



Trabajo Final Integrador

“EL DISCURSO EVANGÉLICO EN TORNO A LA ESI Y SU PENETRACIÓN EN EL
DISCURSO ESCOLAR. EL CASO DEL CONGRESO ESI EN VALORES EN LA PROVINCIA
DEL CHACO.”

Autor/a: María Lara Caravaca

Director/a: Esp. Prof: Juan Gabriel Luque

Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

Índice

Introducción	3
El discurso como dispositivo	7
Con ESI, pero sin ESI en el Chaco	9
Aportes de la teoría feminista: el pensamiento heterosexual	11
Heteronormatidad, currículum y escuela	15
Modelos para la Educación en la Sexualidad	22
“ESI en valores” como dispositivo de control de la diferencia sexual y reproductor de la desigualdad sexual	26
Docentes de nivel medio y la relación con “Las ESIS”	30
Reflexiones finales	39
Anexo I	43
Anexo II	52
Referencias	54

Introducción

La sanción de la ley 26.150 de Educación Sexual Integral el 4 de octubre del año 2006 marcó un antes y un después en el discurso pedagógico en torno a la Educación Sexual generando un intenso debate. Mientras que algunos sectores de la sociedad consideran a la ESI un avance necesario del país en materia de salud, derechos sexuales y reproductivos y derechos humanos complementando a un marco normativo más amplio de conquista de derechos como la Ley de matrimonio igualitario, Ley de identidad de género, Ley de interrupción voluntaria del embarazo etc., los sectores conservadores la ven como una intromisión del Estado en la composición de las familias y una política de “pérdida de valores”¹.

Desde su aparición empezaron a articularse discursos religiosos que contrarrestaran a la ESI en las escuelas, el primero de estos discursos alternativos a la ESI fue la “Cartilla de Educación para el amor de la Iglesia Católica en el año 2007”². Con posterioridad a éste se fueron organizando nuevos discursos que, desde la concepción religiosa, buscaban frenar la aplicación de la ESI o modificarla de forma tal que anule el espíritu de la ley: la ampliación de derechos sexuales y reproductivos a niños, niñas y adolescentes.

En este contexto, las iglesias evangélicas en la provincia del Chaco han sido uno de los actores más activos en la resistencia a la implementación de la ESI en las escuelas logrando su obstaculización con la aprobación por parte de la cartera ministerial de una “ESI paralela”. En

¹ Expresión utilizada por docente de nivel secundario, asistente y adherente a la “ESI en valores” (Ver entrevista más adelante).

² La Conferencia Episcopal Argentina, editó un material didáctico en enero de 2007 llamado: “Plan de Enseñanza y cartillas de estudio y trabajo de Educación para el Amor” en el cual se presenta una “guía práctica” de abordaje de la educación sexual para directivos, docentes y padres.

esta jurisdicción se localiza un discurso anti ESI Laica y Científica con un gran número de adeptos y resortes institucionales para la penetración del discurso en diferentes esferas de la sociedad muy bien articulado.

En este escrito se analizará específicamente el discurso de las iglesias evangélicas en Chaco sobre la Ley de Educación Sexual Integral en las escuelas, sintetizado en el congreso “ESI en valores”, explorando con mayor profundidad la búsqueda por la perpetuación de la heteronormatividad y las estrategias que han utilizado para influir en la opinión pública y en las políticas educativas. Para ello, se realizaron entrevistas a docentes asistentes del Congreso “ESI en valores”, junto con la revisión del material trabajado en el mismo cotejando con documentos oficiales emanados desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia.

El discurso evangélico en contra de la ESI es muy potente, si bien está organizado para su penetración institucional en las escuelas, como veremos más adelante, se expande y escala al “sentido común”. Entendemos aquí a la estrategia de los sectores conservadores chaqueños como un dispositivo para mantener la vigilancia social en las juventudes: la “ESI en valores” y su búsqueda por “demonizar” la ESI laica y científica.

El objetivo principal de este trabajo es contribuir a una comprensión más profunda de los desafíos que enfrenta la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral en Chaco y analizar un tipo particular de discurso religioso como dispositivo de control social.

El posicionamiento desde el cual parten los análisis aquí expuestos es el que entiende a la Educación Sexual Integral con perspectiva de derechos y enfoque de género, que concibe a los derechos sexuales y reproductivos como derechos humanos básicos desde un enfoque de

género, abordaje que tiene en cuenta que las relaciones entre los géneros son asimétricas y que esta asimetría afecta de manera desigual la vida de las personas. Esto quiere decir que las desigualdades de género ponen en situación de mayor vulnerabilidad a las mujeres, personas trans, personas intersex, personas gays, lesbianas y bisexuales, etc. (Min. Sal. Argentina) Este posicionamiento reconoce al feminismo como una teoría social y sostiene por ende sus aportes en el campo, algunos de los cuales serán aquí recogidos.

El escrito se encuentra organizado en ocho apartados y dos anexos; el primero de ellos: *El discurso como dispositivo* busca ubicar desde la teoría foucaultiana la importancia que el/los discurso/s poseen como mecanismos de regulación y control social, para que de esta forma podamos interpretar qué es lo que se disputan las diferentes agencias y que rol posee el discurso en dicha puja.

En el segundo apartado: *Con ESI, pero sin ESI en el Chaco*, se narra el recorrido que la ley N° 26.150 llevó adelante para su implantación (con muchas restricciones) en las escuelas de todo el país con su consecuente reacción conservadora para definir particularmente la situación actual en la provincia del Chaco que originó el Congreso “ESI en valores” al que se circunscribirá el análisis de este escrito.

En Aportes de la teoría feminista: *el pensamiento heterosexual*, se busca definir con claridad como se construye la heteronormatividad y como es vivida socialmente como una obligatoriedad. Esta norma construye una realidad política, que nos ayuda a comprender el cuarto apartado: *Heteronormatividad, currículum y escuela*, donde a través de aportes de múltiples

teóricos, se ejemplifican con claridad, todos los elementos presentes en el currículum y la realidad escolar que consolidan la heteronormatividad en las instituciones educativas.

En el apartado *Modelos para la Educación en la Sexualidad* se describen tres alternativas posibles para abordar la educación para la sexualidad en las escuelas, se tratan de posicionamientos técnicos y teóricos presentes en alguna u otra medida en las escuelas, desde la currícula escolar, hasta el rol de los docentes que llevan adelante en las aulas diferentes posicionamientos políticos en torno a la educación sexual. Posteriormente se hace referencia explícitamente al congreso “*ESI en valores*” como *dispositivo de control de la diferencia sexual y reproductor de la desigualdad sexual*; en este espacio se mencionan (complementándose con el archivo fotográfico documental en Anexo I) las ideas fundamentales sobre las cuales dicho Congreso trabajó, evidenciando allí las inconsistencias y la información malintencionada que allí se difundió, con su correspondiente apoyatura documental.

A continuación, en: *Docentes de nivel medio y la relación con “Las ESIS”*, se transcribe y analiza desde el marco teórico seleccionado las entrevistas a dos docentes asistentes al Congreso, las conversaciones con las docentes buscan exponer mucho del referencial teórico de apartados anteriores, para lograr visualizar, a partir de sus testimonios como se plasma el discurso como dispositivo y el pensamiento heterosexual como norma.

Por último, en las *Reflexiones finales* se sintetizan ideas anteriormente expuestas de las entrevistas, del referencial teórico y del material documental, para dejar expresado con claridad el problema inicial y el camino recorrido para sustentarlo teóricamente.

El discurso como dispositivo

Una gran cantidad de teóricos analizan el rol de las instituciones disciplinarias como modeladoras del comportamiento de sus integrantes, la escuela forma parte de este tipo de instituciones y hoy en día mantiene muy vigente y activo su rol modelador. En su análisis de las instituciones disciplinarias Foucault sostiene que las mismas funcionan en base a un sistema de castigos y recompensas como método de moldear la conducta. Dentro de las ideas modeladoras de la normalidad de las instituciones disciplinarias podemos localizar a la heteronorma como mandato social establecido que permite moldear las sexualidades e identificar rápidamente a quienes permanecen por fuera de los estereotipos establecidos para sexo-genero-orientación sexual.

Es menester describir el tipo de estudiantado ideal de las instituciones escolares tomadas como modelos, a fin de comprender por qué determinados colectivos culturales/sexuales permanecen aún por fuera de la institución escuela y de qué modo la misma se transforma en reproductora de la heteronormatividad.

El discurso pedagógico contribuye a la creación de normas que rigen sobre las conductas sexuales de nuestros niños y niñas y adolescentes; es por ello, que quedan fuera del sistema escolar los “diferentes sexuales” o son “corregidas” aquellas conductas que operen por fuera de la norma. Este discurso se manifiesta desde los manuales escolares, en los reglamentos, códigos de comportamiento, el estatuto del docente o en la curricularización de la educación para la sexualidad que las instituciones lleven a cabo.

Al ser la escuela una reproductora y legitimadora de la heteronorma, es responsable también de las consecuencias que implican: contribuir a la desigualdad de género y excluir a quienes no se

ajusten al sistema binario varón-mujer. Los mandatos y estereotipos de género afectan gravemente a las personas, sometiéndolas a situaciones de violencia que dificultan su autonomía y posibilidades de autodeterminación especialmente en relación con sus cuerpos.

Nos interesa aquí el discurso escolar y la curricularización de la sexualidad debido a que es el campo donde agencias estatales y agentes confesionales disputan sentidos en torno a la sexualidad y el género en la escuela interpelando a los/as docentes como actores claves del proceso de desarrollo curricular. En este sentido, se parte de concebir al currículum como un territorio de disputa entre propuestas político-educativas impulsadas por grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, donde algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos y otros a oponerse a tal hegemonía. (Luque; Severino, 2016, p. 928)

Estos campos de disputas y espacios de aplicación de discursos son para Foucault dispositivos. Aquello sobre lo que trato de reparar con este nombre es [...] un conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En fin, entre lo dicho y lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos. [...] Por dispositivo entiendo una suerte, diríamos, de formación que, en un momento dado, ha tenido por función mayoritaria responder a una urgencia. De este modo, el dispositivo tiene una función estratégica dominante [...]. He dicho que el dispositivo tendría una naturaleza esencialmente estratégica; esto supone que allí se efectúa una cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, o para

estabilizarlas, utilizarlas. Así, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento pero, ante todo, lo condicionan. Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y [son] sostenidas por ellos (Foucault, 1977, p. 229).

Siguiendo a Foucault podemos resumir entonces que estas disputas entre redes de relaciones de saber y su búsqueda por instalarse en la sociedad como un poder, son *dispositivos*.

Con ESI, pero sin ESI en el Chaco

La ley 26.150, conocida como la Ley de Educación Sexual Integral que establece que: *“todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal”* (Ley N° 26.150. 2006. Argentina). Si bien la sanción de dicha ley generó un gran número de adeptos y de detractores, lo cierto es que su aplicación en escuelas fue más bien débil e incluso nula en algunas jurisdicciones. Sin embargo, a más de 10 años de sancionada dicha ley, varias cuestiones de conocimiento público sacudieron la agenda de los medios masivos de comunicación y de la opinión pública evidenciando la necesidad urgente de la aplicación de la ESI en todas las escuelas del país, una de ellas fue la aparición de numerosos movimientos de mujeres que visibilizaron los casos de femicidios, estableciendo incluso un promedio alarmante en su frecuencia.

Esta visibilización de los movimientos colectivos de mujeres, trajo consigo una consecuente reacción conservadora en la sociedad que mostraba la contracara de los reclamos de los

movimientos de mujeres, aparece entonces un movimiento *“pro vida”* que cuestiona directamente a los fundamentos del movimiento que buscaba entre otras cosas la legalización del aborto. Por otro lado, ante la urgente presión de los movimientos feministas de la implementación en las escuelas de la ESI (con la secuenciación de contenidos desde el nivel inicial hasta el quinto año de la escuela secundaria) surge la contracara *“con mis hijos no te metas”*, en clara oposición a la aplicación de la ESI en las escuelas y con un apoyo manifiesto de diferentes iglesias evangélicas y los grupos *“pro vida”*.

En Resistencia, Chaco, producto de este movimiento *“anti ESI”*, las iglesias evangélicas han realizado relecturas de la Ley de Educación Sexual Integral proponiendo (con apoyo del Ministerio de Educación de la Provincia y del Poder Ejecutivo provincial) un abordaje de la *“ESI en valores”*.

El peligro que implica la aparición de *“relecturas”* de la ESI desde iglesias evangélicas encienden las alertas y evidencia un movimiento de resistencia organizada y la planificación de aplicación de alternativas de una Educación Sexual que mantenga el actual estado de cosas, el binarismo, la heterosexualidad obligatoria, las desigualdades de género, la demonización de la homosexualidad y la violencia machista.

La *“ESI en valores”* reproduce y exagera argumentos que actualmente están vigentes en la sociedad y que lo han estado desde hace mucho tiempo, con los que la ESI Laica y Científica

intenta romper para combatir la desigualdad entre géneros, no propone cambios en los puntos de vista, si no dejar las cosas tal cuan están para protegerse de la “pérdida de valores”³.

Para justificar ésta supuesta pérdida, la ESI en valores, instala falacias sobre el contenido y el tratamiento de la ESI en la escuela, hasta llegar al punto de ser (la ESI Laica y Científica) la responsable de situaciones absurdas, ridículas e improbables. Un dato no menor, es que como se verá en el archivo fotográfico documental del Anexo I, la ESI en valores, convence a sus adeptos de que los abusos sexuales en las infancias son culpa de la aplicación de la ESI en las escuelas, lo que no es solamente una estrategia para lograr adhesiones, si no una franca mentira, que al final de cuentas se opone a la curricularización de la educación para la sexualidad en las infancias, dejándolos efectivamente vulnerables a diferentes tipos de abusos.

Aportes de la teoría feminista: el pensamiento heterosexual

Para definir la heteronorma, debemos posicionarnos en corrientes epistemológicas como el estructuralismo y el posestructuralismo y sus aportes conceptuales para el análisis discursivo. Parten de entender que el mundo es un lugar en el que vienen a inscribirse múltiples lenguajes y que dichos lenguajes son el reflejo de nuestras estructuras psíquicas, el reflejo de nuestro inconsciente. Estos discursos evidencian y construyen realidades. La lingüística engendra la semiología y la lingüística estructural, la lingüística estructural engendra el estructuralismo, el cual engendra el Inconsciente Estructural. (Wittig, 2006, p. 46)

³ Expresión utilizada por docente de Escuela Secundaria Pública en conversación informal realizada, participante y adherente a la ESI con valores.

Los discursos que surgen desde la heterosexualidad hegemónica oprimen a las minorías sexuales ya que se proponen categorías, dimensiones y conceptos propios, estableciendo un discurso de entender lo “no heterosexual” como “lo diferente” como una “alternativa”.

Esta dominación evidenciada desde el discurso trae aparejada una forma de entender el mundo y una versión sobre lo supuestamente diferente. En un mundo donde la mujer está oprimida, sus discursos también darán cuenta de esta opresión ejerciendo un poder preciso sobre ellas.

Las categorías de las que se trata funcionan como conceptos primitivos en un conglomerado de toda suerte de disciplinas, teorías, ideas preconcebidas, que yo llamaría “el pensamiento heterosexual” (Wittig, 2006, p. 51).

No puedo sino subrayar aquí el carácter opresivo que reviste el pensamiento heterosexual en su tendencia a universalizar inmediatamente su producción de conceptos, a formular leyes generales que valen para todas las sociedades, todas las épocas, todos los individuos. Es así que se habla de: el intercambio de mujeres, la diferencia de sexos, el orden simbólico, ¿Inconsciente? Deseo, el Goce, la Cultura, la Historia, categorías que no tienen sentido en absoluto más que en la heterosexualidad o en un pensamiento que produce la diferencia de los sexos como dogma filosófico y político. Esta tendencia a la universalidad tiene como consecuencia que el pensamiento heterosexual es incapaz de concebir una cultura, una sociedad, en la que la heterosexualidad no ordenara no sólo todas las relaciones humanas, sino su producción de conceptos al mismo tiempo que todos los procesos que escapan a la conciencia. (Wittig, 2006, p. 52).

Siguiendo a Wittig podemos reconocer que estas estructuras psíquicas ordenadoras del inconsciente (el pensamiento heterosexual), ordenan y construyen hasta el “sentido común”, nuestros deseos y preferencias bajo nuestra supuesta voluntad con un poderoso poder de seducción, lo que torna muy difícil reconocer el ordenamiento existente que impone la heteronorma. Pero a su vez, vuelve muy visible a la diferencia sexual (el “otro”), lo que la hace fácilmente distinguible y por ende factible de ser amedrentada, porque qué sería si no el pensamiento heterosexual si no una estructura política dominante. Cada cambio en el lenguaje, en el comportamiento socialmente aceptable para hombres y mujeres, cada elección por fuera de la norma contribuye a romper el contrato heterosexual.

Rechazar la obligación del coito y las instituciones que dicha obligación ha producido como necesarias para constituir una sociedad, es simplemente imposible, ya que hacerlo significaría rechazar la posibilidad de la constitución del otro y rechazar el “orden simbólico”, hacer la constitución del sentido imposible, sin lo cual nadie puede mantener una coherencia interna. De este modo, el pensamiento heterosexual continúa afirmando que el incesto, y no la homosexualidad, representa su mayor prohibición. (Wittig, 2006, p. 52).

Michel Foucault distinguió dos técnicas de ejercicio del poder: las reguladoras y las disciplinarias. Las técnicas reguladoras ejercen el control y gobierno de los sujetos de una sociedad mediante la aplicación de grupos de normas (recogidas en el código penal y otras disposiciones y decretos institucionales...). (Morgade, 2006, p. 8). A través de esta reiteración, de normas de género, se logra que los cuerpos e identidades sean vistos como un hecho natural y no como producción social, cultural y pedagógica. (Morgade; Fainsod, 2015, p. 2). En ese sentido la sexualidad lejos

de ser pulsiones, prácticas, o estar simplemente ligada al erotismo, hay que analizarla dentro de la heterosexualidad obligatoria como *régimen político*. (Curiel, 2017, p. 51)

Esta obligatoriedad está ligada por demás a las formas de producción capitalistas que producen la segregación por sexo en la esfera laboral, asignando a las mujeres posiciones inferiores en la división del trabajo como empleadas domésticas, secretarias, nanas, educadoras, meseras, dando lugar a una sexualización en el trabajo mismo, en donde se ejerce, en muchas ocasiones y en muchos momentos, el acoso sexual. Con todo ello, Rich ubica a la heterosexualidad como un poder explicativo distinto a entenderlo como una “práctica sexual”, “preferencia”, “orientación” o “elección” para las mujeres. Para ella es más bien una imposición institucionalizada (y yo diría naturalizada) para asegurar el derecho masculino al acceso físico, económico y emocional a las mujeres. (Curiel, 2017, p. 51)

Por su parte Monique Wittig (2006), basada en los análisis de Nicole Claude Mathieu, definió la heterosexualidad como un régimen político cuya ideología está basada fundamentalmente en la idea de que existe (la) diferencia sexual que define dos sexos. La diferencia sexual es una formación imaginaria que coloca la naturaleza como causa. Dicha diferencia no existe más que como ideología, pues oculta lo que ocurre en el plano económico, político e ideológico. Esta división, para esta autora, si bien tiene efectos materiales se hace abstracta y es conceptualizada por quienes sostienen el poder y la hegemonía.

Según Wittig, sexo es una categoría que existe en la sociedad en tanto es heterosexual y las mujeres en ella son heterosexualizadas, lo cual significa que se les impone la reproducción de la especie y su producción con base a su explotación y que son apropiadas por medio de un contrato

fundamental: el matrimonio u otro tipo de relación parecida, un contrato que es de por vida y que solo se puede romper, en muchos casos, por la ley (por el divorcio). El cuidado y la reproducción, así como las obligaciones asignadas a muchas mujeres (asignación de residencia, coito forzado, reproducción para el marido, noción jurídica conyugal) significan que las mujeres pertenecen a sus maridos, novios o amantes. (Curiel, 2017, p. 51)

Heteronormatidad, currículum y escuela

La heteronorma parte de entender roles específicos para cada género, en un complejo argumento que funde categorías biológicas y culturales en lo que las teóricas feministas denominan como “Sistema sexo- género”. Dentro de estos roles social y culturalmente asignados para varones y mujeres encontraremos al imperativo de la mujer como “futura madre” y que su paso por las diferentes instituciones, entre ellas la escuela, esté signado por este mandato y educarlas para ese futuro, teniendo en cuenta esto y siguiendo a Morgade (2011) son “entendibles” los silencios que históricamente la institución escolar tuvo y sigue teniendo respecto a temas como la homosexualidad y el aborto, ya que curricularizar la diferencia sexual, rompe con la heteronorma.

En este contexto vamos a posicionar principalmente al aborto como parte del currículum nulo de las instituciones escolares, y cuyo abordaje (según ley de Educación Sexual Integral) sigue siendo problemático en las escuelas secundarias chaqueñas⁴.

⁴ Sobre este asunto se hará referencia más adelante, durante el análisis de las entrevistas a docentes.

Morgade también cuestiona el rol de la educación escolar en la construcción del amor romántico en las relaciones mujer-varón, y todos los estereotipos que este tipo de romantización impone sobre los géneros, especialmente desde lo discursivo, que no es un dato menor, ya que el rol del discurso en la construcción de las heterosexualidades es fundamental. Este tipo de roles diferenciados para varones y mujeres en la escuela puede verse de forma explícita, por ejemplo, en la separación por géneros en clase de Educación Física.

Alicia de Alba, en su ya clásica definición, describe el currículum como “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. (Morgade, 2011, p. 24).

La elaboración de currículums desde el Estado Nacional y su adaptación en las diferentes jurisdicciones deja en evidencia una serie de decisiones políticas, relaciones de poder y de concepciones morales que lo sustentan. Las teorías del currículo no están, en este sentido, situadas en un campo “puramente” epistemológico, de competencia entre “puras” teorías. También están implicadas en la actividad de garantizar el consenso, de obtener hegemonía; están situadas en un campo epistemológico social, en ese sentido están en el centro de un territorio polémico. (Morgade, 2011, p. 24).

Ahora bien, no debe entenderse a las teorías pedagógicas como absolutamente funcionales a la desigualdad sexual y débiles epistemológicamente hablando, la pedagogía crítica y las

instituciones o docentes que la han sostenido, han logrado poner en evidencia a los roles de género y su vinculación con la desigualdad.

La pedagogía crítica comienza paulatinamente a tener en cuenta el género como un vector de la desigualdad en, por un lado, la producción, distribución y consumo de los recursos materiales, económicos y, por el otro, la producción, distribución y consumo de recursos simbólicos como la cultura, el conocimiento, la educación y el currículum. Si bien entre los diferentes aparatos ideológicos que producen hegemonía no se encuentran sólo las escuelas, sino también las familias, las normas y las leyes y los modelos comunicacionales dominantes –que también funcionan en una dialéctica entre la coerción y el consenso–, el currículum escolar continúa siendo un escenario de tramitación y lucha de significaciones que, en relación con el dispositivo de disciplinamiento de los sujetos en general y el disciplinamiento sexual en particular, ha sido escasamente abordado por las pedagogías críticas en general hasta muy recientemente. [...] En esos primeros desarrollos, y en el marco del despliegue de las tradiciones cualitativas y críticas en las ciencias sociales, con el concepto de género se nombraba a una de las formas primarias de las relaciones de poder, tendiendo a establecer una distinción nítida entre el “género” como construcción social y la dimensión biológica que establece el papel de “la mujer” de “el varón” en la reproducción de la especie humana (para la que se reservó el concepto de “sexo”). (Morgade, 2011, p. 26).

El enorme aporte que implicó distinguir sexo y género evidenció al género como una construcción cultural, cargada de mandatos sociales y roles y el disparador por excelencia para

hablar en clase de las desigualdades sexuales, del disciplinamiento corporal, de las construcciones sociales para varones y mujeres, etc.

Posicionándonos en la teoría foucaultiana, la escuela (al igual que otras instituciones) es un aparato ideológico de reproducción social, una institución disciplinadora del comportamiento, una maquinaria de “normalidades” que conduce a sus participantes a un modelo único aceptable, todo lo que no respondiera a esos parámetros es fácilmente reconocible y patologizado. De esta forma entendemos a la heterosexualidad como la norma y a todo lo que a ella no se ajuste, como lo extraño.

Según Judith Butler, la reiteración de discursos y prácticas sobre sexualidad y género en la escuela produce cuerpos e identidades desde la norma heterosexual. (Morgade; Fainsod, 2015, p. 2)

Las instituciones disciplinarias, como la escuela, se caracterizan por la búsqueda del orden y la homogenización del comportamiento, para ello, ofrecen una serie de recompensas y castigos como alicientes para la obtención de tal fin.

El actual desarrollo del espacio curricular de educación física y su contenido en estrecha relación con la expresión corporal establece una separación entre educación física para mujeres y educación física para varones, como modo explícito de moldear una corporalidad masculina y otra femenina. En este punto vemos como la escuela, además de reproducir valores sexistas, relaciona poder y corporalidad de manera explícita

Para Foucault (2002) la disciplina es la técnica que permite el control sobre los cuerpos para volverlos manejables, los reglamentos escolares entre otros ejemplos son propuestos por el

autor para exponer la búsqueda institucional por lograr un comportamiento deseado. Útil a los fines de lograr la homogeneización de sus participantes

[La disciplina] disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una "aptitud", una "capacidad" que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta. Si la explotación económica separa la fuerza y el producto del trabajo, digamos que la coerción disciplinaria establece en el cuerpo el vínculo de coacción entre una aptitud aumentada y una dominación acrecentada. (Foucault, 2002, p. 83)

Las instituciones disciplinarias son características por su búsqueda del orden a través de la disciplina mediante un rígido sistema de control que utiliza castigos y recompensas a determinadas conductas como método de educación.

Continuando con el tipo de poder específico que ejerce la escuela, podemos mencionar los aportes de Giles Deleuze (1995) quien sostiene que las sociedades disciplinarias masifican e individualizan a la vez, es decir que constituye en cuerpo a aquellos sobre los que se ejerce, y moldea la individualidad de cada miembro de ese cuerpo.

En sintonía con el autor, podríamos decir, que la separación en educaciones físicas diferentes para varones y mujeres modela la corporalidad de la masa por sexo- género, pero a la vez, este procedimiento significa a cada sujeto, la modelación de su propia masculinidad o femineidad estableciendo “códigos de conductas corporales para cada sexo”.

Los conceptos de biopolítica y anatomopolítica presentados por Foucault nos ayudan a comprender el tipo de poder que las instituciones disciplinarias- denominadas por él como “instituciones de control”-ejercen. La biopolítica ejerce la vigilancia, tiene el objetivo de monitorear la sujeción de los sujetos a las normas establecidas, mientras que la anatomopolítica implica la disciplina del sujeto sujetado dentro de las mismas instituciones.

Mientras que la biopolítica controla la normalidad de los sujetos, la anatomopolítica modela la disciplina, lo estrictamente vinculado a la conducta a lo corporal. Estos mecanismos no se limitan a la implementación de sus normas en los espacios físicos de las instituciones si no que modelan la “memoria espiritual”.

La anatomopolítica implica entonces el control de la corporalidad en relación con la función que un cuerpo debe cumplir en determinado momento y lugar. En la escuela, se aprenderá a formar fila de tal o cual modo, tomando una cierta distancia en la fila, a sentarse erguido, a tomar la pluma de cierta manera, a levantar la mano para dirigirse al docente. En cada institución, los gestos serán distintos, pero para cada una de ellas habrá una política específica de domesticación de los cuerpos. A esto, Foucault lo denominó docilización.

Con estos aportes es posible entonces plantearnos el rol de la escuela como legitimadora y reproductora de valores socialmente establecidos y como modeladora de un cierto tipo de corporalidad que no podría trastocarse porque inmediatamente queda expuesta la “anormalidad” y el intento posterior de corregir o bien castigar esa conducta inadecuada.

No debemos apartar la mirada del rol fundamental que tiene la escuela en la formación de la ciudadanía, la escuela es una institución útil al Estado, en ella se vierten mandatos sociales y ésta posteriormente presenta un sujeto moldeado, en su cuerpo y en sus estructuras más invisibles.

La heteronormatividad, como mandamiento social no escapa de las necesidades pedagógicas para la formación de sujetos “normales” que posteriormente salen de la institución escolar disciplinados, en su cuerpo, en su ideología, en su sexualidad y en sus costumbres más arraigadas. Es de este modo en que debe comprenderse a la escuela como formadora, legitimadora y reproductora de la heteronormatividad.

Teresa de Lauretis advierte que la “diferencia sexual se ha convertido en un límite”, dado que el género, al propiciar una diferencia en primer y último término, entre mujeres y hombres, entre hembra y macho, ha sido encadenado a la heterosexualidad. Por eso entiende el “género, y la sexualidad, no como una propiedad adherida de los cuerpos o algo que existe originariamente en los seres humanos, sino como el conjunto de los efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales, debido al despliegue de una compleja tecnología política”. (Flores, 2008, p. 17)

Esta tecnología del género se sostiene sobre lo que la teórica Monique Wittig definió como el contrato heterosexual, aquel “acuerdo entre sistemas teóricos y epistemológicos modernos de no cuestionar el a priori del género y sostener que la oposición sociosexual entre hombre y mujer sea el momento necesario y fundante de toda cultura”. Es decir, el género quedó anudado a la heterosexualidad y omitió, de este modo, la construcción de sujetos heterosexuales como condición para su propia producción y sostenimiento. (Flores, 2008, p.17)

La heteronormatividad comprende: ...aquellas instituciones, estructuras de comprensión y orientaciones prácticas que hacen no sólo que la heterosexualidad parezca coherente –es decir, organizada como sexualidad– sino también que sea privilegiada. Su coherencia es siempre provisional y su privilegio puede adoptar varias formas (que a veces son contradictorias): pasa desapercibida como lenguaje básico sobre aspectos sociales y personales; se la percibe como un estado natural; también se proyecta como un logro ideal o moral. No consiste tanto en normas que podrían resumirse en un corpus doctrinal como en una sensación de corrección –tácita e invisible– que se crea con manifestaciones contradictorias –a menudo inconscientes–, pero inmanentes en las prácticas y en las instituciones. (Warner; Berlant, 2002, p. 230)

Modelos para la Educación en la Sexualidad

La escuela siempre ha tenido una forma de abordar la educación de la sexualidad dentro de las aulas, Graciela Morgade (2011) ha distinguido y caracterizado cada modelo, basándose en los aportes de Jeffrey Weeks (1998) pero llevándolos al plano escolar:

Modelo biologicista/biomédico

Este modelo entiende las cuestiones sexuales como netamente biológicas, debiéndose abordar con el mayor conocimiento técnico posible desde la anatomía y la biología. No entiende a la sexualidad como un posicionamiento político y lo vacía de emociones y vínculos humanos, disociando la corporalidad de la emocionalidad. Desde esta perspectiva se aborda la sexualidad como la prevención del embarazo y de las ITS.

Dentro de este modelo, la sexualidad está vinculada a la genitalidad y la reproducción, por ende, dentro de la escuela deberán ser abordados dentro del espacio de las Ciencias Naturales.

El modelo biologicista/ biomédico suele abordar las cuestiones de la sexualidad poniendo el eje en las amenazas de las enfermedades o “los efectos” no deseados de la sexualidad, quedando afuera no solamente todo contenido vinculado con los sentimientos o las relaciones humanas, sino también toda referencia a los efectos “deseados” o “deseables” que una sexualidad rica y sana podría aportar al proceso de subjetivación humana.

Reducida a un problema bio-médico, parecería pertinente la presencia de especialistas, que tratan los problemas de forma “técnica”. (Morgade, 2011, p. 38)

En este modelo es frecuente el supuesto capacitismo técnico al momento de su aplicación, es por eso, que hablar de sexualidad es hablar de anatomía y biología, se suele invitar médicos para desarrollar talleres en las escuelas, estableciendo una brecha entre los profesionales que saben y están habilitados a hablar de sexualidad de los que no, fuerte argumento que explica porque la sexualidad se halló prácticamente ausente en el currículum.

El modelo biologicista/biomédico, “despolitiza” la sexualidad, reduciéndola a cuestiones meramente biológicas y metódicamente explicables. Siguiendo a Foucault, este modelo se inserta como dispositivo de disciplinamiento sexual en las escuelas, al vaciar la sexualidad de contenido social al biologizar las construcciones sexo-género.

Un ejemplo concreto de como el discurso biologicista/biomédico ha construido históricamente mecanismos de control sobre la diferencia sexual es la patologización de la homosexualidad.

Como contracara a este modelo y como resultado del activismo político queer, y por ende, de la politización de la sexualidad, podemos mencionar a la eliminación de la homosexualidad de la lista de enfermedades mentales de la OMS en 1990. Es evidente la “política social” que toda política de salud representa, vaciar de sentido político a la sexualidad, es claramente una decisión política.

“La información es un reflejo de la realidad y, por lo tanto, es el antídoto para la ignorancia”. Fácilmente podemos reconocer los discursos y prácticas escolares que se enmarcan en esta estrategia, por ejemplo, la educación sexual entendida sólo como “transmisión de información acerca del aparato reproductor y la descripción de los órganos sexuales”. (Flores, 2008, p. 20)

El reclamo de las iglesias evangélicas sobre el discurso de la ESI como “no científico”, busca ceñirse a esta postura, rechaza la científicidad de la ESI por no enmarcarse exclusivamente al conocimiento técnico sobre las relaciones sexuales y como contracara, reclama su discurso como válido, ya que está fuertemente apoyado en la biología, por ende, “científico y combativo contra la ignorancia”.

El modelo moralizante

Se trata de un abordaje que enfatiza las cuestiones vinculares y éticas que sustentan las expresiones de la sexualidad y, con frecuencia, las encara desde una perspectiva que retoma más los sistemas normativos (el “deber ser”), antes que los sentimientos y experiencias reales de los/as jóvenes. Este modelo también comparte con el anterior el supuesto de que la sexualidad se expresa centralmente en la genitalidad, poniendo especial énfasis en su control mediante la abstinencia. (Morgade, 2011, p. 46)

Como ejemplos de este modelo podemos mencionar a la cartilla “*Educación para el amor*”, para el abordaje de la Educación Sexual con la que respondió el Episcopado Argentino como respuesta a la sanción de la ley de Educación Sexual Integral, y es exactamente en esta misma línea en la que debe entenderse el posicionamiento de la ESI “*con valores*”, que busca promover la moralidad de la abstinencia sexual (Ver fotografía N° 3 en Anexo I) lo cual la corre del supuesto biologicismo científico que propugna y por el cual rechaza a la ESI como “no científica” por abordar la sexualidad como un constructo social (Ver fotografía N° 4 en Anexo I).

Este tipo de modelo y su aplicación, terminan reforzando las relaciones de poder hegemónicas y forma parte de una oferta curricular para la Educación Sexual vigente en la actualidad.

Modelos emergentes

Dentro de este enfoque vamos a ubicar a la ESI con enfoque en derechos humanos y diversidades. *Vamos a encontrar aquí a modelos menos extendidos como el enfoque de la sexología, que busca desterrar mitos o creencias populares extendidas en torno a la sexualidad y atender a disfunciones específicas; el enfoque normativo o judicial, tiene una fuerte impronta estatal ya que se asume que el discurso sobre sexualidades, debe incluir a todos y a todas.*

Las propuestas emergidas de los estudios de género han puesto el foco en explicar y desterrar las desigualdades de género, desde análisis históricos y culturales de los modos en que se han construido las expectativas respecto del cuerpo sexuado y los estereotipos. Se trata de entender que el cuerpo humano está inscripto en una red de relaciones sociales que le da sentido y que su uso, disfrute y cuidado, es decir, las prácticas en las que lo comprometemos, está fuertemente condicionado por el sector socioeconómico y educativo de pertenencia, las costumbres y valores

del grupo social que se integra, las relaciones de género hegemónicas etc. Los condicionantes sociales y culturales de la construcción de la sexualidad representan uno de los ejes estructurantes de la educación sexual con enfoque de género.

Desde la teoría *queer* se está trabajando también sobre las relaciones de poder que la construcción social de la sexualidad implica. Esto implica analizar los modos en que operan los prejuicios sociales acerca de lo “adecuado” o no para que las mujeres sean “femeninas” y que los varones sean “masculinos”. Asimismo, el enfoque subraya que existen diversas formas de vivir el propio cuerpo y de construir relaciones afectivas, formas y relaciones que deben enmarcarse en el respeto por sí mismo/a y por los/as demás y que merecen –todas– el mismo respeto. Y también, que existen prácticas abusivas condenables que no pueden ni deben ser silenciadas.

“ESI en valores” como dispositivo de control de la diferencia sexual y reproductor de la desigualdad sexual

El día viernes 13 de mayo de 2022, se llevó a cabo en la ciudad de Resistencia el primer congreso autodenominado de “Educación Sexual Integral con base científica y en valores”. El mismo fue organizado por la Mesa Evangélica Metropolitana del Chaco y por la Mesa Evangélica del Interior del Chaco. Contaba con una serie de avales institucionales como la resolución del Ministerio de Educación de la Provincia (N° 967/21), la resolución del Poder Legislativo que declaró de interés provincial, educativo y cultural al evento y un Decreto del Poder Ejecutivo (N°2633/21) por el cual se aprobaba "la implementación de programas de ESI cimentada en fundamentos científicos y en valores desde una propuesta alternativa de enseñanza, aprendizaje y formación en todos los

niveles y modalidades del Sistema Educativo provincial destinado a docentes, alumnos y familias"

(Ver documentos oficiales en Anexo II).

El encuentro se llevó a cabo en un establecimiento educativo de gestión privada de la ciudad (UEGP N° 73 Iglesia de Jesucristo), otorgaba además puntaje docente, es decir, cualquier docente asistente, tendría una certificación que otorga puntaje en el ítem "capacitación" dentro del sistema del Lista de Interinatos y Suplencias de la Junta de Clasificación de Escuelas Secundarias de la Provincia independientemente de su adscripción religiosa y la escuela y modalidad de ejercicio en la docencia.

El contenido del Congreso (que se puede visualizar casi completamente en YouTube⁵) generó polémica en medios de comunicación, en organizaciones no gubernamentales, en la sociedad civil y en los propios funcionarios provinciales, ya que se viralizaron muy rápidamente fotografías de las diapositivas que los expositores del mismo presentaban. En las mismas se podía leer perfectamente enunciados falsos o que contradecían al contenido de la Ley N° 26.150 (ver fotografías de diapositivas en anexo I), como por ejemplo: *"Valorar a la heterosexualidad como conducta natural, base para poder formar una familia y reproducirse si así lo desean"*; *"¿Para qué un adulto quiere enseñar a un niño de 6 años juegos eróticos? Para prepararlo para abusarlo"* entre otros ejemplos disponibles en Anexo I.

⁵ <https://www.youtube.com/@congresoesi2807>

Además se refirieron a la ESI Laica y científica como “Ideología de género” negando su cientificidad y esbozando falsamente sus supuestos objetivos, entre los que se podían leer con claridad: (Ver fotografía N°1 en Anexo I)

“Objetivos que sostiene la ideología de género:

- La homosexualización de la infancia.
- La lesbianización de la Infancia.
- Ridiculizar, subestimar el concepto de familia tradicional [...] romper con el modelo de la heterosexualidad.

Esta situación hizo que la oficina local de la organización Amnistía Internacional expresara su "máxima preocupación" en una carta dirigida al Ministerio de Educación de la provincia en la que alerta sobre la falta de cumplimiento del derecho a la Educación Sexual Integral, señalando que el Congreso en cuestión promueve contenidos que hablan de las "Consecuencias físicas y psicológicas de la hormonización infantil", patologizan el aborto bajo el término "síndrome post aborto" y cuestiona la igualdad de género "desde la ciencia", entre otros contenidos que promueven prácticas sociales discriminatorias y de invisibilización de identidades diversas y disidentes". (Chaco Dia por Dia, 2022)

Desde el Ministerio de Educación, 15 días después, tras varios comunicados de distintas organizaciones y ante el pedido de explicaciones del Ministerio de Educación de la Nación, publicaron en la página web oficial un comunicado que entre otras cosas sostenía:

El Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Chaco manifiesta su preocupación en relación a dichas expresiones en tanto “las mismas se plantearon en ostensible contradicción con los postulados de las leyes que reconocen y sostienen derechos fundamentales, de los cuales este ministerio, en tanto organismo del Estado, es un ineludible custodio”. (MECCyT, 2022)⁶

Al respecto, por medio de un comunicado de prensa realizado por la subsecretaria de Educación, Ludmila Pellegrini, y el subsecretario de Formación Docente e Investigación Educativa, Favio Alvarenga, se aclara que este ministerio avaló y auspició, a través de las Resoluciones N° 976/21 y N° 607/22, la realización de dicho Congreso en el marco de la implementación de la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral y su correlato a nivel provincial Ley N° 1502- E, cuyos postulados no sólo se encuadran en sólidos fundamentos científicos sino que, además, se sustentan en valores vinculados a derechos humanos esenciales. [...] “Más aún, el proyecto presentado, revisado y aprobado por la Dirección de Formación Docente no presentaba contradicciones con los marcos normativos vigentes. No obstante, en el Congreso, los conferencistas tuvieron expresiones que lesionaron y lesionan gravemente derechos fundamentales, consignados en las leyes de referencia llegando al punto de negarlas”, se expresa en el comunicado. (MECCyT, 2022)

Independientemente del intercambio de comunicados y excusaciones de todo tipo, el congreso se llevó adelante, sin ningún tipo de sanción posterior del ministerio de Educación, con la promesa de: “visado y evaluación minuciosa de próximas instancias de capacitación y/o

⁶ Ver en Anexo II

materiales, que pudiesen presentarse por parte de estos oferentes”. (Ver Anexo II) Con un número de asistentes sorprendente, entre los que se encontraban figuras de todo el arco político chaqueño, lo que podría indicar que los eventuales cambios en las gestiones ejecutivas, no serán en absoluto un obstáculo para las iniciativas de las Iglesias Evangélicas de inmiscuirse en las políticas curriculares.

Docentes de nivel medio y la relación con “Las ESIS”

Se han podido realizar entrevistas y conversaciones informales a dos docentes del nivel medio asistentes al congreso sobre su relación con la ESI. Una de las entrevistadas es G de 47 años, profesora de Biología y asistente al Congreso ESI con valores quien además es practicante del evangelismo. Da clases por la mañana en una escuela religiosa de gestión privada y en una escuela pública.

Otra de las entrevistadas B. 41 años, profesora de inglés, se reconoce como católica, da clases solamente en escuelas públicas, fue al congreso porque la invitaron unas colegas y por el puntaje (aclara).

Tras ser consultadas por las repercusiones posteriores que tuvo en los medios de comunicación y la viralización de fotografías del evento sostuvieron:

G: No hay nada que ocultar, en el congreso solo hablamos de respeto, de amor y de la familia, de la importancia de la niñez, pareciera que estuviera mal querer proteger la inocencia de los niños.

-¿Por qué se habló de “homosexualización” de las infancias? ¿Cuál sería el destino de un/a adolescente que manifieste no ser heterosexual?

G: Yo personalmente no considero que esté mal, somos todos seres humanos, pero más que nada hace referencia a la falta de acompañamiento en valores que la ideología de género (sic) quiere llevar adelante en las infancias. No está bien creer que un niño tiene la madurez para saber si quiere ser niño o niña o un animal (sic), o si le gustan los chicos o las chicas, hay q acompañarlos... si más adelante se identifica como homosexual, yo no lo voy a discriminar. Tiene derecho a ser diferente... pero no podemos creer que ésta es la normalidad o pasa en la mayoría de los casos y que deban desplegarse políticas educativas para casos aislados.

B: Yo no pienso igual, conozco amigas o colegas que me contaron sobre conversaciones que tuvieron con sus hijas y bueno...ya está, no importa. Hay que aceptar lo que uno es, algunos ya de adolescentes han manifestado a sus padres ser gays, y la familia tiene que estar ahí, pase lo que pase.

Siguiendo a Flores (2008), la docente se enmarca en la heteronormatividad u “obsesión por normalizar la sexualidad” [...] se reconoce en situaciones de la vida cotidiana escolar como cuando se sostiene, de acuerdo con una concepción liberal, que la sexualidad es una cuestión absolutamente privada. Cuando G. hace referencia a las políticas públicas que deban o no desplegarse desde la educación, está normalizando la heterosexualidad como modelo de curricularización de la sexualidad, evidenciando lo que la autora denomina como “compulsión

heterosexual''; además, está reservando un espacio ajeno al modelo educativo para abordar la diferencia sexual. (p.17)

La heteronormatividad demuestra ser una política opresiva que, como garantía de su eficacia, nunca es formulada explícitamente, presentándose como "natural" y también como universal y normal. (Flores, 2008, p. 18)

Al respecto, Adrienne Rich (1999) dice: no existen ni opción ni preferencia reales donde una forma de sexualidad es precisamente definida y sostenida como obligatoria [la heterosexualidad]. (p. 127)

Así, la heterosexualidad es analizada como institución política y, en tanto norma, tiene la capacidad de instalarse de forma tácita y sistemática, regulando múltiples discursos sociales, entre ellos, el educativo, que define lo que es posible y pertinente aprender...y lo que resulta inconveniente saber.

La heterosexualidad compulsiva encuentra [así] en la escuela uno de los centros de mayor producción, reproducción y circulación de discursos, saberes y prácticas que la sostienen y propagandizan. Allí se despliega una serie de rituales, símbolos, lenguajes, imágenes y comportamientos, para constituir a los sujetos como heterosexuales y silenciar a aquellos que no responden a la norma heterosexual. (Flores, 2008, p. 17)

-¿Cómo te sentiste vos (B.) cuando se hablaba se "homosexualización" de las infancias?

B: Con eso no estuve de acuerdo, pero yo sabía que era un evento religioso, no fue sorpresivo, era obvio que iban a pensar así.

Tal como sostienen Epstein (2001), la incapacidad de abrir este debate [sobre el abordaje de la homosexualidad en las escuelas], sirve para (re)producir la ocultación de la sexualidad en el contexto de los centros de enseñanza, consiguientemente, para aumentar el peligro de una dinámica erótica explotadora por no haber sido capaces de reconocerla.

El silencio sistemático deja para adivinar en forma individual o para responder en el mundo privado los interrogantes acerca de cuáles son desde el discurso escolar las prácticas o los efectos efectivamente deseados o deseables en el ejercicio de la sexualidad. Y el mundo privado no cuestionado públicamente en el espacio escolar entre pares es uno de los escenarios privilegiados de la afectividad pero también del uso alienado de los cuerpos y de la opresión de género. Con esto no se inhibe la curiosidad y el interés, sólo se redobla la vigilancia con múltiples técnicas de disciplinamiento y "... las preguntas y las fantasías, las dudas y la experimentación del placer son remitidas a lo secreto y lo privado..." (Lopes Louro, 1999) perdiendo la sexualidad la dimensión política y social que encierra. (Morgade, 2006)

-¿Cuáles son los aspectos de la ESI "oficial" que más le hacen ruido/ les molestan?

B: Yo particularmente estoy en contra del aborto, del lenguaje inclusivo y de entender la violencia de género como algo exclusivo de las mujeres.

G: hay que hablar de violencias en general, todos la sufrimos, y hay que hablarles a todos

B: Género hace referencia a ambos VARON Y MUJER... GÉ NE RO. (enfatisa esas palabras)

Lo que sucede con B al enfatizar la palabra género, es que la está diferenciando de “sexo”, incluso, la enmarca dentro de las violencias existentes, las docentes están reconociendo al género como construcción socio histórica, aunque no puedan leerlas como desiguales.

La contribución mayor de esta categoría [género] a la teoría y práctica feminista y a las ciencias sociales a nivel general, es que ha permitido evidenciar que lo que se considera hombre y mujer está lejos de determinismos biológicos y más bien son construcciones sociales, por tanto, devela estructuras sociales de poder en torno a los sexos y sus construcciones. (Curiel, 2017, p. 48)

Estas relaciones se enmarcan en relaciones de desigualdad y jerarquías y es explicada a través de la opresión, dominación y explotación de las mujeres por los hombres. Así la diferencia no es diferencia, sino como le llama Mathieu, diferenciación, es decir la construcción social (e ideológica y, por tanto, política) de la diferencia que más que ver la construcción cultural del género evidencia la construcción cultural del sexo y la sexualidad. Desde este modo se asume que existe una domesticación de la sexualidad y una imposición de la heterosexualidad como norma obligatoria. Esto significa, como muy tempranamente lo planteó Christin Delphy, que el género antecede el sexo y no al revés. (Curiel, 2017, p. 48)

-¿Cómo proponen ustedes hablar en clase sobre violencia en el marco de la ESI?

G: yo siempre hablo de violencia en el noviazgo, que no hay que permitir, hablamos mucho sobre el consentimiento. Los chicos dan ejemplos.

B: (asiente).

- Las he escuchado decir que hablar de violencia de género y enfatizar en las mujeres les parecía mal, que victimizaba a las mujeres, y que los hombres también sufren violencia. ¿siguen creyendo eso?

G: Siii, sigo pensando eso, no porque no me parezca grave que las mujeres sean víctimas de violencia, si no que pareciera que las mujeres no hacemos nada malo⁷.

B: Los hombres también sufren violencia, los chicos cuentan. Posta.

G: Por eso hablamos de violencia EN LOS NOVIAZGOS, de ambas partes. (Enfatiza “en los noviazgos”). Porque, además, también hay que darle herramientas a los varones para detectar cuando algo no anda bien en una relación.

Con la heteronormatividad (como discurso escolar y los silencios que promueve) y la “pasión por la ignorancia”, como política de conocimiento que desarrolla la escuela [...] se produjo una naturalización de las desigualdades provocada por esta binariedad, oscureciendo de forma determinante todo lo relativo a los cuerpos y las sexualidades. En este sentido, la categoría de género, desarrollada por los estudios feministas, fue un concepto eficaz y productivo que ha permitido revelar las desigualdades entre hombres y mujeres, como una construcción social e histórica en sociedades patriarcales. (Flores. 2008. P. 16)

(Le pregunto a G sobre un congreso ESI al que asistimos juntas hace algunos años atrás) Ya habías hecho capacitaciones en ESI, ¿porque decidiste hacer este congreso que va en otra perspectiva?

⁷ Me resulta necesario aclarar que el sentido que la docente dio a esa oración, no fue la de responsabilizar a las víctimas de ser golpeadas, sino más bien, el de poner a la mujer también en el lugar de victimaria ante situaciones abusivas perpetradas hacia algún varón.

G: Ese día yo te había dicho que me molestaron varias cosas (pleno debate sobre IVE-ILE), yo sentí que la bajada de línea era “Hay que pensar de esta forma porque es lo correcto”, y me molestó bastante, yo obviamente que voy a hablar desde la religión y los valores, porque ese es mi lugar. Cada uno tiene el suyo.

Es llamativo como G. no puede disociar su lugar como educadora y agente estatal, la penetración del discurso moralizante es tal, que no puede concebir la educación sexual como curricularizable, por ende, apela a “su lugar “dentro de la misma.

-Las veces que hemos hablado sobre IVE en reuniones, han hecho referencia a su incomodidad de hablar al respecto en clase.

G: Yo enseño valores a mis hijos, eso me corresponde a mí, mis hijos saben perfectamente que está bien y que está mal, cada padre sabe y sobre si me parece que la escuela deba tocar ese tema o no... me reservo la opinión... (se ríe) pero no voy a boicotear ningún taller ehhhh

- (todas reímos)

B: Yo pienso igual. Se le dan herramientas a una chica para abortar desde los 13 años, muy chiquita, sin que sus padres estén notificados, es una locura.

G: Si una chica decía que quería abortar porque fue violada, se podía hacerlo sin problema, no había ningún tipo de investigación previa para ver si es cierto lo que decía, es súper irresponsable esa postura. Por eso te dije, cada padre sabe, con mis hijos hablamos y la escuela a la que asisten no contradice nuestros valores.

Podemos afirmar que el t3pico g3neros y sexualidades se presenta como un campo de disputa de sentidos donde los docentes aparecen como actores claves a ser interpelados en tanto responsables de la transmisi3n de estos saberes en particular. (Luque; Severino, 2017, p. 930) Es por 3sto que reducir la educaci3n sexual a una cuesti3n de "valores" los pone en condiciones de intervenir en el asunto e ingresar al campo de disputa de la agencia estatal, porque seg3n esta perspectiva, no se tratan de derechos o de pol3ticas p3blicas, sino de "valores", lo que los habilita a una discusi3n en una supuesta igualdad de condiciones.

-¿Asisten a una escuela religiosa?

G: Si, a la 73. (La misma escuela donde se llev3 adelante el Congreso de ESI con calores)

-¿Ustedes, hacen un balance m3s bien positivo del Congreso "ESI con valores"? ¿Les fue 3til?

B: Estuvo lindo, yo re entend3 todo.

G: si, me gust3 mucho, pero obviamente que yo voy a decir eso. No era para vos (haciendo referencia a mi).

-Trabajamos juntas hace muchos a3os, nos conocemos bastante, yo s3 perfectamente que creen en que mujeres y varones tenemos los mismos derechos, pero ¿qu3 pasa con quienes no piensan as3? ¿C3mo combaten la desigualdad sexual?

G: si te refer3 al Congreso, no fue ese el mensaje... no hay diferencias en derechos, somos biol3gicamente diferentes y eso marca un camino si se quiere... pero no es machista, somos todos iguales.

B: No somos machistas.

-Son feministas entonces, se consideran feministas...

G: Ósea, las feministas creen que hay que ser feministas como son ellas, y yo no estoy de acuerdo con andar rompiendo la calle (sic). Se creen que pueden decidir quién es feminista y me hace mucho ruido decir que soy feminista porque yo no soy así... así que, si eso es ser feminista no soy. Pero a mis hijos les enseñé en casa sobre el respeto al otro.

B: Yo me considero feminista.

- Que tipo de ESI aplicarían en clases, ahora que tienen un panorama de la ESI alternativa.

B: Yo no voy a decir nada con lo que no esté de acuerdo, pero tampoco me voy a oponer a que vos hables diferente con los chicos. Yo hablo desde mi lugar y siempre digo que es lo que yo pienso.

En este caso, vemos como la docente se posiciona en su discurso sobre la sexualidad desde la “interpelación”. El concepto de interpelación, lo retomamos de Rosa Nidia Buenfil Burgos quien, posicionada en la teoría del discurso, plantea que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva, etc.), el sujeto se

reconozca en dicho modelo, se sienta aludido, acepte la invitación a ser eso que se le propone.

(Buenfil Burgos. 1991 en: Luque; Severino, 2017, p. 929)

La docente asume, que como agente estatal, puede elegir un discurso que le quede cómodo a sus convicciones, lo que evidencia su postura moralizante de la educación en la sexualidad. La curricularización de la educación sexual, implica al igual que la currícula de cualquier espacio, seguir un diseño curricular, elaborado desde el Consejo Federal de Educación; lograr separarse de sus convicciones y poder abordar en clase algún asunto que tal vez encontremos polémico, pero tener la formación necesaria para hacerlo igualmente. Lo que queda en evidencia, es que estos discursos interpelan a los docentes que no entienden a la sexualidad como un campo en el que puedan elaborarse teorías y curricularizarlas. Son estos docentes algunos de los agentes que se ocupan de la aplicación de la ESI en el aula, quienes ahora tienen formación en una ESI moralista y están perfectamente habilitados por el sistema de poder llevar adelante talleres en las escuelas sin ningún tipo de consecuencia. En este sentido, siguiendo a Luque y Severino (2017) la ESI en valores, ganó en estas docentes, un “campo de disputa”.

Reflexiones finales

Retomando el problema inicial sobre un tipo particular de discurso religioso como dispositivo de control social, la ESI en valores, vino a ser la herramienta perfecta para frenar el avance en derechos que significó la ley 26.150, probablemente meses atrás éste asunto haya sido muy difícil de evidenciar dada las formas de reproducción de la heteronorma y su desarrollo cotidiano, no habían demasiados elementos visibles y concretos para constatarla, es más, el alumnado y el discurso escolar en general parecían “políticamente correctos” en torno a gran parte de la

implementación de la ESI, incluso el alumnado marcaba el ritmo del quehacer docente respecto a la ESI, sin embargo la aparición de la ESI en valores y su aprobación por el Poder Ejecutivo provincial y sus carteras y la incapacidad (o desinterés) para elaborar sanciones a la lesionada ESI, evidencian a la perfección cómo funcionan los mecanismos de control social y disciplinamiento, facilitando un discurso que interpela a los docentes y obstaculiza los avances de la ESI en la provincia.

Para ello fue necesario demonizar la ESI, elaborar falacias y reproducirlas, llevar adelante discursos engañosos que tomen por sorpresa a personas que, con buena fe, creyeron que en las escuelas se enseñan juegos eróticos para que posteriormente los niños no distinguieran abusos sexuales.

La ESI en valores, le habla a un público conservador sobre la supuesta problemática de la pérdida de la familia de la que es responsable la Educación Sexual Integral en las escuelas y lo hace reproduciendo la heteronormatividad, ya que la familia tradicional está compuesta por “mamá y papá”, por ende las parejas del mismo sexo no podrían insertarse en ese modelo familiar. (Ver fotografía N° 12 del Anexo I)

La ESI en valores dice abiertamente que la heterosexualidad es la norma, y que la homosexualidad es la enemiga de las familias, patologiza la homosexualidad como así también a las identidades trans, utilizando un recurso burdo: la supuesta existencia de las trans especies, de la que la ESI, sería responsable por alguna razón. (Ver fotografía N° 14 en anexo I).

La reducción de la científicidad a la biología, legado del modelo biomédico, junto a la moralización y despoltización de la sexualidad, dan como resultado este proceso reaccionario que no es difícil

de re instalar en las escuelas, ya que en las mismas aun sostienen la heteronormatividad (independientemente de las demandas del alumnado) a través de sus docentes, directivos y ahora también, de su legislación paralela.

En las escuelas chaqueñas aún tenemos inconvenientes para la aplicación de todos los recursos de la ESI. A través de posturas tales como: *“los hombres también sufren violencia”*; *“No hablemos por ahora de IVE”*⁸, queda demostrado que sin la adhesión de los docentes, la aplicación de una ESI basada en derechos humanos y perspectiva de géneros es inútil.

Si bien vemos que en la sociedad (y en las escuelas) se evidencian anclajes de todos los modelos de Educación para la Sexualidad, es necesario lograr un consenso social básico que pueda garantizar los derechos sexuales y reproductivos. Independientemente de la existencia o no de ESIs paralelas, el silencio sistemático de la escuela constituye el discurso ausente del deseo, descurriculariza la ESI, la despolitiza por ende, promueve las desigualdades sexuales y reproduce la heteronormatividad.

Creo que lo importante son proyectos políticos de transformación que surgen desde los movimientos sociales y también desde la academia crítica. (Curiel, 2017, p. 59)

No es sencillo lo propuesto por Curiel, ya que tal como sostiene Flores (2008) Se piensa que docentes y alumnas/os aceptarán ideas nuevas sin tener que lidiar con las antiguas. La ESI plantea un cambio paradigmático, su plena aplicación es francamente muy trabajosa.

Para el Congreso “ESI en Valores”, la perspectiva de género es un enemigo a derrotar, un corruptor de infancias, un destructor de familias con un supuesto discurso hegemónico presente

⁸ Expresiones utilizadas en sala de profesores ante la planificación de talleres de ESI.

en todas partes y convenciendo a muchos jóvenes. El discurso evangélico sintetizado en este congreso se encuadra en la denominada “pasión por la ignorancia”.

La ignorancia no es un accidente del destino, sino –como dice Lacan– el residuo de lo conocido, de aquello que se impuso como conocimiento hegemónico. Por eso es importante entender el modo en que la heteronormatividad como conocimiento hegemónico se convierte en un elemento imperceptible en el aula: construye la normalidad sólo mediante la producción y, paradójicamente, la expulsión de lo extraño, catalogando ciertos tipos de sexualidades y cuerpos como inteligibles y, por lo tanto, normales; mientras que otros tipos son relegados al dominio de lo impensable y de lo moralmente reprobable. (Flores, 2008, p. 18)

A este conocimiento (la heterosexualidad) que produce desconocimiento (sexualidades disidentes), Britzman le llamará “pasión por la ignorancia”, o casos de normalidad exorbitante. Esta pasión por la ignorancia se relaciona con la represión, con olvidar una idea, con separar la idea del afecto. Expresiones como: “yo no sé nada de eso”, “eso no tiene nada que ver conmigo”, sustentan la labor de la ignorancia. (Flores, 2008, p. 18)

Podríamos afirmar entonces que existe una resistencia al conocimiento por ende una pasión por la ignorancia en detractores a la aplicación de la Ley 26.150. Esta pasión por la ignorancia se entiende como un síntoma de la heteronormatividad, porque indica que la producción de la heterosexualidad solo se lleva adelante mediante la producción de las identidades sexuales diferentes a esa norma como algo extraño, anómalo e indeseable.

Para que la escuela no sea promesa de normalidad, es importante advertir que la ignorancia sobre la homosexualidad no es solo un efecto de no conocer sujetos homosexuales, o del pánico

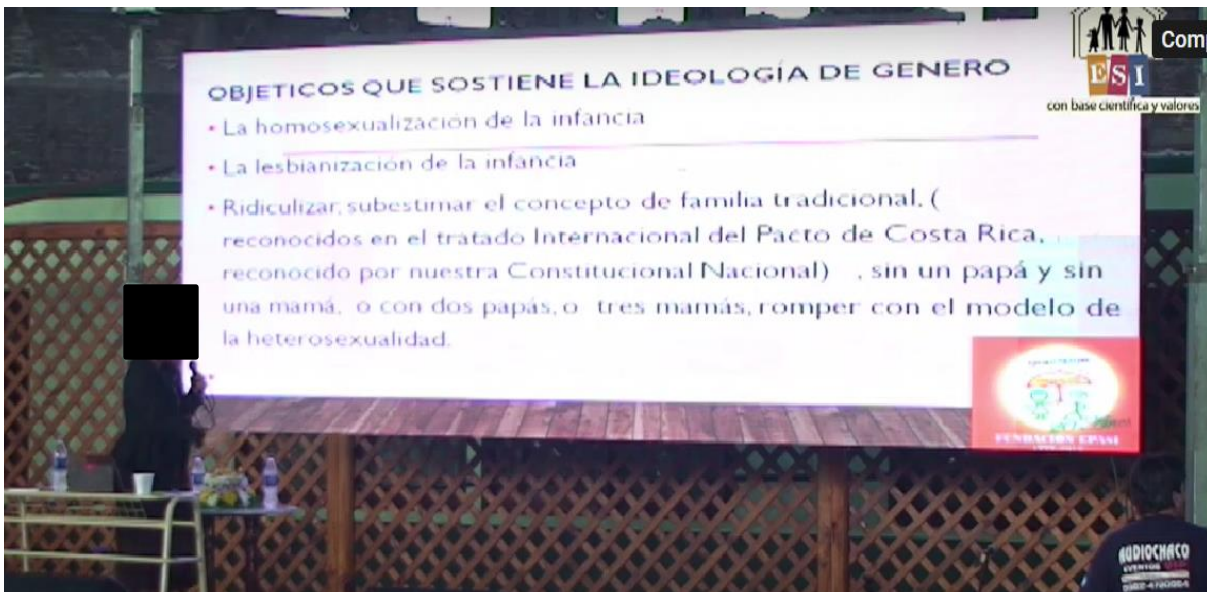
moral que suscita la sola mención del término, sino que implica ignorancia acerca de cómo se construye la propia heterosexualidad. (Flores, 2008, p. 19)

[Esta] ignorancia deliberada se manifiesta, sobre todo, en ocultar no en lo que es dicho sobre los sujetos, sino más bien en lo que se percibe como lo no-dicho, lo que es silenciado sobre ellos. Aquí, Lopes Louro aporta: “nada es más ejemplar de eso que el ocultamiento o la negación de los/as homosexuales –y de la homosexualidad– por la escuela. Al no hablar al respecto de ellos y ellas, tal vez se pretenda ‘eliminarlos/as’, o, por lo menos, se pretenda evitar que los alumnos y alumnas ‘normales’ los/as conozcan y puedan desearlos/as. Aquí el silenciamiento –o ausencia de habla– aparece como una especie de garantía de la norma”. (Flores, 2008, p. 19)

La heteronormatividad como régimen político se ha apoderado históricamente del discurso escolar, en la actualidad se ve la clara resistencia ante la aparición de la perspectiva de género en la implementación de políticas públicas. Es necesario ganar “las disputas de sentidos” en la construcción de los discursos públicos como única forma de eliminar la pasión por la ignorancia en la educación para la sexualidad.

ANEXO I

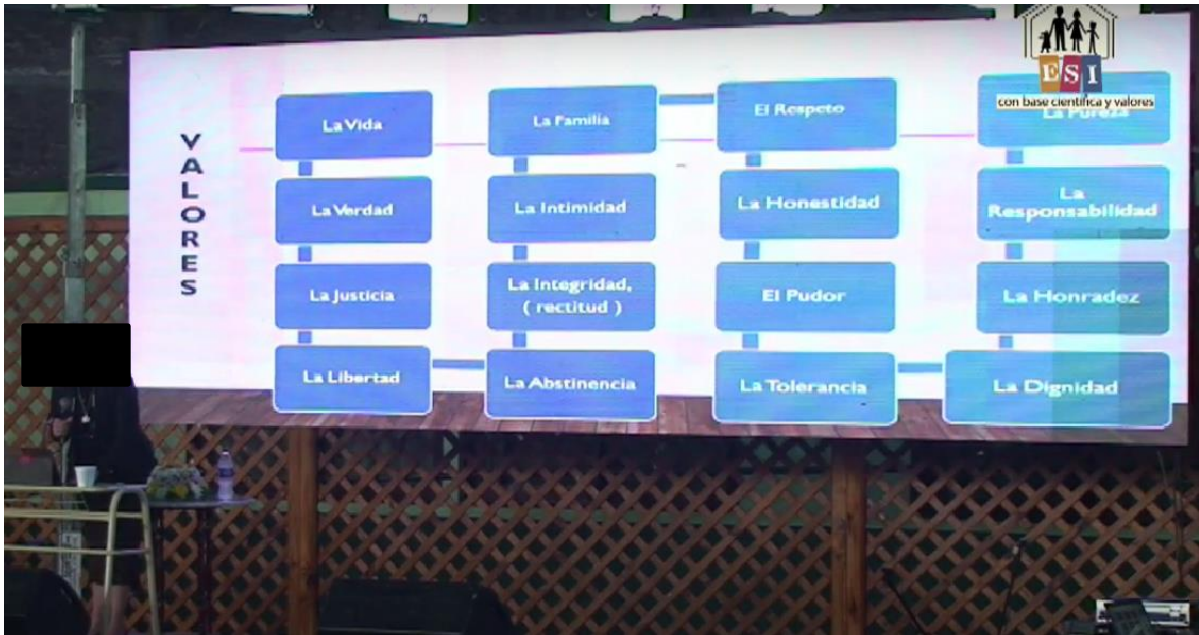
Archivo Fotográfico



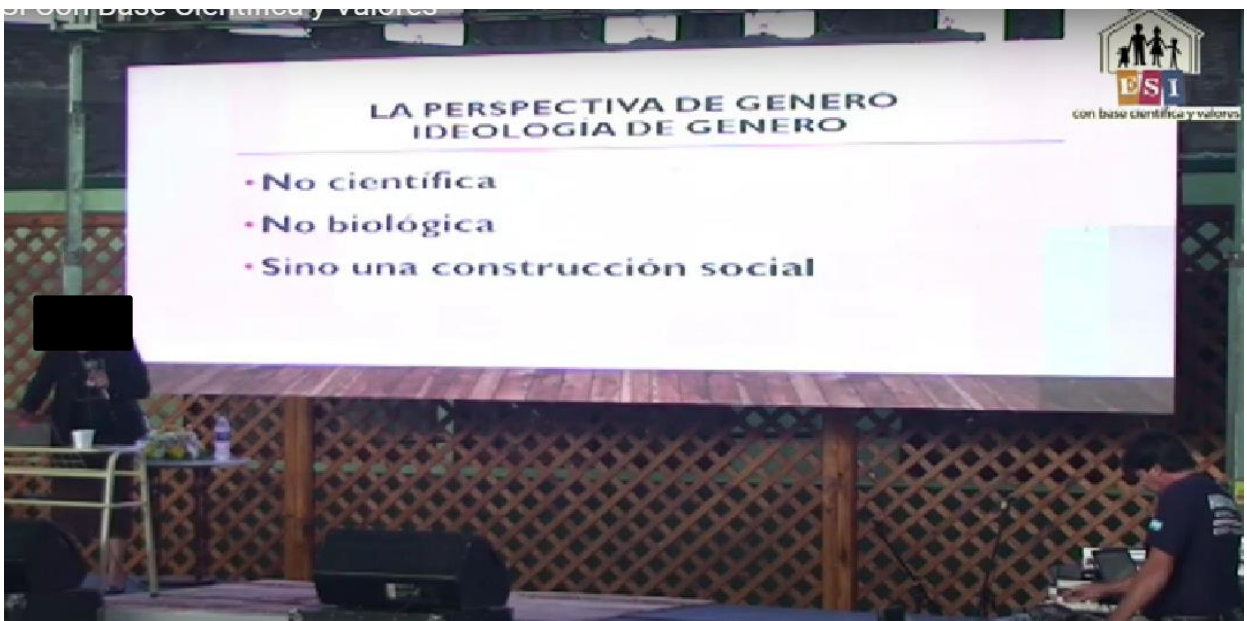
Fotografía 1: Supuestos objetivos que sostiene la “ideología de género”



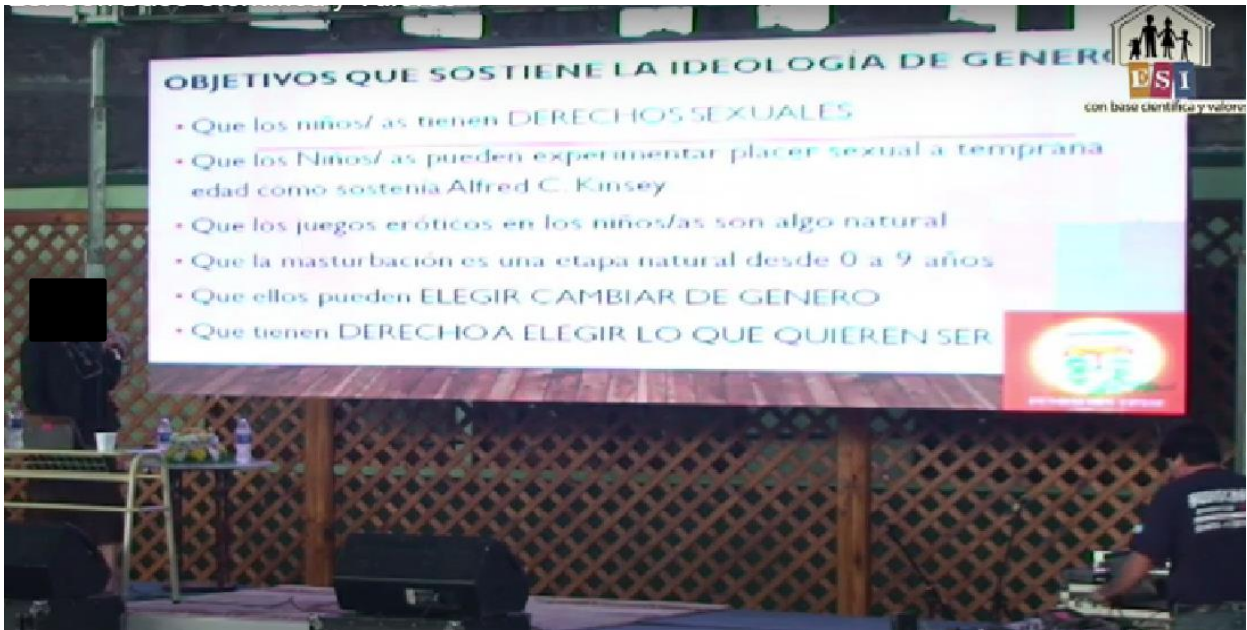
Fotografía 2: disertante en contra de la ESI confundiendo sexo con género.



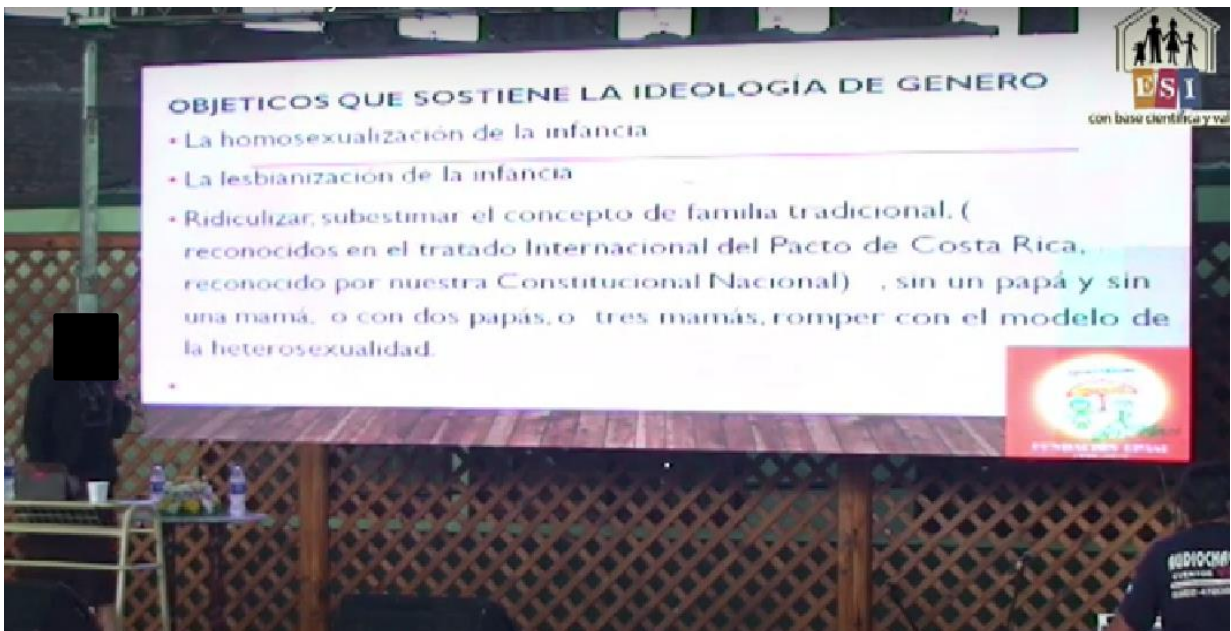
Fotografía 3: Los valores que se atribuye la ESI en valores.



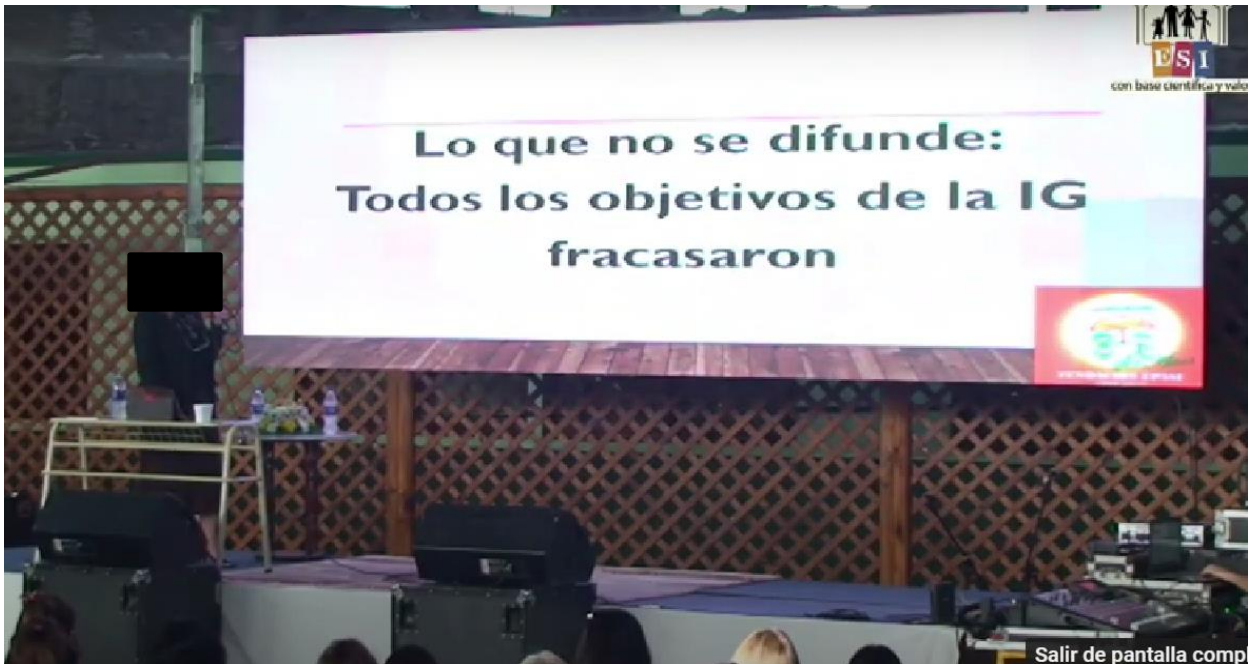
Fotografía 4: Se niega la cientificidad de la ESI por hablar de construcciones sociales.



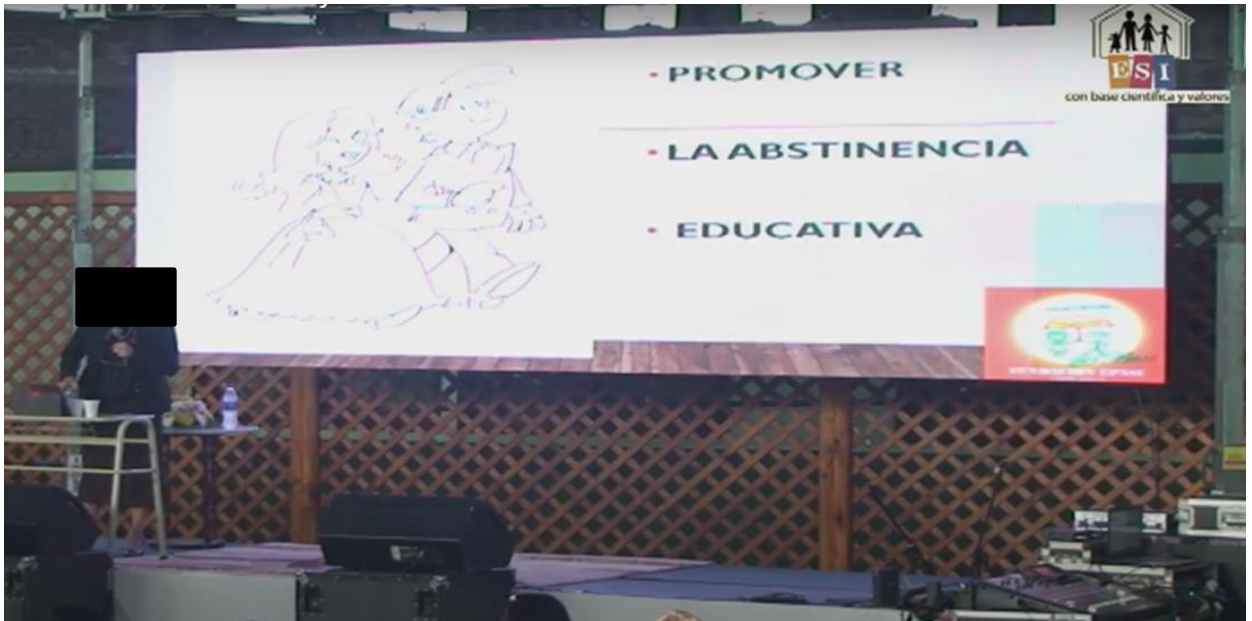
Fotografía 5: Objetivos que sostiene la “Ideología de género”.



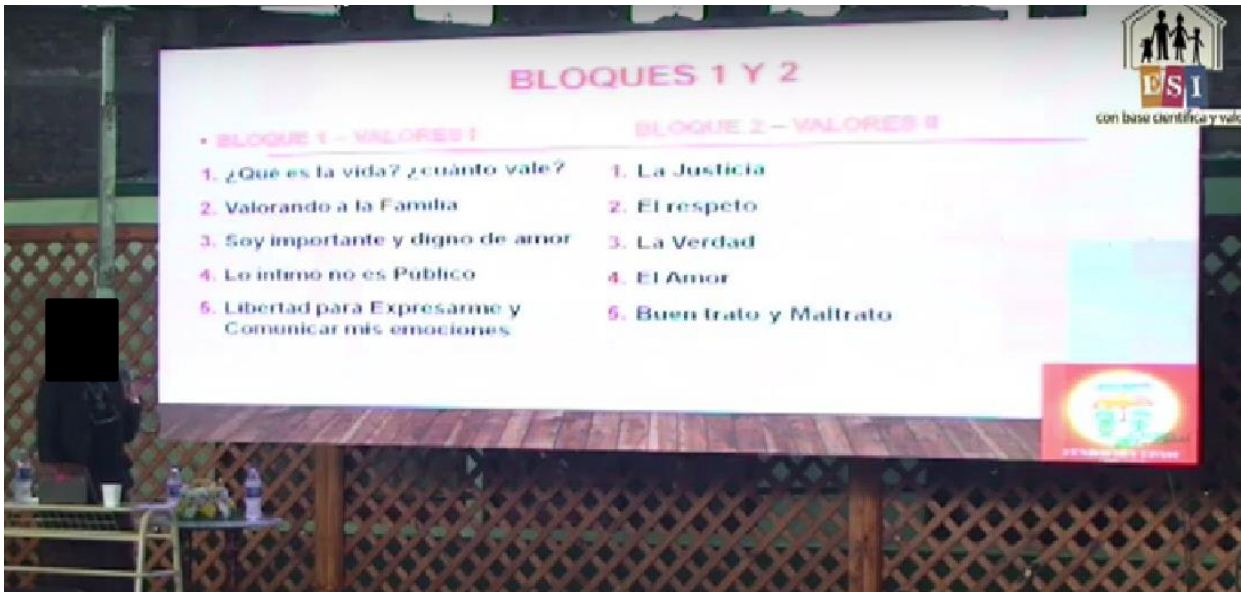
Fotografía 6: Objetivos que sostiene la “Ideología de género”.



Fotografía 7: No existe ninguna fuente anterior ni posterior en la secuencia del video que sustente el porqué “Todos los objetivos de la IG fracasaron”.



Fotografía 8: Aunque la redacción es poco clara, en la diapositiva se evidencia la perspectiva moralizante de la ESI en Valores.



Fotografía 9: Se lee claramente “lo íntimo no es público”, es decir, reducir la sexualidad a la esfera privada.



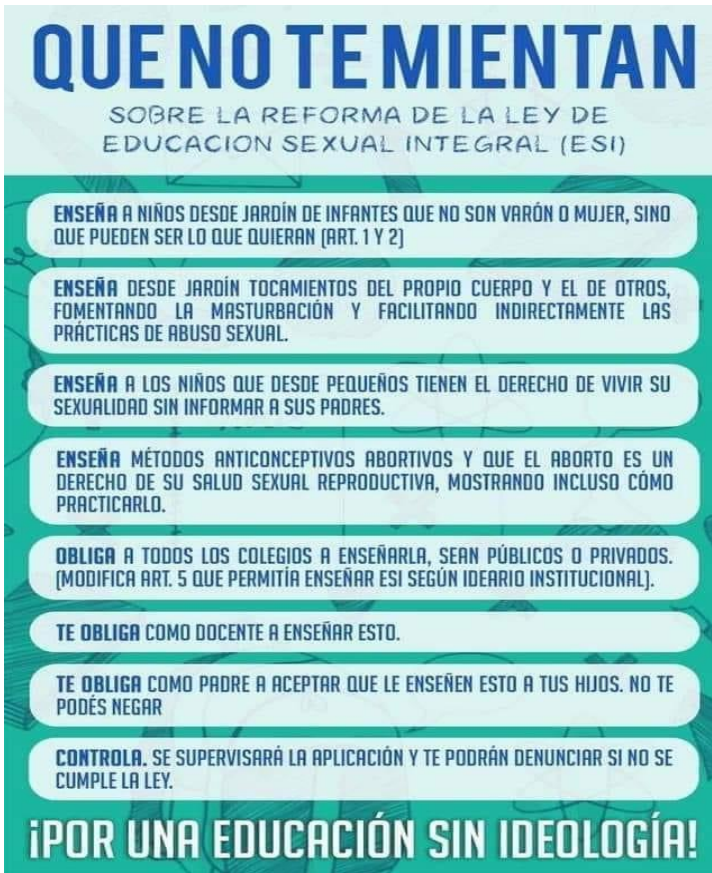
Fotografía 10: Promoción durante el congreso de la Fundación EPASI y sus cursos de capacitación.



Fotografía 11: Señalando la ruptura de las familias a causa de la Perspectiva de Género.



Fotografía 12: Mensajes homofóbicos durante el Congreso.



Fotografía 13: Flyer de circulación informal entre integrantes del grupo de Facebook “ESI con base científica y en Valores” sosteniendo mentiras o alteraciones de la verdad sobre la ESI.



Fotografía N° 14: El disertante se ocupa de la “trans especie” como una supuesta consecuencia de la “Ideología de género” y a la normalización de las infancias trans.

Anexo II

Archivo documental

Comunicado del MECyTT tras pedido de explicaciones de numerosos colectivos

“Esto constituye faltas graves a la confianza institucional depositada por este ministerio en los/as oferentes del Congreso. Sostenemos que no hay lugar para la patologización de las identidades de género y disidencias según lo establecido en la Ley N° 26.743/2012, asimismo, reconocemos la diversidad de las configuraciones familiares como un valor social fundamental (Ley N° 26.618/2010) y el acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo como un derecho garantizado por Ley N° 27.610/2020”, manifiestan las autoridades de la cartera educativa provincial.

Atento a estas circunstancias el MECCyT, hará un visado y evaluación minuciosa de próximas instancias de capacitación y/o materiales, que pudiesen presentarse por parte de estos oferentes. No habiéndose hasta el momento aprobado, ningún material ni documento que pudiese ser presentado en dicho congreso. “Lo anterior se efectuará de acuerdo a la Resolución N° 45/08 del Consejo Federal de Educación (CFE) de lineamientos curriculares que establecen los propósitos formativos y los aprendizajes básicos sugeridos para cada nivel educativo; producto de acuerdos y consensos de extensas consultas y profundos intercambios entre expertos y expertas, representantes de las distintas comunidades religiosas, equipos técnicos jurisdiccionales, organismos de Derechos Humanos, entre otros actores. En concordancia con la Resolución N° 340/18 CFE que expresa los cinco ejes de la ESI que son: valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, ejercer nuestros derechos, cuidar el cuerpo y la salud y respetar la diversidad”, detallan.

Por lo que ratifican que “la ESI abraza la diversidad religiosa y el ejercicio de todos los derechos humanos fundamentales. La profesión de un credo, no es ni ha sido un obstáculo para que desde la escuela, como ámbito democrático y plural, confluyan visiones divergentes.

De esta manera, reafirmamos el lugar del Estado en garantizar la implementación de la ESI y el acceso a este derecho por parte de los y las estudiantes de la provincia, siendo la docencia quien a través de las prácticas pedagógicas tiene un rol ineludible en su efectiva aplicación”.

“La ESI es una política pública llevada adelante por el Ministerio de Educación y que consiste en garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes pero al mismo tiempo debe buscar consensos y fortalecer el diálogo, sin desconocer las diferencias y las tensiones que la complejidad de la temática conllevan”, afirman desde la cartera educativa.

Referencias

- Cáceres, P. (14 de mayo de 2022). Preocupación del INADI por programas de formación alternativas a la Educación Sexual Integral. *Chaco día por día*.
<https://www.chacodiapordia.com/2022/05/14/inadi-preocupacion-por-programas-de-formacion-alternativas-a-la-esi/>
- Curiel, O. (2017) Género, raza, sexualidad: debates contemporáneos. *Intervenciones en estudios culturales*, (4): 41-61.
- Deleuze, G.(1999) 'Posdata sobre las sociedades de control. En: Christian Ferrer (Comp.) El lenguaje literario II. Ed. Nordan.
- Flores, V. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. *Revista Trabajo Social*, (18): 14-21.
- Foucault, M. (1977) *Dits et écrits II*. Quarto Gallimard
- Foucault, M. (2000) *Del poder de la soberanía al poder sobre la vida. Defender la sociedad. Curso en el Collège de France*. FCE.
- Foucault, M. (2002) "Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión." XXI Editores. Buenos Aires.
- Ley N° 26.150. (2006) Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Octubre 23 de 2006. Argentina <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>
- Luque, J; Severino, M. (2017) El Estado y la Iglesia interpelan a los docentes. Diseños curriculares y discursos confesionales en los debates asociados al género. En: Seoane, V; Feldfeber, M;

Saforcada, F; Duhalde, M; Villa, A; Martínez, M; Birgin, A. (coords) Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa. Memoria Académica.
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.464/pm.464.pdf>

Morgade, G. (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2013/04/Sexualidad_y_prevenicion_Discursos_sexistas_en_la_escuela_media.pdf

Morgade, G. (2011) (comp.) Toda educación es sexual. Buenos Aires: Ed. La Crujía.

Morgade G y Fainsod P. (2015) Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente. Revista del IICE /38 (2015)4140 [39-62]

Rich, A. (1999) “La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana” en Navarro M. y Stimpson C., (comp.) *Sexualidad, género y roles sexuales*. F.C.E.

Warner, M; Berlant, L. (2002). Sexo en público. En: Rafael, M. (ed.). Sexualidades transgresoras. Icaria.

Wittig, Monique, (2006) *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Egales.