Catalina González del Cerro

Instituto Interdisciplinario de Ciencias de la Educación/ Universidad de Buenos Aires /CONICET

catalinagc@gmail.com

Estudiante de Doctorado FFyL UBA

Eje 14: Saberes, prácticas y procesos educativos

**La transversalidad en disputa:**

**Un análisis sobre la perspectiva de género en las leyes y los documentos curriculares de la Educación Sexual Integral en la Argentina**

**Resumen:**

El presente trabajo se desprende de una investigación etnográfica en curso que se pregunta por los modos en que se incorpora la perspectiva de género en las escuelas secundarias. En este trabajo nos enfocamos en una normativa educativa que establece el derecho de todxs lxs estudiantes a recibir Educación Sexual Integral (Nº 26150). La vinculación entre la definición de la sexualidad como integradora de múltiples dimensiones de la vida humana y la propuesta de abordar los contenidos relativos a esas dimensiones de modo transversal plantea una serie de tensiones a las instituciones que se proponen llevarla a la práctica, a la vez que legitima una ampliación del repertorio de acciones y alianzas frente al androcentrismo escolar. En este trabajo se analizarán las leyes y los documentos curriculares relativos a la Educación Sexual Integral en la Argentina, para analizar los modos en que aparecen en los textos los lenguajes propios de los estudios de género y las agendas de los feminismos, así como también la conceptualización en torno al abordaje transversal.

Palabras claves: secundaria, docentes, feminismo

**1. Introducción**

El concepto de género, leído en tanto enfoque o en tanto tema, comenzó a ser verbalizado en las escuelas secundarias con mayor velocidad y profundidad en la última década gracias a la imbricación de múltiples elementos del escenario social. En primer lugar, es de destacar el protagonismo creciente del lenguaje y la agenda de los feminismos en los debate públicos, precipitados a su vez por leyes o proyectos de leyes nacionales tendientes a atender demandas históricas de los colectivos de mujeres y de la disidencia sexual Destacamos por ejemplo el alcance público de los proyectos por la despenalización del aborto, la reforma que permite el matrimonio igualitario, la ley de identidad de género, la incorporación al código civil de la carátula de "femicidio". Este protagonismo resuena en diálogo con el fortalecimiento, la visibilidad y la densidad de dichos colectivos, que se tornaron actores políticos sustanciales y que se materializan en la participación creciente durante eventos paradigmáticos tales como los Encuentros Nacionales de Mujeres, las movilizaciones convocadas bajo el lema #Niunamenos y el Paro internacional de mujeres. En tercer lugar, destacamos el papel cada vez más central que tienen las redes sociales a través de la masificación de los medios digitales por facilitar el acceso al repertorio político de estos colectivos y a los debates mediáticos, académicos y culturales.

Es en este escenario social donde y cuando emerge una política pública que responde a demandas históricas del movimiento de mujeres local y que a su vez puntualiza en el ámbito educativo: la Ley de Educación Sexual Integral (ESI). Las prácticas y los significados atribuidos a la ESI dentro y fuera de las escuelas fueron mutando al compás de las disputas sociales en torno a la sexualidad y al género recién descriptos. Esta política establece que las escuelas de todos los niveles y modalidades tienen la obligación y el derecho de brindar educación sexual integral a sus estudiantes en todas las asignaturas. Instituir que la educación sexual es un derecho universal fue uno de los aspectos más novedosos si comparamos esta política con las aisladas y escasas normativas vinculadas que le antecedieron.

Si bien son diversas las características de esta normativa que podrían ser analizadas a la luz de su puesta en práctica, aquí nos centraremos en uno de los aspectos que consideramos de mayor relevancia: la definición de la sexualidad como *integradora* de múltiples dimensiones de la subjetividad y la propuesta de abordar los contenidos relativos a esas dimensiones de modo *transversal* a las distintas asignaturas. Esta vinculación entre la integralidad y la transversalidad plantea al menos dos grandes desafíos a las instituciones que se proponen llevarla a la práctica. En primer lugar, requiere de una revisión curricular en cada asignatura por parte de lxs profesores de cada área, y en segundo lugar, requiere de una revisión a nivel institucional que interpela a toda la comunidad educativa.

Este artículo se centrará en la segunda revisión, es decir, en los modos en que el texto de la ley delinea su puesta en práctica en la vida institucional. El análisis surge a partir de la pregunta por las dificultades y las estrategias que emergen para implementar la normativa educativa en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires a partir de un trabajo etnográfico desarrollado entre 2014 y 2017 en dos escuelas secundarias de la ciudad en las cuales aparece una intención de implementar la normativa de la Educación Sexual Integral (ESI) y profundizar el enfoque de género a su realidad cotidiana[[1]](#footnote-1). Este trabajo utiliza como principal insumo los documentos vigentes y se enfocará en la revisión de la política de educación sexual en la argentina, en particular en lo concerniente al enfoque y a su modalidad.

**Las normativas de Educación Sexual Integral en la Argentina**

El establecimiento de una política de educación sexual integral en la argentina aconteció en sintonía con una tendencia a nivel regional influenciada por las directrices de organismos internacionales (Baez, 2016) y en confluencia con las demandas del movimiento de mujeres y de agrupaciones de profesionales de la educación y la salud. En 2017, a más de una década de su promulgación y tras la sanción de leyes específicas posteriores en algunas provincias, los niveles de implementación de la ESI se mantienen sumamente disímiles según las escuelas, las juridicciones y los niveles educativos. Aquí nos centraremos en dos leyes de Educación Sexual Integral que atañen al recorte espacial de la investigación doctoral: La Ley Nacional Nº26150/2006 y la Ley Nº2110/2006 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Entre los años 2004 y 2006 se llevó a cabo en la legislatura porteña un proceso de debate entre un amplio abanico de sectores sociales a partir del impulso de proyectos de leyes que buscaban promover y regular la enseñanza de la sexualidad en las escuelas. Estos debates se trasladaron a la agenda pública y mediática y se centraron principalmente en torno al lugar del Estado en la definición de los contenidos, por un lado, y a las edades adecuadas, por el otro (Lavigne, 2011). Según una de las legisladoras entrevistadas, Ana María Suppa, quien para entonces tuvo a cargo el proyecto de la ley, estos intercambios en territorio porteño nutrieron y aceleraron la sanción de ley Nº 26150 a nivel nacional, que aconteció el 4 de octubre de 2006, ocho días antes de la de la Ciudad.

La Ley Nacional ESI, aprobada con amplia mayoría en ambas cámaras, resultó más escueta y ambigua que la de la Ciudad. Con ambigüedad nos referimos a la inespecificidad que se establece en relación a dos ejes: por un lado, al grado de problematización esperada frente a las injusticias de género y sexualidad, y por otro lado, a las condiciones necesarias para su transversalización. A continuación ampliaremos el análisis de esta política educativa en relación a ambos ejes no explicitados.

**El género en disputa**

Diversos autores analizan la tensiones que despertó la perspectiva de género en la construcción de la política de ESI, y coinciden en señalar la resistencia significativa que ejerció la Iglesia católica y organizaciones afines, como la Red de Familias, a través de sus apariciones mediáticas y principalmente a partir de establecer una alineación con legisladores opositores al proyecto impulsor es blecer una eguislatura, lesgilatla resistencia via med as desde lso años noventa(Esquivel, 2013). Para comenzar, mencionamos que la inclusión de la palabra “género” fue explícitamente debatida en los recintos de la legislatura, y definida peyorativamente por algunxs como “ideología”. El principal cuestionamiento era que este enfoque pregonaba una amenaza a la moral, a la familia y al orden natural, y que el Estado y la escuela no debía entrometerse en asuntos de índole privado. Es posible ilustrar la lectura esencialista que hacía el sector opositor a la ley en uno de los argumentos que esgrimió uno de los legisladores del bloque “Compromiso para el cambio”/PRO durante el debate legislativo:

*“Si por perspectiva de género entendemos la afirmación de la identidad sexual del niño como varón y de la niña como mujer, estamos totalmente de acuerdo; pero no podemos aceptar esa expresión si se trata de la construcción cultural relativista que deja que el niño adolescente elija el género con independencia de su sexualidad genética”[[2]](#footnote-2)*

En este fragmento se ven los sentidos enfrenados en torno la "perspectiva de género", y que fueron motivo de tensión durante el debate. En esta cita se asume la existencia de una dicotomía entre una mirada esencialista o constructivista de la identidad, y se plantea en términos de afirmación o de elección subjetiva, respectivamente. Tal como encontramos en otros trabajos (Baez y González del Cerro 2015), la polisemia de la categoría género habilita múltiples interpretaciones en la gestión pública y se traduce en ocasiones - por ejemplo en textos de diversa políticas latinoamericanas- como afirmación de una diferencia dada y armónica entre varones y mujeres, sin que se haga mención a las desigualdades que se desprenden de los estereotipos fijados culturalmente.

Finalmente, y tras sucesivas instancias abiertas de debate en la legislatura con un amplio arco de organizaciones civiles, en octubre de 2006 se sancionan ambas leyes ESI de nación y ciudad[[3]](#footnote-3). En relación a la mención de la perspectiva de género quedó plasmada en el texto de la ley de la Ciudad, que explicita como un principio de la ESI *“El reconocimiento de la perspectiva de género en los términos del art. 38 de la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”(artículo 4 Ley 2110/2006).* A la vez, plantea *“promover la modificación de los patrones socioculturales estereotipados con el objeto de eliminar prácticas basadas en el prejuicio de superioridad de cualquiera de los géneros”* (Art. 5, inciso e ley 2110/2006).

Sin embargo, no fue así en el caso de la ley nacional, cuya mención a la categoría de género más cercana puede encontrarse en el establecimiento de sus objetivos en el artículo 3 (Ley 26150/2006): “*Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres”*. A la vez da un amplio margen de interpretación sobre el enfoque permitido al señalar en el artículo 5 que “*cada establecimientos educativos puede adaptar los contenidos en el marco de los valores de su ideario y/o de su Proyecto Educativo Institucional con la participación de las familias” .*

Asimismo, la Ley Nacional de Educación (N° 26.206/2006) sancionada en el mismo año, reafirma su legitimidad al dictaminar en su Artículo 11 que entre los fines y objetivos de la política educacional aparece: “*f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo*” y también “*p) Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable”.*

Con anterioridad al 2006, varias provincias ya contaban con resoluciones o leyes en las que se mencionaba a la sexualidad como contenido curricular, tal es el caso de la Ciudad de Buenos Aires que proponía su abordaje curricular desde la década del 80. Si bien estas normativas tenían niveles de desarrollo localizados, desarticulados y disímiles entre sí, representan antecedentes significativos, a la vez que ayudan a comprender los procesos heterogéneos que transitaron las juridicciones luego de la sanción de la Ley ESI a nivel nacional, así como también el nivel de injerencia del Programa Nacional ESI una vez creado, en 2009. Es de destacar, asimismo, que ninguna de estas normativas previas explicita un enfoque de género en torno a la definición de sexualidad, y en su mayoría se centran en el nivel secundario.

Luego de octubre de 2006, diversas provincias sancionaron leyes propias que declaran adherir a Ley ESI Nacional, como Buenos Aires, Misiones, La Rioja, Santa Cruz y Rio Negro [[4]](#footnote-4). Vale destacar el caso de Río Negro, que en la modificatoria de otra normativa previa incorpora que el currículo debe contener *“perspectiva de género y de generación, derechos humanos y sexualidad humana y procreación responsable*”[[5]](#footnote-5). También se destaca la reciente Ley ESI Nº 14.744/2014 de la provincia de Buenos Aires, que explicita el enfoque de género con mayor claridad y densidad[[6]](#footnote-6).

Por último, la Ley Nacional Nº 27.234/2015 establece la obligación de todas las instituciones educativas a realizar una vez por año una jornada *“Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género*” y expresa en la fundamentación del documento orientado para las instituciones escolares que

*"En nuestro país, frente a los graves hechos sociales de violencia extrema hacia las mujeres, la sociedad ha respondido masivamente poniendo un límite y visibilizando su repudio e intolerancia a las agresiones, a través de marchas multitudinarias bajo el lema “Ni una menos” (2016, p.6)*

Vemos acá una modificación del contexto social que enmarca la iniciativa y un reconocimiento de las demandas sociales del movimiento de mujeres plasmadas en las políticas públicas. En esta Ley, la categoría de género aparece nombrada como equivalente a mujeres e íntimamente vinculado a violencia[[7]](#footnote-7).

Ahora bien, la ESI como política educativa plasmada en documentos elaborados por el programa Nacional ESI, tuvo desde su sanción un grado significativo de dinamismo en relación a la incorporación paulatina de actores sociales y lenguajes propios del activismo y de la academia, y que a su vez motorizada por transformaciones de orden político y cultural de los últimas décadas. Asimismo, se vio interpelada por otras agencias culturales, en particular por una reducción de la tolerancia social frente a los discursos de los medios hegemónicos y la publicidad, pero también por una gran proliferación de producciones provenientes de dos s﷽﷽﷽﷽﷽tural de los snet siglo XXI, es. mo onservadoras. ámbitos amateurs y de mayor circulación en redes sociales, que expresan mayoritariamente posiciones criticas en torno a las normas sexuales y de género, como así también respuestas conservadoras pero aggiornadas en su corrección política.

Distintos materiales ministeriales se hicieron eco de estas transformaciones. Los recursos textuales y audiovisuales producidos a partir del 2010, fueron profundizando en las injusticas por género o sexualidad, en sintonía con los debates públicos que emergieron a partir de la implementación de políticas que directa o indirectamente reconocían las desigualdades que padecen las mujeres y las disidencias sexuales en distintos ámbitos. Para Boccardi y Marozzi (2014) la publicación en 2012 del segundo “Cuaderno de ESI para el aula” fue un punto inflexión ya que se incluyó en las propuestas de talleres de “Vínculos violentes en parejas adolescentes”, “Discriminación y diversidad sexual” y “Trata de personas”. Resulta necesario leer esta incorporación a la luz de una proceso de legitimación social en el cuál se trasladaron aspectos históricamente reducidos al ámbito privado ( la violencia machista, la homo/lesbo/transfobia, el consumo de los cuerpos de las jóvenes) a la discusión pública y a la sanción de normativas específicas que delimitaron el marco de los consenos sociales alcanzados.

Ahora bien, estos procesos legislativos, sociales y mediáticos, y su más lenta transcripción a los materiales ministeriales, no se tradujeron ni simultanea ni homogéneamente en la vida cotidiana de las instituciones escolares del país. A su vez, la explicitación de la categoría “género” en los textos de las leyes no parece tener una influencia directa en los nivel de institucionalización de un enfoque crítico y anti patriarcal. Como sucede con gran parte de las políticas educativas, existen niveles de injerencia subjetivas, institucionales y gubernamentales que condicionan su puesta en práctica y financiación.

Un caso paradigmático de esto es, justamente, lo que sucede en la Cuidad de Buenos Aires. Si bien cuenta con una ley ESI y Lineamientos curriculares propios que explicitan la perspectiva de género desde el 2006, su efectivización estuvo condicionada por las prioridades y los sentidos sobre la ESI establecidos por el poder ejecutivo. Como indican los dichos de docentes entrevistadas del nivel secundario y de formación docente, el gobierno del PRO (que gobierna desde 2007 hasta la actualidad) no impulsó acciones que dieran cuenta de una voluntad por implementar la normativa desde la órbita del ministerio de educación ni con un énfasis en la dimensión integral de la sexualidad. La posición de la cartera educativa fue de “dejar hacer”, sin limitar (ni tampoco promover ) de modo explícito las diversas iniciativas de docentes, escuelas u organizaciones por implementarla, y en ocasiones crearon dispositivos desde otros entes gubernamentales vinculadas al área de salud o juventud sin fundamentarse en la ESI. Es decir, sin restringir pero tampoco sin monitorear el grado, el enfoque ni la modalidad de su aplicación.

**Transversalizar un tema, tematizar una perspectiva**

En sintonía con lo anterior, la segunda característica que señalamos como ambigua de ambas leyes ESI refiere a la imprecisión de la normativa en torno a los dispositivos institucionales disponibles o deseables, y también el grado de responsabilidad y efectividad de los mecanismos estatales para la evaluación de su puesta en práctica. Si bien se suele señalar que los impedimento para implementar la ESI son de índole ideológico y derivan de la presencia del artículo 5 de la ley nacional (que habilita a cada institución a “adaptarla según su ideario”) o de la autonomía de la que gozan las provincias para ejecutarla, en este trabajo nos enfocaremos en analizar las tensiones relativas a las características institucionales que, sin dejar de estar afectadas por las miradas subjetivas, tienen un papel significativo al momento de establecer el repertorio posible de acciones.

En cuanto al modo en que deberían adaptarse los contenidos, en la ley porteña se explicita la responsabilidad del Ministerio de *“elaborar los contenidos curriculares obligatorios mínimos, graduales y transversales”* (artículo 2) , mientras que la de la nación establece que “*la ley tendrá una aplicación gradual y progresiva, acorde al desarrollo de las acciones preparatorias en aspectos curriculares y de capacitación docente*”.

Estos contenidos se explicitaron luego en los “Lineamientos curriculares de la Cuidad Autónoma de Buenos Aires para nivel medio”, donde se optó por organizar los contenidos en 5 ejes transversales (Adolescencia, sexualidad y vínculos; Salud y calidad de vida; Anatomía y fisiología de la reproducción humana; Sociedad, sexualidad, consumo y medios de comunicación; Sexualidad, historia y derechos humanos ) y a su vez menciona cuales son las asignaturas sugeridas que puedan abordarlos. Los ejes son grandes campos de preguntas que a su vez puedan habilitar otras y que se puedan reorganizarse y ampliarse de forma situada, tal como se advierte:

*No se explicita una división por ciclo, pues los contenidos pueden ser abordados en todos los años de la escuela media. Cada institución podrá organizar el desarrollo de los contenidos de los diferentes ejes y ampliarlos, teniendo en cuenta las características de los contextos institucionales y socioculturales de las comunidades educativas” (2008: 29)*

En los Lineamientos curriculares Nacionales aprobados en 2008 por el Consejo Federal de Educación los contenidos, por el contrario, se organizan y especifican por asignatura. De esta forma, la transversalidad se lee como la presencia distribuida de contendidos vinculados a la sexualidad en todas las áreas curriculares. Esta presencia, a su vez, debe ser gradual, es decir, que se espera que lxs docentes modifiquen su programa a partir de agregar de a poco nuevos contenidos que considere adecuados, si considera que no los trabajaba de antemano. Los contenidos que allí se listan aluden, en términos generales, a aspectos que consideramos que se repiten en muchas áreas y enmarcan una serie de valoraciones (del cuerpo, de las relaciones, de la convivencia), actitudes ( el respeto, la promoción de ciertas habilidades, el análisis crítico) y algunos saberes disciplinares (provenientes del derecho, la salud, la comunicación) , entre otros.

Complementariamente, el programa Nacional ESI desarrolló para sus dispositivos de capacitación docente, un esquema de “5 ejes transversales” que, en línea con los contenidos desplegados en los lineamientos, son lo suficientemente abarcativos como para ser aceptados y también adaptados desde múltiples posiciones en torno a la sexualidad. Estos son:

*1) El cuidado del propio cuerpo 2) Las relaciones interpersonales, sobre todo en lo que se refiere a las relaciones de género 3) La valoración de las emociones y sentimientos 4) El ejercicio de los derechos 5) La valoración positiva de la diversidad y la no discriminación[[8]](#footnote-8).*

Según lo detallado en cada eje, se dirá que todos se encadenan necesariamente entre si. Si bien aluden a distintos niveles de análisis y abordaje, podemos asumir que todos se enmarcan dentro del paradigma de los derechos humanos, que pone el foco en la construcción de normas de convivencia ciudadana y pregona, en el artículo 1, por “el derecho de todos los educandos por recibir educación sexual”. Este marco no es un dato menor si consideramos que el modelo tradicional de educación sexual estuvo más ligado a enfoque religiosos o médicos ( Morgade y Alonso, 2008 ), en los cuales se tiende a desestimar a lxs estudiantes como sujetos de derecho con voces y experiencias heterogéneas a ser tenidas en cuenta.

En ambos documentos no se desconoce las dificultades que derivan de un abordaje transversal, y se incentiva y/o habilita a que cada institución imagine opciones viables de traducción, apoyados en los diversos recursos disponibles. Tanto las leyes de Nación y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires varían en relación a los espacios y momentos institucionales deseables para llevar adelante la implementación. En Nación, los Lineamientos Curriculares proponen alternar entre la creación de espacios curriculares “específicos” (como talleres o jornadas, recomendado para trabajar ciertos temas en el nivel secundario) y otros “transversales” (en todos los niveles, sobretodo en inicial y primaria). Aclara que:

“*La organización de un espacio específico no debe de ninguna forma sesgar el enfoque integral que entiende la sexualidad como parte de la condición humana. Esto significa que los docentes de las distintas asignaturas deberán estar dispuestos a tener en cuenta los propósitos formativos de la ESI como así también a constituirse, cuando la ocasión lo requiera, en receptores de las inquietudes y preocupaciones de los alumnos y alumnas en relación con la temática.*” (2008:15)

Se reconoce así la posibilidad de que los espacios específicos habiliten una responsabilización no deseada a aquellos adultos que tomen la tarea de dictarlo. “Sesgar el enfoque integral” sería, según lo citado, no estar dispuesto a tener en cuenta los propósitos formativos ni a recibir las inquietudes de lxs alumnxs. “Sesgar” podría entenderse con “reducir” la sexualidad a una sola de sus dimensiones estipuladas, aquella que tradicionalmente fue asocia a la sexualidad: la biológica. Vemos acá cómo se entrama la definición de sexualidad integral con la capacidad docente de hacer una adaptación curricular y a la vez la buena predisposición de los docentes de todas la áreas. Aparece así una posible interpretación de la transversalidad como un aspecto actitudinal de la población docente que actúa como condición previa y necesaria de su enseñanza. Por su parte, esta transversalidad curricular y actitudinal refuerza la necesidad de garantizar formación permanente y gratuita, tal como lo estipula la ley.

Entonces y en relación con el primer apartado, la incorporación del género en tanto *enfoque* crítico y no en tanto *tema* requiere de una revisión de la didáctica tradicional y de un compromiso institucional ¿Cómo se incorpora un enfoque? Isabelino Siede despliega en “Perspectiva transversal: educación para la paz y los derechos humanos” (1997) algunas reflexiones sobre los modos de abordar en la escuela el enfoque de los derechos humanos , dentro de los cuales encontramos el enfoque de género, definido así por diversos organismos y convenios internacionales. Desde un estilo de tinte técnico, enumera los *propósitos* deseables que requieren por una “transversalización conceptual”. Esto significa por un lado una revisión del curriculum que no requiera solamente agregar nuevos aspectos al programa, es decir que no deben permanecer desconectados con respecto al resto de las “unidades temáticas”. Por otro lado propone la conformación de espacios institucionales de revisión que involucren a todxs los que trabajan en la escuela. Es decir, la perspectiva transversal responde a qué y cómo se introducen ciertos “aspectos vertebradores” (que no son temas en si mismos sino que cada docente pueda definir qué quiere trabajar dentro de ellos) pero también establece *quienes* deben hacer ese ejercicio.[[9]](#footnote-9) Así, diremos que los intentos por trasversalizar suelen ser, en definitiva, intentos por politizar. Nos referimos al proceso de redefinición de lo que una sociedad en un momento dado considera como problema de extrema relevancia y de redefinición sobre a quienes les corresponde qué derechos y qué responsabilidades.

Si volvemos a la transversalización curricular o conceptual de la ESI, los documentos analizados, con mayor o menor nivel de explicitación, proponen un abordaje que pueda organizar los contendidos sugeridos en cada asignatura pero enmarcados en algunos de los grandes ejes. Lo que se refleja en esta superposición – algo confusa- de esquemas de *contenidos, ejes, enfoques, puertas y modalidades* es un esfuerzo por instalar un cambio de mirada que involucra debates políticos actuales profundos, con un consenso social amplio pero para nada saldado. Estos debates que identificamos en los ejes de la ESI involucran no sólo a aquellos concernientes a la lectura de los cuerpos en tanto sexuados, sino también al de lxs estudiantes en tanto sujetos de derecho, al de las experiencias emocionales en tanto saberes con valores epistémicos, al de la diversidad en tanto constitutivo de todas las sociedades. Con un poco más de imaginación feminista, podemos encontrar en los textos de la ESI una potencial reinvención de los modos de narrar las identidades propias y ajenas y también de promover una identificación y desnaturalización de las normas hegemónicas de género, que permitan ensayar modos alternativos a la taxonomización habitual de los cuerpos.

Así, quienes busquen traducir la ESI se enfrentan a la paradoja de tener que elaborar una revisión curricular profunda sobre un campo de problemas que está atravesando actualmente un acelerado proceso de transformación de sus sentidos sociales, pero en el marco de una cultura institucional que tiene a su vez sus propias temporalidades y que dispone de herramientas de acompañamiento a la docencia tradicionalmente ordenadas en un formato escolar relativamente estable. También la participación política en la escuela, protagonizada tanto por adultos como por jóvenes, cuenta con un repertorio clásico de identidades, lenguajes y agendas (Blanco2016) que se ven interpelados por esta relectura politizada de los cuerpos sexuados.

El señalamiento que hacíamos sobre el problema de agregar a la ESI o al género como una pieza intercambiable del curriculum puede vincularse con lo que algunos estudios anclados en la pedagogía feminista ( Bonder, 1994) describen como “fase sumativa”. Es decir, un modo de abordar la perspectiva de género que, en respuesta a casi inexistente presencia de mujeres dentro del curricular tradicional, elabora una “historia compensatoria”, un rescate de las “figuras extraordinarias” de los grupos excluidos. La autora considera que esta inclusión no pone en cuestión la injusticia patriarcal que lo sostiene, y aspiran que una fase o momento superador de esta instancia pueda ser la de trasladar el foco desde “el caso” hacia la problemática social, cuestionar las desigualdades de género en la estructura social, visibilizar las luchas de los diferentes grupos subordinados y de este modo politizar el curriculum. En la misma línea, otrxs autores señalan que un ejercicio deseable para abonar a una justicia curricular (Conell 1997) es el de revisar las bases epistemológica y políticas del saber escolar y académico, de modo de poder identificación y denuncia del carácter androcéntrica y heteronormativas de lo que se enseña (Morgade 2013).

Es por todo esto que consideramos que la utilización del verbo “incorporar” o “incluir” a la perspectiva/ enfoque de género no es el más adecuado, ya que contribuye a un imaginario que asume un campo estable de saberes a enseñar capaz de “hacerle espacio” a un área que luego pueda ser trabajada con independencia del resto de los contendidos. Y también con independencia de la características de los sujetos, sus experiencias e intenciones, y sin poner en duda las relaciones estructurales que mantienen entre si. Es por eso que, siguiendo lo observado en el campo, optamos por utilizar la idea de traducción de la ESI, retomando la tradición que esboza Shore ( 2010) sobre la relevancia de analizar las política públicas no en lo que dice sino en lo que produce; no en términos lineales ni de arriba hacia abajo, sino desde la experiencia de los actores para ver qué efectos produce, qué significa, y cómo se ensambla su accionar con de las políticas. Asimismo, reemplazamos *inclusión* por *apropiac*ión del enfoque de género, en los términos que lo utiliza De Certau, como proceso material y simbólico de interpretación y dotación de sentido respecto a un determinado artefacto cultural por parte de un grupo social. En este caso la apropiación no remite, a su vez, a un campo estable de saberes institucionalizados, sino que lo que la política educativa ESI denomina como “perspectiva de género”, se traduce en las escuelas analizadas como aquel conjunto de debates y categorías que provienen de la agenda del feminismo académico y activista y que tiene como interlocutores al amplio espectro del movimiento de mujeres y de la disidencia sexual.

El Programa Nacional ESI como principal responsable de ejecutar la política especificó, unos años después de su creación, una clasificación sobre las formas en las que puede *ingresar* la ESI a la escuela, que denominó las tres “puertas de entrada”. Estas emergieron a las luz de las instancias de capacitación docente que el Programa llevó adelante, y plasmadas luego en los “Cuadernos para el Aula” (2010). Estas son:

*1) La reflexión sobre nosotros/as mismos/a; 2) La enseñanza de la ESI (a. El desarrollo curricular b. La organización de la vida institucional cotidiana c. Episodios que irrumpen en la vida escolar); 3) La escuela, las familias y la comunidad, en su relación con la ESI.*

De esta forma el dispositivo de capacitación establece que la implementación de la ESI no se corresponde solamente con una revisión curricular sino también una revisión en un plano subjetivo y en otro institucional. Si bien aquí no llegaremos a hacer un análisis profundo sobre este esquema de puertas que se abren y se cierran, nos interesa destacar el aporte novedoso de la interpelación a “*La organización de la vida institucional cotidiana”,* algo que retomaremos en los próximos apartados, y también la primer puerta, a la que podemos renombrar como una invitación la “meta reflexión sexual”. Según algunxs capacitadrxs del programa, las inquietudes que aparecieron en las experiencias iniciales de capacitación docente lxs obligaron detenerse y desplegar un punto que posiblemente no haya sido atendido en los documentos oficiales: el carácter sexuado de lxs docentes. Estxs adultxs son socializadxs en una comunidad en las que conviven por un lado, sentidos hegemónicos sobre los cuerpos, los géneros y los deseos y por otro lado, a veces, miradas críticas sobre ellos, tales como las que el movimiento feminista y agrupaciones de disidencia sexual vienen luchando por instalar hace más de un siglo. Con una intensidad mayor que con otros contenidos escolares, el universo de temas y debates relativos a la sexualidad y al género requiere de una evaluación crítica de la propia experiencia de aprendizaje. Es decir, la educación sexual y los mandatos de género recibidos como estudiantes, incluyendo la instancia de formación docente.[[10]](#footnote-10)

Resulta difícil no asociar esta primer puerta a uno de los mayores aportes del feminimo, “lo personal es político”, lema de los años 70, pero muy vigente hoy. Diversas autoras actualizan la consigna y destacan la radicalidad de una corriente de pensamiento que tiene una larga gimnasia de autocritica y reflexión sobre los modos de incidir en el campo cultural y subjetivo además de dedicarse a analizar los condicionantes estructurales, como pueden ser los económicos y estatales . Esta primer puerta de la ESI es donde mejor se plasma la injerencia de los movimientos de mujeres en la elaboración y resignificación de la ESI como herramienta de empoderamiento y , quizás de forma más inesperada, de organización política.

Tal como destaca el primer informe realizado entre el Programa Nacional ESI y dos equipos de investigación universitarios ( Faur y Gogna 2015), existe entre lxs docentes capacitadxs en el país, una valoración positiva de la ley, pero también una persistencia en la actualidad de lo que denominan “resistencias”. En “Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)” se identifican resistencias de tipo “operativo”(consideran que les saca tiempo de trabajo), “moral” (tienen objeciones valorativas o religiosas), “por temor a la (reacción de la) familia”, y/o “por no considerarse competentes para la tarea”. Este esquema sin duda es un aporte para analizar le compleja trama de sentidos atribuidos a la ESI por parte de la población docente a por lo menos tres aspectos: la definición de sexualidad, el rol de lxs docentes y la escuela y la caracterización de lxs sujetos destinatarios, en este caso lxs jóvenes estudiantes. Podemos leer estas resistencias en línea con la primer “puerta” de entrada de la ESI: si no se superan estos posicionamientos subjetivos, no se estaría implementando de modo correcto el “espíritu” de la ley.

En ocasiones, el hecho de que lxs docentes cuenten con el espacio para evaluar los modelos de sexualidad en el marco de los sentidos culturales e históricos (y no individuales) que le atribuye esta sociedad en particular, es leído y valorado como una fase previa para el verdadero momento de implementación, que es cuando llega a los/as niños/as y adolescentes. Sin embargo, consideramos que este ejercicio de meta reflexión sexual, lejos de ser tomado como un mero efecto colateral o un objetivo secundario, es central ya que imprime la dimensión política que trae aparejado el enfoque de género y derechos y debe ser reconocido como uno de los efectos más relevantes socialmente, sino el mayor, de esta normativa de alcance nacional.

Hasta aquí analizamos la forma en que los documentos delinean definiciones en torno a la transversalidad, que se sirve de contenidos, ejes y puertas, y que exige por parte de lxs docentes una cierta capacidad cognitiva, la de adaptar los lineamientos curriculares al programa de la materia. También, una capacidad actitudinal, la de reflexionar sobre aspectos de vida personal, y estar “abiertx“ para identificar y problematizar las propias definiciones de educación sexual. A su vez se invita a no desligarse de los “imponderables sexuales” de la vida cotidiana, es decir, aquellos episodios que lxs propios sujetos identifican como vinculados a la sexualidad. Estas capacidades se ven complejizadas si se reconoce que sobre la sexualidad se enseña en todo momento y lugar, por distintas personas y también en las distintas etapas de la vida. Se exige, por lo tanto, el ejercicio individual de identificar aquellos momentos y lugares en los que como docentes se puede intervenir tensionando o reforzando los sentidos hegemónicos de género y sexualidad.

Ahora bien, existen otros elementos que interviene en la traducción transversal de la normativa[[11]](#footnote-11) que se alejan de las conceptualizaciones individuales de lxs docentes. Nos referimos a las condiciones laborales e institucionales. El Programa Nacional ESI publica en 2012 la Guía para el desarrollo institucional de la Educación Sexual Integral en el cual se busca “facilitar y promover la implementación”, y se ordena en base a una serie de preguntas frecuentes. Allí invita reiteradamente a “reflexionar sobre nuestros propio supuestos acerca de la sexualidad y la educación sexual” a nivel “individual e institucional”:

*“ Para esto es necesario que el equipo directivo habilite espacios para hacer circular la palabra, compartir sentimientos e ideas, reflexionar sobre nuestros supuestos con el fin de ir construyendo criterios de trabajo que se puedan sostener sobre la base de vínculos de respeto y confianza” ( )[[12]](#footnote-12)*

Asimismo, en los Lineamientos Curriculares de la Ciudad de Buenos Aires se advierte, además de la necesidad institucional de establecer espacios de formación entre docentes, los efectos no deseados pero muy frecuentes de estas propuestas de trabajo:

*El espacio de trabajo transversal reconoce la complejidad de la propuesta, en el marco de la lógica organizacional de la escuela media, pero se presenta como un desafío a construir en forma conjunta. El conocimiento y la realización de un trabajo compartido, vinculando las distintas relaciones que se establecen entre los contenidos disciplinares y los de educación sexual, permitirá establecer entre los docentes distintos puentes de trabajo. (…) Sin embargo, su contrapartida puede dar lugar a un espacio vacío de significación, cuando no es posible “articular y trabajar con…”; en las situaciones en que esto ocurre, se corre el riesgo de que los contenidos y los propósitos formativos se diluyan. (2008: 30)*

Este fragmento se detiene en reconocer que frecuentemente los diseños transversales, generan contrariamente a lo esperado, una inmediata o progresiva dilución, dada la inexistencia de un tratamiento específico y la imposibilidad de establecer personas que pueden responsabilizarse por su puesta en práctica. Asimismo reconoce que esto no se asocia necesariamente a las “resistencias” individuales, sino a la ya conocida tensión entre la organización simbólica y material de las escuelas y la (im)posibilidad de encontrarse con otrxs colegas para potenciar el “trabajo compartido” interdisciplinar y establecer “puentes”.

**Reflexiones finales**

Hasta aquí hemos descripto algunas características de la política educativa ESI que consideramos que pueden echar luz a unas preguntas que resulta inquietantes a 11 años de su sanción ¿Cómo se está implementando la ESI en las escuelas?¿ Qué características de la ley promueven u obstaculizan su puesta en práctica? ¿ Cuáles aspectos se desarrollaron y cuales permanecen como conflictivos? ¿Cómo imaginamos su implementación plena ? ¿Es posible su traducción fiel ?

Los documentos establecen un piso común de contenidos y ejes prescriptivos a la vez que dan resguardo legal y un marco de legitimidad que permitió desplazar los límites de lo imaginable en las escuelas argentinas. Las inespecificidades que planteamos aquí, lejos de considerarlas como razones suficientes para la impugnación de esta política, pueden ser leídas desde el punto de vista del feminismo como una habilitación estratégica, ya que ofrecen un margen amplio en el cual el activismos puede - y de hecho pudo- incorporar sus propios lenguajes y su propias prácticas de sensibilización y politización. Es así que si planteamos que la ambigüedad se debió al contexto de negociación previa con un amplio sectores que disputaron sus sentidos, en la actualidad y tras una década de transformaciones sociales y legales que acompañaron una reflexión profunda en torno a la cultura machista, el escenario requiere que la sociedad civil y los movimientos sociales muestren una capacidad para motorizar, monitorear y realimentar modos de canalizar los procesos globales y estatales en las instancias locales y cotidianas que se desarrollan dentro del los edificios escolares. Con esto queremos releer a la ESI no como un mero texto del ley consumado sino como un territorio de sentidos fuertemente disputado y en permanente conflicto.

**Bibliografía**

* Baez, J. (2016) La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. p. 71 - 71
* Baez, J., y González del Cerro, C. (2016) Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista del Instituto Interdisciplinario Ciencias de la Educación, (38),* 7-24.
* Blanco, R. (2016) Escenas militantes: Lenguajes, identidades políticas y nuevas agendas del activismo estudiantil universitario. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor Universitario.
* Boccardi, F., Marozzi, J. (2014). Sentidos de la educación sexual integral en el discurso docente. Una lectura de tópicos y presupuestos. En *Actas del IV Coloquio internacional e interdisciplinario de Educación, sexualidades y relaciones de género.* Mendoza, Argentina: Universidad de Cuyo
* Bonder, G. (1994) Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. Revista Iberoamericana de Educación Revista Iberoamericana de Educación  (6) 9-48
* Connell, R. W. (1997) *Escuelas y justicia social*. Ediciones Morata.
* Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010) *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.
* Esquivel, J. C. (2013). Narrativas religiosas y políticas en la disputa por la educación sexual en Argentina. *Revista Cultura y Religión*, 7(1). 140-163
* Faur, E., Gogna, M., y Binstock, G. (2015). *La Educación Sexual Integral en* la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015). Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación
* Lavigne, Luciana (2011) Las sexualidades juveniles en la educación sexual integral En: Elizalde, S. (Comp.) *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura* (pp 87-118). Buenos Aires, Argentina: Biblos
* Martín Barbero, J. (2008) Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad. En: Tenti Fanfani, E. (comp.) *Nuevos temas en la Agenda de política educativa.* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI,
* Morgade, G. (Comp)(2011) *Toda educación es sexual.* Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
* Morgade, G. (2013) Notas epistemológicas desde una investigación feminist sobre educación sexual. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, 22*(40).
* Morgade, G., y Alonso, G. (2008) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia.* Buenos Aires, Argentina: Paidos
* Núñez, Pedro (2013) *La política en la escuela. Jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía
* Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la" formulación" de las políticas. *Antípoda*, (10), 21-49.
* Siede, I. (1997) *Perspectiva transversal: educación en la paz y los derechos humanos*. Dirección de Currícula: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

**Documentos citados:**

* Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2007) *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Nivel Secundario*.
* Ministerio de Educación de la Nación (2008) *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*.
* Ministerio de Educación de la Nación (2010) *Cuadernos ESI para el aula. Nivel Secundario I.*
* Ministerio de Educación de la Nación (2012) "Cuadernos ESI para el aula. Nivel Secundario II.
* Ministerio de Educación y Deportes (2016) *Cuaderno "Jornada Nacional "Educar en igualdad: Prevención y erradicación de la violencia de género" Ley Nº27234. Orientaciones para las instituciones educativas*.
1. El siguiente artículo se desprende de un proyecto de investigación doctoral que tiene por objetivo describir  los modos en que estudiantes y docentes traducen la agenda del movimiento de mujeres y de la disidencia sexual en la vida institucional y se apropian de los contenidos transversales establecidos por la normativa de Educación Sexual Integral. Asimismo, pone el foco en los modos en que esta traducción y apropiación se ve interpelada por los consumos culturales y las interacciones cotidianas de los sujetos a través de las redes sociales. [↑](#footnote-ref-1)
2. Santiago de Estrada. Secretaría Parlamentaria: de la señora Alicia Bello. Registro de la Propiedad Intelectual. Nº 253.028. Nº 34. Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. ( citado en Lavigne 2016). [↑](#footnote-ref-2)
3. Según la legisladora Suppa (mandato cumplido), del bloque del Frente para la Victoria ambas leyes “salieron cuando lo decidió La Nación”, periódico de amplia distribución de raigambre católica, que durante los años previos se mostro proclive las posiciones de la iglesia, pero que en septiembre de 2006 publicó una encuesta de opinión elaborada por el mismo diario, que mostraba que la amplia mayoría de sus lectores consideraban necesaria su sanción. [↑](#footnote-ref-3)
4. Chaco, Ley N° 5811/2006; Misiones, Ley N° 4.410/ 2007; La Rioja, Ley N° 8431/ 2008; Río Negro, Ley N° 4339/ 2008; Santa Cruz, Ley N° 3043/2009; Buenos Aires, Ley N° 14744/2015. [↑](#footnote-ref-4)
5. “Artículo 23. - Contenidos: Los contenidos mínimos de la currículo de enseñanza y los de capacitación deben tener nociones de: perspectiva de género y de generación, derechos humanos y sexualidad humana y procreación responsable, además de los que se determinen por vía reglamentaria”, LEY 4166 – Creación de la comisión Provincial de promoción, prevención y atención del VIH/sida. subroga la ley 2393, Boletín Oficial, 21 de enero de 2007. [↑](#footnote-ref-5)
6. Artículo 5to: *Son funciones del Organismo de Aplicación: a) Garantizar la efectiva enseñanza y aprendizaje de la educación sexual integral a través de conocimientos científicos pertinentes, precisos, confiables y actualizados desde la perspectiva de género, promoviendo el respeto a la diversidad y la no discriminación. b) Asegurar el efectivo cumplimiento del derecho a la libertad sexual; el derecho a* la *autonomía, integridad y seguridad sexual; el derecho a la privacidad sexual; el derecho a la equidad sexual; el derecho al placer sexual; el derecho a la expresión sexual emocional; el derecho a la libre asociación sexual; el derecho a la toma de decisiones reproductivas libres y responsables; el derecho a la información basada en el conocimiento científico; y el derecho a la atención de la salud sexual*. [↑](#footnote-ref-6)
7. Artículo 2: A los fines de esta ley se entiende por violencia contra las mujeres toda conducta, acción u omisión, que de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal de acuerdo a lo establecido en el artículo 4° de la ley 26.485 [↑](#footnote-ref-7)
8. Estos 5 ejes son explicitados de esta forma en el curso virtual del 2014 elaborado por el Programa Nacional ESI destinado a docentes en formación y en ejercicio. A su vez, en esa misma instancia se definen los cuatro “Fundamentos”: [↑](#footnote-ref-8)
9. Estos aspectos pueden guiar a su vez la enseñanza de lo referido a los estudios de género, sexualidad y feminismo. Los nombra como “La historia de los DDHH y los DDHH en la historia”, “Instrumentos jurídicos básicos del derecho nacional e internacional”, “Nociones e instrumentos básicos de defensa de los derechos (recursos legales, etcétera)”, y acompañados de criterios didácticos: “♦ Incluir los hechos y los derechos”, “Abordar lo cercano, lo lejano y las vinculaciones entre ambos”, “ Presentar la gesta de luchadores y movimientos por la paz y los derechos humanos”. [↑](#footnote-ref-9)
10. En los “Cuadernos ESI para el Aula ” de los distintos niveles elaborados en 2010, se detalla,

 *“[en el esfuerzo por implementar la ESI] es posible que surjan distintas ideas que muchas veces adquieren el rango de certezas que impiden trabajar sobre la temática. No obstante, por debajo de estas se ocultan temores basados en creencias, estereotipos, tabúes, prejuicios y modelos sobre la sexualidad y la educación sexual, que fuimos incorporando a lo largo de nuestra historia personal, por medio de las tradiciones culturales, sociales y escolares que hemos transitado”(2010:14)*  [↑](#footnote-ref-10)
11. [↑](#footnote-ref-11)
12. Ejemplifica con tres posibles acuerdos: La inclusión de la ESI al proyecto curricular institucional, la elaboración de una caja de recursos, y la organización de reunión con las familias ( algo usual en primaria pero poco frecuente en las secundaria). [↑](#footnote-ref-12)