradójicamente, cuasi religioso al actuar. De este modo, pueden pensarse las ideologías en sí misma como “religiones” seculares, con postulados y análisis de la realidad que motivan el vivir y actuar de sus propios “creyentes”.

Si se comprenden las ideologías en el marco de la neutralidad como lo plantea la CSJN en referencia a las religiones se reconoce, lógicamente, que en toda sociedad conviven diferentes ideologías, diferentes conglomerados de ideas que explican la realidad y que, si bien pueden presentar postulados diversos o incluso opuestos, son

⁴ Ver definición de la RAE.

⁵ Ver definición de la RAE.

encarnados por personas que viven y se relacionan bajo ciertas normas comunes consensuadas. Si se pretendiera que las ideologías fueran reservadas al ámbito privado como una simple creencia personal, ¿cuál sería la reacción social? ¿Quién tendría legitimidad y en nombre de qué supuesta “neutralidad” podría llevar a cabo semejante disposición? ¿Qué análisis de convivencia social podría llevarse a cabo?

Dos académicas especialistas en educación, María Leticia Briseño Maas y María de Guadalupe Pérez Aguilar, en un interesante artículo titulado *Aportes de la perspectiva de género a la reflexión sobre la neutralidad del currículum*, parten de la premisa de que la escuela pública laica y mixta, tal como hoy se la conoce, lejos está de ser neutral, ya que el mismo sistema educativo se encuentra cargado de elementos patriarcales (perspectiva androcéntrica, sexismo, rigidez en la diferenciación de géneros sexuales, etc.) que orientan la formación escolar en función de los roles que la cultura define tanto para hombres como para mujeres, perpetuando la desigualdad de género (Maas & Aguilar, 2014, pág. 101).

De este modo, se sostiene que la educación en sí misma nunca es neutra porque desde el mismo currículum está planteada en función de objetivos sexistas androcéntricos, resultado de patrones sociohistóricos que pretenden guiar la praxis educativa con la intención de perpetuar un modelo de sistema (Maas & Aguilar, 2014, pág. 104) en el cual al hombre se lo educa para ser un proveedor del hogar y a la mujer para atender el mismo desde un rol de servicio sumiso hacia los demás. Este modelo, en definitiva, perseguiría la perpetuación de estereotipos tradicionales que se concretan en roles masculinos y femeninos definidos.

Si la descripción de la realidad se realiza en función de determinadas cosmovisiones o incluso creencias políticas, resulta evidente la dificultad de plantear una neutralidad si la misma se propone desde un análisis crítico que ya supone la asunción de una misma perspectiva ideológica. Las autoras mencionadas proponen, por lo tanto, que ya que “el sistema educativo es el espacio propicio para favorecer y valorar la identidad cultural, individual y colectiva, como base de la interculturalidad”, corresponderá fomentar “el desarrollo equitativo de capacidades y conocimientos mediante una currícula educativa que incorpore sus prácticas, valores y saberes desde la

perspectiva de género y la interculturalidad” (Briseño Maas & Pérez Aguilar, 2014, pág. 105).

Es interesante destacar que la propuesta que hacen las autoras oscila entre la crítica a ciertos patrones culturales y la pretensión de reemplazarlos con una nueva perspectiva que traerá los propios. En este sentido cabría preguntarse hasta qué punto se puede considerar que una perspectiva en sí misma sea más *neutral* que otras, ya que para que esto suceda sería necesario reconocer a priori ciertos postulados como afirmaciones *ciertas, objetivas y verdaderas*, tal como los saberes propios de la perspectiva que las autoras proponen.

4. La educación democrática como presentación de una “neutralidad plural”

El art. 14 de la Constitución Nacional reconoce a todos los habitantes de la Nación el derecho de “publicar sus ideas por la prensa sin censura previa, “profesar libremente su culto” y “enseñar y aprender”; asimismo, el art. 19 sostiene que “ningún habitante de la Nación será obligado a hacer lo que no manda la ley, ni privado de lo que ella no prohíbe”.

Los convencionales constituyentes que pensaron los postulados de ambos artículos consagraron lo que podría considerarse la libertad de conciencia, de pensamiento y la explícita libertad de expresión. De la misma manera, garantizaron el derecho a actuar de acuerdo con las propias convicciones siempre y cuando estas acciones no fueran contrarias a ninguna ley que las prohibiera. En definitiva, así, la Constitución cimienta los pilares de la necesaria libertad individual para el sostenimiento de una ciudadanía democrática.

La valoración de la diversidad (social, étnica, cultural, religiosa, etc.) que integra la sociedad parte primariamente del reconocimiento de las riquezas individuales y colectivas que se constituyen en la diversidad cultural; enmarcado en un contexto democrático, el reconocimiento de esta diversidad exige la participación representativa de todos para la conformación de una ciudadanía justamente democrática. Y así se comprendió hace ya más de un siglo y medio en con la redacción de la Carta Magna garante de los derechos y deberes de todos los argentinos, si bien de acuerdo a ciertos

análisis pareciera que la sociedad se organizaba entonces primariamente en base a patrones tradicionales impuestos por hegemonías ideológicas.

El reconocimiento del valor de la diversidad lleva necesariamente a reconocer que no hay verdades absolutas en el plano de la discusión política y social; lo que hay son “recetas” que, de acuerdo con los tiempos y contextos, pueden aplicarse con mayor o menor efectividad. Como afirma Amy Gutmann,

En una democracia, el desacuerdo político no es algo que se deba evitar forzosamente. Las controversias políticas sobre los problemas educativos son una fuente particularmente importante de progreso social, porque tienen el potencial de educar a muchos ciudadanos. Pero al no tomar posiciones de principios, las comisiones evitan convertir un desacuerdo en una gran controversia política. El precio que se paga por esta omisión es muy alto: se descuidan alternativas que podrían ser mejores que las vigentes o que ayudarían a entender cómo se pueden mejorar las escuelas antes de que lleguen a una situación crítica, cuando las acciones son menos reflexivas, ya que el tiempo para deliberar es muy escaso (Gutmann, 2001, pág. 20).

La definición de perspectivas únicas, por muy abarcativas que pretendan ser, limita la búsqueda de alternativas y consensos que enriquecen la discusión a partir de la diferencia. Esta es la discusión que podría identificarse como *diálogo deliberativo*:

La democracia deliberativa pone de manifiesto la importancia de la educación pública para desarrollar la capacidad de deliberar en los niños, como futuros ciudadanos libres e iguales. En una democracia representativa, la manera más justificable de alcanzar decisiones colectivas —incluyendo la decisión de no deliberar con respecto a algunos temas— es la decisión deliberativa, donde los que deciden son responsables frente a quienes resultan más afectados por sus resoluciones. Un objetivo básico de la educación primaria obligatoria es, por lo tanto, promover las capacidades y valores propios de la deliberación.

¿Por qué la deliberación debería ser considerada un objetivo primario en la educación pública cuando la oportunidad que tienen muchos ciudadanos de vivir bien requiere habilidades y valores más básicos, como la alfabetización, el manejo de las operaciones matemáticas elementales y la no violencia? La deliberación no implica sólo una habilidad. Requiere la capacidad de leer y escribir, calcular y desarrollar un pensamiento

crítico, así como también tener noción de contexto, entender y apreciar los puntos de vista de otras personas. Los valores que la deliberación implica incluyen veracidad, no violencia, criterio práctico, integridad cívica y magnanimidad. Promoviendo éstos y otros valores y capacidades deliberativas, una sociedad democrática puede asegurar las oportunidades básicas a los ciudadanos, así como su capacidad colectiva de obtener justicia (Gutmann, 2001, pág. 15).

Es evidente que la sociedad demanda una necesaria cohesión social que permita configurar una ciudadanía plural, democrática y participativa. Lejos quedaron los tiempos de configuración del “ser argentino” a partir de una escuela pública homogeneizadora de la identidad nacional. Hoy se reconoce el valor de la interculturalidad como propuesta educativa y social, que a su vez reconoce y promueve el pluralismo en lugar de entenderlo simplemente como un conjunto de diferencias que deben convivir y soportarse mutuamente evitando las tensiones. En este sentido, la multiculturalidad se presenta como el camino más adecuado para la expresión democrática de la libertad consagrada en nuestra Constitución. Así, “el concepto de «multiculturalidad» se mueve en dos niveles: como constatación fáctica de una diversidad cultural y como propuesta normativa de la coexistencia al mismo nivel de las distintas culturas” (Bolívar, 2004, pág. 18).

La diversidad que caracteriza a la sociedad debe enmarcarse como multiculturalidad porque “diversidad” hace referencia a una descripción global de la sociedad, no constituye en sí misma un grupo homogéneo caracterizado como heterogéneo. En este sentido, tanto las políticas públicas como las educativas en particular deben tener especialmente presente el contexto de multiculturalidad expresado en la diversidad de grupos étnicos, religiosos, políticos, sexuales, etc., con sus tradiciones, costumbres, creencias y convicciones.

Los derechos constitucionales citados anteriormente expresan de algún modo la prudencia que, desde el Estado, quien gobierna debe manejar al momento de definir las perspectivas con las cuales llevar a cabo sus políticas, especialmente las educativas. Por otro lado, tampoco sería conveniente que un determinado sector, por más pretensión de representatividad que considere tener, sea quien defina los lineamientos ideológicos mayoritarios:

La educación no es democrática si los ciudadanos no influyen colectivamente en los propósitos de la enseñanza primaria y tampoco lo es si controlan el contenido de lo que se enseña en las aulas de manera que repriman objeciones razonables a las perspectivas políticas dominantes (Gutmann, 2001, pág. 102).

En este sentido, es la misma sociedad que encarna la diversidad la que debe plantear de qué manera es más conveniente una convivencia democrática en función de la pluralidad de pensamientos, orígenes, creencias, ideas, etc. Si todos los ciudadanos son iguales ante la ley, y a la vez libres de vivir y pensar de acuerdo con sus propias convicciones siempre y cuando éstas no tengan una pretensión de imposición que violente las libertades de otros, corresponderán entonces, como mínimo, dos actitudes: el respeto necesario ante un pluralismo que puede suponer (o no) un enriquecimiento cultural, y la tolerancia como reconocimiento de que se puede estar en desacuerdo con las ideas y creencias diferentes a las propias. De este modo, el respeto y la tolerancia son las actitudes básicas que una educación democrática debería fomentar en los ciudadanos, y que las instituciones públicas deberían manifestar y cultivar (Delgado Rojas, 2016, pág. 294). De este modo se puede afirmar con Martha Nussbaum que

las instituciones educativas tienen una tarea importante y urgente: inculcar en los alumnos la capacidad de concebirse como integrantes de una nación heterogénea (como lo son todas las naciones modernas) y de un mundo aún más heterogéneo, así como la facultad de comprender, al menos en parte, la historia y las características de los diversos grupos que habitan este planeta (Nussbaum, 2010, pág. 117).

Cuando una sociedad se concibe a sí misma y plenamente como una *integración de heterogeneidades*, es entonces cuando se comprende el concepto de *diálogo deliberativo*. Sin embargo, es importante aclarar que la aceptación de la diferencia no deriva necesariamente en la construcción de consensos que terminarían por diluir las diferencias en sí mismas. La convivencia y el diálogo democrático no excluyen de ninguna manera la crítica, sino la imposición de ésta como el elemento integrador de la diversidad que terminaría anulándola, imponiendo una homogeneización moral negacionista del pluralismo. El reconocimiento y la aceptación de la diferencia deben ir enmarcados en el respeto y la tolerancia, los cuales tienen la constante búsqueda de puntos de acuerdo para un bien común general. “En este sentido, el demócrata

deliberativo no cree que sea posible lograr acuerdos totalizantes e incondicionales, sino que apuesta por la práctica de un principio del desacuerdo moral, que permita la identificación de terrenos comunes para la cooperación más que el consenso absoluto” (Caro Arroyo, 2015, pág. 167).

5. Consideraciones finales

En este capítulo se explicitaron dos posiciones: la asunción de una perspectiva única y la neutralidad ideológica homogénea. Estas son las posturas que el Estado suele asumir en la definición de políticas que regulan las prácticas públicas en general y las educativas en particular; cada una aporta sus matices y es expresión de diversas realidades. La tercera posición presentada resuelve el problema en otro plano: la posibilidad de transitar de una perspectiva única u homogénea a otra que reconoce, integra y promueve la pluralidad.

CAPÍTULO 3

Se iniciará este capítulo con una introducción de los postulados más básicos de la teoría de género para comprender los fundamentos desde los cuales se posicionan las normas y los diferentes documentos formativos que la proponen como un enfoque de políticas públicas. Luego, a continuación, se describirán y analizarán diferentes propuestas de educación sexual desde las variadas perspectivas con las cuales es posible enfocarla.

1. Qué es la teoría o perspectiva de género

La perspectiva de género se desarrolla históricamente en torno al análisis de las relaciones vinculares entre hombres y mujeres y la redefinición de los roles socioculturales establecidos. El concepto de “género” en sí ha ido evolucionando su significado de acuerdo con el desarrollo de teorías principalmente feministas, pero también en función del surgimiento de múltiples reclamos sociales y movimientos políticos. Por eso,

La perspectiva de género –en tanto caja de herramientas que permite analizar, diseñar y alterar políticas públicas que atiendan a las desigualdades basadas en el género– se ha ido modificando desde sus orígenes en la década del cincuenta. Esta perspectiva consiste en un abordaje específico de los fenómenos sociales, que recurre a herramientas analíticas desarrolladas por los feminismos como movimiento político y tradición académica. La perspectiva de género comprende marcos teóricos y metodologías que sirven para investigar e intervenir sobre las desigualdades estructurales en el acceso a bienes materiales y simbólicos que afectan a los sujetos en función de su identidad o expresión de género –es decir, el complejo modo en que se apropian subjetivamente de y son asignados socialmente en relación con la feminidad o la masculinidad– (Bergallo & Moreno, 2017, pág. 46).

En sus orígenes el concepto de *género* ofreció la posibilidad de cuestionar el de *sexo biológico* en el marco de la reflexión política; el primer concepto representaba la construcción cultural de la sexualidad, identificando así los condicionantes de la propia libertad; mientras que el segundo concepto aludía simplemente a los aspectos biológicos, aquellos sobre los cuales la cultura patriarcal hegemónica fundaba los prejuicios que daban origen a la opresión y dominación; lo *construido* frente a lo *natural*. Sin embargo, como se verá más adelante, esta mirada simplificaba el concepto de *sexo* en sí mismo ya que desconocía la distinción de “un «sexo» como sexualidad o práctica erótica, una «identidad sexual» definida como elección del objeto de deseo y un «rol sexual» como una serie de prescripciones culturales y de expectativas respecto a lo que es apropiado para un hombre y una mujer en cuanto a su deseo y comportamiento erótico” (Osborne & Petit, 2008, pág. 147); de modo que *sexo* posee en sí mismo una significación más amplia que la puramente biológica.

Por otro lado, la perspectiva de género fue ampliando su marco de explicación hacia disciplinas de los campos más diversos, de modo que fue mutando su conceptualización:

desde los años 70, el género se fue definiendo en término de status, de atribución individual, de relación interpersonal, de estructura de la conciencia, como modo de organización social, como ideología o como simple efecto del lenguaje. Esta multiplicidad de sentidos y planteamientos no comienza a ser una fuente de especial preocupación para las teóricas feministas hasta que se añade en los años 80 el

cuestionamiento de la propia utilidad del género como categoría analítica con la capacidad excepcional que se le había atribuido para desvelar la situación de la opresión de las mujeres (Osborne & Petit, 2008, pág. 148).

De este modo, el término género evoluciona desde una mera conceptualización cultural del sexo a conectar la organización social con aspectos psicológicos, roles sociales, símbolos culturales, etc., haciendo un especial hincapié en la situación y rol social de la mujer. Sin embargo, la conceptualización del *género* sin el uso del término tiene un antecedente relevante en Simone de Beauvoir, importante referente feminista; su memorable expresión “no se nace mujer, se llega a serlo” presentada en la obra *El Segundo Sexo* (1949), sienta las bases para una discusión que trasciende la mera biología en la categorización del binomio hombre-mujer. Beauvoir cuestiona que la mujer-hembra se distinga en la especie humana por contraposición al varón, pero que a la vez no se pueda definir en sí misma por su condición de *hembra*. Por lo tanto, ¿qué es una mujer? La mujer no se define por un destino fisiológico, económico o psicológico: “todo sujeto se afirma concretamente a través de los proyectos como una trascendencia, sólo hace culminar su libertad cuando la supera constantemente hacia otras libertades; no hay más justificación de la existencia presente que su expansión hacia un futuro indefinidamente abierto” (De Beauvoir, 1995, pág. 64). Es decir, hay una construcción del *ser* mujer que no viene definido por entidades inmutables biológicas que definan los caracteres.

Kate Millett, en la década del 70, lleva la discusión acerca del sexo y los roles sociales que éste implica a los términos de una relación política de dominación: “Aun cuando hoy día resulte casi imperceptible, el dominio sexual es tal vez la ideología más profundamente arraigada en nuestra cultura, por cristalizar en ella el concepto más elemental de poder. Ello se debe al carácter patriarcal de nuestra sociedad y de todas las civilizaciones históricas” (Millett, 1995, pág. 70). De este modo, el sistema de género es concebido desde la relación social hegemónica que genera la opresión hacia la mujer y, por lo tanto, la desigualdad sexual.

Así, en la búsqueda de una definición acerca de qué es la *mujer* en sí misma, desde el aspecto meramente *sexual* se estaría hablando de una mujer como hembra humana, mientras que desde el *género* sería entendida como el producto de una relación

política de domesticación patriarcal (Osborne & Petit, 2008, pág. 152). Lévi-Strauss, si bien entiende al sujeto humano como varón o mujer, plantea el parentesco como una relación de imposición biológica del hombre sobre la mujer, en la cual ésta es un mero producto de intercambio para el armado de relaciones (Lévi-Strauss, 1969). Así es como el análisis acerca del rol de la mujer y su opresión sociocultural como si se tratara de una mercancía alimenta la teoría de género como una perspectiva de liberación, al punto de poder concluir, con Gayle Rubin, que “el movimiento feminista tiene que soñar con algo más que la eliminación de la opresión de las mujeres: tiene que soñar con la eliminación de las sexualidades y los papeles sexuales obligatorios. (...) Una sociedad andrógina y sin género (aunque no sin sexo), en que la anatomía sexual no tenga ninguna importancia para lo que uno es, lo que hace y con quién hace el amor...” (Rubin, 1986, pág. 135).

Hoy en día la perspectiva de género se presenta en los más diversos campos de las ciencias sociales como un continuo cuestionamiento de los roles ejercidos históricamente por hombres y mujeres en la sociedad, redefiniendo éstos y el mismo concepto de sexo, de modo que no se opere ni catalogue sobre un binomio biológico, sino sobre una diversidad sexual de géneros: heterosexual, homosexual, bisexual, travesti, intersexual, transexual, transgénero, queer, etc.

El concepto de género como categoría social es presentada, además, como una propuesta superadora a nivel sociocultural de las categorías biológicas deterministas. El *género* al ser asociado a roles y relaciones culturales determinadas por consensos y contextos, es una categoría transdisciplinar. Por lo tanto:

La perspectiva de género opta por una concepción epistemológica que se aproxima a la realidad desde las miradas de los géneros y sus relaciones de poder. Sostiene que la cuestión de los géneros no es un tema a agregar como si se tratara de un capítulo más en la historia de la cultura, sino que las relaciones de desigualdad entre los géneros tienen sus efectos de producción y reproducción de la discriminación, adquiriendo expresiones concretas en todos los ámbitos de la cultura: el trabajo, la familia, la política, las organizaciones, el arte, las empresas, la salud, la ciencia, la sexualidad, la historia (Gamba & Diz, 2007).

Esta perspectiva ha sido asumida por diversos gobiernos como eje del desarrollo de numerosas políticas, especialmente educativas, no tanto por su análisis teórico acerca de las relaciones sociopolíticas entre hombres y mujeres sino más bien legitimada por las diversas y múltiples conquistas sociales logradas en defensa del reconocimiento de derechos civiles y políticos de las mujeres y diversas minorías a lo largo de las últimas décadas del siglo XX.

2. La educación sexual desde diversas perspectivas

A continuación, se hará una breve descripción de diferentes perspectivas desde las cuales es posible enfocar la educación sexual; la explicación que se hará de cada una será una generalización y presentación de sus principales postulados. En los dos primeros casos es posible advertir que no hay sustentos teóricos de fondo más allá de la necesidad de dar respuesta a emergentes puntuales. Las perspectivas de *género* y *personalista* demandarán mayor análisis y desarrollo por poseer un marco teórico basado en concepciones filosóficas y políticas que les dan sustento. La última de las perspectivas, si bien se apoya en fundamentos antropológicos, se encuentra atravesada por una cosmovisión teológica.

2.1. Educación sexual con enfoque biologicista

El enfoque biologicista no pareciera ser, en sí mismo, una propuesta establecida y desarrollada de educación sexual, al menos hoy día, sino más bien un intento de respuesta ante un emergente que la institución escolar percibe como “problema”: la respuesta a los cambios corporales, interrogantes y desafíos propios de la pubertad y adolescencia; prevención de embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual, etc.

En el año 1993, el entonces Consejo Deliberante de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires estableció, mediante la Ordenanza N° 46.508, que todas las escuelas secundarias dependientes de la Municipalidad deberían incorporar la enseñanza del tema “Educación sexual en sus aspectos biológicos, sanitarios y psicosociales”. Más que un enfoque fundado en un corpus académico y un desarrollo argumental justificado, este

tipo de enseñanza (sesgada, por cierto) respondía a las limitaciones propias de un tema aún considerado como tabú y básicamente en función de una sexualidad corporal. De más está notar el hincapié en los aspectos biológicos y sanitarios, como si la educación en la sexualidad estuviera vinculada únicamente a los procesos reproductivos y a la prevención de enfermedades de transmisión sexual.

Es evidente que el análisis anatómico y fisiológico es necesario en función de dar respuesta ante los interrogantes propios del desarrollo corporal; sin embargo, una educación sexual con esta perspectiva está más centrada en los ciclos biológicos de reproducción y, por lo tanto, en la genitalidad, con el riesgo de dejar de lado las emociones y la afectividad, las relaciones de pareja, la identidad y roles sexuales, etc. Como es lógico, los contenidos de educación sexual desde este enfoque son trabajados en Ciencias Naturales (Primaria) y en Biología (Secundaria).

Una crítica relevante que se le hace a este modelo pasa por el hecho de que lo biológico es entendido como “normalizador” o “natural”, motivo por el cual no hay margen para reflexionar acerca del uso de la libertad en el ejercicio y vivencia de la propia sexualidad. Se está dentro o fuera de la norma, lo que implica como complemento una fuerte carga de análisis moral.

2.2. Educación sexual con perspectiva sexológica

La investigadora y especialista en educación sexual con enfoque de género, Graciela Morgade, hace mención la sexología como un enfoque de menor difusión pero de interesantes contenidos (Morgade & Alonso, 2008, pág. 30). La sexología es presentada como una disciplina auxiliar de la psicología y la medicina y tiende a educar en las buenas prácticas sexuales vinculares y autoexploratorias, desterrando mitos y proponiendo el disfrute del cuerpo sexuado. En general sus postulados son presentados en consejerías, medios de comunicación o artículos de divulgación, así como en espacios terapéuticos. Muchas de sus enseñanzas y recomendaciones van en línea con los postulados de los programas oficiales de educación sexual, sobre todo enfocados para adolescentes y jóvenes.

2.3. Educación sexual con perspectiva de género

Como se mencionó al inicio del capítulo, la perspectiva de género pone el foco en reinterpretar los roles sociales que históricamente definieron al hombre y a la mujer en cuanto a las relaciones vinculares y sociales, así como en la construcción de la propia identidad en clave de crítica y deconstrucción de tradiciones o “normas” establecidas. En este sentido, la educación sexual se presenta como una perspectiva igualadora de derechos, que se presume a la vez inclusiva e integradora de la diversidad.

Esta deconstrucción implica la reinterpretación de diversos conceptos relacionados con la sexualidad, explicados en clave de género. Así, por ejemplo, se parte de la idea de que “el cuerpo que nos aloja y nos identifica es una obra cultural, una «producción» inmersa en una red material y simbólica en la que intervienen tanto relaciones económicas y políticas como tradiciones y valores, hallazgos científicos y tecnológicos, expectativas, deseos y proyectos” (Morgade & Alonso, 2008). En este sentido, el cuerpo físico vendría a ser simplemente un “dato” casi accidental de la realidad de cada ser humano, el cual necesita de la educación sexual para poder expresarse a través de él y realizarse; de lo contrario podría verse limitado por los condicionamientos y patrones sionormativos de la cultura en la cual se está inmerso.

La perspectiva de género se presenta como una mirada de la realidad social que es transversal a todos los ámbitos, motivo por el cual encuentra en la educación sexual el espacio para la deconstrucción de aquellos conceptos que considera normativos y hegemónicos. La realidad más certera que cada persona tiene es aquello que *siente* y *autopercibe* de sí misma, lo cual configura su identidad; esa percepción es plenamente subjetiva, motivo por el cual la corporalidad debe poder expresar físicamente lo identitario, a pesar de la cultura en la cual está inmerso. Por eso, “el cuerpo es la superficie material en la que la cultura talla la(s) identidad(es) subjetiva(s), donde la sociedad define la forma aceptable de varones y mujeres, los únicos dos protocolos corporales legitimados como naturaleza humana” (Péchin, 2011, pág. 191). Así, la persona humana en sí misma es entendida como poseedora de un cuerpo que nada dice de sí mismo excepto aquello que uno quiera manifestar a través/a pesar de él.

La perspectiva de género entiende el desarrollo sociohistórico de la sexualidad desde un análisis de relaciones de poder, en donde la mujer y las minorías sexuales se han visto sometidas a un patriarcado hegemónico transversal a todos los aspectos y dimensiones de la realidad social y cultural: en la familia, el trabajo, la educación, las religiones, la política, etc. En este sentido, la educación sexual integral debe problematizar estas relaciones y dimensionar “las significaciones hegemónicas de géneros y sexualidades en la vigencia escolar de la normalización (hetero)sexista, genéricamente binarista, androcéntrica, machista y homo-/lesbo-/trans-/travesto-/bifóbica de cuerpos, conciencias, voluntades y deseos, así como también las fugas y resistencias posibles y/o logradas” (Péchin, 2011, pág. 192).

Al concebir la sexualidad desde una perspectiva netamente cultural, el sexo biológico sería sólo un dato accesorio pero en modo alguno un componente identitario de la persona; un rótulo *asignado* al momento del nacimiento en función de la mirada externa de un profesional de la salud, probablemente en función de patrones exacerbadamente biologicistas. Se cuestiona entonces aquella educación que haciendo foco en la biología se exceda de la mera descripción en sí, ya que ésta implicaría limitantes que no se inscriben en la lógica de construcción cultural del propio cuerpo. La educación sexual debe desarrollarse en función de la búsqueda de la propia identidad, brindando las herramientas que permitan liberarse de los condicionamientos hegemónicos propios de las estrategias y estructuras de poder vigentes. De este modo se cuestiona toda consideración de la sexualidad masculina y femenina como algo más que caracterizaciones biológicas orgánicas, de modo que al ser meros *accidentes* no dicen nada que sea fundante del propio ser o de la identidad. Así, se cuestiona el enfoque bio-médico por considerar que “se ha constituido en una instancia preeminente de delimitación de un dominio estable para los cuerpos, en tanto fenómenos “dados” en la naturaleza. La asignación de determinados órganos y funciones corporales como propiamente “sexuales” opera un proceso de biologización de los cuerpos y la sexualidad haciendo de los genitales y los sistemas “reproductores” de varones y mujeres el único locus corporal válido para la sexualidad” (Torres, 2010, pág. 112).

Entender la sexualidad desde la biología, según la perspectiva de género, implicaría una limitación binaria cuyas consecuencias sociales se han manifestado

históricamente en las relaciones de poder que aún permanecen vigentes: a un cuerpo de varón corresponde únicamente el género masculino, y al cuerpo de mujer el género femenino, lo que implicaría direccionalidades establecidas y normalizadoras que explícitamente limitan y excluyen identificaciones identitarias diversas. En este sentido, por ejemplo, no habría contradicción entre el “no se nace mujer, se llega a serlo” y la descripción de un sistema orgánico reproductor cuya característica diferencial biológica es la posibilidad de acoger una nueva vida humana: tanto hombres como mujeres podrían embarazarse, porque el *ser varón* o *ser mujer* son definiciones culturales, no biológicas. La diferencia principal entre ambas caracterizaciones es la construcción cultural por un lado y la limitación corporal por el otro, la cual implicaría además una necesaria relación vincular con el hombre derivada de una supuesta “incompletitud”.

En línea con esta perspectiva, Graciela Morgade y Graciela Alonso proponen una educación para la sexualidad basada en los siguientes postulados (2008, págs. 34-37):

- Historizar y problematizar “las expectativas sociales en cuanto a los cuerpos sexuados de mujeres y varones, los estereotipos y las desigualdades que conciernen a lo femenino y lo masculino”, de modo que se pueda poner en evidencia la educación patriarcal y heteronormativa de la escuela, así como el aprendizaje “a ser mujeres y varones en distintos contextos históricos y sociales”.
- Comprender la sexualidad “en su integralidad e intersecada por los mecanismos que en cada época definen las relaciones sociales”, es decir, sin condicionamientos ni definiciones que excluyan lo cultural.
- Reconceptualizar la mirada acerca de los cuerpos, superando la división dicotómica de varones y mujeres e integrando la transexualidad, el travestismo, el transgenerismo, etc.
- Incorporar en los discursos educativos la dimensión del placer, anteponiendo deseos y decisiones (sobre todo de las mujeres) por encima de las “obligaciones” normativas de una sexualidad patriarcal.
- Promover vínculos no sexistas, en los cuales “el placer, el deseo, la autoestimulación no sean capital de un sexo” (pág. 36).
- “Desnaturalizar la violencia cotidiana a la que con más frecuencia que lo comúnmente reconocido está sujeta la sexualidad” (pág. 36).

- “Deseducar” y promover la escucha de las/os adultas/os.

En conclusión, una educación sexual con perspectiva de género posee una marcada impronta de interpretación de la realidad en clave de confrontación con los patrones sociales establecidos. Esto implica, como se mencionó al principio, que buscará generar una profunda reflexión deconstructiva con el objetivo de resignificar la sexualidad en función de interpretar la realidad según la propia perspectiva. De este modo niños y jóvenes podrán vivir una sexualidad libre y emancipada de los mandatos hegemónicos que, según entiende la teoría de género, normativizan la sociedad y sus relaciones.

2.4. Educación sexual con perspectiva personalista

El personalismo parte de la idea de que los seres humanos son sujetos libres, autónomos, con valor en sí mismos, y esencialmente sociales y comunitarios; en este sentido, la persona humana es un fin en sí misma pero no encerrada de manera individualista, sino en relación con los otros e inserto en una cultura determinada. De este modo, no es la persona la que se va construyendo en función de las acciones que realiza, sino que actúa en función de su propia esencia *personal*:

Existe una clara distinción entre persona e individuo, pues éste es *un qué con naturaleza* mientras que la persona es *un quién irreductible*. (...) La dimensión última, irreplicable, convierte a cada sujeto de la especie humana en un quién personal único que trasciende a la especie misma, que no existe sólo en función de ella como el resto de las especies del universo (Cortázar, 2011).

Este ser *personal* es un sujeto que integra en sí mismo diferentes dimensiones que configuran su propia identidad: física, social, intelectual, emocional, psicológica, espiritual, etc. Estas dimensiones se interrelacionan entre sí conformando una unidad, y no hay forma de escindir unas de otras sin dañar la propia naturaleza y realidad humana:

La persona incluye en sí inseparablemente la dimensión ontológica de la unicidad (...), con otra dimensión igualmente ontológica de apertura comunicativa (...).

La cultura es ante todo un producto (si se puede hablar así) dialógico, porque en su parte más elevada es un modo de convivencia. En la cultura se dan cita las cumbres más altas a las que puede llegar la acción humana, que es una cultura del amor, donde se pone de manifiesto la creatividad humana sustentada en su unicidad y en la comunión a otras personas a las que está llamada la persona misma. Esa creatividad da lugar también a una cultura de la vida, pues da lugar a realidades que antes no eran, pues su potencialidad se hallaba únicamente en las personas que intervienen en dicha creación. Y en cualquiera de los ámbitos en los que se analice la creatividad humana no carece de significado la diferencia sexuada frente a la fecundidad biológica y cultural (Cortázar, 2005, págs. 609-610).

De este modo, este enfoque toma la sexualidad como un elemento básico constitutivo de la personalidad. Considera que la persona humana es una unidad corpóreo-espiritual en sí misma, en quien se integran las diversas dimensiones mencionadas: así, la persona en sí misma es sexuada y su cuerpo personal, no sólo una característica visible. A la vez, mediante su naturaleza biológica, se determinan dos expresiones de este *ser personal*, ambas igualmente valiosas y con la dignidad que les es propia: ser varón o mujer de acuerdo con la propia sexualidad. Esta naturaleza no es una escisión o un aspecto añadido de la realidad del *ser personal*, sino que en sí misma tiene un significado moral propio de la persona como unidad. Por lo tanto, la sexualidad posee una dimensión moral y antropológica intrínsecamente unida a su cuerpo, el cual forma parte integrante y necesaria de su *ser* persona humana:

¿Qué significa en definitiva, ser sexuados? Ser sexuado hace referencia a la existencia del ser humano en dos versiones: varón/mujer, distintas y complementarias, en toda su persona. Por esta razón, ambos se atraen y se buscan mutuamente. Están configurados de tal modo, que pueden alcanzar juntos una existencia más plena que cada uno por cuenta propia (Perriau de Videla, 2010, pág. 44).

La perspectiva personalista entiende el cuerpo humano no como un elemento material sin forma (y susceptible de ser transformado) sino como un “cuerpo personal” integrado en la persona misma, a quien pone de manifiesto en cada etapa de su existencia, permitiéndole descubrir su identidad en el reconocimiento de su propio ser sexuado de varón o de mujer, con las posibilidades y limitaciones que ofrece esta diversidad. Si bien no niega los condicionamientos culturales,

asume que existe una esencia humana, es decir, que el hombre es algo concreto, un modo de ser determinado. Y, en este sentido, no tiene problema en afirmar que el hombre tiene una naturaleza determinada, es decir, que es de un modo concreto y específico que no se modifica esencialmente con el tiempo. (...) Se parte de la persona porque se entiende que este es el concepto (moderno) más adecuado para reflejar qué, o mejor, quién es el hombre y quién es la mujer (Burgos, 2011).

Así, el ser varón y el ser mujer son considerados en asociación directa con las diferencias biológicas y genéticas, los cuales se alimentan y enriquecen (o empobrecen) con los condicionamientos culturales de la masculinidad y la feminidad, las experiencias familiares y personales, la formación recibida, etc. De ninguna manera se postula que éste *ser varón* o *ser mujer* deban ser exacerbados o sobreactuados en función de determinismos biológicos o tradiciones meramente culturales como roles en el hogar, actitudes o tareas a desarrollar; de lo contrario, un hombre sería “menos hombre” por estar en el hogar cuidando a los hijos o bailando danza, o una mujer sería “menos mujer” por jugar determinados deportes.

Desde esta perspectiva, por lo tanto, la educación sexual se centrará en la comprensión de la persona humana como ser sexuado a partir de su realidad biológica originaria y en profunda integración con los “aspectos psicológicos que tienen que ver con la conciencia de la propia identidad, la inserción y valoración social como varón o mujer, haciéndose respetar y respetando a los demás, y la dimensión espiritual, para que pueda decidir libremente que quiere para su vida” (Mitrece, 2018).

En conclusión, una educación sexual con perspectiva personalista contempla los siguientes postulados (Orón Semper, 2018, págs. 121-133):

- La educación sexual no se centra en comportamientos, sino que es un medio para ayudar a la persona a crecer en la “asunción-constitución de su propia identidad”, en función de su realidad afectiva-sexual (pág. 123).
- Apunta a la aceptación personal proactiva de la propia realidad corporal a partir del conocimiento fundado en información científica.
- Promueve el respeto de los propios procesos del niño y del joven.

- Busca despertar el asombro a partir de experiencias sobre la propia realidad, en lugar de poner énfasis en el *control*.
- Establece procesos de acompañamiento para que los niños y adolescentes formen un propio criterio libre, educado en la prudencia y no en el automatismo de recetas a seguir.
- Al contemplar a la persona siempre en relación con otros, rechaza que se relegue la cuestión sexual hacia la esfera individual, motivo por el cual la educación debe estar atravesada en todo momento por una ética: “si la sexualidad queda enmarcada en el actuar humano en su complejidad, tiene que contrastarse tanto con lo que uno piensa que es o no correcto, como con algo mucho más relevante, tiene que contrastarse con el otro, cara a cara, pues es ahí se decide qué tipo de persona ser, en el tipo de relación interpersonal que se establece” (pág. 130).
- “La educación personalista de la sexualidad implica poner en el centro, a la persona en su crecimiento a través de las relaciones interpersonales” (pág. 133).

2.5. Educación sexual como “Educación para el amor”

Si bien esta perspectiva no se explicita propiamente como una educación religiosa, es la propuesta presentada por los organismos de educación católica a las instituciones escolares que tienen a su cargo. Su inclusión fue considerada en esta investigación debido a la importante cantidad de escuelas confesionales que existen en el país.

Los postulados de esta perspectiva están fundados en una cosmovisión teológica en articulación con conceptualizaciones filosóficas y científicas, ya que la propuesta educativa que hace no demanda asentimientos de sola fe: “contrariamente a otras grandes religiones, el cristianismo nunca ha impuesto al Estado y a la sociedad un derecho revelado, un ordenamiento jurídico derivado de una revelación. En cambio, se ha remitido a la naturaleza y a la razón como verdaderas fuentes del derecho, se ha referido a la armonía entre razón objetiva y subjetiva” (Benedicto XVI, 2011).

La propuesta parte de una visión antropológica propia que entiende la sexualidad como

un elemento básico de la personalidad, un modo propio de ser, de manifestarse, de comunicarse con los demás, de sentir, de expresar y de vivir el amor humano. Por eso, es parte integrante del desarrollo de la personalidad y de su proceso educativo. «Verdaderamente, en el sexo radican las notas características que constituyen a las personas como hombres y mujeres en el plano biológico, psicológico y espiritual, teniendo así mucha parte en su evolución individual y en su inserción en la sociedad» (Congregación para la Educación Católica, 2019, pág. 4).

El principal aspecto en el cual hacen foco las propuestas de “Educación para el amor” está en el aspecto relacional de la persona humana, lo que implica considerar de una especial manera su condición sexual:

La sexualidad humana permite, en su dimensión afectiva, alcanzar el gozo del encuentro interpersonal que no se reduce a la fugacidad del placer y la excitación genital; adquiere en el conocimiento mutuo y en el compromiso, una mayor entrega y donación. El hombre está llamado al amor y al don de sí en su unidad corpóreo-espiritual (CONSUDEC, 2014, pág. 34).

Esta perspectiva toma en general los fundamentos del enfoque personalista y les otorga un sentido trascendente, poniendo especial énfasis en la dimensión espiritual y el carácter vocacional cristiano del *llamado al Amor*. En este sentido postula la necesidad de una educación sexual que exceda los contenidos informativos acerca de la biología reproductiva del cuerpo y ponga el eje en el carácter unitivo:

Feminidad y masculinidad son dones complementarios, en cuya virtud la sexualidad humana es parte integrante de la concreta capacidad de amar que Dios ha inscrito en el varón y en la mujer. Amor y fecundidad son significados y valores de la sexualidad que se incluyen y reclaman mutuamente. En consecuencia no pueden ser considerados alternativos ni opuestos. El cuerpo humano, con su sexo, y con su masculinidad y su feminidad, visto en el misterio mismo de la creación, es no solo fuente de fecundidad y de procreación, como en todo el orden natural, sino que incluye también el sentido sponsalicio, es decir, la capacidad de expresar el amor, ese amor precisamente en el que el hombre-persona se convierte en don y, mediante ese don, realiza el sentido mismo de su ser y de su existir (CONSUDEC, 2014, pág. 34).

Partiendo de esta conceptualización antropológica, la propuesta de educación sexual presenta las siguientes características (Congregación para la Educación Católica, 2019, págs. 17-27):

- Considera que el ser humano tiene una naturaleza propia como persona, recibida y no creada o construida por sí mismo.
- Tiene como fin orientar a la persona “hacia la plena actuación de su identidad sexual en el contexto de la vocación al don de sí mismo” (pág. 17).
- “La familia es el lugar natural en donde esta relación de reciprocidad y comunión entre el hombre y la mujer encuentra su plena actuación” (pág. 20).
- La escuela debe actuar de manera subsidiaria a la acción educativa de la familia.
- Debe brindar una educación afectiva atendiendo a los procesos de desarrollo madurativo de los niños y adolescentes.
- La familia, la escuela y la sociedad deben articular “camino de educación a la afectividad y la sexualidad dirigidos a respetar el cuerpo de los demás y respetar los tiempos de su propia maduración sexual y emocional, teniendo en cuenta las especificidades fisiológicas y psicológicas, así como las fases de crecimiento y maduración neurocognitiva de niñas y niños para acompañarlos en su crecimiento de manera saludable y responsable” (págs. 24-25).

3. Consideraciones finales

Las perspectivas de género y personalista son las que presentan fundamentos y argumentaciones más contrapuestos. El hecho de ponerlas en contraste permite visualizar la existencia de diferentes enfoques, lo cual amerita discusiones que excedan el simple confronte de una postura “laica y científica” (y por lo tanto universalizable en el ámbito público), y una postura “religiosa o metafísica” (y por lo tanto particular y circunscripta al ámbito privado); se trata más bien de perspectivas fundadas en diferentes concepciones antropológicas e interpretaciones de la realidad social.

Si se comparan ambas posturas como contrapuestas, se podrá observar por un lado que la perspectiva de género (sugerida o impuesta, según la norma) es presentada como una “categoría transdisciplinaria, que desarrolla un enfoque globalizador y remite a los

rasgos y funciones psicológicos y socioculturales que se le atribuye a cada uno de los sexos en cada momento histórico y en cada sociedad” (Gamba, 2008), por lo que aparentaría mayor flexibilidad e inclusión. Por otro lado, la perspectiva personalista entiende que “la persona es una realidad estructuralmente sexuada y este dato afecta a toda su identidad: se es varón o mujer en todas y cada una de las dimensiones, capacidades y cualidades que configuran la estructura de la persona” (Burgos, 2011), por lo que aparentaría ser condicionante y excluyente. Ambas posturas se posicionan en diferentes lugares para fundar su visión de la persona humana y la identidad sexual.

No es propósito de este trabajo contraponer perspectivas sobre la realidad sexual o la forma de educar en torno a ésta. La descripción realizada en este capítulo permite reflexionar acerca de la siguiente alternativa, que sí es objeto de esta investigación: ante la vigencia de diferentes enfoques en el sistema educativo actual, ¿se está inaugurando una política novedosa pluralista que incluya la diversidad de perspectivas? O ¿se está dando una lucha entre dos hegemonías, en la cual una perspectiva busca imponerse en reemplazo de la que considera como la actual hegemonía dominante? Se profundizará acerca de estos interrogantes en el capítulo quinto.

CAPÍTULO 4

El concepto de *perspectiva de género* como marco inspirador y regulatorio de leyes y políticas públicas tiene su origen institucional (y no solo como expresión filosófico-política) en la *IV Conferencia Mundial sobre la Mujer* celebrada en Beijing entre el 4 y el 15 de septiembre de 1995. En dicha conferencia 189 países aprobaron por unanimidad la *Declaración de Beijing*, la cual presenta como objetivos de su plataforma de acción:

Crear condiciones necesarias para la potenciación del papel de la mujer en la sociedad. (...) Eliminar todos los obstáculos que dificultan la participación activa de la mujer en todas las esferas de la vida pública y privada mediante una participación plena y en pie de igualdad en el proceso de adopción de decisiones en las esferas económica, social, cultural y política. Esto también supone el establecimiento del principio de que mujeres y hombres deben compartir el poder y las responsabilidades en el hogar, en el lugar de trabajo y, a nivel más amplio, en la comunidad nacional e internacional. La igualdad entre mujeres y hombres es una cuestión de derechos humanos y constituye una condición para el logro de la justicia social, además de ser un requisito previo necesario y fundamental para la igualdad, el desarrollo y la paz (Naciones Unidas, 1995, pág. 7).

Como conclusión, en el punto 38 de la Declaración se establece que

nos comprometemos en calidad de Gobiernos a aplicar la siguiente Plataforma de Acción y a garantizar que todas nuestras políticas y programas reflejen una perspectiva de género.

Aquí, la perspectiva de género se presenta como una exigencia de políticas públicas que garanticen la igualdad de mujeres y varones en materia de seguridad, educación, desarrollo y promoción social, economía, cultura, derechos laborales, ecología, etc. No hay una matriz discursiva de cambio cultural, deconstrucción y redefinición de conceptos como se mencionó en capítulos anteriores, sino una concreta (y contundente) exigencia de justicia social en función de la equidad y el reconocimiento de los Derechos Humanos, sin distinción de sexo ni género.

La búsqueda de la equidad es un punto importante para intentar objetivar la presencia de la *perspectiva de género* en el análisis de una política pública, y la interpretación y conceptualización que se fue aplicando gradualmente mediante diversas normas y acciones en el país. Paola Bergalló y Aluminé Moreno proponen una clasificación de cinco tipos de políticas públicas que puedan abordar las cuestiones de género:

a) políticas públicas ciegas al género (no atienden las desigualdades y diferencias originadas o reproducidas en función del género; son la gran mayoría de las políticas públicas); b) políticas públicas discriminatorias en función del género (establecen diferencias explícitas, arbitrarias y desventajosas en función del género); c) políticas públicas instrumentales respecto del género (tienen en cuenta las desigualdades y diferencias entre los géneros pero no buscan modificarlas sino sacar partido de esta situación, a menudo utilizando a un grupo como vector del bienestar de otro, como ha sucedido con las mujeres en las políticas de salud o nutrición infantil); d) políticas focalizadas en mujeres u otro grupo (dan cuenta de las desventajas que sufren las mujeres y otros sujetos en función del género y atienden alguna necesidad que surge en el contexto de desigualdad o buscan aliviar alguna situación puntual en el corto o mediano plazo, pero no afectan las estructuras que producen y reproducen las desigualdades); e) políticas transformadoras o estratégicas (se orientan a desmontar las estructuras que producen desventajas sistemáticas y buscan transformar las estructuras sociales en el largo plazo para redistribuir el poder entre grupos sociales). Las políticas con enfoque de género consisten, en general, en intervenciones que pueden ser definidas como políticas focalizadas y como políticas transformadoras, aunque estas últimas son menos frecuentes (Bergallo & Moreno, 2017, pág. 46).

A lo largo de este capítulo se hará una selección de normas nacionales y documentos oficiales en los cuales se hace mención explícita y propositiva de la perspectiva de género como marco para el desarrollo de políticas públicas. En la lectura se podrá observar una clara transición entre los dos últimos tipos de políticas, es decir, entre la sola búsqueda de la igualdad, y la intención transformadora de las estructuras sociales.

Se tomarán algunos casos nacionales, que enmarcan dichas políticas con una mirada federal, y como caso testigo el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la cual es pionera en el planteo y desarrollo de políticas con perspectiva de género.

1. La perspectiva de género como fundamento de políticas nacionales

A continuación se puede observar una marcada influencia de las conclusiones de la Declaración de Beijing mediante una breve descripción analítica de diversas normas y documentos oficiales de los últimos años que implementan la perspectiva de género. Se podrá observar que en ellos el término *género* presenta ciertas variaciones en su conceptualización. Se intentará, por lo tanto, precisar qué interpretación se hace hoy del concepto para analizar el grado de influencia cultural y política de dicha perspectiva.

1.1. La creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral

El 16 de agosto de 2006 la Cámara de Diputados de la Nación aprobó con media sanción un proyecto de educación sexual integral con dictamen de diferentes comisiones. Ese año se habían presentado para discusión siete proyectos con diferentes perspectivas y, luego de intensos debates y una importante participación de diversos sectores de la sociedad civil y la política, se logró el consenso que definiera la ESI y sus objetivos. El principal foco de conflicto no pasaba tanto porque se diera educación sexual sino por el enfoque con el cual se trabajarían los contenidos.

Las distintas propuestas oscilaban entre las que hacían hincapié en políticas de educación sexual con perspectiva de género y aquellas que la rechazaban y hacían especial hincapié en el rol de la familia para la supervisión y dictado de los contenidos. En este sentido, es interesante hacer una lectura del diario de sesiones de la fecha y destacar algunas de las exposiciones. La entonces Diputada Eusebia A. Jerez manifestó en una disidencia parcial que

El Estado no puede nunca sustituir a la familia, incluso a la familia herida por la división o la ausencia. Le corresponde ayudar subsidiariamente a estas dolorosas realidades, sin paternalismos y con una delicada prudencia política, para no caer en el abuso de

convertir la educación de los menores en escuela de doctrina ideológica, que no respete la cultura y la tradición de los pueblos.

El Estado debe ejercitar su rol y su autoridad considerando la autonomía y la libertad filosófica, ética y religiosa de los padres o tutores, como también de las instituciones educativas. En su función subsidiaria, habrá de consultarlo respetando sus principios y valores morales, espirituales y religiosos. Este respeto es requerido por la libertad responsable de toda persona humana.

A la escuela le corresponde un rol complementario de la familia, y no sustitutivo (Cámara de Diputados de la Nación, 2006, pág. 108).

Es interesante contrastar la postura de la Diputada Jerez con la del Diputado Leguizamón 123 años antes, citada en el Capítulo primero. En este caso, lo que ella expresaba no pretendía erigirse en defensa de una cosmovisión puntual, como podría haber sido la de Estrada en las discusiones en torno a la Ley 1420 al defender la catolicidad de parte de la sociedad argentina, sino que pretendía limitar el hecho de que desde el Estado se promovieran perspectivas o teorías con las cuales la sociedad en su conjunto no se sentía representada.

Por otro lado, la Diputada María del Carmen Rico, una vez aprobada la ley y celebrando el trabajo alcanzado se expresó de la siguiente manera:

Este Programa Nacional de Educación Sexual Integral es el fruto del consenso porque desde las distintas perspectivas del arco político de este cuerpo acordamos en una cuestión fundamental: nuestros niños, nuestros adolescentes y nuestros jóvenes necesitan una ley de educación integral. (...)

Por eso el Estado es el que debe esforzarse para que los contenidos transmitidos sean verdaderos, desprovistos de preconceptos y disociados de creencias religiosas que serán delegadas en los distintos grupos confesionales, los que en libertad enmarcarán el conocimiento en su propia escala de valores morales y religiosos. (...)

Reitero que la escuela no puede ni debe sustituir a la familia en la importante tarea de impartir educación moral a los hijos. El hecho de impartir educación sexual en las escuelas no quiere decir que no se vayan respetar las creencias de las familias, porque éstas serán siempre el basamento fundamental de la educación de nuestros hijos. Sin embargo, debemos sincerarnos y reconocer que no siempre la familia se constituye en una

transmisora de conocimientos enmarcados en la realidad sociocultural en la que vivimos. Ella no siempre cuenta con los instrumentos necesarios para cumplir con estos deberes básicos (Cámara de Diputados de la Nación, 2006, pág. 137).

Por lo tanto, arribando a un consenso mayoritario también en el Senado, se aprobó la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral, la cual estableció que los educandos de todos los establecimientos educativos del país tienen derecho a recibir una educación sexual integral entendida como “la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” (2006, art. 1). Para garantizar este derecho creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, el cual tiene como objetivos principales (art. 3):

- Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas;
- Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral;
- Promover actitudes responsables ante la sexualidad;
- Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular;
- Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

Para el logro de dichos objetivos, y de acuerdo con el mandato legal establecido, el Consejo Federal de Educación asumió la responsabilidad de elaborar, en consulta con especialistas en la temática, los lineamientos curriculares que definen los contenidos y sistematizan las experiencias ya desarrolladas por los estados provinciales. La Ley aprobada, para evitar futuras controversias, garantizó en su art. 5 la posibilidad de que cada comunidad educativa incluya “en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros”. Este artículo garantizó, para las distintas comunidades educativas, cierta permeabilidad si la perspectiva con la cual pudieran estar presentados los contenidos carecía de objetividad y/o neutralidad.

1.1.1. La elaboración de los Lineamientos Curriculares de ESI

El desarrollo de los lineamientos para cada uno de los Niveles Educativos se realizó de acuerdo a lo establecido en el art. 6 de la Ley, contando con la participación de diferentes actores sociales y políticos. Según la Coordinadora del Programa ESI

Había un resquemor fuerte de los sectores más conservadores que ya se había expresado en la cuestión de la llamada ideología de género. Entonces, la palabra género no aparece demasiado en los lineamientos. Aparece todo el tiempo la cuestión de la equidad entre varones y mujeres. También el tema de la diversidad; pensemos que entonces (en 2008) no había leyes de matrimonio igualitario ni de identidad de género. Los lineamientos son anteriores a estas dos leyes (Faur, 2018, pág. 15).

De este modo, el único enfoque que se explicita es el de “los derechos humanos como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria, respetando, a la vez, la libertad de enseñanza, en el marco del cumplimiento de los preceptos constitucionales” (Ministerio de Educación de la Nación, 2008, pág. 13). Se enuncian, entre otros, los siguientes propósitos formativos:

- Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas.
- Expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos.
- Estimular la apropiación del enfoque de los derechos humanos como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria, respetando, a la vez, la libertad de enseñanza, en el marco del cumplimiento de los preceptos constitucionales.
- Propiciar el conocimiento del cuerpo humano, brindando información básica sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad pertinente para cada edad y grupo escolar.
- Promover hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular, de acuerdo a la franja etaria de los educandos.

- Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.
- Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo/a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión.
- Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños (Ministerio de Educación de la Nación, 2008, pág. 13).

El documento sugiere dos opciones de trabajo, no excluyentes entre sí, para trabajar el piso común obligatorio de lineamientos: un espacio transversal para los niveles Inicial y Primario, y espacios específicos sobre todo para el segundo ciclo del nivel Secundario debido a que “la población adolescente requiere de una formación sólida y validada de educación sexual integral y de espacios que los habiliten a plantear sus necesidades e intereses y que atienda sus particularidades” (Ministerio de Educación de la Nación, 2008, pág. 15).

Si bien, como se mencionó anteriormente, no se explicita en ningún momento la perspectiva de género, la Coordinadora del Programa ESI reconocía años más tarde que

Hay mucho de perspectiva de género aunque no esté la palabra: aparece en todas las asignaturas, en educación física, en educación artística, está la cuestión de las distintas actividades y los distintos lenguajes para todos y todas, y los estereotipos de género en el nivel inicial (Faur, 2018, pág. 16).

De hecho, es posible observar ésta transversalidad en todo el documento incluso desde sus distintas acepciones; es decir, tanto desde la mirada de igualdad entre varones y mujeres y en el respeto por la diversidad, como al enunciarse contenidos relacionados con la construcción socio-histórica de la identidad personal en el nivel Primario (Ministerio de Educación de la Nación, 2008, pág. 22); el abordaje y análisis crítico de la masculinidad y la femineidad en función de representaciones dominantes y pasivas y como construcciones culturales estereotipadas en el nivel Secundario (pág. 42); y al plantearse los procesos de construcción de la sexualidad en la Formación Docente de nivel Superior (pág. 53).

1.1.2. La Resolución N° 340/2018 del Consejo Federal de Educación

Durante el año 2018, y como consecuencia de los reclamos de diversos actores sociales y políticos, se puso en debate nuevamente la educación sexual integral, lo que derivó en la presentación de diferentes proyectos legislativos en ambas cámaras del Congreso de la Nación. En el mes de septiembre se logró un dictamen de comisiones en la Cámara de Diputados para modificar la Ley 26.150.

El proyecto consensuado que surgió del Expediente N° 4814-D-2018 proponía sustituir seis de los once artículos de la ley actual e introducir diferentes postulados desde una perspectiva de género más explícita que la que subyace actualmente en los lineamientos curriculares; por otro lado, planteaba la eliminación del art. 5 que garantiza la adaptación de los contenidos a la realidad sociocultural y al proyecto educativo de cada institución. Las polémicas y reclamos resultaron tales que el Ministro de Educación debió anunciar públicamente, mediante un comunicado firmado el 25 de octubre, que no había necesidad de modificar la ley vigente sino intensificar su puesta en práctica de acuerdo con una Resolución firmada pocos meses antes por los 24 ministros integrantes del Consejo Federal de Educación:

Queremos una Educación Sexual Integral que permita a nuestros niños, niñas y adolescentes desarrollar la capacidad para asumir una vida plena, autónoma y democrática.

Creemos en el rol prioritario y fundamental de las familias. Los padres son nuestros interlocutores genuinos ya que poseen un rol indiscutible en la educación de sus hijos. Estamos convencidos de que la educación es responsabilidad de todos.

Es responsabilidad del Ministerio el cumplimiento de las leyes que regulan el sistema educativo. Entre ellas la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral votada en el año 2006. Consideramos que esta no necesita ser modificada sino terminar su implementación efectiva en todo el territorio nacional.

Para eso, el pasado 22 de mayo, aprobamos junto con los 24 ministros y ministras del Consejo Federal una resolución para garantizar la implementación de la ESI, formando los docentes que tendrán a cargo la enseñanza de los diversos temas según el nivel escolar. Esa resolución no agrega contenidos a los de la Ley vigente. Los contenidos

deben ser brindados en todas las escuelas, respetando los principios e ideario de cada una de ellas.

Creemos en la importancia de educar en los temas que hacen a la prevención del embarazo no intencional en la adolescencia, la igualdad de género, la prevención de la violencia de género, la prevención de enfermedades de transmisión sexual, la diversidad y en los derechos sexuales de todo ciudadano (Finocchiaro, 2018).

En el Anexo 1 de la Resolución N° 340/2018 del Consejo Federal de Educación se plantearon cinco ejes conceptuales que, a grandes rasgos, pretenden transversalizar los lineamientos curriculares (pág. 1):

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

Para garantizar la integralidad del enfoque se propuso una serie de núcleos de aprendizaje prioritarios ordenados por nivel educativo. Sin embargo, a diferencia de lo afirmado por el Ministro de Educación de la Nación en el comunicado público, la Resolución N° 340 sí agregó contenidos que no figuran explícitamente en los lineamientos curriculares aún vigentes. Por ejemplo:

- *Nivel Inicial*: estereotipos de género y diversidad de familias
- *Nivel Primario*: igualdad para varones y mujeres en juegos y actividades motrices e intelectuales;⁶ orientación sexual e identidad de género; métodos anticonceptivos; nuevas formas de masculinidad y femineidad, etc.
- *Nivel Secundario*: construcción de identidad; reconocimiento a las distintas maneras de ser mujer y de ser varón; distintas miradas sobre el aborto.

⁶ En mi tesis de licenciatura (Vergara, 2013) desarrollo algunos conceptos relacionados con la adaptación de contenidos de enseñanza de acuerdo al desarrollo madurativo psicológico y biológico diferenciado de varones y mujeres. Los lineamientos curriculares plantean el “desarrollo de la conciencia corporal y de las posibilidades lúdicas y motrices en condiciones de igualdad, sin prejuicios apoyados en las diferencias entre mujeres y varones” (Ministerio de Educación de la Nación, 2008, pág. 24); es decir, reconoce las diferencias biológicas más allá de establecer que éstas no deban ser causal de prejuicios injustos y discriminatorios.

Finalmente, en ninguno de los núcleos de aprendizaje prioritarios establecidos se hace mención del “rol indiscutible” de los padres en la educación de sus hijos, como mencionó el Ministro de Educación en su comunicado.

1.2. Políticas de protección integral a las mujeres

Con el objetivo, entre otros, de eliminar la discriminación de mujeres y varones mediante la remoción de los “patrones socioculturales que promueven y sostienen la desigualdad de género y las relaciones de poder sobre las mujeres” (2009, art. 2), se aprobó la Ley N° 26.485, la cual establece la responsabilidad del Estado Nacional para implementar, entre otras, las siguientes políticas públicas:

- Articular en el marco del Consejo Federal de Educación la inclusión en los contenidos mínimos curriculares de la perspectiva de género, el ejercicio de la tolerancia, el respeto y la libertad en las relaciones interpersonales, la igualdad entre los sexos, la democratización de las relaciones familiares, la vigencia de los derechos humanos y la deslegitimación de modelos violentos de resolución de conflictos (2009, art. 11, inc. 3 a).
- Alentar la formación continua del personal médico sanitario con el fin de mejorar el diagnóstico precoz y la atención médica con perspectiva de género (2009, art. 11, inc. 4 h).
- Incluir en los programas de formación de las fuerzas policial y de seguridad asignaturas y/o contenidos curriculares específicos sobre los derechos humanos de las mujeres y en especial sobre violencia con perspectiva de género (2009, art. 11, inc. 5.2 e).

La ley, si bien es de orden público, tiene como ámbito de aplicación todos aquellos ámbitos en los cuales se desarrollan relaciones interpersonales con el fin principal de prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres. Los autores del texto han dispuesto que la perspectiva de género sea el enfoque desde el cual se deben encarar dichas acciones.

1.2.1. Decreto Reglamentario N° 1011/2010

En el Decreto que reglamenta la Ley 26.845 no sólo se hace también mención explícita de la perspectiva de género sino que se toman en sus considerandos algunos

postulados de dicha teoría semejantes a la conceptualización que se ha trabajado en los capítulos anteriores. Por ejemplo, se menciona que

Persisten las inequidades basadas en un sistema jerárquico de relaciones sociales, políticas y económicas que, desde roles estereotipados de género y con la excusa de la diferencia biológica, fija las características de la masculinidad como parámetro de las concepciones humanas y así institucionaliza la desigualdad en perjuicio de las mujeres.

(...)

La ley que se propone reglamentar por el presente implica un cambio de paradigma en tanto aborda la temática de la violencia de género desde una perspectiva infinitamente más amplia y abarcativa de la que hasta ahora existía en la legislación argentina. Es una norma que rebasa las fronteras de la violencia doméstica para avanzar en la definitiva superación del modelo de dominación masculina, proporcionando una respuesta sistémica a la problemática, con una dimensión transversal que proyecta su influencia sobre todos los ámbitos de la vida (Poder Ejecutivo Nacional, 2010).

Dicha conceptualización se comprende en el marco de la explicitación de la perspectiva puntual que orienta el texto de la ley. Sin embargo, hacia el final de los considerandos del Decreto se postula una intencionalidad que atrae la atención por la magnificencia política de su manifestación:

En el marco descripto y de cara al Bicentenario de la Patria, mirando al futuro sin perder de vista el pasado, se entiende que la Ley N° 26.485 y la presente reglamentación, orientan hacia una refundación de la República con perspectiva de género (Poder Ejecutivo Nacional, 2010).

Tanto la ley como el decreto reglamentario evidencian la intención de concretar en políticas públicas las diferentes exigencias presentadas en la Declaración de Beijing para garantizar la igualdad de mujeres y varones en las diferentes esferas sociales y políticas. Sin embargo, y a pesar de la evidente explicitación de la perspectiva, no es fácil dilucidar qué entiende esta ley por el concepto de *género*, ya que en general hace referencia a las desigualdades entre varones y mujeres.

Resulta interesante hacer mención del art. 11 inc. 3 a) de la ley, referido a las políticas públicas en el ámbito del Ministerio de Educación, ya que el mismo es reglamentado de la siguiente manera:

Los contenidos mínimos curriculares de la perspectiva de género deben estar incluidos en todos los niveles y modalidades educativas y en todas las instituciones, ya sean de gestión estatal, privada o cooperativa. A los efectos del diseño de la currícula se entiende que el ejercicio de la tolerancia, el respeto y la libertad en las relaciones interpersonales, se relaciona con el tipo de vínculo que se promueve en el ámbito educativo entre mujeres y varones, la asignación de espacios a unos y otras, las expectativas de aprendizaje y la desarticulación de estereotipos de género en las prácticas concretas (Poder Ejecutivo Nacional, 2010).

Lo que llama “ejercicio de la tolerancia, el respeto y la libertad en las relaciones interpersonales” son contenidos que ya se encuentran presentes en los Lineamientos Curriculares de ESI, si bien en ellos no se encuentra indicada la perspectiva puntual desde la cual deben ser trabajados sino simplemente la recomendación de “estimular la apropiación del enfoque de los derechos humanos como orientación” (Ministerio de Educación de la Nación, 2008, pág. 13). En el texto del citado Decreto, sin embargo, los contenidos de la perspectiva de género son impuestos de forma obligatoria como contenido curricular para todo el sistema educativo.

1.3. Derecho a la identidad de género

En el año 2012 se sancionó la Ley N° 26.743, la cual generó múltiples debates, expectativas y contradicciones a nivel social. Su objetivo fue el de garantizar y reconocer no sólo el derecho a la identidad de género sino la rectificación registral. Si bien la ley no propone lineamientos de trabajo en educación sexual, los fundamentos que propone sostendrán y direccionarán más adelante la definición y ejecución de diferentes políticas educativas. El art. 2 precisa la identidad de género como

la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales (2012).

Se puede observar que los fundamentos de esta la ley no parecieran responder a la misma conceptualización de *género* que presenta la Ley 26.845, la cual lo hace desde la categorización de varones y mujeres. La Ley de Identidad de Género hace una ampliación del concepto y desde esa lectura de la realidad propone transformaciones legales, administrativas, educativas e incluso médicas para cualquier persona, sea mayor de edad (art. 4) como menor (art. 5), como se observa, por ejemplo, en el art. 11:

Derecho al libre desarrollo personal. Todas las personas mayores de dieciocho (18) años de edad podrán, conforme al artículo 1° de la presente ley y a fin de garantizar el goce de su salud integral, acceder a intervenciones quirúrgicas totales y parciales y/o tratamientos integrales hormonales para adecuar su cuerpo, incluida su genitalidad, a su identidad de género autopercibida, sin necesidad de requerir autorización judicial o administrativa.

(...) En el caso de las personas menores de edad [si bien deberá contarse con un consentimiento informado de los padres y autorización judicial, se velará] por los principios de capacidad progresiva e interés superior del niño o niña de acuerdo con lo estipulado por la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley 26.061 de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (2012).

1.4. Otras políticas desarrolladas por el Poder Ejecutivo de la Nación

A continuación se hará mención de algunas políticas públicas implementadas a partir de las leyes mencionadas anteriormente, las cuales dan cuenta de la interpretación que el Poder Ejecutivo de la Nación hace de la perspectiva de género para ser plasmada en planes de gobierno y diferentes documentos rectores.

1.4.1. Primer Plan Nacional de Acción en Derechos Humanos 2017 – 2020

Entre las acciones propuestas por la Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural para alcanzar los objetivos de este plan figuran, por ejemplo:

- Promover la inclusión de la perspectiva de la diversidad sexual y la institucionalización de los espacios de Diversidad Sexual en las provincias y

municipios mediante el desarrollo de tareas de información, capacitación, formación y promoción de la acción gubernamental hacia la población LGBTIQ (Obj. 1.3).⁷

- Garantizar la formación docente especializada, a fin de dar cumplimiento a la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral (Obj. 4.2).

Para el cumplimiento del segundo objetivo se hace mención del curso online para 50 mil docentes dictado a través de la plataforma del INFOD en 2017. El objetivo del curso era “fortalecer la implementación de la ESI en todas las jurisdicciones y niveles educativos del país” estructurando el Programa “a partir de los lineamientos curriculares federales de Educación Sexual Integral”. Sin embargo los contenidos dictados en cada una de las unidades así como los autores de la bibliografía responden explícitamente a la perspectiva de género.

- Implementar un programa de educación en derechos humanos que incorpore las perspectivas de género, diversidad, interculturalidad, integración, sostenibilidad (Obj. 5.1).
- Diseñar contenidos de derechos humanos con perspectiva de género y diversidad sexual para la currícula educativa.

1.4.2. Hablar de diversidad sexual y derechos humanos. Guía informativa y práctica

Este material publicado por la Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural y presentado, entre otras razones, para la reflexión y conversación con niños, niñas y adolescentes, inicia su primer capítulo bajo el título “El paradigma binario y heteronormativo”, en el cual se explica que

en gran parte del mundo predomina la cultura biologicista, machista y patriarcal que ha determinado también la sexualidad. Bajo esta perspectiva se considera que el sexo y el género abarcan solo dos categorías rígidas (binarismo) determinadas por lo anatómico (biologicismo): masculino/varón y femenino/mujer, que establecen roles, comportamientos y expectativas. Asimismo, se espera que aquellas personas a las que se les asignó sexo masculino al nacer crezcan para ser varones y aquellas a las que se les

⁷ Cabe aclarar que la mención de esta acción no se hace cuestionando el respeto a las personas que integran la comunidad LGBTIQ sino en la promoción privilegiada de la perspectiva.

asignó femenino al nacer crezcan para ser mujeres. Además, se constituye la heterosexualidad como la norma, como orientación sexual única y por ende “normal” (heteronormatividad), intentando incluso explicarla desde la biología (biologismo) (Borisonik, 2017, pág. 12).

Como se puede observar en la cita mencionada y a lo largo de todo el documento, se abunda en términos y conceptos propios de una perspectiva de género más radical que la mencionada anteriormente en las normativas trabajadas; es presentado como un documento marco de principios y fundamentos que deben darse por hechos y sabidos:

Esta guía invita a reflexionar acerca de la forma en que entendemos, miramos y vivimos la diversidad sexual. Brinda información y otorga herramientas para pensarnos desde una perspectiva de diversidad sexual. También nos ayuda para que podamos conversar con niñas, niños y adolescentes (Borisonik, 2017, pág. 6).

1.4.3. Experiencias para armar. Manual para talleres en salud sexual y reproductiva

Este material, elaborado en el año 2015 y revisado y actualizado en el 2018, es un trabajo conjunto de equipos de salud de todas las jurisdicciones del país, distribuido por el Ministerio de Salud y Desarrollo Social de la Nación como una

herramienta valiosa para trabajar en la promoción de la salud sexual y la salud reproductiva desde una perspectiva de género (...) basada en evidencia científica, que profundiza en la perspectiva de la diversidad sexual y corporal e incluye la perspectiva de derechos de las personas con discapacidad (Comas & Otero, 2018, pág. 7).

A lo largo de todo el documento se ofrece una gran cantidad de actividades para que los docentes trabajen con sus alumnos diferentes temáticas de salud sexual y reproductiva. Está pensado principalmente para alumnos adolescentes del nivel Secundario, si bien algunas se plantean a partir de los 11 años de edad. En varias de estas actividades se puede evidenciar la perspectiva desde la cual están elaboradas: por ejemplo, en un juego llamado “Pescando ideas equivocadas sobre salud sexual y salud reproductiva” para chicos y chicas a partir de los 14 años se sugiere la siguiente pregunta con su respuesta:

¿Una persona con pene puede ser mujer? Verdadero. Los genitales de una persona no definen su identidad de género. La ley 26.743 reconoce que la identidad de género de las personas se define por su autopercepción (Comas & Otero, 2018, pág. 97).

Hacia el final aparecen cinco fichas conceptuales que ofrecen los fundamentos teóricos del enfoque adoptado para este trabajo: género y sexualidad; los cuerpos y el funcionamiento de los genitales; métodos anticonceptivos; las infecciones de transmisión sexual; derechos sexuales y reproductivos.

Con respecto a la perspectiva de género dirá que

Es importante reconocer que las condiciones de desigualdad social originadas por la existencia de diversas relaciones de poder y la persistencia de prejuicios y mandatos sociales hacen que la posibilidad de ejercicio de los derechos (entre ellos los sexuales y los reproductivos) no sea igual para todas las personas. Este reconocimiento es la base para incluir las perspectivas de género y de diversidad en las actividades de prevención, promoción y atención de la salud sexual y la salud reproductiva (Comas & Otero, 2018, pág. 202).

En varios apartados se hará hincapié en el *binarismo heteronormativo obligatorio* que, de acuerdo a los autores, históricamente supuso desequilibrios de poder que llevaron a la opresión de mujeres y personas homosexuales, trans, intersex, etc.

La ficha referida a “género y sexualidad” plantea diferentes temáticas en las cuales se asumen y explicitan los conceptos más radicales de la perspectiva de género. Así, se sostiene que “si bien la sexualidad tiene un anclaje en la biología, no está determinada por ésta. Los cuerpos siempre están atravesados, modelados, contruidos por lo social y lo cultural” (Comas & Otero, 2018, pág. 198).

Los autores comienzan hablando del binarismo sexo-género como una clasificación limitada y limitante, y se cuestiona la mirada biologicista de la sexualidad por considerar que “justifica y considera inmodificables las desigualdades existentes entre varones y mujeres y, a la vez, desdibuja las responsabilidades sobre la reproducción de esas desigualdades” (Comas & Otero, 2018, pág. 198). A la vez, se da por supuesto que partir de la biología para estudiar la dimensión corporal de la

sexualidad implicaría un análisis limitado de la sexualidad en toda su integralidad. En este sentido, afirmará que

En nuestra sociedad, en el momento del nacimiento (o incluso antes, en una ecografía prenatal), si se observan vulva y vagina, la persona es definida como “mujer” y se le da un nombre femenino. Si se observan pene y testículos, se define a la persona como “varón” y se le pone un nombre masculino. Así, a partir de la genitalidad observada, se atribuye un sexo (femenino o masculino) y su “correspondiente” género (mujer o varón). Dependiendo de cuál sea el género asignado, se despliegan toda una serie de expectativas sociales sobre las personas (Comas & Otero, 2018, pág. 199).

Al partir de la noción de “sexo asignado al momento del nacimiento” los autores asumen que es la cultura la que intenta definir no sólo los roles sino la identidad de las personas basándose en *prejuicios* surgidos de la mera observación del cuerpo, el cual no tiene por qué decir nada de la realidad de una persona ya que existe un “conjunto muy amplio de corporalidades posibles, cuya variación respecto de la masculinidad y la femineidad corporalmente “típicas” viene dada por un modo cultural, biomédicamente específico, de mirar y medir los cuerpos humanos” (Comas & Otero, 2018, pág. 200).

En este sentido se dirá del sexo, por ejemplo, que

hay investigaciones que señalan que el sexo es más una clasificación construida socialmente que una realidad biológica. Laqueur, por ejemplo, señala que no siempre ha existido un modelo de dos sexos. Por su parte, Fausto Sterling, señala la arbitrariedad de los parámetros establecidos para definir qué genitalidad puede leerse como femenina y cuál como masculina (¿cuántos centímetros debe medir un pene para ser considerado como tal y no como un clitoris grande?) (Comas & Otero, 2018, pág. 199).

Y más adelante, en la ficha referida al cuerpo y al funcionamiento de los genitales, e insistiendo en la idea de que es la sociedad quien biologicista y binariamente determina quién es hombre y mujer, sostiene que

las femineidades y las masculinidades, así como otras expresiones de género, son vivencias personales que no se vinculan con una genitalidad ni una corporalidad determinadas. Por eso, en este manual se utilizan los términos “sistema genital pene-testículos” y “sistema vulva-vagina-útero-ovarios” para hacer referencia a la

corporalidad promedio de las personas, teniendo en cuenta que no todas nacen con los sistemas genitales definidos de la misma manera (Comas & Otero, 2018, pág. 204).

De este modo, los sistemas genitales son explicados solamente desde su caracterización y funcionamiento, pero no como pertenecientes al hombre o a la mujer. Por ejemplo, al hablar del preservativo afirma que el

más conocido es el que se usa para cubrir el pene. Se lo conoce como preservativo “masculino”, pero puede ser utilizado por cualquier persona con pene, más allá de cuál sea su identidad de género (Comas & Otero, 2018, pág. 213).

Los textos citados y mencionados son sólo una pequeña muestra de la perspectiva desde la cual está preparado el documento. Al considerar la cantidad y representatividad federal de las personas que han participado del documento y las autoridades que en él figuran mencionadas, pareciera más que evidente que las políticas públicas nacionales sobre salud sexual y reproductiva también contemplan de manera exclusiva una perspectiva de género, de acuerdo a lo establecido en las diferentes normas antes mencionadas.

2. La perspectiva de género en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La selección de esta jurisdicción como caso de análisis corresponde por la diversidad de normas que mencionan y/o proponen la perspectiva de género. Por otro lado, la Ciudad de Buenos Aires es una jurisdicción de gran relevancia federal y visibilidad a nivel social y político, lo que le otorga cierto grado de influencia en el debate público nacional.

1.1. Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Para comprender la influencia de la perspectiva de género en el desarrollo de diversas políticas públicas (en especial dentro del ámbito educativo) resulta necesario partir de la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Sancionada al año siguiente de la Declaración de Beijing, no parece casual que en ella se haga mención

explícita a la perspectiva de género en el art. 24 que define la organización del sistema educativo porteño:

La Ciudad asume la responsabilidad indelegable de asegurar y financiar la educación pública, estatal laica y gratuita en todos los niveles y modalidades, a partir de los cuarenta y cinco días de vida hasta el nivel superior, con carácter obligatorio desde el preescolar hasta completar diez años de escolaridad, o el período mayor que la legislación determine. (...)

Contempla la perspectiva de género.

Incorpora programas en materia de derechos humanos y educación sexual.

El debate por este asunto no estuvo exento de conflictos en las discusiones que llevaron a cabo los convencionales constituyentes, según se desprende de los registros y actas; en ellos se observa que la perspectiva de género es entendida con la misma interpretación que hace la Declaración de Beijing. Así se recoge, por ejemplo, en la exposición de Delia B. Bisutti, convencional por el Frente Grande, acerca del art. 24:

Recién se planteaba el tema de la perspectiva del género, que fue debatido ampliamente en la comisión. En este sentido, varios de los artículos de nuestra Constitución van a hablar claramente de la no discriminación y de lo que significa la perspectiva del género. Es imposible no hacer mención y no abordar este tema desde la óptica de la educación, para que la enseñanza a través de las aulas y de los libros quede plasmada en esta perspectiva de no discriminación y no desigualdad, a efectos de que tanto el hombre como la mujer tengan oportunidad concreta de participar en el desarrollo de nuestra sociedad (Poder Judicial de la Ciudad de Buenos Aires, T. I, 2016, pág. 824).

Similares interpretaciones hicieron otros convencionales, siempre en línea con la promoción de la mujer y la deuda histórica en el reconocimiento de derechos. En el capítulo noveno titulado “Igualdad entre varones y mujeres” establecerá en los artículos 36 a 38 una serie de derechos y garantías sociales, políticas y de salud en línea con la plataforma de acción propuesta en Beijing. El art. 38 establece que

La Ciudad incorpora la perspectiva de género en el diseño y ejecución de sus políticas públicas y elabora participativamente un plan de igualdad entre varones y mujeres.

En la discusión de este artículo, e insistiendo con la búsqueda de igualdad entre hombres y mujeres ya explicitada en los dos artículos anteriores, la convencional Liliana Chiernajowsky introducirá el concepto de género desde la noción de *construcción cultural*:

Las definiciones de femineidad y masculinidad son propias de cada cultura y presentan importantes variaciones según las clases sociales, las etnias y los momentos históricos. En todas las culturas ser varón o mujer implica mucho más que disponer de determinados atributos biológicos. De hecho, alrededor de la capacidad de la mujer de dar a luz y amamantar se ha construido históricamente una enorme variedad de expectativas, comportamientos y valores. (...)

Las problemáticas que se derivan de las relaciones de género sólo pueden encontrar resolución en cuanto incluyan cambios, tanto en los varones como en las mujeres. Cuando las mujeres introducimos el concepto de género lo hacemos reconociendo este carácter social y cultural del concepto que, por lo tanto, es cambiante y susceptible de transformaciones (Poder Judicial de la Ciudad de Buenos Aires, T. II, 2016, pág. 632).

En este sentido, la perspectiva de género era presentada como la única opción novedosa para deconstruir roles culturales machistas que perpetúan la discriminación injusta de las mujeres en el desempeño sociopolítico y laboral:

Tomar la perspectiva de género en las políticas públicas es encarar esas políticas desde la posibilidad de destruir lo construido por la cultura patriarcal, modificando esos roles y reemplazándolos por otros.

Cuando en el dictamen sobre el tema de la educación, tan discutido en estos días, tomamos este concepto, lo hicimos pensando que se refiere a la necesidad de integrar en la educación nuevos contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones de género basadas en la equidad, la solidaridad y el respeto mutuo; a estimular la participación activa de ambos sexos en la vida ciudadana; a preparar a las mujeres para participar en los niveles de decisión así como a los varones para compartir las responsabilidades del ámbito familiar y la crianza de los hijos; a promover efectivamente el derecho constitucional a la igualdad de oportunidades y trato, sin consagrar roles que limiten y condicionen las posibilidades de desarrollo e inserción laboral de las mujeres (Poder Judicial de la Ciudad de Buenos Aires, T. II, 2016, pág. 631).

Por lo que se desprende de las actas del diario de sesiones, la asunción de este concepto se hacía en clave de redefinición cultural deconstructiva de normas implícitas vigentes mediante las cuales a muchas mujeres se les impedía una participación plena y equitativa en la diversidad de esferas sociales. Sin embargo, la convencional Liliana Chiernajowsky denunciaba “interpretaciones capciosas” críticas sobre este punto, como la denuncia realizada por la Junta coordinadora de Asociaciones de la Enseñanza Privada de la República Argentina (COORDIEP) al advertir que “tal como está redactado [el art. 24], el párrafo sugiere que es un derecho del ser humano elegir el género masculino o femenino con el que vivirá su vida, con prescindencia de su naturaleza genética” (Diario La Nación, 1996). Si bien la advertencia que hizo COORDIEP no se desprende explícitamente de lo expuesto en las sesiones de la convención constituyente, de algún modo fue una interpretación más que capciosa a la que el tiempo le ha dado la razón.

1.2. Normas sobre salud sexual y reproductiva

La Ordenanza N° 40.089/84 del Consejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires es la primera formulación normativa referida al tema, la cual crea en la Escuela Superior de Capacitación Docente un Curso de Educación Sexual estructurado en tres ejes: educación sexual propiamente dicha; características sexuales de las distintas etapas evolutivas; y métodos didácticos para la enseñanza del tema en las distintas edades.

Nueve años después, mediante la Ordenanza N° 46.508/93, se incorpora formalmente la enseñanza en las escuelas secundarias y en las primarias y secundarias de adultos. La temática indicada era “educación sexual en sus aspectos biológicos, sanitarios y psicosociales” (art. 1), con especial énfasis en las enfermedades de transmisión sexual y SIDA, y maternidad responsable. En cuanto a las escuelas primarias establecía la enseñanza obligatoria de la educación sexual como temática, “de acuerdo a lo establecido en la currícula pertinente” (art. 5).

En diciembre de 1998 se sanciona la Ley 114 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes con el objeto de garantizar en salud un alto nivel de disfrute (art. 23); establece que el GCBA debe desarrollar “la educación en

materia de salud sexual y reproductiva, tendientes a prevenir el embarazo no deseado y las enfermedades de transmisión sexual” (art. 23 inc. d). Como corresponde, en el art. 20 sostiene que a todos los niños, niñas y adolescentes se les reconoce y garantiza el derecho a ser diferentes, rechazando todo tipo de discriminación por género u orientación sexual, entre otras razones. De este modo, es posible observar, en materia de educación sexual, los mismos lineamientos de la perspectiva de género primigenia, mediante los cuales se rechaza todo tipo de injusta desigualdad debido a la masculinidad o la femineidad.

La Ley 418, sancionada en el año 2000, tiene como objeto garantizar las políticas orientadas a la promoción y desarrollo de la salud reproductiva y la procreación responsable, entre las cuales se encuentra la educación sexual. En esta ley se menciona la perspectiva de género como enfoque de las temáticas “sexualidad” y “procreación” (art. 4 inc. h y art. 7 inc. i) para la capacitación permanente de los profesionales y agentes de salud, educación y desarrollo social de los distintos servicios y centros de salud.

Si bien a lo largo de todo el articulado de esta ley se hace mención explícita de diversas prácticas referidas al acceso a una salud sexual y reproductiva equitativa entre varones y mujeres, no se hace mención en ningún momento de la “igualdad” entre ambos, lo que se supone una obviedad en función de los derechos garantizados. Sin embargo, no se desprende de esta ley qué se entenderá por “perspectiva de género”.

1.3. Plan de igualdad real de oportunidades y de trato entre mujeres y varones

La Ley N° 474 sancionada el 5 de agosto del año 2000 tiene como objeto desarrollar un plan ampliado que concrete el derecho a la igualdad reconocido en el art. 11 de la Constitución de la Ciudad. Por lo tanto, busca “garantizar a las mujeres el pleno reconocimiento, goce y ejercicio de sus derechos y garantías, y promover la igualdad real de oportunidades y de trato entre varones y mujeres” (art. 2). “Esta Ley es de carácter imperativo y en su articulado, precisa objetivos y definiciones muy claras para

la incorporación de la perspectiva de género en las políticas públicas de todas las áreas del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires” (Clement, 2007, pág. 45).

El art. 5 de la ley ratifica que el Gobierno de la Ciudad “incorpora la perspectiva de género en el diseño y ejecución de sus políticas públicas y de todos los planes y programas que de ellas se deriven”, lo cual explicitará para las áreas de Derechos Humanos (art. 10 inc. a), ciudadanía (art. 11 inc. a) y economía y trabajo (art. 12 inc. a). Para el resto de las áreas (educación, cultura, salud, mujer, grupos vulnerables, etc.) no se hace mención explícita a la perspectiva de género pero sí se proponen diversos lineamientos de acción para garantizar la igualdad de trato y oportunidades, rechazando todo tipo de discriminación y promoviendo la modificación de estándares, patrones y estereotipos sexistas.

De acuerdo con el texto de la ley, pareciera comprenderse la perspectiva de género como una expresión sinónima de *igualdad de oportunidades*.

1.4. Ley de Educación Sexual Integral y Lineamientos Curriculares

La Ley N° 2110 sancionada en diciembre de 2006 resultaba de carácter necesario para sistematizar, planificar y ordenar los diversos lineamientos y prácticas vigentes desde la década de los 80. La redacción de la ley implicó intensos debates por parte de todo el arco político y ciudadano, con un especial protagonismo de las diversas confesiones religiosas, principalmente la Iglesia católica y el Consejo de Educación Cristiano Evangélico (CECE). Esto se debe no tanto a una interpretación “clerical” de la educación sexual sino a la importante representatividad que tienen las escuelas confesionales en el universo de escuelas privadas de la Ciudad de Buenos Aires.

En este caso se “establece definitivamente la enseñanza de Educación Sexual Integral en todos los niveles obligatorios y en todas las modalidades del sistema educativo público de gestión estatal y de gestión privada y en todas las carreras de formación docente” (art. 1), no como una asignatura puntual sino como un espacio transversal del cual toda la comunidad educativa tiene el derecho a participar, formando y formándose.

Para poder partir de un marco de referencia, se define la ESI como el “conjunto de actividades pedagógicas destinadas a favorecer la salud sexual, entendida como la integración de los aspectos físicos, emocionales, intelectuales y sociales relativos a la sexualidad, para promover el bienestar personal y social mediante la comunicación y el amor” (art. 3). Esta educación deberá estar basada en una serie de principios que contemplen diferentes dimensiones de la persona humana, el respeto a la diversidad en valores, el rechazo a todo tipo de violencia y la valoración de la responsabilidad, entre otros. Asimismo, se reconoce la perspectiva de género en los términos del art. 38 de la Constitución de la Ciudad, lo que implica una educación sexual con un enfoque de igualdad entre varones y mujeres.

Los objetivos que plantea la ley corresponden a una enseñanza positiva de la sexualidad que favorezca el desarrollo integral y armónico de las personas. Busca estimular un ejercicio responsable de la sexualidad promoviendo la maternidad/paternidad responsable y brindando información precisa, actualizada, adecuada y científica. Por otro lado, se estimula la modificación de los patrones socioculturales estereotipados que suscitan prácticas de superioridad de cualquiera de los géneros, promoviendo la igualdad entre varones y mujeres, a la vez que valorando la comunicación y el amor como componentes centrales de la sexualidad.

Finalmente, el art. 7 de la ley garantiza la oferta de talleres para familias respetando las convicciones de cada comunidad educativa, y el art. 8 considera en el desarrollo de los contenidos mínimos obligatorios el marco de valores de cada ideario y PEI, derecho fundamental que toda institución educativa tiene en el marco de la libertad de enseñanza. De este modo, las escuelas desde sus proyectos educativos determinados reclamaron el derecho de seleccionar el enfoque desde el cual enseñar cada uno de estos y otros contenidos, ya sean los mínimos estipulados o los que surgieran de acuerdo a las realidades de cada comunidad.

1.4.1. Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral

En los cuadernillos editados en el 2011 se presentan los contenidos que deberían ser desarrollados e implementados en cada escuela por los equipos directivos y

docentes. En ellos se plantea una modalidad de abordaje en la cual entran en juego, como lo establece la Ley 2110, los niños, los docentes y las familias.

Se comprende la sexualidad como un factor fundamental de la vida humana, presente en la constitución del ser humano como tal a partir de su relación de sujeto con uno mismo y con los demás. Por otro lado, se aborda la sexualidad desde sus aspectos biológicos, psicológicos, sociales, culturales y éticos como un sistema complejo en el que dichos aspectos se entrelazan para la construcción de la propia identidad.

1.4.1.1. Nivel Inicial

Uno de los puntos centrales sobre los cuales se intenta abordar la educación sexual en la etapa escolar infantil pasa por el conocimiento del propio cuerpo:

No hay duda del valor que adquiere el derecho al conocimiento sobre el cuerpo. Saber cómo es nuestro cuerpo, cómo funciona y cómo va cambiando a medida que crece y adquiere nuevas funciones, es importante para poder respetarlo y cuidarlo. A partir del propio respeto y cuidado se puede asumir el respeto y cuidado por el cuerpo de los otros (Di Lorenzo, 2011a, pág. 14).

Este conocimiento abre la puerta hacia la propia valoración y aceptación de sí mismo, especialmente en relación con el cuidado y la exigencia de respeto hacia los demás; el conocimiento de sí mismo es también la base que permite construir una relación sana con los demás. Si bien los lineamientos no establecen explícitamente el enfoque desde el cual deberían ser abordados los contenidos, algunas recomendaciones parecieran avizorar cuál asoma implícitamente:

Los niños ya han conquistado su autonomía y en estas etapas toman iniciativas que los afirmarán en la construcción de su identidad. El complejo proceso de identificación, que acompaña toda la vida del sujeto, está conformado por aspectos vinculados con la adquisición de la identidad sexual, de la internalización de normas, valores sociales y pautas de la propia cultura, de la aceptación de sí mismo, el desarrollo de la autoestima, el establecimiento de vínculos afectivos y la comprensión de las relaciones con los otros (Di Lorenzo, 2011a, pág. 20).

Si bien la identidad de la persona se va conformando y desarrollando a partir de las diversas experiencias y aprendizajes, el documento asume que ésta conformación implica la “adquisición de la identidad sexual” como si dependiera solamente de la internalización de valores y pautas culturales.

En el apartado sobre “la valoración y el respeto por la diversidad” (Di Lorenzo, 2011a, pág. 13) las diferencias sexuales se abordan como una característica más de la diversidad (como lo son el color del pelo, la piel o cualquier otro rasgo físico) y no como un aspecto de la propia identidad. Las dudas y preguntas sobre las diferencias sexuales son tratadas en el marco de otras tantas inquietudes, como podrían ser el origen de la vida, la muerte, el comportamiento de las personas, etc., por lo cual el documento recomienda articular con las familias un discurso que no genere confusión en los niños debido a que

Estas serían maneras de reconocer que las respuestas que se dan a los niños sobre estos temas están vinculadas con lo que cada cultura y grupo social piensa al respecto. No son las mismas las de ahora que las de hace treinta años, las que ofrecen los adultos de diferentes grupos sociales, las de las personas religiosas de las que no lo son (...). Será preciso, entonces, conversar con las familias acerca de cómo enfrentan estos temas con sus hijos, si los evaden o los silencian, y fundamentalmente informarles y explicarles de qué modo la escuela se hará cargo de trabajar con los niños los aspectos vinculados con la sexualidad. Dada las características de la edad que transitan, y su nivel de comprensión, es importante que reciban respuestas y explicaciones coherentes, y que en lo posible no se generen confusiones con la información que reciban en el jardín y en sus hogares (Di Lorenzo, 2011a, pág. 21).

Dar por supuesto que la sexualidad, y lo que ella conlleva, varía en cada cultura tanto como las creencias religiosas sobre la vida y la muerte, implica asumir una perspectiva que relativiza las características fisiológicas y su relación con la sexualidad. De más está decir que evitar “confusiones” entre la información recibida en el jardín y en el hogar abre la puerta a que prime una perspectiva sobre la otra, en desmedro de las convicciones de la familia.

Finalmente, los lineamientos estimulan el abordaje de normas y pautas que promuevan el respeto a los demás, con un especial hincapié en la igualdad entre varones

y mujeres, el rechazo a estereotipos de género y el cuidado de la propia intimidad y la de los demás como prevención, por ejemplo, de abusos sexuales.

1.4.1.2. Nivel Primario

El desarrollo de la infancia está marcado por distintas etapas en la organización y manifestación de la sexualidad. En el documento curricular se expresa que ésta no tiene “connotaciones genitales hasta la pubertad” (Di Lorenzo, 2011b, pág. 12), lo cual se condice con una perspectiva que no considera la caracterización biológica como parte constitutiva de la identidad sino como un dato más que se configura a partir de la influencia cultural:

Cuando un niño nace, el dato biológico correspondiente a su sexo condiciona una serie de conductas que son relativamente fijas para el grupo que lo recibe. El sexo del bebé pone en marcha respuestas diferenciadas según se trate de niño o niña, como también expectativas de los padres. (...) Es decir, se producirá el aprendizaje del rol femenino o masculino que esté establecido en el contexto social en el que el bebé nació (Di Lorenzo, 2011b, pág. 12).

Si bien es cierto que las relaciones sociales se configuran de manera diferenciada en varones y mujeres, asumir que son ellas las que definen la identidad desde la cual se actúa implica un posicionamiento u enfoque particular de análisis. Así podría darse a entender que las diferencias entre niños y niñas son simples detalles físicos meramente accidentales (como puede ser el color del pelo o de la piel, la altura o la constitución física, etc.), y que la sociedad impone en función de esas diferencias los roles diferenciados que definen el modo de ser:

Dado que los estímulos que reciben varones y mujeres para desempeñarse conforme a su sexo biológico tienen un cierto grado de homogeneidad, los comportamientos a lo largo de varias generaciones son similares en los sujetos según su sexo, situación que llevó a creer durante siglos que esas conductas específicas en varones y mujeres eran innatas. Hoy se sabe que son producto del proceso de socialización y de la educación que intencionalmente cada sociedad elige, según diferencia los papeles sociales de varones y mujeres (Di Lorenzo, 2011b, pág. 13).

En definitiva, se parte de una perspectiva que asume que

Los aspectos de la sexualidad que articulan lo individual y lo social (...) [son] las representaciones sociales, conformadas por creencias, mitos, conocimientos, nociones, prejuicios y tradiciones que son compartidas por grupos sociales. Las experiencias comunes que se tienen por vivir en un mismo grupo sociocultural generan en los sujetos una serie de representaciones comunes que permiten explicar la realidad y darle sentido a hechos que ocurren y necesitan ser comprendidos (Di Lorenzo, 2011b, pág. 14).

Se parte entonces de la idea de que la realidad se explica y configura en función de las representaciones subjetivas, y no de la evidencia externa al sujeto. En este sentido, corresponde que la escuela recoja las diversas representaciones pero como punto de partida para revisar si éstas se basan en información errada o falaz, orientando y educando en función de información científica.

Los lineamientos proponen una concepción de la sexualidad que integre aspectos físicos, emocionales, éticos, intelectuales y sociales según lo establecido en la Ley 2110, haciendo foco en el cuidado y promoción de la salud y en los derechos humanos. Esto se propone en el marco “del vínculo con”, de modo que se invita a la escuela a abordar (Di Lorenzo, 2011b, pág. 22):

- El enriquecimiento de las distintas formas de comunicación.
- La valoración de los sentimientos y su expresión.
- La valoración y el respeto por la diversidad.
- El desarrollo de la autoestima en la construcción de la identidad.
- El desarrollo de la autonomía vinculado con la toma de decisiones.
- El trabajo reflexivo sobre género.

La comunicación hace posible expresar las reflexiones, afectividad y sentimientos; el respeto por la diversidad facilita la convivencia, la comprensión y el enriquecimiento a partir de las diferencias; el autoconocimiento fomenta la valoración y aceptación de sí mismo para el desarrollo de la propia identidad, lo que estimula la madurez en la toma de decisiones para el respeto de sí mismo y de los demás. Finalmente, el trabajo reflexivo sobre el género permite valorar las diferencias entre varones y mujeres, educando para la igualdad de derechos, dignidad y oportunidades. El

documento hace hincapié en los roles de género culturales que promueven inequidad entre los sexos, por lo cual busca incluir la perspectiva de género “para reducir los grados de vulnerabilidad por sometimiento a patrones culturales que no respetan la igualdad de trato y de oportunidades” (Di Lorenzo, 2011b, pág. 25).

Como se ha visto en otros apartados de este trabajo, asumir un enfoque igualador de derechos que favorezca el ejercicio placentero, responsable y saludable de la sexualidad no implica necesariamente asumir una única perspectiva o enfoque de la realidad; de hecho, al describir algunas de las responsabilidades que corresponden a la escuela el documento sugiere “abordar el tema de la sexualidad de modo sistemático, desde una perspectiva multidimensional, multidisciplinaria y respetuosa del contexto cultural” (Di Lorenzo, 2011b, pág. 29), lo cual pareciera ser contradictorio con lo explicado en el párrafo anterior.

1.4.1.3. Nivel Secundario

El desarrollo de la Educación Sexual Integral para el Nivel Secundario está formulado en el marco de la Nueva Escuela Secundaria, por lo cual se propone dentro de una estructura curricular que garantice una diversidad de experiencias formativas orientadas al logro de aprendizajes significativos. De este modo, los objetivos principales que plantea son: la elaboración y apropiación de información científica pertinente y actualizada; respetar y valorar la diversidad; analizar críticamente el rol de los medios de comunicación; analizar y cuestionar los estereotipos de género; reconocimiento de derechos; toma de decisiones con autonomía y juicio crítico; expresión de emociones, sentimientos y opiniones; y resolución de conflictos.

Como sucede con los otros niveles educativos, se propone un enfoque integral de diferentes dimensiones de la sexualidad: psicológica, biológica, ética, de salud, sociocultural, de derechos, etc. De este modo se intentan ofrecer herramientas para el cuidado de la salud y el conocimiento del propio cuerpo, la deconstrucción de prejuicios y creencias que generen discriminación, la construcción de vínculos positivos, la libertad y responsabilidad en la toma de decisiones, el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos, la reflexión sobre roles de género y mandatos culturales, etc.

Además, del mismo modo que en el Nivel Primario, la ESI se propone en el marco “del vínculo con”, por lo cual se hace un especial hincapié en la comunicación, los sentimientos, el respeto por la diversidad, el desarrollo de la autoestima en la construcción de la identidad, el desarrollo de la autonomía y el trabajo reflexivo sobre el género (Azar, 2015, pág. 572). En este sentido, el documento destaca que “en el plano de la sexualidad y en el marco de los derechos humanos, recuperar el respeto por la diversidad significa recuperar la idea de que cada persona tiene el derecho a vivir la sexualidad de acuerdo con sus sentimientos y convicciones” (pág. 573), valorándose a sí mismo como la persona que cada uno es. Esta será una característica importante de la ESI, ya que se propone el trabajo reflexivo sobre género desde la perspectiva que cuestiona el sometimiento a los patrones culturales hegemónicos que no respetan la igualdad de trato y oportunidad entre varones y mujeres (pág. 574).

La educación sexual se plantea también desde un enfoque de derechos humanos considerando el marco legal que garantiza el derecho a la vida, a la salud, a recibir información preventiva de ETS, a vivir según las propias convicciones morales y religiosas y a que sean respetados los preceptos morales y culturales que los padres deseen inculcar a sus hijos, en tanto no se violente su dignidad.

Finalmente, el documento curricular propone, en relación con las familias, “darles a conocer el enfoque propiciado a partir de la Ley 2110 y generar espacios de encuentros en los que la escuela puede informarles acerca del proyecto institucional que llevarán adelante” (Azar, 2015, pág. 582). Así, si bien la ley garantiza el respeto por las convicciones familiares, el diseño curricular no pareciera dar a las familias mayor rol que el informativo.

3. Consideraciones finales

Un análisis general de las diversas normativas, documentos oficiales y materiales curriculares evidencia que la educación sexual pretende ser abordada desde una visión política de integralidad, ya que excede el ambiente escolar propiamente educativo para transversalizarse en los diferentes ámbitos y estructuras socio políticas. En este sentido se plantea en la mayoría de los casos un abordaje que educativamente articule aspectos

políticos, biológicos, de salud, éticos, culturales, legales, etc., de modo que la reflexión pretenda ser plural y abarcativa. Simultáneamente se puede encontrar en la mayoría de las normas y documentos la explicitación de la *perspectiva de género* como el enfoque desde el cual se deben encarar los diversos contenidos y espacios formativos.

Como se ha visto anteriormente, la perspectiva de género hace una interpretación de la realidad a partir de diversos postulados desde los cuales plantea una modificación transformadora. En las normas más antiguas se presenta como un enfoque desde el cual es posible visibilizar las inequidades sociales entre varones y mujeres, por lo cual se presenta como una oportunidad y un compromiso por la igualdad. Sin embargo, en nuestro país sus mismos postuladores reconocen que el concepto de “género” es cambiante y susceptible de transformaciones; la *femineidad* y la *masculinidad* son definidas en función de roles culturales establecidos por una cultura patriarcal hegemónica.

Si desde sus orígenes la perspectiva de género impulsaba la igualdad, hoy no es claro si esa igualdad se funda en que mujeres y varones son sujetos de derecho con una dignidad que les es propia por su condición de *persona*, o si es más bien la búsqueda de una igualdad *genérica* consensuada que debe subyacer la construcción y autopercepción individual como reacción a una constante e histórica condición de opresión. Es por esto por lo que la perspectiva de género

ha ido transformándose en su mirada sobre el fenómeno de la dominación y en lo referido a los sujetos involucrados. Entre fines de los años ochenta y comienzos de la década del noventa buscaba visibilizar a las mujeres como sujetos de las políticas públicas y diseñar intervenciones que atendieran a las necesidades que se suponían derivadas de la subordinación que las afectaba colectiva e indiferenciadamente. Más tarde, la representación de las mujeres como sujetos dominados fue sofisticándose, y se puso la lente en las diferencias entre mujeres (...) que devienen relevantes en diferentes contextos históricos y sociales. Esta problematización llevó a considerar también la diversidad en el campo de las masculinidades y la escala de valor social asociada a sus diferentes encarnaciones (Bergallo & Moreno, 2017, pág. 46).

El repaso por los diferentes documentos que definen y reflejan políticas públicas tiene como fin visibilizar qué se entiende por perspectiva de género tanto en la

redacción de la norma como en su posterior ejecución. Se puede observar que no sólo en su desarrollo teórico se trata de una perspectiva cambiante en sus postulados, sino que las mismas políticas públicas han ido asumiendo estos cambios, siempre interpretados en clave de transformación social y cultural. Por lo tanto, si bien podría ponerse en cuestión qué perspectiva de género se va asumiendo en los documentos citados, pareciera que las más recientes evolucionan hacia el ítem e) de la clasificación presentada al inicio:

Políticas transformadoras o estratégicas (se orientan a desmontar las estructuras que producen desventajas sistemáticas y buscan transformar las estructuras sociales en el largo plazo para redistribuir el poder entre grupos sociales). Las políticas con enfoque de género consisten, en general, en intervenciones que pueden ser definidas como políticas focalizadas y como políticas transformadoras (Bergallo & Moreno, 2017, pág. 47).

De este modo parecería acertado afirmar, también en vistas a los documentos y normas más recientes, que aquellas políticas educativas que se sustentan en la perspectiva de género tienen la explícita pretensión de transformar la realidad desde los postulados mencionados en ellas (y trabajados en los capítulos anteriores). En el capítulo siguiente, por lo tanto, se analizarán las implicancias de desarrollar estas políticas públicas desde una única mirada de la realidad.

CAPÍTULO 5

El capítulo anterior se ha centrado en la mención y descripción analítica de diversas normativas y documentos orientadores de políticas públicas nacionales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El objetivo fue hacer visible de manera reflexiva la explicitación de la perspectiva de género como teoría pretendidamente explicativa y transformadora de la realidad.

Sin embargo, ¿cómo articular las políticas públicas educativas que se asumen desde una única perspectiva con la libertad de enseñanza garantizada en el art. 14 de la Constitución Nacional? ¿Cómo comprender esta articulación en el marco de los artículos 24 y 38 de la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires? No debería resultar indiferente la garantía constitucional vigente desde 1853. Sería necesario, por lo tanto, analizar cómo se comprende y asume esta situación en la práctica concreta del aula y demás espacios educativos.

A lo largo de este capítulo se reflexionará acerca de las posibles implicancias que conlleva la asunción de una única perspectiva como fundamento de políticas públicas generales y educativas en particular.

1. ¿Perspectiva de género o el “género” en perspectiva?

La presencia de la perspectiva de género en la reflexión académica y en el desarrollo de políticas públicas ha ido acompañando diferentes procesos históricos que podrían llevar a considerar si existe realmente *una* perspectiva de género o diversos enfoques que la conceptualizan. En la primera parte del Capítulo tercero se han visto los orígenes de sus diferentes postulados y su incidencia como categoría de análisis sociohistórico, especialmente en educación. En el Capítulo cuarto se analizó la evolución de su incidencia en diferentes políticas a lo largo de los años.

Si uno se remite al origen del término, el *género* en sí mismo proviene del uso gramatical, el cual permite clasificar palabras como femeninas, masculinas o neutras⁸ en función del lenguaje. Sin embargo,

a partir de la segunda mitad del siglo XX empieza a considerarse, cada vez con más fuerza, que los rasgos propios de la feminidad y la masculinidad obedecen a la asignación de roles o funciones a cada uno de los sexos por parte de la sociedad. De esta manera, la expresión género, que en un principio tenía un uso meramente gramatical, pasó a convertirse en una categoría utilizada por las ciencias sociales para el estudio de las diferencias entre varón y mujer (Miranda-Novoa, 2012, pág. 343).

En este sentido, Joan Scott, académica e historiadora estadounidense especializada en investigación en historia del género, sostiene que este concepto abrió la posibilidad de universalizar, dentro del ámbito político-académico, los reclamos específicos del feminismo:

el empleo de “género” trata de subrayar la seriedad académica de una obra, porque “género” suena más neutral y objetivo que “mujeres”. “Género” parece ajustarse a la terminología científica de las ciencias sociales y se desmarca así de la (supuestamente estridente) política del feminismo. En esta acepción, “género” no comporta una declaración necesaria de desigualdad o de poder, ni nombra al bando (hasta entonces invisible) oprimido. [...] Este uso de “género” es una faceta de lo que podría llamarse la búsqueda de la legitimidad académica por parte de las estudiosas feministas en la década de 1980 (1990, pág. 27).

De este modo, el término *género* permite, como categoría analítica, escindir la dimensión biológica corporal de la dimensión cultural y reunificarlas comprendiendo el cuerpo como “la superficie material en la que la cultura talla la(s) identidad(es) subjetiva(s), donde la sociedad define la forma aceptable de varones y mujeres, los únicos dos protocolos corporales legitimados como naturaleza humana” (Péchin, 2011, pág. 191). Esto permite poner en discusión no tanto la subordinación de la mujer *como*

⁸ Categoría gramatical inherente en sustantivos y pronombres, codificada a través de la concordancia en otras clases de palabras y que en pronombres y sustantivos animados puede expresar sexo. Ver definición de la RAE.

mujer sino las relaciones de género como relaciones de poder en tanto que son relaciones sociales (Scott, 1990).

¿Qué se ofrece, entonces, desde una *perspectiva de género*? Un análisis de este marco conceptual específico de políticas sociales y educativas requiere lo mismo del concepto de *perspectiva*. La Real Academia Española la define como “punto de vista desde el cual se considera o se analiza un asunto” o “panorama desde un punto de vista determinado”.⁹ Por lo tanto, siguiendo el desarrollo histórico del concepto de género resultaría posible afirmar que la perspectiva de género, como perspectiva en sí, no deja de ser una mirada singular sobre la realidad sociocultural y sus diversas situaciones y relaciones. Esta mirada *singular* pone, hoy principalmente, el énfasis en las relaciones de poder entre hombres y mujeres. Esto permite que la reivindicación de derechos de las mujeres *como mujeres* (y la equiparación de estos derechos con los de los varones) se realice desde un marco explicativo que permita comprender la realidad para poder modificarla. La *perspectiva de género* ofrece las herramientas analíticas para realizarlo porque:

provee marcos teóricos y metodologías útiles para analizar e intervenir sobre las desigualdades estructurales en el acceso a bienes materiales y simbólicos que afectan a los sujetos en función de su identidad o expresión de género, el complejo modo en que se apropian subjetivamente de, y son asignados socialmente en relación con, la feminidad o la masculinidad (Basterra, 2016, pág. 432).

Más allá de las perspectivas de análisis, es indudable que, históricamente, se han forzado las diferencias entre varones y mujeres para naturalizar la asignación de determinados roles en función del sexo. Por este motivo hoy resulta fundamental analizar el esquema de relaciones socioculturales que evidencian las asimetrías de roles y relaciones de mujeres y varones. Sin embargo, no es tanto la diferenciación social de roles basada en características biológicas lo que motiva los movimientos feministas emancipatorios sino las estructuras políticas y culturales que, con una lógica determinista amparada en dichas características, generaban y sostenían situaciones de desigualdad. Sin embargo, en la búsqueda de la igualdad reivindicadora de derechos no siempre se ha compartido la idea de que

⁹ Ver definición de la RAE.

para ser ‘iguales’, las mujeres tuvieron que aceptar los valores sociales machistas predominantes [...], ni aceptaban que el ‘tratamiento igual’ liberaría a las mujeres en aquellos casos en que condujera a resultados desiguales o cuando significara igualdad en la miseria, ni que la igualdad económica, social y política exigiera que las mujeres y los hombres realizaran las mismas tareas, ni que las mujeres y los hombres fueran esencialmente idénticos. No subestimaban la diferencia sexual, sino que insistían en el derecho de las mujeres a ser diferentes y consideraban que este enfoque no era una expresión de carencia de poder y de resignación, sino de orgullo, poder y autoafirmación femeninos. Las feministas francesas resumían esta concepción como ‘la igualdad en la diferencia’ (Bock, 1991, pág. 414).

Por lo tanto, retomando la noción de *perspectiva* como *punto de vista* se podrá comprender la necesidad de repensar aquellas estructuras sociales reproductoras de desigualdad en función de la mera caracterización biológica, ya que con el concepto de *género* se propone hacer foco en todo aquello que es construido culturalmente y por lo tanto pasible de dinamismo.

En definitiva, el principal mérito de los estudios de género consiste en que han permitido poner el acento en las diferencias sociales reproductoras de desigualdad. En este sentido se comprende la idea que menciona Bock (1991, pág. 414) de buscar la “igualdad en la diferencia” como principal motivante para la conquista de derechos: hombres y mujeres, si bien son diferentes en muchos aspectos biológicos, pertenecen a una misma especie humana por lo cual ambos son merecedores de los mismos derechos en función de su igualdad y dignidad. Es por esto que resulta necesario y prioritario, culturalmente, poner el foco de análisis en la reproducción de desigualdad.

Sin embargo, como el *género* es “un concepto en permanente transformación por cuanto implica una mirada sobre lo social nutrida de categorías producidas en el seno de los movimientos sociales y de la academia” (Basterra, 2016, pág. 432), hoy en día

la perspectiva de género se complejizó al entretener el análisis del género con las jerarquías sociales vinculadas al campo de la sexualidad, respondiendo a desarrollos del movimiento social y la academia LGBTI. A partir de la década del dos mil se comienza a hablar cada vez más de perspectiva de género y diversidad sexual, atendiendo a estos dos

campos diferentes analíticamente pero estrechamente relacionados en las vivencias de las personas (Basterra, 2016, pág. 435).

De este modo se explica que hoy, fruto del carácter cambiante y susceptible de transformaciones que ofrece el concepto de *género*, la redefinición de roles sociales desiguales entre varones y mujeres no parece haberse convertido en la prioridad de la *perspectiva* que originariamente se impulsó con la Declaración de Beijing. Esto se debe a que “se modifican los consensos políticos y académicos sobre los significados de diversas nociones relevantes y también sobre las modalidades de intervención sobre distintos problemas sociales” (Basterra, 2016, pág. 432). Sin embargo, así se alimentan las polémicas en torno a políticas públicas fundadas desde un marco conceptual que no termina de definirse.

Kate Millet sostiene, de hecho, que “tan arbitrario es el género que puede incluso oponerse a la base fisiológica: «aunque los órganos genitales externos (pene, testículos y escroto) favorecen la toma de conciencia de la masculinidad, ninguno de ellos (como tampoco su conjunto) resulta imprescindible para que esta se produzca»” (Millet, 1995, pág. 78). Estos mismos conceptos son los que se han podido observar en documentos mencionados en el Capítulo 4, en los cuales se sostiene, por ejemplo, la posibilidad de que haya *mujeres con pene y hombres con vagina*.¹⁰ Se advierte así que hoy el concepto de género pareciera tener el

propósito de eliminar, de forma absoluta y radical, las diferencias de género y sexo entre varón y mujer. La justificación de dicho objetivo radica en que la aceptación de cualquier tipo de diferencia entre los sexos es traducida como la perpetuación y el fortalecimiento del patriarcado, es decir, del modelo de la subordinación de la mujer al varón (Miranda-Novoa, 2012, pág. 350).

De este modo, la concepción constructivista del género que critica Miranda-Novoa justifica la eliminación de las diferencias de sexo basándose en la

¹⁰ “Las feminidades y las masculinidades, así como otras expresiones de género, son vivencias personales que no se vinculan con una genitalidad ni una corporalidad determinadas. Por eso, en este manual se utilizan los términos “sistema genital pene-testículos” y “sistema vulva-vagina-útero-ovarios” para hacer referencia a la corporalidad promedio de las personas, teniendo en cuenta que no todas nacen con los sistemas genitales definidos de la misma manera” (Comas & Otero, 2018, pág. 204).

noción de un *sistema patriarcal* que rige las relaciones sociales, políticas, económicas, etc. instaurando el *modelo heteronormativo* que

presenta a la heterosexualidad como una norma “implícita” de comportamiento, la cual está socialmente jerarquizada sobre otros tipos de orientaciones sexuales. Se presupone que todas las personas “son” y “deben ser” heterosexuales, lo que es considerado “normal”, “saludable”, “natural”. Este régimen se sostiene y reproduce a partir de instituciones que legitiman y privilegian la heterosexualidad en conjunción con variados mecanismos sociales que incluyen la invisibilización, exclusión y/o persecución de todas las expresiones de la sexualidad que no se adecuen a él. Es por ello que toda acción destinada a erradicar la discriminación por orientación sexual y/o por identidad de género es una manera de desarmar las relaciones de poder que se instituyen a partir de la hegemonía social y cultural del régimen heterosexual (Raviolo, Francia, & Pincione, 2017).

Concebir la existencia de un *régimen sociocultural heterosexual hegemónico* como marco comprensivo y explicativo de las desigualdades entre hombres, mujeres y las ahora llamadas “disidencias sexuales” pone de manifiesto que la teoría de género no pareciera simplemente aportar *una* perspectiva sino *la* explicación acompañada de *la* solución: *deconstruir* todo aquello que remita a lo que identifica como régimen o sistema hegemónico actual.

2. La perspectiva de género como nueva hegemonía político-cultural

Graciela Morgade, especialista en educación sexual con perspectiva de género, relata en un reciente trabajo el proceso mediante el cual se redactaron consensuadamente los lineamientos curriculares que establece la Ley 26.150. Allí cuenta que en la comisión redactora se dieron intensas discusiones y que, “a pesar de la buena voluntad de todas las especialistas académicas, terminó habiendo dos documentos porque la Iglesia, como es habitual, logró incluir algunas de sus condiciones en el documento general y terminó proponiendo otro” (Morgade, 2016, pág. 73). De manera llamativa la autora considera “especialistas de buena voluntad” solamente a quienes representan el enfoque que ella sostiene, mientras quienes poseen un enfoque diferente no parecieran ser ni académicos ni especialistas sino meros reproductores de los

dictados institucionales del régimen hegemónico cuestionado. Más adelante, afirmará que

“la sexualidad” es un campo en disputa en la academia. Durante décadas, o siglos podríamos afirmar, una vez consolidadas las “ciencias” frente a la religión y la metafísica, la sexualidad fue patrimonio de la medicina y de las ciencias biológicas. La disputa no es menor, ya que el modelo hegemónico en la enseñanza de la sexualidad ha sido “compartido”, al menos desde su perspectiva dogmática, tanto por la religión como por las instituciones biomédicas (Morgade, 2016, pág. 75).

La Ley 26.150 entiende la educación sexual integral como “la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” (Art. 1) y, por lo tanto, también culturales. En este sentido es comprensible la presencia de la dimensión tanto médica como religiosa, las cuales responden a dimensiones científicas y culturales, y no simplemente a perspectivas dogmáticas.¹¹ Por lo tanto, ¿cuál sería el motivo que justificase como único enfoque de análisis y acción el que propone la perspectiva de género? Podemos observar que no se presenta solamente como un enfoque de análisis sino como una propuesta superadora que debe ser aplicada tanto en políticas públicas como en los más diversos ámbitos sociales y culturales.

Resulta llamativo que los autores que promueven la perspectiva de género suelen presentarla descalificando cualquier enfoque alternativo u ofreciendo soluciones en función de afirmaciones contundentes que también podrían ser cuestionadas como “dogmas” (por ejemplo, “el género es una construcción cultural”), y sin dialogar con otras perspectivas. Éstas, además, son calificadas despectivamente de hegemónicas para ser deslegitimadas y reemplazadas.

Por otro lado, y como se observó en el capítulo anterior, la perspectiva de género no sólo se hace presente en todos los ámbitos políticos, sociales y culturales, sino que se promueve activamente incluyéndose en todo tipo de material formativo y de difusión mediática. Esto se debe a que, si bien para algunos autores simplemente ofrece un enfoque de análisis explicativo, cada vez más es considerada como

¹¹ Dogma: proposición tenida por cierta y como principio innegable. Ver definición de la RAE.

una mirada específica e imprescindible acerca de las injusticias basadas en el género y sus relaciones causales con la política pública. La acción o la omisión del Estado siempre tienen un sesgo en relación con el género, es decir que reporta beneficios para algunos sujetos e impacta negativamente sobre otros en función de sus identidades o expresiones de género. La misma consideración hay que tener respecto de la sexualidad y las relaciones sociales jerárquicas que implica. Cuando se omite la perspectiva de género y diversidad sexual la política pública refuerza los privilegios de los grupos hegemónicos y acentúa las desventajas de los sujetos subordinados (Moreno & Rossi, 2018, pág. 723).

Entender la sexualidad humana en el marco de las relaciones políticas de poder supone un determinado posicionamiento teórico que obliga a reflexionar acerca de su carácter ideológico, como se ha visto en el apartado anterior. Y si omitir esta perspectiva trae indefectiblemente como consecuencia el refuerzo de los “privilegios hegemónicos” presentados como los supuestos causantes de la desigualdad, se convierte en una teoría necesaria con pretensiones universalistas y excluyentes, ya que no reconoce la existencia de otras miradas sino, a lo sumo, perspectivas analíticamente relacionadas. En este sentido, es importante considerar la conveniencia (o no) de asumirla como universal.

Kate Millet, a su vez, explica el sexo (biológico, corporal) como una categoría social impregnada de política,¹² con lo cual las relaciones sociales entre personas de diferente sexo necesariamente se darán en virtud de asimetrías de poder, las cuales estarán fundadas en asignaciones estereotipadas por la cultura hegemónica dominante:

Así, por ejemplo, la política sexual es objeto de aprobación en virtud de la «socialización» de ambos sexos según las normas fundamentales del patriarcado en lo que atañe al temperamento, al papel y a la posición social. El prejuicio de la superioridad masculina, que recibe el beneplácito general, garantiza al varón una posición superior en la sociedad. El temperamento se desarrolla de acuerdo con ciertos estereotipos característicos de cada categoría sexual (la «masculina» y la «femenina»), basados en las necesidades y en los valores del grupo dominante y dictados por sus miembros en función de lo que más aprecian en sí mismos y de lo que más les conviene exigir de sus subordinados: la agresividad, la inteligencia, la fuerza y la eficacia, en el macho; la

¹² Kate Millet entiende por política “el conjunto de relaciones y compromisos estructurados de acuerdo con el poder, en virtud de los cuales un grupo de personas queda bajo el control de otro grupo” (Millet, 1995, pág. 68).

pasividad, la ignorancia, la docilidad, la «virtud» y la inutilidad, en la hembra. Este esquema queda reforzado por un segundo factor, el papel sexual, que decreta para cada sexo un código de conductas, ademanes y actitudes altamente elaborado (Millet, 1995, pág. 72).

La masculinidad es entendida, entonces, como responsable de las injusticias sociales y la desigualdad. La deconstrucción de la masculinidad permitiría, ante todo, desestructurar la “familia heteropatriarcal” que es entendida como una institución social y económica opresora:

Lo económico, ligado a lo reproductivo, está necesariamente vinculado con la reproducción de la heterosexualidad. [Para la familia tradicional] No se trata simplemente de que excluya las formas de sexualidad no heterosexuales, sino de que su eliminación resulta fundamental para el funcionamiento de esta normatividad previa. No se trata sencillamente de que ciertas personas sufran una falta de reconocimiento cultural por parte de otras, sino, por el contrario, de la existencia un modo específico de producción e intercambio sexual que funciona con el fin de mantener la estabilidad del sistema de género, la heterosexualidad del deseo y la naturalización de la familia (Butler, 2000).

Considerando estas nociones acerca de la sexualidad se sostiene, desde un posicionamiento gramsciano, que una histórica *clase patriarcal dominante* impuso su poder y visión del mundo de manera hegemónica a través de diversas instituciones y organizaciones sociales y religiosas, imprimiendo su propio interés como si se tratara del sentido común general de la sociedad, de manera *normativa*. Gramsci sostiene que

“hegemonía” significa un determinado sistema de vida moral [concepción de la vida, etcétera], he ahí que la historia es historia “religiosa”, según el principio “Estado-Iglesia” de Croce. ¿Pero ha existido alguna vez un Estado sin “hegemonía”? (...). Hay lucha entre dos hegemonías, siempre. ¿Y por qué triunfa una de ellas? ¿Por sus dotes intrínsecas de carácter “lógico”? [La combinación en la que el elemento hegemónico ético-político se presenta en la vida estatal y nacional es el “patriotismo” y el “nacionalismo” que es la “religión popular”, o sea el vínculo por el que se verifica la unidad entre dirigente y dirigidos.] (Gramsci, 1975, pág. 339).

De este modo, los cuestionamientos que la perspectiva de género hace a los planteos hegemónicos tradicionales en torno a la enseñanza de la educación sexual

serían más bien una crítica hacia un “sentido común normativo” de pretendida universalidad, instalado por una tradición sociopolítica (y religiosa) dominante. Esta perspectiva plantea que, ante la redefinición de los valores asociados a la sexualidad, así como de los agentes responsables de llevar adelante la educación sexual de niños y adolescentes, es necesario concebir al cuerpo sexuado desde la noción de “construcción social” en contraposición a la heteronormatividad impuesta, y desde allí construir la perspectiva de género como nueva forma de ver y enfrentar la realidad. Esta construcción suele ser encabezada por el feminismo que buscaría reemplazar al *patriarcado*, reproductor cultural de la masculinidad hegemónica, representando al colectivo *oprimido* de mujeres y, por ejemplo, a aquellas personas que se identifican con la comunidad LGBT+.

Como se trabajó anteriormente, y principalmente en el Capítulo segundo, dentro de un marco democrático no pareciera beneficioso sostener ni promover, desde el Estado, una perspectiva única homogeneizadora de las realidades políticas y sociales anulando la pluralidad. Es por esto por lo que algunos autores, con apariencia de pluralidad, sostienen que

lo político es siempre una instancia de “lucha”. Pero (...) no sería una lucha “antagónica” de la que solo se sale mediante la destrucción del/de la oponente, sino una lucha “agonística” (...), en las que el combate mantiene la relación adversarial sin que ésta se transforme en una relación amigo-enemigo radical, absoluta.

En esta manera de entender lo político, para los feminismos y los movimientos sociosexuales orientados por la teoría “queer”, tanto los cuerpos como las estructuras son territorios de disputa; también lo es el Estado en tanto articulador de la política en general. Y muy centralmente lo es la política educativa en cuestiones de género y sexualidades ya que, en tanto campo de disputa de intereses sobre “los cuerpos y las mentes”, tiene expresiones y determinaciones específicas: actores políticos civiles y religiosos, actores políticos académicos, sistemas internalizados de creencias y valores en los sujetos particulares, intereses económicos, etcétera (Morgade, 2016, pág. 67).

De este modo se justifica la deslegitimación de lo *establecido* mediante su categorización como *hegemonía*, a la vez que se sostiene una lucha agónica que ofrece la apariencia de *debate plural* mientras va tomando forma una nueva hegemonía que se

presenta como revolucionaria a nivel gnoseológico y moral. Esta nueva hegemonía, de acuerdo con el planteo de Luciano Gruppi, termina siendo promovida por una clase que también

es hegemónica, dirigente y dominante, mientras con su acción política, ideológica, cultural, logra mantener junto a sí un grupo de fuerzas heterogéneas e impide que la contradicción existente entre estas fuerzas estalle, produciendo una crisis en la ideología dominante y conduciendo a su rechazo, el que coincide con la crisis política de la fuerza que está en el poder (1978).

Un ejemplo de esta “fuerza política dominante” se puede observar en un comunicado oficial de la Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural el día 12 de octubre de 2018 ante los cuestionamientos recibidos por realizar actividades institucionales de promoción explícita de la perspectiva de género, y luego del dictamen de modificación de la Ley 26.150:

DIVERSIDAD SEXUAL Y DERECHOS HUMANOS

Ante manifestaciones en medios periodísticos y acciones de boicot contra actividades de la Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural de la Nación en todo el país, por parte de grupos religiosos y organizaciones de la sociedad civil, sobre lo que ellos denominan “ideología de Género”, desde la Secretaría queremos reafirmar la posición del Estado Argentino en relación con el respeto, promoción y protección de los derechos humanos de la Población LGBTIQ+.

(...)

La libertad de expresión tiene su límite en aquello que fuera discriminatorio, genere odio o violencia, por lo que bajo el argumento de la libertad de opinión no se puede manifestar, negar y/o impedir el ejercicio de los derechos humanos de las personas, y en particular ante estos mensajes de intolerancia, los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

La educación sexual integral es un derecho de les educandos y una obligación de les educadores. Educar con perspectiva de Diversidad Sexual es educar en Derechos Humanos (Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural, 2018).

De acuerdo con lo visto en párrafos anteriores, es coherente con una pretensión hegemónica la descalificación pública que desde el Estado se realiza sobre la opinión de los ciudadanos no alineados con la perspectiva “adecuada”; no es prudente en un Estado

democrático calificar de “boicot”, “generador de odio y violencia” o “intolerante” la sola expresión de ideas que no respondan al relato oficial (en este caso relacionado con las temáticas de educación sexual) que supuestamente es sólo una *perspectiva* de la realidad. En línea con la “lucha agónica” de la cual habla Graciela Morgade, el Estado no estaría censurando con intención aniquiladora pero sí manteniendo una relación adversarial descalificatoria.

3. Consideraciones finales

Es evidente que el Estado tiene la responsabilidad de velar por los derechos humanos de toda la población, especialmente de aquella más vulnerable por ser excluida o minoritaria pero no en cuanto individuos pertenecientes a un determinado colectivo “relegado” sino en cuanto personas individuales, pero sociales, que son ciudadanos argentinos y por lo tanto sujetos de derechos. Es en este sentido que el reconocimiento a la identidad única de cada persona es el fundamento del reconocimiento de la diversidad social, y no al revés.

La identidad individual no debe subsumirse forzosamente en una identidad colectiva homogeneizadora. La reivindicación de derechos de una población minoritaria exige su visibilización a la vez que el conocimiento de los diversos grupos existentes en la sociedad para la comprensión integral de su cultura. Martha Nussbaum sostiene que “se requiere el conocimiento sobre los varios subgrupos étnicos, nacionales, religiosos y de género que conforman la propia nación, y sobre los logros, las luchas y los aportes de esos subgrupos, pero también sobre las tradiciones y las naciones ajenas” (Nussbaum, 2010, pág. 115).

La comprensión y reconocimiento de la diversidad cultural de una sociedad no debería forzarse mediante la imposición de una única perspectiva. La perspectiva de género se posiciona de manera hegemónica y con pretensión de universalidad desde los más diversos ámbitos culturales, pero principalmente cuando se apropia (y goza) de las estructuras políticas del Estado para instalarse como la única perspectiva que garantiza la igualdad, la libertad y el derecho a la diversidad.

Difícilmente podrían encontrarse políticas públicas que no respondan a ningún posicionamiento teórico-ideológico; la perspectiva de género, sin embargo, se explicita como marco de estudio transversal en las universidades, como eje rector de numerosas leyes, políticas públicas, materiales curriculares, discursos, etc. Sus postulados son expresión frecuente del mundo artístico y periodístico, ocupando espacios de privilegio en los medios masivos de comunicación, etc., en general deslegitimando no sólo las demás miradas sino excluyendo todas aquellas que contradigan sus afirmaciones y lectura de la realidad. Es de esta manera que es posible afirmar, por lo tanto, que la perspectiva de género ha devenido en la nueva hegemonía político-cultural.

CONCLUSIONES

*La afirmación crítica de que la ideología
patriarcal continúa siendo la ideología
hegemónica es la forma de la ideología
hegemónica de nuestro tiempo.*
(Zizek, 2010, pág. 63)

Se han desarrollado a lo largo de esta investigación distintos temas y problemáticas que hacen al diseño y desarrollo de políticas públicas, en particular en lo que se refiere a educación sexual integral.

Al inicio y presentación se ha puesto el foco en resaltar la propuesta de diálogo y consenso presente tanto en la Ley 26.150 como en la redacción de los Lineamientos Curriculares, siempre con el fin de garantizar derechos y dar respuesta a una necesidad que exige la formación de todos los niños, niñas y adolescentes de nuestro país.

Previo a la presentación de la perspectiva de género en sí, se ha tomado primero como eje de análisis la contemplación del diálogo democrático como marco de interpretación de la pluralidad, entendiendo que los consensos a los que toda sociedad debe arribar no pasan tanto por la asunción de una única perspectiva (política, ética, antropológica, etc.) de la realidad sino por el respeto y la convivencia de las diferencias. En este sentido se planteó la importancia, en el marco de las políticas educativas, de dar lugar a un pluralismo que sea valorativo de la diversidad de creencias y convicciones que poseen los miembros de una sociedad. Se comprende que un sistema escolar en el cual se reconocen multiplicidad de perspectivas es, en definitiva, un sistema más libre ya que “puede afrontar el reto de elaborar, con mucha mayor eficacia, una cultura de síntesis, capaz de exaltar todas las diversidades. Dicha escuela podrá insertarse mejor en el proceso de mestizaje de civilizaciones para orientarlo positivamente” (Scola, 2007, pág. 104).

En relación con las diferentes perspectivas se hizo mención de aquellas que a grandes rasgos se ha considerado que guían y alimentan en mayor o menor medida los contenidos (algunos o todos) propios de una educación sexual integral, al menos en los

términos que plantea la Ley 26.150. De este modo se presentaron diferentes miradas, algunas más integradoras que otras, que ponen de manifiesto que la perspectiva de género no es el único enfoque existente ni necesariamente el más consistente sino que, desde sus postulados, es un enfoque que pretende ser abarcativo mediante una actitud hegemónica.

Debido al particular desarrollo histórico no sólo de la educación de este país sino también en lo que hace a la cultura nacional, la religión, especialmente la católica, jugó un rol protagónico. Es por esto que la Iglesia ha tenido (y hoy lo conserva) un lugar privilegiado en ciertas discusiones políticas y sociales; y en este tema no ha sido ajena, siendo que aquí un gran porcentaje de escuelas privadas adhieren a una cosmovisión religiosa cristiana de la persona humana. Así, en las discusiones políticas y públicas en torno al desarrollo del Plan Nacional de Educación Sexual Integral, numerosas escuelas privadas, especialmente las cristianas, asumieron el rol de “oposición” o disenso ante lo que consideraron el avance o imposición de una perspectiva única. En este sentido, más allá del contenido conceptual de las distintas perspectivas de educación sexual, resulta interesante el análisis y planteo de posturas distintas o contrapuestas, cada una de las cuales o pretende imponerse o al menos reservarse el espacio de educación de acuerdo a las propias convicciones y creencias.

En la segunda parte de la tesis, a partir del Capítulo cuarto se observó que numerosas políticas públicas impulsadas por normativas o plasmadas en documentos oficiales evidencian la ausencia de diálogo entre perspectivas, o una dificultad real para establecerlo si sólo se encuentran concepciones radicalmente contrapuestas; en este sentido, es posible remitirse a los mismos conceptos democráticos que organizan el Estado y resolver la cuestión desde la decisión política alcanzada por consensos, especialmente en los ámbitos de deliberación política como el Congreso Nacional o las Legislaturas provinciales. De este modo se justificaría que, mediante el voto mayoritario, la adopción de la perspectiva de género para diferentes políticas fuese considerada como la opción más inclusiva, abierta y respetuosa de las individualidades que integran la diversidad social, encarnando en sí misma un valor democrático para la convivencia pública. Sin embargo, el reconocimiento de los aportes de una perspectiva no implica su universalización exclusiva; llegados a este caso se correría el riesgo de

una imposición autoritaria por parte del Estado que es paradójicamente lo que se denuncia de la situación anterior.

En el Capítulo final se abordó la perspectiva de género ya no tanto como un enfoque más sino más bien como una teoría política que, al contar con el apoyo del Estado para hacerse presente en las diferentes realidades sociales, evidencia una pretensión hegemónica. Allí se ha observado cómo diferentes autores referentes presentan la perspectiva como un sistema cerrado que abarca todos los campos de la cultura, poniendo en cuestionamiento las miradas y tradiciones culturales que a su vez consideran *hegemónicas* en términos descalificatorios para promover su deslegitimación y reemplazo.

Evidentemente lo que en múltiples sectores sociales se ha dado por llamar “ideología de género” trasciende las fronteras de Argentina, siendo promovida en otros países de Latinoamérica y del resto de mundo tanto por organismos internacionales como por organizaciones de la sociedad civil o los mismos Estados. Por graficar con un ejemplo, en México el CONAPRED (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación) distribuye un documento titulado “Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales” donde presenta como ideología discriminatoria el *heterosexismo*, el cual define como

sistema de organización cultural de las relaciones sociosexuales y afectivas que consideran que la heterosexualidad monógama y reproductiva es la única natural, válida éticamente, legítima socialmente y aceptable, negando, descalificando, discriminando y violentando otras orientaciones sexuales, expresiones e identidades de género (Suárez Cabrera, 2016, pág. 21).

De este modo se pretende, como se ha visto en los textos de Graciela Morgade, presentar de manera descalificatoria aquellas miradas o vivencias que no se ajustan a los postulados teóricos de la perspectiva de género; en el ejemplo visto, la heterosexualidad es considerada un sistema de imposición discriminatoria en sí y no simplemente la realidad identitaria de la gente que vive como tal.

Como conclusión, por lo tanto, creemos que intentar consensuar la diversidad de perspectivas en una aparente neutralidad sería prácticamente imposible, pero

homogeneizar esta diversidad en nombre de una perspectiva “más integradora” sería prácticamente la asunción de una nueva hegemonía antropológica, lo que en sí mismo determinaría una injusticia con el pluralismo que caracteriza a la democracia. Podríamos, también, plantear la educación desde una dimensión pública no necesariamente estatal, de modo que se pudiera dar mayor espacio para la asunción de los valores democráticos (en este caso, mediante miradas y concepciones referidas a la sexualidad/género) sin imponer una determinada perspectiva si tomamos como base la pluralidad, diversidad y multiculturalidad que caracteriza nuestras sociedades, como mencionamos al inicio de la investigación. Por esto es necesario tener presente que

El multiculturalismo que constituye un problema (...) no es el hecho de que existan en el mundo culturas diversas, sino el reto que plantea a una sociedad el estar compuesta por gentes de diversas culturas. Es decir, el multiculturalismo es un problema en cuanto problema político (Migliore, 2017, pág. 314).

Y en cuanto problema político, por supuesto, entendemos que la solución también será política. En la Declaración Universal de los Derechos Humanos se afirma que “toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión (...), así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia” (art.18).

Consideramos, por lo tanto y a modo de síntesis final, que podría admitirse en esta cuestión un criterio similar al que sostuvo la Corte Suprema de Justicia de la Nación al hacer referencia a la educación religiosa de las escuelas: como “todas las identidades deben ser respetadas” se propone “un pluralismo educativo que asegure que las informaciones y conocimientos que figuran en el plan de estudios se difundan de manera que los alumnos desarrollen un sentido crítico” (2017, pág. 30). De este modo se podrían enseñar, desde las diferentes teorías que aplican a la educación sexual integral, aquellos contenidos científicos pertinentes que ofrezcan a los alumnos una mirada reflexiva sobre sus vidas, la sociedad y el mundo que los rodea, pero sin imponerse como *verdad absoluta* estatal o la lupa desde la cual mirar.

A modo de reflexión personal acerca de la elaboración de esta investigación quisiera hacer mención de un aspecto que resultó central para su génesis. La idea originaria de esta tesis fue presentar la temática general dando por supuesto la exigencia del principio de *neutralidad ideológica del Estado*.

Sin embargo, aleccionado por el profesor de Taller, el Dr. Mariano Narodowski, fui descubriendo en la investigación que mi planteo inicial no sólo suponía una utopía irrealizable sino incluso contradictoria, ya que inevitablemente se hace política asumiendo un posicionamiento, y en este caso para justificar el de *neutralidad* hubiera caído en la justificación de su imposición. En este sentido se me introdujo en los conceptos de *educación democrática y diálogo deliberativo* de Amy Guttmann, así como en la noción de neutralidad plural mediante los cuales pareciera más evidente la convivencia y el trabajo conjunto en una sociedad diversa y multicultural.

De este modo comprendí que la crítica que yo pretendía hacer a la perspectiva de género suponía un posicionamiento que, sin pretensión de imposición, intentaba mostrarse y asumirse de manera tan exclusiva como el que intentaba cuestionar. Agradezco, por lo tanto, a quienes me han ayudado a encaminar esta investigación: primero a mi Director de Tesis, el Dr. Carlos Torrendell, quien ha demostrado ser un ejemplo de pluralismo en el respeto y el intercambio académico de ideas. En segundo lugar a aquellos profesores que, haciendo propio el *pluralismo de ideas* que identifica a la Universidad Torcuato Di Tella, me han guiado a pesar de no compartir la visión o el posicionamiento desde el cual realicé este trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Acker, S. (2000). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Azar, G. (2015). *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, ciclo básico*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Basterra, M. (2016). *Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Edición Comentada*. Buenos Aires: Jusbaire.
- Benedicto XVI. (2011). Visita al Parlamento Federal. Discurso del Santo Padre Benedicto XVI. Reichstag, Berlín: Libreria Editrice Vaticana. Obtenido de https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2011/september/documents/hf_b-en-xvi_spe_20110922_reichstag-berlin.html
- Bergallo, P., & Moreno, A. (2017). *Hacia políticas judiciales de género*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Jusbaire.
- Boccardi, F. G. (2008). Educación sexual y perspectiva de género. Un análisis de los debates sobre la ley de educación sexual integral en la Argentina. *Perspectivas de la comunicación*, 1(2), 48-58.
- Obtenido de <http://publicacionescienciassociales.ufro.cl/index.php/perspectivas/article/view/35/28>
- Bock, G. (1991). Pobreza femenina, derechos de las madres y Estados del bienestar. En G. Duby, & M. Perrot, *Historia de las mujeres en Occidente. Tomo IV*. Madrid: Taurus.
- Bolívar, A. (Enero-marzo de 2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 15-38.
- Borisonik, D. L. (2017). *Hablar de diversidad sexual y derechos humanos: guía informativa y práctica*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.
- Briseño Maas, M. L., & Pérez Aguilar, M. (2014). Aportes de la perspectiva de género a la reflexión sobre la neutralidad del currículum. *Revista Iberoamericana de Autogestión*

y *Acción Comunal (RIDAA)*(64-65), 97-117. Obtenido de <http://ridaa.es/ridaa/index.php/ridaa/article/viewFile/113/110>

Burgos, J. M. (2011). Dos formas de afrontar la identidad sexual: personalismo e ideología de género. En A. Aparisi, *Persona y género* (págs. 405-421). Pamplona: Thomson Reuters-Aranzadi. Recuperado el 20 de Abril de 2019, de <http://www.personalismo.org/burgos-j-m-dos-formas-de-afrontar-la-identidad-sexual-personalismo-e-ideologia-de-genero/>

Butler, J. (2000). *El marxismo y lo meramente cultural*. Recuperado el 6 de junio de 2019, de Herramienta. Revista de debate y crítica marxista: <https://herramienta.com.ar/articulo.php?id=1767>

Cámara de Diputados de la Nación. (2006). *Diario de Sesiones: 26° Reunión - 19° Sesión ordinaria. Agosto 16 de 2006*. Buenos Aires.

Cámara de Diputados de la Nación. (11 de septiembre de 2018). *Orden del día N° 449*. Obtenido de <https://www4.hcdn.gob.ar/dependencias/dcomisiones/periodo-136/136-449.pdf>

Caro Arroyo, S. L. (2015). La educación democrática en el contexto de la deliberación y el agonismo político. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 36(113), 153-179.

Carrasco, J. B. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Ediciones Rialp S.A.

Castillo, Carina Viviana y otros c/ Provincia de Salta - Ministerio de Educación de la Prov. de Salta (sentencia), 1870/2014 (Corte Suprema de Justicia de la Nación 12 de Diciembre de 2017). Obtenido de <http://www.saij.gob.ar/corte-suprema-justicia-nacion-federal-ciudad-autonoma-buenos-aires-castillo-carina-viviana-otros-provincia-salta-ministerio-educacion-prov-salta-amparo-fa17000058-2017-12-12/123456789-850-0007-1ots-eupmocsollaf>

CEA. (2006). *La educación de la sexualidad en las escuelas*. Buenos Aires. Obtenido de http://www.cea.org.ar/07-prensa/la_educacion_de_la_sexualidad.htm

Clement, A. (2007). *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

- Clement, A. (2007). *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Comas, A., & Otero, M. E. (2018). *Experiencias para armar. Manual para talleres en salud sexual y reproductiva* (2 ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Salud y Desarrollo Social de la Nación.
- Concejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires. (23 de noviembre de 1984). Ordenanza N° 40.089 Creación del curso de educación sexual en la escuela superior de capacitación docente. *Boletín Municipal*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Concejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires. (25 de febrero de 1993). Ordenanza N° 46.508. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Congregación para la Educación Católica. (2019). «*Varón y mujer los creó*». *Para una vía de diálogo sobre la cuestión del gender en educación*. Ciudad del Vaticano. Obtenido de http://www.educatio.va/content/dam/cec/Documenti/19_0998_SPAGNOLO.pdf
- Consejo Federal de Educación. (29 de mayo de 2008). Resolución N° 45. Buenos Aires, Argentina.
- Consejo Federal de Educación. (22 de Mayo de 2018). Resolución N° 340. Puerto Iguazú, Misiones, Argentina.
- Consejo Nacional de Educación. (1934). *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo I: debate parlamentario*. Buenos Aires.
- CONSUDEC. (2014). *Aportes para la implementación del programa de Educación Sexual Integral: edición actualizada*. Buenos Aires: Santillana.
- Cortázar, B. C. (2005). Persona y ontología de la cultura. *Debate sobre las antropologías. Thémata*, 605-610. Recuperado el 1 de septiembre de 2019, de <http://institucional.us.es/revistas/themata/35/68%20castilla.pdf>
- Cortázar, B. C. (2011). Género y estructura personal: cultura, naturaleza y persona. En Á. Aparisi, *Persona y género* (págs. 423-465). Pamplona: Aranzadi.

De Beauvoir, S. (1995). *El segundo sexo, Volumen I, Los hechos y los mitos*. Cátedra. Obtenido de <http://es.slideshare.net/marcekkk/el-segundo-sexo>

Delgado Rojas, J. I. (2016). Educación democrática y multiculturalidad. Un aporte a la accesibilidad cognitiva desde la filosofía del derecho. En A. O. (Coord.), *Educación lectora, fácil lectura y nuevas identidades educativas. Desafíos y posibilidades desde la Inclusión y la Interculturalidad* (págs. 288-297). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.

Di Lorenzo, S. (2011a). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial* (1ra ed.). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Di Lorenzo, S. (2011b). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Primario* (1ra ed.). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Diario La Nación. (24 de Septiembre de 1996). *Temen los colegios privados que la reforma no se cumpla*. Recuperado el 17 de Agosto de 2018, de <https://www.lanacion.com.ar/173094-temen-los-colegios-privados-que-la-reforma-no-se-cumpla>

Estrada, J. M. (1904). Artículos sobre enseñanza cristiana. En J. M. Estrada, *Obras completas* (Vol. XI. Miscelánea. Estudios y artículos varios (Tomo III), págs. 187-376). Buenos Aires: Compañía Sud-Americana de Billetes del Banco.

Estrada, J. M. (1904). Liberalismo y catolicismo. En J. M. Estrada, *Obras completas* (Vol. XI. Miscelánea. Estudios y artículos varios (Tomo III), págs. 356-361). Buenos Aires: Compañía Sud-Americana de Billetes del Banco.

Faur, E. (2015). *La Educación Sexual Integral en Argentina: balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Faur, E. (2018). *El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. Buenos Aires: UNFPA - Ministerio de Educación de la Nación.

Finocchiaro, A. (25 de Octubre de 2018). *Argentina.gob.ar*. Recuperado el 25 de Febrero de 2019, de <https://www.argentina.gob.ar/noticias/que-queremos-con-la-educacion-sexual-integral>

Gamba, S. (2008). ¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género? *Mujeres en Red. El periódico feminista*.

Obtenido de <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1395>

Gamba, S., & Diz, T. (2007). *Diccionario de estudios de género y feminismo*. Buenos Aires: Biblos.

González, A., & Lomas, C. (2006). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (2da Edición ed.). Barcelona: Grao.

Gramsci, A. (1975). *Cuadernos de la cárcel*. México D.F.: Ediciones Era.

Gruppi, L. (1978). *El concepto de hegemonía en Gramsci*. México: Ediciones de Cultura Popular. Recuperado el 9 de junio de 2019, de <http://www.gramsci.org.ar/GRAMSCIOLOGIAS/gruppi-heg-gramsci.htm>

Gutmann, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.

Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación* (4ta Edición ed.). México D.F.: Mc Graw Hill.

Lévi-Strauss, C. (1969). *Las estructuras elementales del parentesco*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Ley N° 114 Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires. (3 de febrero de 1999). *Boletín Oficial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Ley N° 2110 Educación Sexual Integral. (12 de octubre de 2006). *Boletín Oficial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Ley N° 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (24 de octubre de 2006). *Boletín Oficial de la República Argentina*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Ley N° 26.206 Educación Nacional. (28 de diciembre de 2006). *Boletín Oficial de la República Argentina*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Ley N° 26.485 Protección Integral a las Mujeres. (14 de abril de 2009). *Boletín Oficial de la República Argentina*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Ley N° 26.743 Identidad de Género. (24 de mayo de 2012). *Boletín Oficial de la República Argentina*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Ley N° 418 Salud Reproductiva y Procreación Responsable. (21 de julio de 2000). *Boletín Oficial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Ley N° 474 Plan de igualdad real de oportunidades y de trato entre varones y mujeres. (5 de agosto de 2000). *Boletín Oficial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Liern, G. R. (2007). La neutralidad ideológica del Estado y la objeción de conciencia a la «Educación para la Ciudadanía». *Cuadernos Constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol*(60/61), 271-302.

Lonergan, B. (2017). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca: Sígueme.

Maas, M. L., & Aguilar, M. d. (2014). Aportes de la perspectiva de género a la reflexión sobre la neutralidad del currículum. *Revista iberoamericana de autogestión y acción comunal*, 64-65, 97-118.

Obtenido de <http://www.ridaa.es/ridaa/index.php/ridaa/article/viewFile/113/110>

Marsili, M. R. (2013). II Coloquio internacional: saberes contemporáneos desde la diversidad sexual: teoría, crítica, praxis. "Educación para el amor". *La Iglesia católica ante la Educación Sexual Integral*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

Migliore, J. (Noviembre de 2017). Pluralismo y bien común. *Colección*, 291-315. Recuperado el 2019 de junio de 23, de <http://e-revistas.uca.edu.ar/index.php/COLEC/article/view/676>

Millet, K. (1995). *Política sexual*. Madrid: Ediciones Cátedra.

- Millett, K. (1995). *Política sexual*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral* (2da ed.).
- Ministerio de Educación de la Nación. (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Miranda-Novoa, M. (2012, Diciembre). Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género. *Dikaion*, 22, 337-356.
- Mitrece, M. (22 de octubre de 2018). Educación sexual integral, sí: ¿pero desde qué perspectiva? *La Prensa*. Recuperado el 5 de noviembre de 2018, de <http://www.laprensa.com.ar/469517-Educacion-sexual-integral-si-pero-desde-que-perspectiva.note.aspx>
- Moreno, A., & Rossi, F. (2018). Políticas públicas con perspectiva de género: una promesa incumplida. En D. Azrak, *Pensar la Ciudad. Comentarios a la Constitución porteña desde la igualdad*. Buenos Aires: Asociación de Derecho Administrativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Morgade, G. (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Morgade, G., & Alonso, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Naciones Unidas. (1995). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Beijing, 4 a 15 de septiembre de 1995*. Beijing.
Obtenido de <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Orón Semper, J. V. (2018). Educación sexual personalista. *Correlatos*, 1, 105-139.

- Osborne, R., & Petit, C. M. (Enero-junio de 2008). Evolución del concepto de género. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*(15), 147-182. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2686277>
- Otaduy, J. (2006). Jornada de estudio sobre "Educación para la ciudadanía". *Neutralidad ideológica del Estado y del sistema educativo público*. Madrid: Universidad de Navarra.
- Péchin, J. (2011). Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia (reseña). *Mora*(18), 191-193.
- Perriau de Videla, J. (2010). *Educación sexual: ¿perspectiva de género o perspectiva personalista?* Buenos Aires: EDUCA.
- Poder Ejecutivo Nacional. (20 de Julio de 2010). Decreto Reglamentario N° 1011. *Boletín Oficial de la República Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Prieto Sanchís, L. (2009). Educación para la ciudadanía y objeción de conciencia. *Persona y Derecho*(60), 209 - 240.
- Raviolo, F., Francia, N. A., & Pincione, S. (2017). *Diversidad sexual*. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Hábitat y Desarrollo Humano.
- Rebollo-Catalán, Á. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*(355), 521-546. Obtenido de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_22.pdf
- Rodríguez, A. D. (Julio - diciembre de 2003). Género y educación. *Colección Pedagógica Universitaria*(40). Obtenido de <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/5601>
- Romero Carranza, A., Dell'Oro Maini, A., del Campo Wilson, E., Ferrer, G., Gelly y Obes, C. M., Ventura Flores, E., & López Olaciregui, J. M. (1964). *La política del Ochenta [o controversias políticas del Ochenta]*. Buenos Aires: Club de Lectores.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva Antropología*, VIII(30), 95-145.

- Sanchís Prieto, L. (2009). Educación para la ciudadanía y objeción de conciencia. *Persona y Derecho*(60), 209 - 240.
- Scola, A. (2007). *Una nueva laicidad. Temas para una sociedad plural*. Madrid: Encuentro.
- Scott, J. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En J. Amelang, & M. Nash, *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna contemporánea*. Valencia: Alfons el Magnànim.
- Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural. (12 de octubre de 2018). *Facebook*. Recuperado el 9 de junio de 2019, de <https://www.facebook.com/SDHArgentina/photos/a.469381489822099/1904717259621841/?type=3&theater>
- Souto Galván, B. (2010). Ética ciudadana y educación en Argentina. En J. A. Souto Paz, & E. Souto Galván, *Educación, democracia y ciudadanía* (págs. 121-142). Madrid: Dykinson.
- Suárez Cabrera, J. M. (2016). *Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales*. México: CONAPRED.
- Torrendell, C. H. (2005). Tesis de Licenciatura. *La política educativa en el pensamiento de José Manuel Estrada*. Ciudad de Buenos Aires: Pontificia Universidad Católica Argentina.
- Torres, G. (2010). Cuerpos y sexualidades en la primera versión de la Educación Sexual Integral. *Archivos de Ciencias de la Educación*(4), 105-118.
- Vergara, M. J. (2013). La educación diferenciada: una forma de superar la violencia de género en la escuela (Tesis de grado). Pontificia Universidad Católica Argentina. Ciudad de Buenos Aires.
- Zizek, S. (2010). *Viviendo en el final de los tiempos*. Madrid: Lavel S.A.