



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA**

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**

Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades

Trabajo Final Integrador

La formación ciudadana en perspectiva de género

Apuesta gubernamental y reacción eclesial en torno a la materia Construcción de
Ciudadanía para la Educación Secundaria de la Prov. Buenos Aires

Directora: Dra. Viviana Seoane

Alumna: Moira Severino

**Ensenada
2018**

Índice

Introducción	3
La ciudadanía en perspectiva de género	5
Formación ciudadana, género y sexualidad	7
Categorías teóricas	10
Abordaje metodológico	13
Capítulo 1. Apuestas gubernamentales y reacciones eclesióstias durante la reforma curricular de los años noventa.....	16
La formación ciudadana e Iglesia Católica entre dictadura y democracia	18
La Formación Ética y Ciudadana en los CBC de la reforma educativa de los '90 .	23
El informe sobre los CBC de la Universidad Católica de La Plata.....	26
Capítulo 2. Apuestas gubernamentales en la última década: género y sexualidad en el currículum de la escuela secundaria	32
Una nueva asignatura “Construcción de Ciudadanía”.....	34
Sexualidad, género y currículum.....	35
Capítulo 3. Reacción eclesióstia frente a “Construcción de Ciudadanía”	42
Las críticas al constructivismo	44
La Iglesia Católica frente a la perspectiva de género	48
Disputas en torno de lo público.....	51
Consideraciones finales	55
Bibliografía	59
Fuentes Documentales.....	63

Introducción

El reconocimiento de la igualdad política entre hombre y mujeres no fue algo intrínseco al liberalismo en sus orígenes, las jerarquías de género eran parte constitutiva de la sociedad y, en razón de ello, el sufragio universal se convirtió en el gran problema del siglo XIX. La condición de mujer fue la más extendida e ignorada de las limitaciones, y una de los últimos temas en ser incorporados a los estudios sobre ciudadanía. De allí que las mujeres alrededor del mundo vienen construyendo un largo camino para la conquista de sus derechos de ciudadanía, siendo aún objeto de lucha, la plenitud en el ejercicio de la misma. Cabe mencionar además que en Argentina no gozaron de la condición formal de ciudadana durante todo el siglo XIX y buena parte del XX (Bandieri, 2005).

A fines del siglo XIX el Estado Nacional depositó en el sistema educativo la función de formar ciudadanos que reconozcan al espacio nacional como su anclaje de pertenencia y se incorporen a una concepción de orden y progreso derivada de principios civilizatorios fuertemente discriminatorios y excluyentes. La escuela pública fue entonces la encargada, en la configuración y legitimación de un nuevo orden social, de formar al ciudadano en un proceso de inclusión homegeneizante que negaba la existencia de otras culturas. La concepción de soberano impulsada se correspondía con la de varón blanco, heterosexual y propietario. Dicho modelo hegemónico, construía jerarquías y desigualdades en función de una sociedad patriarcal y capitalista que excluía a mujeres y minorías étnicas, entre otros (Lionetti, 2005).

Las asignaturas dedicadas a la formación ciudadana en la escuela han sufrido transformaciones según la coyuntura política de cada período histórico. Durante la primera parte del siglo XXI, la agenda política incorporó demandas históricas de distintos actorxs sociales vinculados a la ampliación y reconocimiento de derechos de ciudadanía asociados a los géneros y las sexualidades¹. Frente a este escenario, el campo de la política curricular recogió dichas demandas en una apuesta gubernamental que colocaba a la educación como un vehículo más en un proceso de inclusión social, política y cultural más amplio.

¹ Ley N° 25.673 Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley N° 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral; Ley N° 26.485 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres; Ley N° 26.618 Matrimonio Igualitario; Ley N° 26.743 establece el derecho a la identidad de género de las personas.

La materia *Construcción de Ciudadanía* fue aprobada en 2007 por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires como un renovado espacio curricular para 1° a 3° año (ciclo básico) de la educación secundaria², inaugurando una línea formativa que tiene su continuidad en los tres posteriores años (ciclo superior) con *Salud y Adolescencia* para 4° año, *Política y Ciudadanía* para 5° año y *Trabajo y Ciudadanía* para 6° año. En continuidad con la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 sancionada en 2006, *Construcción de Ciudadanía* introduce *Sexualidad y género* como uno de los *ámbitos* de ejercicio de la ciudadanía. Si bien este *ámbito* es uno de los ocho que conforman la materia escolar, el avance en el reconocimiento de las desigualdades de género que restringen el acceso a los derechos de ciudadanía, no estuvo exenta de disputas y resistencias. Algunos referentes de la jerarquía de la Iglesia Católica se pronunciaron públicamente contra esta nueva concepción de ciudadanía que reconoce a lxs jóvenes como sujetos de derechos. La Iglesia no sólo critica la existencia del apartado de *Sexualidad y género*, sino también el propio nombre y el contenido general de la materia. En este sentido, se opone a lo que denomina “ideología de género” por concebirla como un poderoso instrumento de destrucción de la familia. Las relaciones sociales, según la Iglesia católica, se conciben como engranajes de un orden natural dado no susceptible de transformaciones o reinterpretaciones históricas.

El objetivo de este trabajo es describir la forma en que se incorporó la sexualidad y el género en la asignatura *Construcción de ciudadanía* para la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires y analizar la reacción de la Iglesia Católica frente a dicha introducción. El texto se compone de tres apartados, en el primero se hace una breve referencia a las materias dedicadas a la formación ciudadana que precedieron a *Construcción de Ciudadanía*. Dicho recorrido histórico, comienza por la última dictadura militar, momento en el cual distintos sectores de la Iglesia mantenían una fluida relación con los funcionarios del Ministerio de Educación o incluso ocupaban puestos en su gestión. Se aborda especialmente la reforma educativa que se desarrolló a mediados de la década de los noventa, porque dicho momento constituye un antecedente de la oposición de la Iglesia Católica a los temas vinculados al género. La reforma tuvo como eje la elaboración de Contenidos Básico Comunes (en adelante CBC) por parte del Estado Nacional. En la segunda

² La Ley de Educación Nacional N° 26.206 definió a la educación secundaria de 6 años y obligatoria.

parte se describe el diseño curricular de *Construcción de Ciudadanía*, recuperando la concepción sobre ciudadanía que subyace al mismo y especialmente el *ámbito Sexualidad y género* de dicha materia. En el tercer y último apartado, se analiza la posición de la Iglesia Católica frente a la introducción del contenido género en *Construcción de Ciudadanía*, desarrollando los argumentos que se esgrimen en contra del diseño curricular y particularmente los referidos al género y la sexualidad. Finalmente, y a modo de cierre, se realiza una síntesis de lo desarrollado que puntualiza sobre la capacidad de determinación curricular de la Iglesia Católica en el pasado reciente y en la actualidad.

La ciudadanía en perspectiva de género

Los debates del feminismo en torno a la categoría ciudadanía y género son una referencia ineludible para problematizar la exclusión de las mujeres y otras identidades sexo genéricas de los derechos de ciudadanía. En relación a la exclusión de las mujeres del espacio público, el debate político y los derechos de ciudadanía, Carole Pateman (1995) realiza una lectura feminista del contrato social en su intención de reconstruir la historia del pensamiento político moderno. Como sostiene esta autora, la nueva sociedad civil y el derecho político bosquejado a la luz del contrato social moderno se basa en un pacto sexual – social, en el marco de un orden social patriarcal. Pateman plantea que la filosofía política y social moderna concentra su mirada en la esfera pública masculina, excluye de sus reflexiones a la esfera privada convalidando, de este modo, una división que es a todas luces sexual. Mientras que la esfera pública es vista como el fundamento de la vida social y política y como un espacio propio de los hombres, por otra parte, la esfera privada es concebida como el mundo de las mujeres, la sujeción natural, la emoción, la particularidad. El contrato sexual expresa la existencia de una desigualdad inherente a las relaciones sexuales producto de la organización patriarcal de la Modernidad. Podría enunciarse entonces como la historia de una sujeción, de un contrato que excluye a las mujeres del ámbito público y establece el derecho político de los varones sobre las mujeres y su cuerpo. En la primera mitad del siglo XX, y en el marco de cuestionamientos radicales a las premisas modernas, las mujeres feministas recuperaron el carácter central de la esfera privada instalando su mirada política en asuntos vinculados con lo corporal, lo sexual y lo afectivo que sintetizaron en el lema *lo personal es político*.

Dentro de los debates actuales, la idea clásica del “derecho a tener derechos” acuñada por Marshall a fines de los cuarenta, sigue siendo influyente (Brown, 2007). Para Marshall la ciudadanía es “un estatus asignado a todos aquellos que son miembros plenos de una comunidad, todos los que posean dicho estatus son iguales con respecto a derechos y deberes” (Marshall y Bottomore, 1998). Como expresan Will Kymlicka y Wayne Norman (1997) grupos tales como: negros, mujeres, pueblos aborígenes, minorías étnicas y religiosas, homosexuales y lesbianas, todavía se sienten excluidos de la "cultura compartida", pese a poseer los derechos comunes propios de la ciudadanía. Lxs miembrxs de dichos grupos se sienten excluidxs no sólo a causa de su situación socioeconómica sino también como consecuencia de su identidad sociocultural: su "diferencia". Kymlicka y Norman (1997) llaman "pluralistas culturales" a un creciente número de teóricos que sostienen que el concepto de ciudadanía debe tener en cuenta estas diferencias. Los pluralistas culturales expresan que los derechos de ciudadanía, originalmente definidos por y para los hombres blancos, no pueden dar respuesta a las necesidades específicas de grupos minoritarios. Estos grupos sólo podrían ser integrados a la cultura común si se adoptara lo que Iris Marion Young (1989) llama una "ciudadanía diferenciada". En esta perspectiva pluralista, los miembros de ciertos grupos pueden ser incorporados a la comunidad política nacional no sólo como individuos sino también como colectividades y sus derechos dependen, en parte, de su pertenencia a ellas.

Por su parte, Nancy Fraser (2012), partiendo de que el reconocimiento de derechos para las mujeres no ha venido de la mano de las garantías universales para su ejercicio, llama la atención sobre el antinómico *reconocimiento/ distribución* donde el primero apuntaría sólo a una inclusión formal y el segundo haría referencia a la justicia social y las garantías necesarias para que ese derecho formal sea efectivamente ejercido.

El concepto de *ciudadanía sexual* de reciente aparición y, para algunxs autorxs en construcción, remite por un lado a los límites que la adjetivación sexual le imprime a una ciudadanía pretendidamente universal y, por otro lado, refiere a un conjunto de demandas y derechos vinculados a la sexualidad de las personas (Hiller, 2009). Coincidiendo en que no hay un consenso respecto a qué abarca la noción de ciudadanía sexual, Leticia Sabsay (2012) señala que fue desarrollada en los años noventa dentro del marco de las políticas de inclusión y reconocimiento de minorías sexuales. Asimismo, dicho concepto surge de la crítica al orden heteronormativo

presente en la noción clásica de ciudadanía y su distinción entre lo público y lo privado. La autora incluye en el concepto de ciudadanía sexual, los derechos específicamente sexuales y la ampliación de derechos a colectivos antes excluidos en función de su identidad de género o preferencias sexuales.

Lxs autorxs referidxs, expresan algunas de las tensiones que atraviesan la categoría *ciudadanía* y su ejercicio desde miradas provenientes del feminismo, la diversidad sexual y la perspectiva intercultural en la búsqueda de mayor igualdad, reconocimiento y justicia en el ejercicio de la misma. Algunas de dichas discusiones inspiraron los debates de la esfera pública de nuestro país, conformando el contexto político y social que dio lugar a las reformas curriculares de principios del siglo XXI orientadas a pensar la formación ciudadana en la escuela.

Formación ciudadana, género y sexualidad

Las relaciones entre género y educación han sido objeto de investigaciones que dieron cuenta de la construcción de los ideales de género y los patrones de “normalidad/anormalidad” como productos culturales e históricos que determinan relaciones de poder y tensiones específicas en las interacciones cotidianas en el aula (Alonso, 1998; Pauluzzi 2006; Morgade, 2007; Seoane, 2014). Vinculadas a estas investigaciones se encuentran aquellas que han prestado particular atención a la enseñanza de la sexualidad en la escuela y cómo la misma está atravesada por concepciones asociadas a los géneros. Una referencia ineludible son las investigaciones de Graciela Morgade. En su libro *Toda Educación es Sexual* (2011) refiere a las tradiciones de mayor presencia en el abordaje de la sexualidad en la escuela. Entre ellas la *biomédica*, el modelo *moralizante*, el de la *sexología*, y los enfoques centrados en *temas jurídicos* (Morgade, 2011). Cabe señalar que, a diferencia de dichas tradiciones, el enfoque propuesto en la Ley de Educación Sexual tiene que ver con una mirada interdisciplinaria que evita los reduccionismos que aparejaban los modelos sobre la sexualidad presentes tradicionalmente en las escuelas. El concepto de sexualidad presente en la misma:

(...) excede ampliamente las nociones de genitalidad y de relaciones sexuales. Considerando a la sexualidad como una de las dimensiones constitutivas de la persona, relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida, que abarca tanto aspectos biológicos, como psicológicos, sociales, afectivos y éticos (Cuaderno de ESI para secundaria, 2009: 11).

Otra serie de estudios se proponen aportar herramientas para la implementación de la Educación Sexual Integral en las escuelas. Entre ellos, los trabajos coordinados por Morgade asociados a la colección *La lupa de la ESI* presentan aportes para las diferentes materias que conforman el currículum clásico en un intento por desplegar un análisis de cómo se modifican los conocimientos de referencia de cada disciplina y también sus formas de enseñanza con la mirada de la ESI. En una línea similar, el libro *Cuerpos Sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia* compilado por Morgade y Alonso (2008) recopila una serie de trabajos que abordan temas vinculados a los cuerpos, los modos de disfrutarlos y cuidarlos, los mandatos de género, las diversidades sexuales, los afectos, los derechos etc. También el libro *La escuela y la Educación Sexual* (2008) de Wainerman, Di Virgilio y Chami se propone comunicar experiencias de educación sexual iniciadas antes de la sanción de la Ley en distintos lugares del país donde se trabaja sobre las distintas modalidades y enfoques de abordaje de la educación sexual. Otros trabajos abordan la construcción de la identidad de género desde un espacio curricular en particular, entre ellos los trabajos de Adriana Hernández y Carmen Reybet (2005) que abordan la Educación Física como espacio escolar particularmente significativo en la producción de la identidad genérica.

Las investigaciones que cruzan el género y la formación ciudadana en Argentina coinciden en señalar las dificultades en la introducción de la perspectiva de género como transversal a todo el *currículum*, ya sea de este espacio curricular en particular como del resto de las materias escolares. Al mismo tiempo, algunas investigaciones como la de Paula Fainsod y Susana Zattara (2011) analizan experiencias de desarrollo curricular y reconstrucción del contenido de cada uno de los espacios curriculares seleccionados transversalizando la perspectiva de género y sexualidades. En este caso profundizan específicamente en los lineamientos curriculares y materiales didácticos de “Formación Ética y Ciudadana” para el nivel secundario de ciudad de Buenos Aires, con la intención de indagar cuáles son los discursos preponderantes que prescriben el trabajo pedagógico desde la didáctica de esa área curricular, y cuáles son las preguntas que surgen desde una perspectiva de las epistemologías feministas y queer a favor de una educación sexuada justa.

En relación con la introducción del *ámbito Sexualidad y Género* en *Construcción de Ciudadanía*, el trabajo de Verónica Scattone (2010) analiza la relación entre educación, género y ciudadanía en dicha materia de la educación

secundaria de la Provincia de Buenos Aires. A partir de la revisión documental del diseño curricular manifiesta la evidencia de avances en la presencia del enfoque de género en las actividades, mostrando la existencia de lo que ella llama un nuevo enfoque, el de derechos, enmarcado en lo que se ha denominado educación para una verdadera democracia. La autora reconoce la presencia de la perspectiva de género en el diseño curricular como el comienzo de un largo proceso para la consagración efectiva de los derechos de las mujeres. Asimismo, plantea la necesidad de seguir trabajando para profundizar la construcción del discurso de la ciudadanía, la inclusión del tema del cuerpo de las mujeres en la agenda pública, el discurso de los derechos y voces de las mujeres, como una forma de ciudadanía y de reconocimiento de los espacios de lucha.

Dentro de los estudios recientes sobre cambio curricular, interesa destacar la investigación de Isabelino Siede (2016) quien realiza una genealogía curricular de los Derechos Humanos en las escuelas argentinas, abordando el ingreso de los mismos como contenido curricular. Colocando la mirada en el *currículum* prescripto, el autor realiza un análisis exhaustivo que recupera las intenciones que sostuvieron los actores intervinientes, los sentidos epocales, los énfasis y las ausencias. En este recorrido, menciona la disputa con la Iglesia en torno a la introducción del concepto de género asociado a los Derechos Humanos en los CBC para la EGB 3 en 1995, conflicto que culminara con el cambio de la palabra *género* por *sexo*.

Con relación a la injerencia de la Iglesia en la definición curricular, Catalina Nosiglia y Stella Zaba (2003) realizan un estudio sobre el papel de la Iglesia Católica en la orientación de las políticas educativas que encara el Estado en la década de los noventa desde la sanción de la Ley Federal de Educación. La hipótesis que sostienen las autoras es que la Iglesia Católica tuvo un papel preponderante en la formulación de las políticas educativas de los noventa, cuestión que retomaremos en el primer apartado del presente trabajo.

La categoría ciudadanía, atravesada por desigualdades vinculadas al género y la sexualidad, viene siendo objeto de investigaciones sobre cómo la escuela colabora en la reproducción o transformación de dichas relaciones y cómo desde los diseños curriculares se construye o no una mayor justicia curricular. Las materias dedicadas a la formación ciudadana se constituyeron, desde los orígenes del sistema educativo, en el espacio privilegiado de formación política y por tanto en los lugares de posible introducción de contenidos novedosos y trasmisión de herramientas vinculadas al

ejercicio de la ciudadanía de las nuevas generaciones.

A partir de la lucha de los feminismos y los movimientos sociosexuales en los últimos años, algunas demandas vinculadas a la ampliación de derechos de ciudadanía fueron incorporadas a la agenda política de nuestro país. En tanto dichos debates tomaron envergadura en la esfera pública, se vuelve relevante investigar de qué modo la escuela se hace eco de esta agenda, cómo los espacios destinados a la formación ciudadana son interpelados por el contexto y qué actores se resisten al ingreso de la perspectiva de género en el *currículum*. Como se mencionó antes, aquí se analiza principalmente la reacción de la Iglesia Católica frente a la introducción del *ámbito Sexualidad y Género* en el diseño curricular de *Construcción de Ciudadanía*. Las preguntas que orientan este trabajo son: ¿Cómo se introduce el género en el diseño curricular de *Construcción de Ciudadanía*? ¿De qué modos la Iglesia Católica se opone a la asociación entre género y ciudadanía? ¿Cuáles son los antecedentes de esta oposición en la política educativa/curricular reciente? ¿A través de qué figuras y vehículos se estableció la oposición? y ¿Cuáles fueron las consecuencias de su intervención en el pasado reciente y cuáles en el presente?

Categorías teóricas

Las categorías analíticas que contribuyen a delimitar la perspectiva teórica del presente trabajo provienen tanto de los estudios del *currículum* como de los estudios de género. Dentro del primer campo de estudios, se destaca la definición elaborada por Alicia De Alba quien entiende al *currículum* como una:

Síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía (1995: 59).

En esta línea, el *proceso de determinación curricular* -por medio del cual se definen los rasgos centrales y estructurantes de una propuesta educativa- está atravesado por procesos de lucha, negociación e imposición que involucra a diversos grupos y sectores de la sociedad interesados en determinar el tipo de educación que se desarrollará a través de un *currículum* específico (De Alba, 1995). Entendido de esta manera, el *currículum* no se agota en el documento escrito ya que en el *proceso curricular* el mismo sufre constantes aceptaciones, rechazos y redefiniciones que operan sobre lo prescripto y contribuyen a su transformación (Terigi, 1999).

Siguiendo a de Alba (1995), el currículum es una propuesta político-educativa estrechamente articulada a un proyecto político social y cultural más amplio sostenido por los diversos grupos que lo impulsan. En la confrontación de la relación currículum y sociedad se abordarán una multiplicidad de cuestiones como son los horizontes culturales de la época, la configuración de la cultura y los nuevos saberes que serán incluidos. En esta misma línea y desde las denominadas teorías post-críticas de los estudios curriculares, Tadeu da Silva (1998) plantea que el *currículum* personifica los nexos entre poder, saber e identidad, en tanto establece diferencias, construye jerarquías y produce identidades. Es el espacio donde se suceden las luchas por los diferentes significados, donde los grupos dominantes expresan su visión del mundo, siendo el elemento discursivo de la política educativa. Las políticas curriculares constituyen, al menos como texto o discurso, un importante elemento simbólico del proyecto social de los grupos de poder. Las políticas curriculares operan autorizando a ciertos especialistas y desautorizando a otros, fabricando sus propios objetos epistemológicos, a través de un léxico propio que sirve como mecanismo de institucionalización y constitución de lo real, incluyendo ciertos saberes y excluyendo otros.

En este marco, da Silva plantea que el *currículum* debe ser visto como una práctica de significación, como una trama de significados, como un discurso, como una práctica productiva. En el currículum se produce sentido y significado sobre las diversas actividades sociales a partir de los materiales culturales existentes. Asimismo, las relaciones de poder son inseparables de las prácticas de significación que forma un *currículum*, destacar esta implicación es reconocerlo como un acto político. Los efectos de sentido que produce son efectos de poder, ya que contribuye a fijar posiciones específicas y relaciones jerárquicas y asimétricas particulares que producen identidades sociales. El currículum produce y organiza identidades culturales, de género, raciales y sexuales.

Da Silva (1999, 2001) propone entender al *currículum* también como un *artefacto de género* que corporiza y produce relaciones de género. A diferencia de las perspectivas críticas que ignoraban otras dimensiones de la desigualdad que no estuvieran ligadas a la clase social, estas teorías post-críticas llaman la atención sobre el papel del género y la raza en la producción y reproducción de la desigualdad escolar. Para el autor, la manera en que se enuncian y estructuran los contenidos curriculares da cuenta de fenómenos de exclusión y omisión de otras identidades de

género. El *currículum* existente es visto como la expresión de la cosmovisión masculina que refleja y reproduce los estereotipos de género de la sociedad. De esta manera, ya no alcanza con promover el acceso a más educación, sino que importa construir un *currículum* que refleje, de forma equilibrada, la experiencia de todas las identidades sexo-genéricas.

Para el caso de las mujeres y otros grupos de la disidencia sexual Graciela Morgade (2016) plantea que, más allá de visibilizar su lucha y de denunciar las desigualdades existentes, es importante realizar una crítica a los saberes de referencia. Esto es, visibilizar el androcentrismo y etnocentrismo de los saberes que la escuela transmite y cuestionar los modos de construcción y validación del conocimiento.

En relación con la justicia curricular, Robert Connell (1997) plantea la relevancia del reconocimiento de ciertas demandas históricas y la apuesta a los efectos sociales del *currículum* en la producción histórica de más (o, como también puede ser el caso, menos) igualdad en acceso a los derechos de ciudadanía. El autor propone un modelo de justicia curricular, que se configura a través de la construcción del *currículum* en torno a tres principios: la primacía de los intereses de lxs menos favorecidxs, el de participación y escolarización común, y el principio de producción histórica de la igualdad.

Desde los estudios de género, Joan Scott define la categoría de *género* como “un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que se perciben entre los sexos; y es una manera primaria de significar las relaciones de poder” (1999: 9). Uno de sus principales aportes fue situar al género en el nivel simbólico-cultural derivado de relaciones de poder cuyo cambio o reproducción se vincula con la historicidad de las instituciones y la organización social de los espacios en el que se desarrollan lxs sujetxs.

En una concepción tradicional del género, el sexo alude al aspecto anatómico-biológico y el género a lo construido socialmente, a lo simbólico; a partir de la década de 1980 esta concepción de sistema sexo-género es cuestionada. Dentro de las corrientes posmodernas y poscoloniales se destaca Judith Butler (2008) quien plantea la imposibilidad de distinguir sexo y género, denotando que la presunción de una relación causal entre el sexo y el género es indeterminada. Butler otorga un lugar importante a las nuevas identidades sexuales y rechaza la distinción anatómica natural entre los sexos que construye la división cultural entre los géneros porque legitima la idea de un sexo natural. El sexo, tanto como el género, es una construcción social. En

este sentido, no es lícito suponer que de un sexo macho deviene un género varón; y de un sexo hembra deviene un género mujer. Butler cuestiona los límites del sexo y el género, recurriendo a la noción de performatividad, desde la cual explica que el género es construido en actos, los cuales ocultan su génesis y son impuestos por ciertos modos de castigo y recompensa. El género es la repetición, reactuación y reexperimentación de un conjunto de significados socialmente establecidos que mantienen al género dentro de un marco binario.

Por su parte la perspectiva de género, permite reconocer la trama de relaciones de poder que se suceden al interior de las sociedades en torno a las diferentes identidades sexuales y de género, así como la reproducción y legitimación de un determinado sistema sexo/género por la escuela. Con la misma se designan una serie de enfoques analíticos y programáticos en relación con el orden simbólico mediante el cual cada cultura elabora la diferencia sexual. Desde allí se adopta una concepción constructivista del género, ya que “si en diferentes culturas cambia lo que se considera femenino o masculino, dicha asignación es una construcción social, una interpretación social de lo biológico” (Lamas citada por Jones y Gogna, 2012:36).

Siguiendo a Guacira Lopes Louro (1999), la familia, la escuela, la iglesia, la ley, son productoras de “marcas” que constituyen a sujetos como femeninos y masculinos, reiterando identidades y prácticas hegemónicas que subordinan, niegan o rechazan otras identidades y prácticas. Las escuelas ejercitan una pedagogía de la sexualidad y del género que se prosiguen con tecnologías de autogobierno y autodisciplinamiento de lxs sujetxs sobre sí mismxs.

Abordaje metodológico

Este trabajo se inscribe en un paradigma de investigación cualitativa consistente en una revisión bibliográfica, así como el análisis de un corpus empírico delimitado por documentos, publicaciones y discursos públicos. Se aborda al *currículum* desde su dimensión prescriptiva en tanto documento público que regula el contenido de la enseñanza y, por esa razón, no se considera el tratamiento del mismo dentro de las aulas. Sin embargo, se presta atención a algunos *sujetos de la determinación curricular*, esto es, actorxs interesadxs en prescribir los rasgos básicos o esenciales de un *currículum* aún cuando no tienen una presencia directa en las escuelas como referentes políticos, sindicatos, organizaciones de la sociedad civil o agentes eclesiásticos (De Alba, 1995).

Los diseños curriculares pueden ser entendidos como documentos públicos que evidencian apuestas gubernamentales producidas por distintos agentes y agencias estatales en el marco de proyectos políticos singulares. En esta línea, se aborda el *currículum* prescripto a partir del análisis de diferentes documentos emitidos tanto por el Ministerio de Educación de la Nación como por la Provincia de Buenos Aires – Diseños curriculares de las materias dedicadas a la formación ciudadana desde la última dictadura militar hasta la actualidad: Formación Moral y Cívica, Educación Cívica, los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de Formación Ética y Ciudadana, las resoluciones de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires - Marco General de la Política Curricular para la Educación Secundaria y Anexos; y la Resolución 2496-07 de *Construcción de Ciudadanía*.

Dichas apuestas gubernamentales en materia curricular desencadenaron una reacción por parte de algunos referentes de la Iglesia Católica. En este sentido, se apela a la idea de reacción no como un mero acto reflejo sino como un conjunto de acciones deliberadas llevadas a cabo por la institución eclesial con el propósito de modificar la dirección de la política curricular. En esta línea, Vaggione construyó la noción de *politización reactiva* la cual “propone como una manera de entender el accionar de instituciones y grupos religiosos conservadores como parte de la sociedad civil movilizándose para impedir o revertir la liberalización de género y sexualidad” (Vaggione citado por Brown, 2017:5). Cuando se hace referencia a la jerarquía de la Iglesia Católica se alude específicamente a los sectores que se nuclean en torno a la Comisión de Educación de la Conferencia Episcopal Argentina, al Consejo Superior de Educación Católica³ (en adelante CONSUDEC) y la Universidad Católica de La Plata (en adelante UCALP)⁴.

Para reconstruir la posición de la Iglesia Católica durante la reforma educativa de los noventa se trabaja sobre el *Informe de los Contenidos Básicos Comunes de la Educación Argentina* (1995) e *Informe sobre la actualización de los Contenidos Básicos Comunes para la Enseñanza General Básica* (1996), ambas elaboradas por la UCALP. Para describir la posición de la Iglesia Católica frente a las reformas curriculares de la última década, se aborda el documento *Aportes para la*

³ Organismo oficial de la Iglesia Católica de carácter nacional que se propone orientar la pastoral educativa a nivel nacional; alentar la misión de evangelizar la cultura a través de la educación; y actualizar la vigencia de la identidad de la escuela católica.

⁴ Cabe señalar que al interior de la Iglesia Católica existe un heterogéneo abanico de posiciones que no se encuentran representados en estas referencias institucionales.

implementación del programa de Educación Sexual Integral (ESI) Ley 26.150 elaborado por el CONSUDEC. Asimismo, se analizan los discursos del arzobispo de La Plata monseñor Héctor Aguer quien, como presidente de la Comisión de Educación de la Conferencia Episcopal Argentina, fue uno de los actores que más fuertemente se opuso a la reforma curricular. Se analiza particularmente la disertación titulada *Construcción de Ciudadanía. La nueva asignatura y la ideología de la transformación educativa* que corresponde a una disertación del obispo en la asamblea anual del Consejo de Educación Católica de la Provincia de Buenos Aires en 2007.

Capítulo 1. Apuestas gubernamentales y reacciones eclesíásticas durante la reforma curricular de los años noventa

Desde las revoluciones liberales de fines de siglo XVIII, la Iglesia Católica ha mantenido una preocupación especial por la disputa hegemónica del área educativa de los Estados Nacionales.⁵

Ante la avanzada laicista, desde fines de siglo XIX, los Papas con sus Encíclicas han otorgado variados argumentos acerca de por qué los Estados Nacionales debían confiarles la educación. En Argentina, después del retroceso que significó para la curia la sanción de la Ley de Educación 1420 de 1884 – que establecía que el sistema sería laico – la Iglesia católica se alió a las Fuerzas Armadas y entre ambas construyeron el mito de la “nación católica” que se cristalizó alrededor de 1930 (Rodríguez, 2011:14).

A partir de la segunda década del siglo pasado la Iglesia Católica se dedicó a fortalecer su actividad religiosa, ocupando funciones de adoctrinamiento en los cuarteles y especialmente se ocupó de la cuestión social. En lo que refiere a lo educativo, fortaleció sus estructuras con la creación, en 1936, de la Federación de Maestros Católicos y con la fundación, en 1939, del Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC) dependiendo del Episcopado. El golpe de Estado de 1943 significó un triunfo de la alianza entre la Iglesia y las Fuerza Armadas, expresada en el ingreso durante los primeros meses de varios católicos al área educativa. Cuando Perón ganó las elecciones ratificó esta alianza que más tarde, en 1954, rompió por diversas razones, y luego del golpe de Estado de 1955 cuando es derrocado la Iglesia implementó una estrategia que consistía en poner cuadros propios al frente del Ministerio de Educación, para asegurar que se promoviera la expansión del sistema privado-católico de enseñanza (Rodríguez, 2011). Más tarde la Iglesia se configuraría como un sector que tendió a representar los intereses del campo educativo de gestión privada frente al Estado.

Tanto Rodríguez (2011) como Nosiglia y Zaba (2003) acuerdan en la identificación de dos sectores dentro del catolicismo argentino, el sector conservador y el nacionalista. La mayoría de los ministros y sus colaboradores más cercanos durante la dictadura pertenecían al sector conservador, aunque sostenían vínculos

⁵ En el caso argentino, si bien la Ley 1420 estableció al sistema como laico, esto no implicó la desaparición de la religión en las escuelas. El artículo 8 de la Ley 1420 versaba “la enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos, a los niños de su respectiva comunión y antes o después de las horas de clases.”

fluidos con los nacionalistas, un vínculo no exento de conflictos. Los conservadores mantenían una relación cercana al CONSUDEC, mientras que los nacionalistas representaban a un grupo minoritario que se caracterizaba por su antisemitismo. El grupo nacionalista constituyó el núcleo ideológico que fundó el autoritarismo católico. Además, Nosiglia y Zaba (2003) plantean que el liberalismo es un factor que divide aguas al interior del catolicismo separando conservadores de liberales. A diferencia de los conservadores, los católicos liberales conciben la división entre lo espiritual y lo temporal y dialogan con la idea de progreso como con la de modernidad.

Para poder comprender la posición actual de la Iglesia Católica y reconocer la influencia de funcionarios católicos en las políticas curriculares resulta de interés historizar la formación ciudadana en sus anteriores denominaciones como *Formación Moral y Cívica* (1979), *Educación Cívica* (1984) y *Formación Ética y Ciudadana* (1995). Por lo tanto, el propósito de este apartado es analizar la formación ciudadana en tanto disciplina escolar para señalar cambios y continuidades en la selección de contenidos, las perspectivas analíticas y los posicionamientos ideológicos de la Iglesia desde la última dictadura militar hasta la reforma curricular de los '90 en Argentina. Esto permite reconocer las discusiones de la presente materia *Construcción de Ciudadanía* y de la posición de la Iglesia en relación con la perspectiva de género en las materias dedicadas a la formación ciudadana.

El corpus empírico del presente apartado está constituido por los documentos curriculares del Ministerio de Educación Nacional para el área de formación ciudadana en el nivel secundario. Se retoman para el análisis los contenidos que se prescriben para el área de formación ciudadana durante la última dictadura, para luego abordar la apertura democrática en 1983, momento en el cual comienza a producirse un recambio en los perfiles de funcionarios que tradicionalmente estuvieron asociados al ámbito de las agencias estatales de gestión educativa. Como sostienen investigaciones recientes, ciertos sectores católicos tuvieron una fuerte presencia como funcionarios en los ministerios de educación en las distintas jurisdicciones durante la última dictadura (Rodríguez, 2011). A partir de la década de 1990, se comienza a vislumbrar la incorporación de “personal calificado” desde la academia hacia posiciones de gestión estatal (Suasnábar y Palamidessi, 2007). En tercer y último lugar se aborda la reforma curricular de la década de los noventa. Aquí se hace especial referencia a la disputa que la Iglesia Católica mantuvo con el equipo técnico

encargado de la formulación de los Contenidos Básico Comunes (en adelante CBC) en torno a la incorporación de la categoría “género”.

La formación ciudadana e Iglesia Católica entre dictadura y democracia

Como postula Myriam Southwell (2004), la política del régimen dictatorial en la Argentina estuvo más centrada en la instalación de dispositivos policíacos y de control ideológico, que en un proyecto educacional articulado. Sin embargo, se profundizó el contenido de tipo católico en la formación cívica. La política procesista dirigida al campo de la educación cívica comenzó por dismantelar los contenidos programáticos y las propuestas editoriales de *Estudios de la Realidad Social Argentina* (ERSA), materia vigente hasta el momento para la educación secundaria incluida en 1973. Para luego, abocarse a construir materiales acordes ideológicamente con los principios y objetivos del autodenominado *Proceso de Reorganización Nacional*. De esta manera, en 1976 ERSA es reemplazado por *Formación Cívica*.

Ricardo Pedro Bruera fue el primer Ministro de Educación de la dictadura, y se desempeñó en el cargo durante el período 1976- 1977. Preocupado por revitalizar una “pedagogía de los valores” para contrarrestar su diagnóstico de anomia, nombró como funcionarios durante su gestión a muchas personas pertenecientes al CONSUDEC. Bruera fue reemplazado por Harguindeguy quien ocupó el cargo por un breve tiempo siendo reemplazado en junio de 1977 por Juan José Catalán, el cual dispuso mediante la resolución N° 538 que se distribuyera en todos los establecimientos educativos del país el documento *Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo*. En dicho documento se explicaba que al ministro le cabía la responsabilidad de hacer cumplir los objetivos básicos del Proceso de Reorganización Nacional entre los que se encontraba la vigencia de los valores de la moral cristiana.

Catalán fue el ministro que más tiempo estuvo en el cargo, manteniendo una relación con el CONSUDEC. Bajo su gestión se llevó adelante la reforma de los contenidos de los primeros años de la educación secundaria. *Formación Moral y Cívica* formaba parte de esta reforma y era considerada, por dicho ministro, una de las materias estratégicas para el proyecto educativo dictatorial (Rodríguez, 2011). Este trabajo lo continuará Juan Rafael Llerena Amadeo que lo sucedió en el cargo en noviembre de 1978.

En el documento curricular de la asignatura *Formación Moral y Cívica* de 1979 se puede reconocer la preeminencia de lo que Southwell (2004) llama “pedagogía de los valores” fundada en la moral cristiana que persigue, como expresa el texto curricular, que *se respete los valores de la cultura occidental y cristiana*. En dicha perspectiva, plasmada en el documento curricular, se pondera el lugar de la familia, a la que se entiende como *sociedad primera y necesaria* estableciendo responsabilidades y deberes diferentes entre sus miembros. Asimismo, en la materia se parte del diagnóstico de la familia como una institución en *crisis*, en una situación de *inestabilidad*. En este marco, en sus contenidos se atiende especialmente a la función paterna, la denominada *autoridad paterna*, para dar respuesta a dicho diagnóstico.

El hombre entonces aparece como la autoridad máxima de la familia, desplegando una mirada androcéntrica y patriarcal fundamentada en la ley natural. Si bien no se hace referencia al rol de la mujer en particular, se deduce que su principal función tiene que ver con la responsabilidad en el sostenimiento de la familia, la reproducción y crianza de lxs niñxs, ya que se enuncia a la familia como *fundamento de la vida del hombre*. Este último enunciado, es parte de los cambios sustanciales que sufrió la materia *Formación Cívica* en su paso a denominarse *Formación Moral y Cívica*⁶, por medio del cual algunos contenidos o núcleos básicos de la materia sufrieron las siguientes modificaciones: “del hombre y su medio físico, social y la organización en la vida política” se cambió por “el hombre, la familia, el hombre y sus realizaciones culturales, económicas y políticas”. Desapareció el núcleo básico de la comunidad, y se añadió una marcada acentuación del hombre como individuo, de la familia como núcleo primero de socialización e integración configurando roles muy diferenciados entre hombres y mujeres.

En los documentos se defiende una moral pública fuertemente ligada a la religión católica, donde el énfasis de la asignatura *Formación Moral y Cívica* se centra en el perfeccionamiento ético-espiritual y en la construcción de la cohesión social. Desde esta cosmovisión, puede interpretarse que las mujeres son preparadas y formadas desde la infancia para desempeñarse en lo doméstico, sólo a los fines de reproducir y garantizar la perpetuación de la institución familiar. En este marco, se

⁶ *Formación Cívica* y *Formación Moral y Cívica* convivieron durante los años 1979 y 1980, hasta que en diciembre de 1980 el decreto 2620/80 extendió el programa de la materia *Formación Moral y Cívica* a todas las modalidades de la educación secundaria (Siede, 2016).

espera que las mujeres contraigan matrimonio, tengan hijos, y en caso de trabajar, se desempeñen en profesiones con un fuerte carácter altruista y vocacional como la enfermería y la docencia o en tareas que colaboren o complementen las del hombre. Por consiguiente, en lo mencionado se reproduce el estereotipo que asocia lo femenino con el mundo de las emociones, la sensibilidad, la debilidad, lo doméstico y el cuidado de los otros. Los principios de ordenamiento social que se transmitían en los documentos operan como modelos regulatorios y cohesionantes de las prácticas sociales, vehiculizadas a través de una fuerte normatización axiológica pautada por la dimensión religiosa (Kaufman y Doval, 2006).

Asimismo, se puede apreciar la predominancia de las pedagogías personalistas en las cuales se ensalzan valores como el orden, la disciplina, la justicia y la libertad en la persecución de la perfección educativa de la persona. En los fundamentos del documento curricular antes citado se menciona al hombre como:

La persona-única, indivisible, incomunicable en su ser e irrepetible busca continuamente la perfección. (...) se hace necesario preparar a la juventud para que organice y lleve adelante su vida personal y social sobre la base de rectos principios morales que lo eleven a su perfección en todos los órdenes (Documento Curricular Formación Moral y Cívica, 1979:4).

Como puede distinguirse en los documentos curriculares de *Formación Moral y Cívica*, no se hace mención a la mujer desde el lugar de la enunciación, siempre se hace referencia al Hombre como categoría universal. Esta omisión y exclusión de las mujeres en el discurso sostenido y plasmado en el documento curricular da cuenta de los sentidos y significados que circulan en torno a su lugar; que vinculados a la Doctrina Social de la Iglesia, reproducen una mirada jerárquica y desigual. La manera en que se enuncian y estructuran los contenidos curriculares mencionados anteriormente, dan cuenta de la invisibilización de las mujeres como ciudadanas partícipes de la esfera pública; esfera que se presenta como gobernada por los hombres y carente de conflicto. Podría concluirse que *Formación Moral y Cívica* de 1979 es la expresión de la cosmovisión cristiana, androcéntrica y patriarcal que, al mismo tiempo, apela a los preceptos divinos para invisibilizar el conflicto presente en la sociedad y ser funcional a un Estado autoritario y dictatorial.

En la transición política que se inició en 1983 la palabra democracia comienza a ocupar el lugar central en los discursos de la época. En la producción del discurso presidencial se intentó enlazar el sentido de cada acción gubernativa con el propósito

de aportar a la construcción de un régimen político democrático (Siede, 2016). Según Southwell, cobró relevancia el sentido y significado de una educación democrática, remarcando qué aspectos vinculaban la democracia a una educación que venía de ser considerada por algunos como reproductora de un orden social injusto y por otros como liberadora y que, en los años previos, había sido pensada como una fuente de creación de subversión (Southwell citado por Siede; 2007).

En este marco de apelación a la democracia se aprobó el 8 de marzo de 1984 la resolución 536/84 del Ministerio de Educación y Justicia, por la cual la disciplina *Formación Moral y Cívica* pasó a denominarse *Educación Cívica*. En dicha resolución se estableció que la materia debía dictarse en dos horas de clases consecutivas (Formación Moral y Cívica ocupaba tres horas) en los 1º, 2º y 3º años de los establecimientos de la Dirección de Educación Media y Superior. Los contenidos de la asignatura *Educación Cívica* eran enunciados en un listado de temas sin avanzar en su desarrollo. Dentro de los contenidos para primer año se encontraban las distintas instancias políticas de gestión como unidades que se organizaban desde su forma más simple a la más compleja: los grupos primarios, la escuela, la comunidad vecinal, el municipio y la provincia. Las unidades son acompañadas por pequeños párrafos donde se amplían los títulos de las unidades. En las mismas se privilegiaba la participación, la relación con la comunidad, la democracia.

Entre los contenidos para el segundo año se encontraban: organización política del Estado Argentino, forma de vida democrática, la Constitución Nacional, formación de la opinión pública, quiebre del orden institucional, la soberanía y la unidad latinoamericana. Dentro de dichas unidades, se abordaban la democracia como forma de vida, la libertad de expresión, los totalitarismos y las dictaduras, deberes y derechos del ciudadano, la influencia en la formación de opiniones políticas, actitudes sociales y hábitos de consumo de los medios masivos de comunicación, los golpes de estado, la soberanía territorial, política y económica, la penetración imperialista.

Para el tercer año las unidades eran: población de la República Argentina, problemas de la población-soluciones posibles, los partidos políticos, defensa de los derechos humanos y convivencia internacional. En “Población de la República Argentina” se desarrollaban la inmigración extranjera, los grupos aborígenes, su marginación y su situación actual. Dentro de los “Problemas de la población” se abordaban la salud y el medio ambiente, y enfermedades como el tabaquismo, la drogadicción y el alcoholismo, los deberes y derechos de los trabajadores, los

sindicatos, la vivienda, la educación y cultura, la defensa civil, la minoridad y la socialización de los riesgos creados por la sociedad moderna. Dentro de la unidad “Defensa de los Derechos Humanos” se trabajaba la Declaración de los Derechos del Hombre de 1948, las formas de violación de los derechos humanos, terrorismo, represión, censura, miseria, ignorancia y racismo. Finalmente, dentro de la unidad “Convivencia Internacional” se planteaban problemas como el imperialismo cultural e ideológico, carrera armamentista y grupos internacionales de presión, y dentro de las soluciones se mencionaba el principio de autodeterminación de los pueblos, la solución pacífica de las controversias, desarme, movimientos pacifistas y teorías ecologistas.

Dentro de los objetivos generales de la materia *Educación Cívica* se promovía que lxs alumnx compendran la realidad actual de la comunidad local en vínculo con la esfera nacional y latinoamericana, que tomen conciencia de los valores existentes en la comunidad, que desarrollen una actitud crítica y participativa ante la realidad socio-política y cultural, y una conciencia cívica- nacional, que valoren la democracia como estilo de vida, y que reconozcan e internalicen los valores, creencias y representaciones colectivas contenidas en la constitución Nacional.

Como explica Siede (2016), seguirían a cargo de su dictado lxs mismxs docentes que antes enseñaban los contenidos cuasirreligiosos prescriptos por la dictadura para el espacio de *Formación moral y cívica*. El programa de *Educación Cívica* enfatizaba la democracia y la participación ciudadana, categorías centrales del discurso político alfonsinista, sin que eso implique un sesgo político partidario.

Por el contrario, en la enunciación de este programa y en la variedad de textos escolares que se editaron en los primeros años de la transición democrática se advierte un marcado debilitamiento del adoctrinamiento monolítico que había caracterizado experiencias anteriores. (...) Este giro a lo político del curriculum asociado al civismo de la transición se cristaliza en una articulación conceptual organizada alrededor de la categoría *democracia* (Siede, 2016:223-225).

El rasgo distintivo del programa de la materia puede reconocerse en el desplazamiento del eje moral, característico de su anterior denominación, para reemplazarlo por una lógica más política que se proponía formar ciudadanos que participen en la democracia naciente. Esto se realizó sin conmovir los estereotipos de género, en el programa de *Educación Cívica* persiste una representación de la mujer asociado a la familia entendida como sociedad natural, primaria y necesaria. El papel

de la mujer en la familia no se desarrolla pero, en el marco en que se menciona, parece significar que la mujer tiene un rol a destacar sólo dentro de la institución familia. Si bien aparecía una lógica política relacionada con la intención de educar en una forma de vida democrática, la categoría de ciudadano no fue atravesada por un enfoque que reconozca las desigualdades que atentan contra el ejercicio de una ciudadanía plena, vinculadas al género, la etnia, clase etc.

Dora Barrancos (2010) destaca que la transición democrática, pese a algunos desaciertos, produjo una transformación en el imaginario social que posibilitó el reconocimiento de que la jerarquía existente entre los sexos “formaba parte de los cimientos autoritarios que había que remover.” Esto se explica, para la autora, por el renovado movimiento de mujeres y feminista de nuestro país y por el *efecto democratizador* producido por el feminismo en el plano internacional (Barrancos, 2010: 276). Sumado a esto, el papel relevante que tuvieron las mujeres dentro del movimiento por los Derechos Humanos y la supervivencia en el marco de la reconversión económica que inició la dictadura, generaron que desde el Estado se expresara la voluntad política de incorporar “los temas de las mujeres en la agenda institucional y asignarles un espacio específico dentro del aparato estatal” (Brown, 2014: 217-218). Habrá que esperar hasta las primeras décadas del siglo XXI cuando estos y otros temas vinculados a la ciudadanía sexual cobren mayor relevancia y visibilidad en la agenda pública y comiencen a ingresar y conmover el campo del *curriculum* escolar.

Sin embargo, durante la reforma educativa de los '90 momento en el cual lo curricular se tornó relevante en la agenda de la política educativa, cabe destacarse un intento de incorporar el enfoque de género en los contenidos destinados a la formación ciudadana. Pese a que dicho intento puede caracterizarse como modesto, en tanto el género comienza a reconocerse asociado solo a una forma de discriminación, quedó trunco por la presión de la Iglesia Católica en el marco de un gobierno caracterizado por el retorno de posiciones conservadoras en el plano de la sexualidad y el género.

La Formación Ética y Ciudadana en los CBC de la reforma educativa de los '90

La modernización de los '90 persiguió la construcción de un nuevo rol para el Estado en materia educativa. El principio rector y orientador del nuevo paquete fue la descentralización de los sistemas de gestión y la búsqueda de una articulación entre

las políticas públicas y las demandas de la sociedad. A partir de este principio rector, se iniciaron procesos de descentralización en la administración pública consistentes - en general- en derivar a niveles más bajos del Estado la administración y gestión de servicios públicos. Asimismo, se establecieron mecanismos de evaluación nacional, se introdujeron políticas focalizadas de compensación de desigualdades e implementaron proyectos especiales para inducir la innovación. Sin embargo, cabe mencionar que la descentralización estaba orientada principalmente a reducir el gasto público.

Los organismos internacionales tuvieron un papel central en la construcción de la agenda de reformas para el sector en toda América Latina, lo que condujo a la disminución de la capacidad del Estado de controlar el conjunto de procesos económicos y sociales que afectan a quienes habitan en el territorio, y, por otro, de un estrechamiento de los márgenes de su autonomía para definir las políticas públicas. Con la implementación de políticas neoliberales, el Estado pierde su función como organizador de un campo social inclusivo que le confería legitimidad y le otorgó la capacidad de definir un sentido capaz de ser compartido por la mayoría de la población. En su lugar, adquiere relevancia un Estado que opera los intereses particulares y se torna incapaz de incorporar a una buena parte de la población a la red social. El Estado y la política dejan de concebirse como instancias generales de representación y coordinación de la sociedad, en consecuencia, se disipa su responsabilidad integradora y ordenadora de la vida social. La lógica del mercado avanza más allá de la esfera de la economía y rige las relaciones sociales, produciéndose una tendencia hacia sociedades de mercado, esto es, una sociedad con normas, actitudes y expectativas conformes al mercado.

El gobierno de Carlos Menem (1989-1999) se caracterizó por introducir profundas transformaciones en el área educativa. Como explica Siede (2016), la necesidad de una reforma se había formulado desde diferentes posiciones a lo largo de las décadas anteriores y se había actualizado tras la última dictadura cívico-militar. En este pasaje del autoritarismo a la democracia un hito importante lo constituyó el segundo Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988) del cual participaron, entre otros, la Academia Nacional de Educación, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), la Iglesia Católica y Organismos Internacionales. Entre ellos se sucedió el debate de intereses, concepciones y la disputa en torno a la construcción de una agenda de reforma educativa.

Durante el primer mandato de Carlos Menem (1989-1995) se sucedieron los

debates en torno a una nueva ley de educación. En 1992, Jorge Rodríguez reemplazó a Antonio Salonia frente al Ministerio de Educación y el 14 de abril de 1993 se aprobó la Ley Federal de Educación N°24.195. Con esta nueva norma se extendió la obligatoriedad de la escolaridad a 10 años, se delinearon nuevos niveles educativos y se sentaron las bases de una renovación curricular. En palabra de Siede, “muchas de las novedades que traía la ley provenían de viejas vertientes progresistas, que encabezaban las críticas a un sistema con rasgos burocráticos y autoritarios, pero coincidían circunstancialmente con impugnaciones semejantes emanadas de organismos internacionales” (Siede, 2016: 303).

Con el proceso de descentralización, las provincias pasaron a ser las encargadas de gestionar y financiar el sistema, mientras que el Estado Nacional asumió la definición de las políticas para el sector y la implementación de un sistema nacional de evaluación. Entre dichas políticas se encuentra el cambio curricular que supuso la definición de los CBC. En este sentido, el ministerio nacional se constituye en un ministerio sin escuelas, pero con importante capacidad de regulación sobre el sistema. La definición de lineamientos curriculares comunes a todas las jurisdicciones tuvo como propósito garantizar la equivalencia de los niveles entre los diferentes subsistemas. Para la elaboración de los CBC se consultó a renombrados especialistas en los diferentes campos de conocimiento, además de a docentes y autoridades de todas las jurisdicciones provinciales. En julio de 1994 se definieron los criterios para la elaboración de diseños curriculares compatibles entre las diferentes provincias (Siede, 2016).

El equipo técnico del ministerio fue encabezado por la especialista en educación Cecilia Braslavsky (1952- 2005) quien desde la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo coordinó la elaboración de los CBC. Braslavsky se formó en la Universidad de Buenos Aires, se doctoró en la Universidad de Leipzig en República Democrática Alemana y fue titular de Historia General de la Educación en la UBA. También fue coordinadora de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y durante el Congreso Pedagógico de 1984 sostuvo una postura laicista (Puiggrós, 2017).

Los CBC no establecían áreas o materias ni planteaban “contenidos transversales”, sino que se desagregaban en “capítulos”, para que luego cada provincia definiera, para cada nivel y ciclo, las agrupaciones por área o por disciplina y la inclusión transversal de algunos contenidos (Siede, 2016). *Formación Ética y*

Ciudadana (en adelante FEyC) fue uno de los capítulos que integró los CBC aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación y cuya elaboración estuvo a cargo del filósofo Carlos Cullen. Dicho capítulo estaba dividido en tres Bloques, denominados “Persona”, “Valores” y “Normas sociales”. A ello se agregaban dos bloques que eran semejantes en todos los demás capítulos: “Procedimientos generales” y “Actitudes generales”.

En los CBC de FEyC, no se definía si los contenidos debían ocupar un espacio curricular propio o si podían ser abordados de manera transversal. En los mismos, los contenidos se agrupaban por ciclos y por campos disciplinares. Siguiendo a Siede (2016), en los CBC de *Formación Ética y Ciudadana* para la educación general básica (EGB 3) se incorporó la categoría de *género* como una novedad que suscitó el pedido de retiro de la misma por parte de la Iglesia Católica. El concepto de *género* se introdujo en los contenidos de Derechos Humanos asociado a una forma de discriminación *Derecho a la no discriminación por religión, raza, género o ideología*. La categoría *género* y la teoría de la evolución de Darwin fueron los contenidos que despertaron mayor controversia, ya que su introducción en los CBC implicaba que serían impartidos a un público masivo.

El informe sobre los CBC de la Universidad Católica de La Plata

Nosiglia y Zaba (2003) plantean que fundamentalmente a partir de la década del veinte el grupo conservador católico se constituyó como la expresión política hegemónica de la Iglesia en las orientaciones de las políticas públicas, especialmente las educativas. En el Congreso Pedagógico de 1984 la Iglesia Católica tuvo una participación activa en los debates a través del Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC). En esa ocasión, el sector neoconservador manifestó su preocupación por el tema de la cultura y los contenidos, al mismo tiempo que por enfatizar la necesidad de un proyecto nacional reconstruido desde la perspectiva de la evangelización de la cultura. Esa misma vertiente conservadora de la Iglesia Católica a partir de los '90 cobra un rol privilegiado como interlocutora del gobierno en la definición y la implementación de la reforma educativa. Esto se observa en la concepción política educativa de la Ley Federal de Educación, por medio de la cual el Estado reconoció a la Iglesia como un agente educativo. Para las autoras, el enorme poder de la Iglesia en la orientación de la política educativa se constata en la presión que ejerció hasta lograr modificar los CBC.

La Universidad Católica de La Plata, por ese entonces liderada por Cayetano Licciardo, publicó un documento denominado *Informe sobre los CBC de la educación argentina* donde denunciaba un sesgo ideológico incompatible con la doctrina católica y elaboraba sugerencias para su modificación. Cayetano Licciardo, ex ministro de Educación durante la Dictadura y entonces rector de la UCALP, junto al obispo de San Luis monseñor Juan Rodolfo Laise, lideraron el conflicto con el cuerpo técnico a cargo de los CBC (Puiggrós: 2017).

El *Informe sobre los Contenidos Básicos Comunes de la Educación Argentina* realizado por la UCALP en 1995 sobre el espacio curricular *Formación Ética y Ciudadana*, comienza realizando una crítica al nombre de la materia, porque “reduce” la formación moral al desarrollo del juicio ético, subsumido luego al juicio crítico. Asimismo, la UCALP cuestionaba que la vida afectiva se asocie a las emociones y no sea considerada como una realidad psico-espiritual.

También, se criticaba el uso de la categoría “conflicto” como un elemento esencial de la vida psíquica, así como la falta de un concepto claro de normalidad y madurez psicológica moral. Junto a dichos cuestionamientos, señalaba la falta de una noción “integral” de “naturaleza humana”, la ausencia del concepto de sociabilidad como dimensión propia de la naturaleza humana y su postulación como una mera *construcción social*. En esta línea, la Iglesia a través del documento expresó su descontento respecto de la ausencia de conceptos ético específicos como el “bien” y “mal moral”, la falta de mención al fundamento de la “ley natural” para referir a la dignidad humana y los Derechos Humanos, y la ausencia de referencia a la *natural dimensión religiosa del hombre y los derechos y deberes que se deriva de ella*. La Iglesia denunció el reemplazo de la dimensión ética presente en la Ley Federal de Educación por una dimensión valorativa que para ellos conducía a un “relativismo moral” (UCALP, 1995).

En relación con el tema de interés de este trabajo, el documento criticaba al área de *Formación Ética y Ciudadana* por la minimización y relativización de la familia, y recordaba que la misma, en la Ley Federal de Educación, era mencionada como el agente natural y primario de la educación. En este sentido, *Formación Ética y Ciudadana* refería a roles “que fueron asignados” al varón y a la mujer, cuestión que los escritores del informe interpretaron como una *nueva perspectiva de género* auspiciada por las Naciones Unidas para la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer realizada en Beijing en septiembre de 1995. El informe denunciaba que el espacio

curricular *Formación Ética y Ciudadana* constituía el intento por superar una concepción biologicista donde los roles del varón y la mujer se fundamentan en un orden natural, para enseñar que dichos roles son propios de cada cultura y presentan innumerables variaciones. Por otra parte, la Iglesia objetó la no mención a la familia, y expresó que la presentación del tema del SIDA en relación la salud fue utilizada para introducir las recomendaciones sobre el uso del preservativo. La UCALP llamó la atención sobre la afirmación “*una educación en el reconocimiento de los derechos humanos básicos para la vida social plena y sin discriminación por razones étnicas, religiosas, de género y etáreas*” (EGB FEyC, 1994, citado por UCALP 1995) por considerar que abría la puerta a una educación sexual permisiva en relación a la homosexualidad.

En un documento posterior titulado *Informe sobre la actualización de los contenidos básicos comunes para la Enseñanza General Básica*, también elaborado por la Universidad Católica de La Plata (1996) y firmado por su entonces rector Cayetano Licciardo, se realizaba una síntesis de las modificaciones realizadas a los CBC a partir de las críticas sugeridas por la Iglesia. La misma incorporaba la dimensión espiritual del hombre con el fin de introducir la noción de persona acorde a su ideario: en la “Caracterización de los bloques de Formación Ética y Ciudadana, Bloque I: Persona” se agregaba que su singularidad proviene:

de ser individuo de una naturaleza física, psíquica y espiritual. Esto hace a la persona racional y consecuentemente, consciente, libre y moralmente responsable y funda su dignidad como ser humano (y al final del párrafo, luego de referirse a la capacidad de trascender agregaba) y, por ende, relacionarse con Dios (UCALP, 1996: 334).

Asimismo, en el informe de síntesis se mencionaba la sustitución, en todo el texto, de la palabra *género* por la de *sexo* con lo cual, para la Iglesia, se respetaba al orden natural y se daba la posibilidad de distinguir entre conductas naturales y antinaturales. También en el área de FEyC se sustituyó la expresión “*grupo familiar*” por “*la familia*” agregando que es “*el elemento natural y fundamental de la sociedad*”. De aquí se puede inferir que para este sector del catolicismo existe un único formato de familia válido, que consiste en el modelo nuclear constituido por padre, madre e hijos y que se deriva de la idea de complementariedad entre el hombre y la mujer. En consonancia con ello, el documento cuestionaba que en los CBC no aparecía el matrimonio, como es interpretado por la Iglesia, como la base para la institución de la familia. De esta manera, la Iglesia ganaba esta pequeña batalla que le

permitía continuar reduciendo las identidades y los cuerpos a la expresión de un dato biológico y lograr postergar la introducción del enfoque de género en las propuestas curriculares.

Otro de los cambios introducidos en el área son los siguientes:

“... en lugar de afirmar que los valores “(...) se fundamentan en la libertad de las personas” se dice: “La persona humana como sujeto libre, racional y responsable, es capaz de descubrir, apreciar, actualizar y asumir jerárquicamente valores”. Además queda claro que los valores responden “(...) a la necesidad de verdad, de bien, y de belleza que tiene el hombre en su naturaleza posibilitándole buscar su perfección individual y social”. El reconocimiento objetivo y universal de los valores “(...) porque están basados en la dignidad de la persona y en la naturaleza humana (...)”, contribuye a disipar la concepción relativista (UCALP, 1996:5-6).

Marta Siebert, vinculada a este sector del catolicismo, escribió en 1997 un libro titulado *La transformación educativa argentina* donde explicaba las objeciones a los CBC y calificaba al grupo técnico que los llevó a cabo como coincidente con el modelo soviético de educación instaurado en la ex Unión Soviética. Mencionaba que en su mayoría este grupo pertenecía a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Siebert manifestaba que dicho grupo técnico le imprimía a los CBC el constructivismo social que se oponía a los principios religiosos. Veremos más adelante que en las críticas al diseño de *Construcción de Ciudadanía* de 2007, Monseñor Aguer hace referencia a la reforma de los noventa en una pretensión por mostrar una continuidad entre ambos momentos con relación a la introducción de la categoría *género*, adjudicando un intento de llevar adelante lo que en su momento no fue logrado.

Si bien las objeciones religiosas provenían de la Iglesia Católica, la misma buscó legitimar sus planteos bajo un reclamo teísta general con el fin de lograr adhesiones de cierta parte del judaísmo y las iglesias reformadas. El que asumió la voz del campo eclesiástico fue el cardenal Antonio Quarracino, quien junto con monseñor Héctor Aguer y Marcos Ronchino, mantuvo negociaciones durante casi un año con el entonces Ministro de Educación Nacional Jorge Rodríguez. Como consecuencia de tales negociaciones, el gobierno declinó su postura aludiendo que las modificaciones realizadas al proyecto inicial de los CBC eran sólo precisiones (Puigrós, 2017). Las sugerencias que elaboró la UCALP en torno a los CBC de EGB fueron incorporadas a los mismos a través de la resolución N° 40 del 20 de junio de 1995. Como consecuencia, se eliminó de los CBC la categoría *género* y se la reemplazó por la de *sexo* o *sexualidad*, entendiendo que bajo esta última

denominación se estaba haciendo referencia al mundo de “lo natural”.

Los cambios realizados a los CBC por pedido de la Iglesia provocaron la renuncia de destacados referentes dentro del equipo redactor de estos, entre ellos Carlos Cullen coordinador de *Formación Ética y Ciudadana*, Gloria Bonder coordinadora del Programa Igualdad de Oportunidades para la Mujer (PRIOM)⁷ y Graciela Morgade quien también integraba dicho equipo. La principal razón que alegaron en su renuncia fue la forma secreta en que dichos cambios se habían realizado en tanto barrían con el pluralismo esgrimido al comienzo del proceso. Cecilia Braslavsky recurrió, luego de este episodio con la Iglesia y para evitar conflictos futuros, a la estrategia de incluir en sus equipos técnicos personas provenientes de sectores progresistas del catolicismo. Como consecuencia de ello, los CBC para polimodal no suscitaron la reacción de la Iglesia como había ocurrido el año anterior con los CBC de EGB e Inicial. Braslavsky eligió a Juan Esteban Belderrain, ubicado en la vertiente progresista del cristianismo, para reemplazar a Carlos Cullen. Belderrain tomó como interlocutor al Obispo de Santiago del Estero Juan Carlos Maccarone quien presidía la Comisión de Cultura del Episcopado, evitando de esta manera el diálogo con la comisión de educación. Asimismo, para evitar confrontaciones en torno a los documentos, el equipo de Belderrain construiría enunciados de carácter amplio (Siede, 2016).

Los CBC de FEyC para la educación polimodal fueron aprobados en 1997 con una estructura curricular básica para todas las jurisdicciones, esto es un espacio curricular propio y obligatorio para todas las modalidades. FEyC se encontraba entre los contenidos de la “Formación General” (a la que le sigue una “Formación Orientada”), es decir, dichos contenidos eran enseñados a todo el alumnado. En la educación polimodal los bloques de contenidos conceptuales eran: derechos humanos, la vida democrática, la sociedad justa, contenidos procedimentales para el discernimiento ético y el comportamiento ciudadano y contenidos actitudinales. Al igual que en la última versión modificada a pedido de la Iglesia de los CBC de EGB, en los CBC para el polimodal la categoría de *género* estaba ausente, al igual que cualquier referencia a una discriminación hacia las mujeres.

La incorporación del enfoque de género en los CBC a cargo de un equipo

⁷ El PRIOM pertenecía al Área Educativa del Ministerio de Cultura y Educación y se desarrolló durante los años 1993 y 1996, cuya gestión terminó debido a las presiones eclesíásticas (Barrancos, 2010).

técnico proveniente del mundo académico, pueden comprenderse en el marco de los primeros años de la década de 1990 donde muchas universidades nacionales contaban con áreas, núcleos o centros destinados a realizar docencia, investigación y extensión relacionadas con la condición femenina (Barrancos, 2010). Incorporar el enfoque de género constituía una condición necesaria pero no suficiente debido al poder de influencia de la Iglesia en los asuntos de Estado y la moral pública. Como lo expresa Dora Barrancos:

(...) el empleo de la noción de género incomodaba a la jerarquía eclesiástica. En su opinión, género desplazaba hacia la cultura lo que pertenecía a la naturaleza. Los sexos eran una creación esencial del orden biológico, con funciones inexorables que no podían ser alteradas mediante una operación del lenguaje (Barrancos, 2010).

Cabe destacar que, en un contexto de ajuste, el presidente Menem deseaba congraciarse con la Iglesia para conseguir su apoyo. En este marco, Argentina se ubicó entre los países pro natalista con condenas expresas al aborto y la conmemoración del Día del Niño por Nacer (Barrancos, 2010). Bajo el gobierno de Menem, la Iglesia católica se había recobrado del desprestigio derivado del papel que asumió durante la última dictadura militar (Brown, 2014). Pese al avance de los estudios de mujeres y de género en la academia y la presencia de equipos técnicos a cargo de la construcción de los CBC con formación en temas relativos al género y la sexualidad, la capacidad de influencia del sector conservador de la Iglesia en las políticas educativas de la época imposibilitó la incorporación de la perspectiva de género en el diseño curricular.

Hubo que esperar diez años para que el resultado de la disputa por la definición de los contenidos escolares fuera distinto. En un escenario político y social diferente, nuevas correlaciones de fuerzas entre la Iglesia y determinados agentes gubernamentales posibilitaron la instalación de la temática de la sexualidad y el género en el currículo escolar. En los próximos apartados, se analiza de qué modo fue incorporado el enfoque de género en un particular espacio dedicado a la formación ciudadana de provincia de Buenos Aires y cómo el mismo sector de la Iglesia vuelve a impugnar dicha iniciativa, aunque sin el mismo éxito.

Capítulo 2. Apuestas gubernamentales en la última década: género y sexualidad en el currículum de la escuela secundaria

A principios del siglo XXI en Argentina, diversos movimientos sociosexuales y feministas lograron instalar en la agenda política del Estado demandas asociadas a las condiciones de igualdad en el ejercicio de la ciudadanía, conformando un conjunto de leyes que se sancionaron en poco menos de una década.⁸ En el campo educativo y desde las agencias estatales (parlamento, ministerios, secretarías y oficinas técnicas) se impulsaron una serie de leyes y normas curriculares tendientes a incorporar la perspectiva de género en distintas áreas disciplinares. En este marco, se encuentra la Ley Nacional de Educación Sexual Integral 26.150 (ESI) que oficializa la presencia de la educación sexual en las escuelas, presencia que no había estado plasmada de manera acabada en el *currículum*. La ley ESI fue sancionada el 4 de octubre de 2006 y en el 2008 fueron aprobados sus lineamientos curriculares por el Consejo Federal de Educación.⁹

Por otro lado, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires aprueba en 2007 el diseño curricular correspondiente a la materia *Construcción de Ciudadanía* espacio curricular para la educación secundaria. En el mismo, las categorías *Sexualidad y Género* son incorporadas como uno de los *ámbitos* de ejercicio de la ciudadanía. Dicha materia forma parte de la *línea curricular ciudadanía* que está compuesta por las siguientes materias: *Construcción de la Ciudadanía* de 1 a 3 año, *Salud y Adolescencia* para 4 año, *Política y Ciudadanía* para 5 año y *Trabajo y ciudadanía* para 6 año. El trabajo en la construcción del diseño curricular de *Construcción de Ciudadanía* fue coordinado por la Dra. Mariana Chaves y Prof. Mariana Melgarejo. Por su parte el Lic. Adrián Melo, la Lic. Cristina Pastori,

⁸ Ley N° 25.673 Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (2003); Ley N° 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2006); Ley N° 26.485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres (2009); Ley N° 26.618 Matrimonio Igualitario (2010); Ley N° 26.743 establece el derecho a la identidad de género de las personas (2012).

⁹ En 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional N°26.206 en la cual se reposiciona al Estado Nacional como principal garante del derecho a la educación. Asimismo, dicha ley establece la educación secundaria como obligatoria. Cabe mencionar, que en 2004 y por la resolución N°214/04 se acuerdan los “Núcleos de Aprendizaje Prioritarios” (NAP), los cuales pasan a ocupar un lugar similar al de los CBC. En 2011 y por medio de la resolución N°136/11 se aprobaron los NAP de *Formación Ética y Ciudadana* para los primeros tres años de la educación secundaria y en 2012 por resolución N°180 los de la secundaria superior o ciclo orientado. Es decir, son posteriores al diseño de *Construcción de Ciudadanía* que aquí se analiza.

la Dra. Silvia Elizalde y la Mgter. Roberta Müller, estuvieron a cargo de la elaboración del *ámbito Sexualidad y Género*.

Como sostienen Claudia Bracchi y Adrián Melo (2016), dos protagonistas de esta reforma curricular, en la elaboración de la *línea ciudadanía* se pensó la inclusión específica de la Educación Sexual Integral.¹⁰ En *Construcción de ciudadanía*, materia para los tres primeros años del ciclo básico, a través del *ámbito Sexualidad y Género*. Dentro de la materia *Salud y adolescencia*, para 4to. año, se incluye la ESI para la prevención de las enfermedades de transmisión sexual y embarazos adolescentes en el marco de pensar los vínculos afectivos y las relaciones saludables. Y en *Política y Ciudadanía*, para 5to. Año, y *Trabajo y ciudadanía* para 6to. año a través de las luchas por la igualdad de género, la adquisición de derechos de minorías sexuales, los derechos sexuales y reproductivos y la discriminación por género e identidad sexual (Bracchi y Melo, 2016).

En esta línea, en 2015 fue sancionada la Ley 14.744 que establece que todxs lxs educandxs tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos públicos, de gestión estatal y privada dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia. A diferencia de la Ley de ESI, la ley de provincia de Buenos Aires hace referencia explícita a la perspectiva de género en su quinto artículo asociada a la enseñanza y aprendizaje de la educación sexual integral. Otro ejemplo de la profundización en la implementación de la ESI en provincia de Buenos Aires, lo constituye la resolución N° 2476/2013, la cual establece que las clases de Educación Física de la educación secundaria deben organizarse de forma mixta, acompañando la decisión política de conmovir las asignaturas escolares desde una perspectiva de género. Este cambio parte de reconocer a la Educación Física como una de las disciplinas que más potencialidades tiene para romper con estereotipos de género instalados en la sociedad y promover relaciones más igualitarias entre los géneros.

El presente apartado se aborda el *ámbito Sexualidad y Género* del diseño curricular de la materia *Construcción de Ciudadanía* para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires desde una perspectiva de género. Se hará foco particularmente en la letra del diseño curricular para describir y analizar la manera en

¹⁰ Claudia Bracchi fue la Directora Provincial de Educación Secundaria de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires durante los períodos 2007 - 2011 y 2012 – 2015 y Subsecretaria de Educación de diciembre 2011 hasta agosto de 2012.

que los conceptos de *género y sexualidad* son presentados y los sentidos que se les asignan.

Una nueva asignatura “Construcción de Ciudadanía”

La formación ciudadana atraviesa transversalmente la educación en general, no obstante, los diseños curriculares de la escuela secundaria proponen espacios específicos para la formación de sujetxs políticos. Todas las materias de la *línea Ciudadanía* comparten la concepción de lxs jóvenes como ciudadanxs y sujetxs de derecho; reconociendo sus intereses, prácticas y saberes en tanto motores para la concreción de acciones de enseñanza; su capacidad de agencia como actorxs sociales; así como la existencia de condiciones de desigualdad y relaciones de poder.

La resolución ministerial N° 2496-07 que aprueba esta materia para la educación secundaria, expresa la intención de generar un espacio escolar donde lxs sujetxs comprendan y aprendan la ciudadanía como construcción sociohistórica y como práctica política, construyendo conjuntamente herramientas que potencien la expresión, participación y acción de lxs sujetxs en el ejercicio de una ciudadanía activa y la adopción de un enfoque de derechos. Asimismo, establece que los saberes, prácticas e intereses son trabajados en el marco de *ámbitos*, entendidos como espacios sociales que se definen en base a temas/intereses/problemas del contexto sociocultural en torno a los cuales acontecen luchas sociales para el establecimiento de derechos, deberes y responsabilidades. Los *ámbitos* constituyen espacios de construcción de ciudadanía que se recortan para su abordaje en el aula. El diseño curricular propone ocho ámbitos: Ambiente; Arte; Comunicación y Tecnologías de la Información; Estado y Política; Identidades y relaciones Interculturales; Recreación y Deportes; Salud Alimentación y Drogas; Sexualidad y Género; y Trabajo.¹¹

El documento curricular de *Construcción de la Ciudadanía* señala que en nuestra sociedad existe un reconocimiento desigual de los derechos y obligaciones y, por lo tanto, un desigual ejercicio de la ciudadanía en función de la clase, género, edad, etnia, “raza” o grupo de pertenencia y se articula con procesos de discriminación, segregación y explotación, entre otros. Desde allí plantea que el aula debe establecerse como un espacio democrático donde se desarrolle una didáctica de

¹¹ *Construcción de Ciudadanía*, propone la enseñanza de una ciudadanía crítica a través del desarrollo de proyectos entre alumnxs y docentes, dichos proyectos se encuadran en los *ámbitos* de construcción de ciudadanía.

la ciudadanía desde las prácticas sociales cotidianas. En función de ello propone el enfoque de derechos, que se enmarcan en los derechos humanos, y converge con el paradigma denominado *Doctrina de la Protección Integral*.¹² Desde los cuales pueden sostenerse políticas inclusivas que conciban a todxs lxs niñxs y adolescentes como sujetxs de derechos y no objetos de intervención. Entendiendo que garantizar y poner en vigencia estos derechos es una labor que sobreviene de la corresponsabilidad del Estado y la sociedad civil.

El marco general del diseño de *Construcción de Ciudadanía* realiza algunas menciones al género y la sexualidad. Una de ellas reconoce al género y a la orientación sexual como una de las formas de desigualdad social, junto con la de clase, etnia, religión y lo vincula principalmente al incumplimiento de los derechos reconocidos. En otro pasaje del marco general, cuando se explican los derechos civiles, políticos y sociales, refiere al desigual acceso de las mujeres a la ciudadanía. Se expresa de la siguiente manera:

los derechos civiles comenzaron a gestarse con la revolución de 1810 aunque tuvo que pasar más de un siglo para que fuesen extendidos plenamente a las mujeres. Los derechos políticos se sancionaron plenamente recién con la Ley Sáenz Peña en 1912 para los varones mientras que las mujeres debieron esperar hasta la llegada del peronismo y la sanción del voto femenino en 1947 (Diseño curricular *Construcción de Ciudadanía*, 2007: 33).

De la mano de la noción de *ciudadanía restringida*, el documento realiza una segunda mención a las mujeres asociada a su exclusión de los derechos de ciudadanía. Explicando que dicho concepto reúne a las personas que no son consideradas aptas para ejercer por sí mismas sus derechos, y por tanto, deben ser representadas por otra persona (Diseño curricular *Construcción de ciudadanía*, 2007: 26).

Sexualidad, género y curriculum

El ámbito *Sexualidad y Género* consta de ocho apartados: *introducción, ¿A qué llamamos sexualidad?, Sexo y Género, Cuerpo, placer y sexualidad del que se desprenden ¿Cómo que el niño sabe de sexualidad? ¿Quién le enseñó?, Cuerpo y*

¹² “El nuevo paradigma de interpretación, denominado **Doctrina de la Protección Integral** se funda en la concepción de que todos los niños y adolescentes son sujetos de derechos y por este carácter de universalidad todos son destinatarios del mismo, las políticas diseñadas desde esta concepción integral deben ser políticas inclusivas. El paradigma previo, Doctrina de la Situación Irregular, conocida también como Régimen de Patronato por regirse por la Ley de Patronato, concebía a los niños como objeto de intervención (eran objeto de tutela, beneficencia o corrección por parte del Estado), estaba destinado a aquellos “en estado de abandono, en peligro material o moral” y se los llamaba “menores”(Diseño curricular *Construcción de Ciudadanía*, 2007 :24).

adolescencia, Juventud y sexualidad, Las sexualidades “otras” y la escuela. A este le siguen los apartados sobre *Sexualidad y Salud, Sexualidades, prácticas culturales y ciudadanía.* Se completa el ámbito con *ejemplos de trabajos didácticos para proyectos del ámbito sexualidad y género* y la *bibliografía* la cual cuenta con recursos en internet y películas sugeridas.

La *introducción* advierte que la temática de la sexualidad supone un doble trabajo: el primero entiende que quienes hablan, como quienes reciben el mensaje, están atravesados por aquello que pretenden observar, problematizar y cuestionar; el segundo trabajo, propone considerar los conocimientos no como formulaciones teóricas que deben ser aprendidas sino como perspectivas para pensar el mundo cotidiano, las prácticas y comportamientos. Además observa que esta temática indaga el territorio menos natural pero el más naturalizado de la vida humana, y que por lo tanto es necesario abordar las representaciones que sobre la sexualidad y el género existen para reflexionar acerca de cómo atraviesan a lxs sujetos y su identidad, entrelazan los modos de relación con los otrxs y con los espacios donde se despliegan sus acciones.

Al comienzo del apartado *¿A qué llamamos sexualidad?* se explicitan los múltiples significados que rodean a dicho concepto, reconociendo una tendencia mayoritaria a entenderla como una práctica heterosexual y reproductora relacionada con la genitalidad e inscrita en el discurso científico. En contraposición con dicha visión, el documento considera que la sexualidad está atravesada por lo placentero que, por otro lado, se encuentra regido por un discurso moral que intenta regularlo. En relación con esto último y destacando los aportes de Foucault, el diseño recuerda que a comienzos del siglo XVII la sexualidad pasó a ser rodeada de silencio y fue absorbida por la función reproductora. Desde esta mirada se hace visible cómo el poder se ejerce sobre los cuerpos fundamentalmente en su dimensión sexual. Seguido de ello, el apartado señala la distinción tradicional entre sexo y género, donde el primero refiere a los componentes biológicos, anatómicos y al intercambio sexual, y el segundo agrupa los aspectos psicológicos, sociales y culturales de la feminidad/masculinidad. Sin embargo, llama la atención sobre la imposibilidad de disociarlas (Diseño curricular Construcción de ciudadanía, 2007: 182).

En continuidad con lo anterior, el apartado *Sexo y Género* retoma postulados de la teoría feminista, queer y los estudios de género con el propósito de evitar la distinción tajante entre sexo y género que los coloca en dimensiones distintas y

excluyentes. Esto le permite al diseño complejizar la mirada sobre los mismos, explicando que no son una determinación unívoca de la cultura y de la naturaleza respectivamente ni de la total libertad de elección de lxs sujetxs. En consecuencia, tanto el género como el sexo pueden entenderse dentro del orden de las diferencias derivadas de la cultura, el lenguaje y la ideología que construyen jerarquías y reproducen una organización arbitraria del poder. Seguido de ello, se realiza una crítica a la heteronormatividad y al binarismo hombre/mujer dominante para visibilizar, a través de autoras como Gayle Rubin y Judith Butler, la existencia de una dimensión cultural y simbólica en torno al cuerpo sexuado relativamente independiente de la anatomía.

Por otra parte, en el apartado se llama la atención sobre la escasa referencia a la *perspectiva de género* en los espacios de instrucción formal y los programas curriculares, a pesar de que el género atraviesa todas las materias que cursan lxs jóvenes en el nivel secundario. De dicho planteo se sigue que los proyectos que se desarrollan en el marco de esta materia no están exentos de caer en la reproducción de estereotipos o prejuicios de género. En esta línea argumental, los géneros son concebidos “como instituciones sociales que se construyen cultural e históricamente y que proveen de atributos y significaciones a lo masculino y lo femenino” (Diseño curricular Construcción de ciudadanía, 2007: 169). Al mismo tiempo, se analizan cómo estos modos socialmente disponibles han ido cambiando y conformando un paradigma dominante donde se reproducen un conjunto de significados y prácticas propias de la masculinidad y la femineidad. Retomando la obra de Pierre Bourdieu (2000) *La dominación masculina*, el apartado revela las tramas de sentido que colocan a las mujeres en situación de asimetría, ocultamiento y desvalorización dentro de un orden social regido por un universal masculino (androcéntrico).

El siguiente apartado, *Cuerpo, placer y sexualidad* cuenta con un subtítulo denominado *¿Cómo que el niño sabe de sexualidad? ¿Quién le enseñó?*, en el cual, desde un enfoque psicoanalítico, se describe la conformación del aparato psíquico del ser humano a partir de su nacimiento a través del ofrecimiento de objetos que no solo calman las necesidades del organismo sino objetos simbólicos, culturales que permiten la inscripción de experiencias placenteras que abren la dimensión de la sexualidad e inician la estructuración subjetiva. El documento menciona a la pubertad como el momento en que se pone en cuestión el propio cuerpo de la mano de los cambios biológicos, que requerirán del soporte de las prácticas culturales para la

conquista de dichas novedades como parte de sí mismo.

El apartado *Cuerpo y adolescencia* enumera algunos cambios corporales de la pubertad, y refiere a la nueva responsabilidad derivada de la potencialidad reproductiva que comienzan al cuerpo y la sexualidad. Se explica a la sexualidad como:

Una matriz extendida entre lo interno y lo externo, lo biológico, lo psíquico y lo social-cultural, algo que se constituye desde los inicios de la vida de los sujetos y que a su vez lo anteceden en la cultura que lo recibe, que la genitalidad se constituye como una conjunción de las experiencias sexuales atravesadas a lo largo de la infancia y la niñez e irrumpe en la pubertad con la potencialidad reproductora (Diseño curricular Construcción de ciudadanía, 2007: 185).

Retomando algunos postulados introducidos antes, el apartado refiere a las relaciones de poder que atraviesan a los cuerpos, que los modelan a través de dispositivos de vigilancia-control y los sancionan desde el patrón restrictivo de la moralidad hegemónica. Se presenta al cuerpo como consumidor, pero también resistiendo las imposiciones expresando su sexualidad e identidad de género de muchas maneras. El texto señala la existencia de representaciones sobre *cuerpos preferentes* que circulan por los medios de comunicación, la música, el cine, la moda, que desempeñan un papel fundamental, aunque sin determinar unívocamente el sentido en la experiencia corporal.

En el apartado *juventud y sexualidad* el documento señala que uno de los campos en torno a los cuales se construyó socialmente la noción de juventud fue el de la sexualidad. El diseño plantea, siguiendo las ideas filosóficas de Herbert Marcuse y Eric Fromm, que las sociedades capitalistas son concebidas como eminentemente represivas en el campo de la sexualidad. Luego es introducida la idea de fracaso del proyecto juvenil en el que liberación social y sexual iban de la mano, explicando que con la emergencia de la sociedad de consumo neocapitalista se absorbe lo que había de subversivo en la exaltación de la sexualidad juvenil. En este marco, el sexo y el cuerpo joven se transforman en mercancía.

La referencia a la segunda ola del feminismo le permite al diseño exponer algunas de las demandas sostenidas por el colectivo de mujeres, en relación con el derecho a vivir y expresar su sexualidad sin la prescripción obligatoria de la reproducción. Además de las luchas de las feministas por el reconocimiento de la autonomía de sus cuerpos, la propia palabra y la ampliación de la ciudadanía, luchas que aún no fueron totalmente conquistadas. El diseño recupera la consigna *lo*

personal es político, no como el lema del movimiento de mujeres sino de toda una generación que se resistió a pensar y vivir la sexualidad desde los imperativos dominantes.

El apartado *Las sexualidades “otras” y la escuela* comienza retomando la hipótesis esbozada por Foucault en el tomo I de *Historia de la sexualidad*, en el cual, se distancia de la postura que denuncia a las sociedades capitalistas como victorianas y silenciadoras del sexo. Al contrario, el autor plantea que a partir de la segunda mitad del siglo XIX comenzaron a proliferar discursos –científicos, morales, religiosos, pedagógicos, psicológicos y psiquiátricos- que normativizaban y clasificaban la sexualidad de las personas. El diseño menciona que en el siglo XIX se consagra el sexo heterosexual al matrimonio, principalmente con un objetivo reproductivo alejado de una idea de placer sexual, como la vía normal y legítima de expresión de la sexualidad estigmatizando otras formas de expresión de placeres sexuales. Finalizando el apartado, se llama la atención sobre la necesidad de indagar cuántos de los discursos insultantes son naturalizados, reproducidos y/o legitimados por docentes y alumnxs y como muchas formas de discriminación aparecen de forma sutil. El apartado concluye remarcando la necesidad de realizar un análisis crítico de los discursos hegemónicos que están enraizados en el imaginario social, para construir un camino de respecto a las distintas formas de vivir la sexualidad.

En el apartado *Sexualidad y salud* el diseño recupera la definición de salud de la Organización Mundial de la Salud que define a la misma como:

“el estado de bienestar que surge del despliegue de todas las potencialidades del hombre. Acordar con estas definiciones permite entender por salud aquel estado que contemple el mayor nivel posible de capacidad crítica y reflexiva, que permita tener un grado de autonomía que vuelva sobre el conjunto social trasformada en creatividad” (Diseño curricular Construcción de ciudadanía, 2007: 189).

En este marco, el documento observa que la salud mental tendría que ver con un desarrollo de la capacidad autocrítica y crítica respecto del medio social que permita transitar los distintos conflictos que la vida plantea. No implicaría entonces no tener conflictos, sino transitar por ellos con cierta capacidad creativa para resolverlos.

Además, el diseño menciona la predominancia de un paradigma médico en el abordaje de la sexualidad en la escuela, enfoque que deja por fuera de la misma al placer, la diversidad de opciones y expresiones que la conforman. Más adelante,

plantea que la información no es suficiente y que operar en el campo de la salud y la sexualidad para generar proyectos de prevención conlleva promover la construcción de *proyectos de futuro*, en los cuales lxs jóvenes pongan en juego sus derechos.

Por último, el apartado *Sexualidad, prácticas culturales y ciudadanía* comienza expresando:

La importancia de que los/as docentes participen y construyan con los jóvenes, ritos que hagan marcas, que refuercen las vías de experimentación intersubjetiva de la juventud en términos de propiciar su empoderamiento ciudadano, a partir del reconocimiento y la integración a la dinámica escolar de la estética y los modos de comunicación y de expresión propios de los/as jóvenes, a fin de acompañarlos/as en la construcción de su “estar” y habitar la escuela de manera proactiva (Diseño curricular Construcción de ciudadanía, 2007: 191).

En este contexto, la ciudadanía en lugar de referir a una abstracción remite a un conjunto de prácticas sociales que despliegan lxs adolescentes y jóvenes en su relación con lxs otrxs. El diseño plantea que todos los modos de relación humana son tales porque están sometidos a la legalidad, la ley permite el ejercicio de la libertad, y preservar la misma de la arbitrariedad de lxs otrxs. Asimismo, expone que un proceso de construcción de ciudadanía implica necesariamente la revisión de estereotipos y prejuicios vinculados al género largamente fijados en imaginarios sociales hegemónicos. En consecuencia, el género como dimensión estructurante de las identidades atraviesa todos los espacios en los que las mismas se expresan, habilitando o prescribiendo de diferentes maneras el arco culturalmente admisible respecto del *ser mujer* y *ser varón* en cada contexto.

El análisis del *ámbito Sexualidad y Género*, a partir de la descripción de cada uno de los apartados que lo componen, nos lleva a reconocer la presencia de una perspectiva de género en el abordaje de los temas propuestos así como de autorxs de referencia, sobre la base de la distinción entre sexo y género y la introducción de las relaciones de poder y jerarquías entre los géneros. *Sexualidad y Género* es uno de los ocho ámbitos que componen el diseño curricular de *Construcción de Ciudadanía*, introduciendo la perspectiva de género más como contenido que como un enfoque transversal a todo el diseño. Si bien en el marco general se realizan algunas referencias a las desigualdades con relación al género que interpelan y redefinen la categoría de *ciudadanía*, no se incorporan los aportes de la perspectiva de género, y más específicamente una perspectiva feminista y de la disidencia sexual. En consecuencia, tienen una presencia escasa en el *currículum* otras identidades de

género que no están representados en el binomio varón – mujer y otras sexualidades que no son las hegemónicas, realizándose sólo algunas menciones a dichas identidades asociadas a las normas sociales y formas de discriminación en los *ámbitos Sexualidad y Género e Identidad y relaciones interculturales*. Siendo dichos temas objetos de materias de la línea curricular ciudadanía para los últimos años de la educación secundaria, como *Política y Ciudadanía*, para 5to. Año, y *Trabajo y ciudadanía* para 6to. Año.

Los debates de la esfera pública en clave de derechos sexuales que le siguieron a la construcción del documento vuelven necesario el cruce entre género-sexualidad y ciudadanía en las escuelas. En este sentido, la forma en que fue pensada la enseñanza de esta materia puede ser una ventaja para ello, en tanto la misma propone el ejercicio de ciudadanía a través de proyectos construidos con lxs alumnxs en base a sus intereses, inquietudes y preocupaciones. Esto permite una profundización en la relación entre *curriculum* y sociedad, habilitando el abordaje educativo de problemáticas contemporáneas vinculadas a las desigualdades que atraviesan a los géneros y las sexualidades. La línea curricular de ciudadanía puede reconocerse como una apuesta en la introducción de una perspectiva de género asociada a los contenidos de la ESI, a ser ampliada, complejizada y enriquecida, en la construcción de una mirada transversal a los contenidos y saberes de referencia relacionados con la formación ciudadana. En otras palabras, resignificar los alcances y construir nuevas apuestas en la enseñanza del ejercicio de la ciudadanía incorporando al *curriculum* temas que históricamente estuvieron ausentes.

Capítulo 3. Reacción eclesial frente a “Construcción de Ciudadanía”

Las tensiones entre el Estado y la Iglesia Católica datan de los orígenes de los Sistemas Educativos Nacionales. Si bien el Estado fue relativamente exitoso en la disputa con la Iglesia porque obtuvo el monopolio de la educación, la religión no desaparece de las escuelas ni tampoco la cosmovisión cristiana de los contenidos a ser impartidos. Por el contrario, en algunos períodos de nuestra historia, como durante la última dictadura militar, la moral cristiana se universalizó como la deseada y válida para todos los ciudadanos.

La Iglesia Católica concibe a la formación ciudadana como un espacio privilegiado para la transmisión de la moral cristiana, y en ello radica su interés por ocupar cargos públicos en el ámbito educativo y no perder poder de injerencia en las escuelas públicas de gestión estatal, donde no existe la religión como espacio curricular. Es así que los espacios curriculares dedicados a la formación ciudadana estuvieron históricamente impregnados de la moral cristiana reflejando el lugar hegemónico de la misma en la sociedad argentina. La injerencia de la cosmovisión católica, y específicamente del sector más conservador de la misma, en los contenidos de dicho espacio tuvo su momento de mayor presencia e influencia durante la última dictadura.

A partir de la apertura democrática, el sector más conservador de la Iglesia Católica comienza a perder presencia en las agencias estatales y por lo tanto a mermar su capacidad de regulación sobre los contenidos educativos. No obstante, sigue siendo un actor que disputa y demanda al Estado que la información científica sobre la que se recuesta para la elaboración de los diseños curriculares se subordine a los principios religiosos. La Iglesia defiende la formación religiosa como parte intrínseca del proceso de enseñanza, en tanto es una dimensión constitutiva del ser humano concebido como una unidad bio-psíquico- espiritual.

El sector conservador de la Iglesia Católica ha sido el más interesado en la no separación entre la Iglesia y el Estado, con la pretensión de seguir normatizando la moral sexual, universalizar un modelo de organización familiar y establecer la definición legítima en torno al concepto de vida (Esquivel, 2013). En este sentido, la Iglesia Católica se pronunció públicamente en contra de las nuevas reformas

curriculares impulsadas por las agencias estatales. Monseñor Héctor Aguer, arzobispo de La Plata desde junio de 2000 y presidente de la Comisión Católica de Educación desde 2008, ha liderado en los medios de comunicación de tirada local y nacional las críticas del sector hacia los contenidos prescritos para las escuelas asociados al género y la sexualidad. Lo que interesa rescatar en este apartado es la oposición de la Iglesia a la perspectiva de género, que puede recuperarse en los ataques a *Construcción de Ciudadanía*, diseño curricular para la escuela secundaria de provincia de Buenos Aires.

Siguiendo a Morgade (2011), este enfoque -moralizante en torno a los temas de género y sexualidad- enfatiza las cuestiones vinculares y éticas retomando los sistemas normativos antes que los sentimientos y experiencias reales de lxs jóvenes.

Este modelo también comparte con los anteriores el supuesto de que la sexualidad se expresa centralmente en la genitalidad, poniendo especial énfasis en su control mediante la abstinencia. Los espacios curriculares apropiados para este enfoque son las materias relacionadas con la Formación Ética o Educación Moral y Cívica de la escuela media. (...) Suelen parcializar la cuestión, tienden a silenciar la realidad de niños/as jóvenes y adulto/as y, por acción u omisión, terminan reforzando las relaciones de poder hegemónicas (Morgade, 2011: 45).

Las recientes demandas por inclusión y ampliación de derechos vinculados al pleno ejercicio de la ciudadanía de grupos feministas y de la diversidad sexual, así como las acciones diversas del Estado para dar respuesta a dichos reclamos considerados legítimos, chocan con las tentativas aún presentes de la Iglesia por universalizar una moral religiosa presocial. Moral que encuentra en la naturaleza y la voluntad divina los fundamentos para su negativa al reconocimiento de los derechos asociados a los géneros y las sexualidades. La ESI es el resultado de la convergencia entre la lucha de movimientos feministas y sociosexuales y la decisión política de acompañar dichas demandas desde el poder legislativo y ejecutivo. La ley intenta romper con el clásico abordaje biomédico y moral de los temas de género y sexualidad para proponer una mirada integral que incorpore las dimensiones histórico-culturales, psicológicas, éticas y afectivas. En diálogo con la ESI, *Construcción de ciudadanía* se ubica entre los espacios curriculares que, desde la provincia Buenos Aires, incorporan de forma explícita en su diseño curricular contenidos vinculados al género y la sexualidad.

Las críticas al constructivismo

En la publicación *¿Construcción de ciudadanía o Educación Integral?* a cargo de Monseñor Héctor Aguer, Arzobispo de La Plata, se transcribe su disertación “Construcción de Ciudadanía. La nueva asignatura y la ideología de la transformación educativa” del 20 de abril de 2007 en la asamblea anual del Consejo de Educación Católica de la provincia de Buenos Aires. En la misma Mons. Aguer realiza una crítica a la ideología que, a su entender, inspira las recientes transformaciones curriculares, a través de un análisis de la materia *Construcción de Ciudadanía*. Termina la introducción a su disertación con la siguiente afirmación “espero que este aporte sea útil a los educadores, a quienes va dedicado” (Aguer, 2007: 3). De esta manera, el arzobispo no sólo discute e impugna la normativa curricular estatal, sino que interpela a los docentes con la intención de transmitirles una lectura crítica conforme a la doctrina de la Iglesia.

Para Aguer la materia *Construcción de ciudadanía* revela la filosofía de la educación que inspiró lo que él llama una neo-reforma, una ideología de la transformación educativa. Compara esta situación con la vivida con los CBC de los años noventa, sobre los cuales la Iglesia hizo un trabajo de revisión y corrección que caracterizaba como imprescindible para hacerlos compatibles con la cosmovisión cristiana. Aguer se inscribe en la continuidad de esa disputa y expresa que en *Construcción de ciudadanía* reaparecen muchos de los elementos presentes en aquella época para la CBC de *Formación Ética y Ciudadana*, uno de dichos elementos tiene que ver con la incorporación del concepto de *género* que, en aquella época, fue reemplazado por el de *sexo* a pedido de la misma Iglesia. Según Aguer:

Se proponen retomar la inspiración original de la reforma de los años noventa, que habría sido frustrada o traicionada. Parece que los autores de una y otra reforma son los mismos; ellos dicen que lo que se intentó entonces como una transformación, quedó simplemente en reforma. Atribuyen el fracaso del propósito originario al influjo del neoliberalismo en el gobierno de aquella época. Pero entonces, se trata de retomar la inspiración originaria que es producir una transformación del sistema educativo y por medio de él de la sociedad. El instrumento será la adopción de una ideología crítica inspirada en Horkheimer, Nietzsche, Foucault, según la eficaz estrategia gramsciana (Aguer, 2007:10-11).

Subraya, del nombre de la materia, el término *construcción* circunscribiéndolo al constructivismo que caracteriza como un nuevo lenguaje gnoseológico que domina la pedagogía contemporánea y las ciencias sociales. Aguer expresa que este cambio de lenguaje no es inocente, que se traduce en un propósito

que acompaña los documentos oficiales y que tiene que ver con la redefinición de la formación docente. En palabras del arzobispo “al transmitirles un lenguaje nuevo, también se les infundirá un pensamiento nuevo; ese pensamiento tiene la configuración estructural de una ideología” (Aguer, 2007:6). Parte de este lenguaje nuevo, para Aguer, se ejemplifica en el reemplazo del término *sexo* por el de *género*. Asimismo, manifiesta de forma peyorativa que -en la descripción constructivista del conocimiento- el saber se elabora, se construye.

El objeto del conocimiento no es ya el ser, la realidad, que posee una inteligibilidad intrínseca, que por su transparencia puede revelarse a la luz de la inteligencia humana, sino el resultado de un proceso de construcción, de organización, de múltiples enlaces. Una producción. Estas imágenes describen o explican el conocimiento como algo que crea el sujeto y que expresa el poder del sujeto. Finalmente se identifica el conocimiento como poder (Aguer, 2007:7).

Define al constructivismo como una posición intelectual del conocimiento relativista, ya que el objetivo es un producto que elabora el sujeto y no la percepción intelectual de la realidad tal cual ella es en sí. En este marco, el arzobispo advierte que aparecen infinitos puntos de vistas y son todos igualmente válidos. Aguer denuncia que en esta posición no tiene lugar el problema de la verdad, porque para la gnoseología constructivista no hay verdades objetivas, sino interpretaciones provisionarias y en pugna.

En el pensamiento de Santo Tomás, la razón y la fe son diferentes, pero no opuestas ya que ambas proceden de Dios, que es la verdad misma y la causa primera de todo. La fe es estudiada mediante la razón, y entendida como la luz, la revelación, derivadas de una inteligencia suprema y ordenadora del mundo, que es Dios. Heredera de la tradición tomista, la Iglesia postula la existencia de una verdad que es revelada a los hombres, esta verdad se expresa en los evangelios y en la naturaleza humana. En este marco, cuando razón y fe entran en contradicción, sólo puede significar que la razón está en un error. En consecuencia, la razón se subordina a la fe y la ciencia a la teología (Carpio, 2004).

En este sentido, Aguer posiciona a la cultura cristiana como heredera de la tradición clásica y la describe como contemplación, intelección y basada en la simbología de la luz. De esta manera, batalla contra las consecuencias de la Modernidad, de la que se derivó para él la pérdida de la centralidad de lo religioso en la explicación y fundamentación del orden social. Para el arzobispo, la Modernidad secularizada produjo un vacío religioso y una entronización, en su lugar, de otros

valores como el placer, el poder y el sexo. Critica entonces el pensamiento occidental derivado de la Ilustración y las ideologías que le sucedieron, por entender que violentan la naturaleza del conocimiento.

Desde este marco, no son aceptados por la Iglesia los nuevos derechos, sobre todo aquellos que no se fundamentan en una visión cristiana de la vida. Para la Iglesia, los derechos son los naturales e inalienables, esto excluye la posibilidad de que sean adquiridos por iniciativa propia, de otros, o conferidos desde afuera. En consecuencia, tampoco la ley crea o confiere derechos, en todo caso, solo realiza su encuadre legal. En esta cosmovisión, al Estado le compete la tarea de reconocer y apoyar en función del principio de subsidiaridad, y no debería pretender regular y dominar todo (Aportes para la implementación del programa de educación sexual integral, 2014:18).

Un enfoque constructivista se opone a la reducción de la sexualidad y el género a sus aspectos anatómicos y fisiológicos. Desde esta perspectiva, los condicionantes sociales y culturales son centrales para pensar a los géneros y las sexualidades desde un enfoque que reconozca las relaciones de poder que atentan contra una *ciudadanía sexual* justa. La cosmovisión cristiana, al sostenerse en la determinación divina y natural de los cuerpos y su expresión de género, despolitiza a las sexualidades y los géneros. Siguiendo a Bourdieu, se naturaliza una construcción social cuando se piensa que representa el fundamento natural de una división arbitraria que está en el principio, tanto de la realidad, como de la representación de la realidad. Negando que en toda forma de clasificación de “lo natural” subyacen categorías sociales de significación (Bourdieu citado por Morgade, 2011).

Aguer selecciona determinadas citas y fuentes del diseño curricular con la pretensión de impugnar sus supuestos teóricos. En esta línea, comenta que el prediseño de la materia *Construcción de Ciudadanía* hace mención, en citas y en la bibliografía, a Michel Foucault quien plantea que no hay verdad sino sólo interpretaciones. Asimismo, manifiesta que otra fuente de orientación que ofrece la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, es la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, la cual describe como una variante del marxismo:

cuyo principal expositor ha sido Max Horkheimer. Este pensador ha hecho una reinterpretación del marxismo en la cual se reemplaza al proletariado como protagonista de la transformación de la sociedad y se adjudica esta misión al teórico

crítico. El motor del cambio revolucionario es ahora el teórico crítico (Aguer, 2007:9).

En línea con el paralelismo que realiza con los noventa, la crítica al cambio de lenguaje y al rol de los intelectuales, Aguer recupera de los documentos oficiales a la figura de Antonio Gramsci, particularmente el papel que dicho autor le asigna a la cultura en la transformación de la realidad y en el acceso al poder. Resaltando de su pensamiento que “la vía al poder no es la revolución llevada adelante por el proletariado, como en el marxismo clásico, sino el cambio de la cultura; son los intelectuales los que tienen que producir el cambio de la sociedad” (Aguer, 2007:9).

En dichas citas, Aguer coloca al constructivismo, la escuela de Frankfurt y a toda tradición de pensamiento derivada del marxismo como marcos teóricos que deben ser denunciados y puestos bajo sospecha en tanto cuestionan los principios de la naturaleza y la estructuración de la sociedad que sostiene la doctrina católica. En este sentido, se recrea la lógica propia de los tiempos de la dictadura militar cuando dichas tradiciones de pensamiento eran consideradas parte de la subversión y de la consideración del otro político como un enemigo interno de la nación (Franco, 2012).

Según Aguer se somete a la escuela a un proceso de transformación con, lo que él llama, tintes ideológicos que violentan la naturaleza del conocimiento y alteran la relación docente-discípulo.

Los antecedentes ideológicos que he señalado explican el interés del Estado provincial en transformar el lenguaje de los medios educativos. Este propósito aparece muy claramente en el documento de la Dirección General de Cultura y Educación, emitido el año pasado, sobre la redefinición de la formación docente. Es preciso cambiar el lenguaje de los medios educativos para cambiar el pensamiento del docente y a través de ellos cambiar el pensamiento de los alumnos para provocar el cambio de la sociedad (...) Además, se afirma que se debe proceder a un nuevo trabajo de significación del currículo que sólo puede ser realizado en el contexto de relaciones de poder. Los expertos de la Dirección General de Cultura y Educación bonaerense proponen estos instrumentos ideológicos para redefinir la formación docente (Aguer, 2007:9-10).

A partir de este diagnóstico, Aguer llama la atención de los responsables de la escuela católica en la provincia, sobre los problemas que se plantean al momento de adaptar las orientaciones oficiales en tanto contrastan con la cosmovisión cristiana de la formación docente y los contenidos a impartir. Para Aguer “en esta encrucijada se juega la libertad de enseñar y aprender, los derechos de la familia y de la Iglesia, que el Estado debe respetar”, a lo que agrega, la suerte de aquellxs niñxs que asisten a escuelas de gestión estatal pero que por el sacramento del bautismo son miembros de

la Iglesia (Aguer, 2007:13).

Por último, el arzobispo señala que al relativismo gnoseológico antes descrito le sigue un relativismo moral, derivado de la idea de que la inteligencia humana no accede al ser de la realidad y por lo tanto no existe una verdad. Y de esto se desprende para Aguer, que no hay creación ni creador y que todo es producción del hombre. Por consiguiente, describe al proyecto educativo oficial como profundamente ateo, ya que altera la relación de la inteligencia humana con la realidad, al no reconocer al hombre como criatura ni concebir al mundo como creación de Dios (Aguer, 2007).

De los ocho *ámbitos* para el ejercicio de la ciudadanía propuestos en el diseño curricular, Aguer arremete contra *Sexualidad y Género*. Se dedica específicamente a dicho ámbito en tanto reconoce en él postulados provenientes de la teoría de género, a la cual describe como ideológica y opuesta a la doctrina social de la Iglesia.

La Iglesia Católica frente a la perspectiva de género

La Iglesia Católica reconoce a la IV Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Mujer de 1995 en Pekín, como uno de los momentos a partir de los cuales comienza a difundirse al mundo lo que denominan *ideología de género*. Desde allí, la Iglesia comienza a batallar contra su uso y difusión, constituyéndose la educación como uno de los escenarios sobre los cuales se instala la disputa. Aguer significa a la ideología de género como:

... el instrumento conceptual que se adopta para desconocer la diferenciación natural del ser humano en sexo masculino y sexo femenino. Los roles y responsabilidades de mujeres y varones serían determinados socialmente, “construidos” o impuestos por la cultura y no procederían de las diferencias biológicas, psicológicas, afectivas y espirituales de varones y mujeres. El concepto de género así empleado sirve para cubrir la afirmación de una sexualidad polimorfa; el deseo sexual podría dirigirse a cualquier objeto, de modo que ya no se reconoce la heterosexualidad como una inclinación natural, sino que se le emparejan otras formas equivalentes: homosexualidad, lesbianismo, bisexualidad, transexualidad, travestismo. La inclinación natural es reemplazada por la preferencia u orientación sexual, que se puede elegir y ejercer como un derecho (Aguer, 2007:18).

Desde la mirada de Aguer, no se reproduce en el diseño curricular una concepción integral de la persona y la naturaleza, sino que se adopta la *ideología de género* para lograr la promoción de la mujer, sobre una concepción constructivista del conocimiento de la que se desprende la idea de construcción de la sexualidad. En esta línea, el arzobispo también cuestiona la concepción de derechos sexuales y

reproductivos en tanto separan la función sexual de la transmisión de la vida.

En este marco, la *ideología de género* es interpretada como un instrumento de deconstrucción de la familia y de la sociedad, dado que la noción de sexualidad que se enseña elude la referencia a la naturaleza de las personas y sus actos, al matrimonio, la familia y la comunicación de la vida. La misma es contraria a los preceptos de la Iglesia que conciben la complementariedad entre el hombre y la mujer, circunscribiendo la genitalidad al ámbito de la procreación, reafirmando el rol de la familia tradicional como institución primaria e irremplazable en la educación sexual de las nuevas generaciones. Aguer agrega, además, que la palabra amor y ética están casi ausentes y que sólo se hace referencia a la palabra responsabilidad en relación con los métodos anticonceptivos.

En una entrevista concedida en el año 2011 a ACI Prensa, un portal de noticias católico, Mons. Aguer expresa que la perspectiva de género no tiene bases científicas serias y niega la realidad que describe la biblia donde Dios es el creador del hombre a su imagen como varón y mujer. "Esa es la realidad natural y la persona no puede negar el sustrato biológico de su ser. Ser varón o ser mujer depende de la biología, de la afectividad, de la psicología y depende también del orden espiritual. Todo eso configura la personalidad de un varón y de una mujer". Para el arzobispo de La Plata *Construcción de Ciudadanía* posee un sesgo ideológico por promover una concepción constructivista del conocimiento, y por los tópicos característicos de lo que se menciona como un feminismo extremo reflejado en la perspectiva de género.

Aguer expresa la continuidad de un dogma construido por la Iglesia católica y en consecuencia apela a encíclicas papales para sostener sus afirmaciones. Rescata del Papa Benedicto XVI el ataque a la *ideología de género*, en tanto para ellos la misma niega la naturaleza humana diferenciada en dos identidades sexuales, la de hombre y mujer y la experiencia de la verdadera familia. Denunciando a la *ideología de género* como una *bomba cultural de alto grado destructivo* (Papa Benedicto XVI citado por Aguer, 2013).

En referencia a la perspectiva de género, Aguer (2016) plantea que se la suele llamar perspectiva pero no se limita al ángulo de visión, esto es, a un enfoque según el cual se observa la realidad humana en su bipolaridad varón-mujer, sus relaciones recíprocas y las proyecciones de éstas en la cultura, la organización familiar y social, en el pasado y en la actualidad. Más bien, se trata de una hipótesis antropológica que sostiene que "feminidad y masculinidad son construcciones sociales inducidas,

determinadas socialmente por la educación” (Aguer, 2016:23). Encuentra en Simone de Beauvoir una de sus precursoras, cuando plantea que “la mujer es un producto elaborado por la civilización.” Y menciona a Judith Butler cuya posición califica como “una verdadera subversión de identidad hipotetiza que el género es una construcción cultural radicalmente independiente del sexo (...) Si se afirma la construcción se afirma también la posible deconstrucción y reconstrucción” (Aguer, 2016: 23).

En “Aportes para la implementación del programa de Educación Sexual Integral (ESI) Ley 26.150” (2013) elaborado por el CONSUDEC se renuevan los argumentos contrarios a la perspectiva de género. La crítica se sintetiza en su descripción como una postura con *elementos ideológicos con pretensión hegemónica*. Se defienden las diferencias biológicas y genéticas, la complementariedad entre los sexos, el hecho que las identidades hombre mujer se descubren, la necesidad de que la mujer devenga madre y el hombre padre para la perpetuación de la especie. Se realiza un llamado a la aceptación de las diferencias “esenciales” entre hombres y mujeres manifestando que “la Educación Sexual Integral se halla contenida en los idearios de las escuelas católicas en el concepto de formación integral de la persona y adquiere, desde una perspectiva personalista y trascendente, el nombre de Educación para el Amor” (Aportes para la implementación del programa de educación sexual integral, 2013:25).

Por lo antes mencionado, Aguer concluye que la propuesta oficial, tanto la redefinición de la formación docente como el proyecto de *Construcción de Ciudadanía*, y en el caso concreto de la sexualidad, es profundamente atea. Si bien en los documentos oficiales no se niega a dios, la propuesta curricular es atea en tanto adopta una cosmovisión en la que dios no cuenta, en la que no existe una naturaleza del hombre, ni la realidad es entendida como creación. Caracteriza al espacio curricular *Construcción de Ciudadanía* como un instrumento peligroso de ideologización y politización de los adolescentes sin el marco referencial de una concepción integral de la persona humana y de la naturaleza ética de su actividad (Aguer, 2007:18).

Mons. Aguer descalifica la reforma curricular, la perspectiva de género y a lxs expertxs involucradxs por “ideológicos”. El arzobispo de La Plata entiende a la ideología como una idea, justificación, o representación falsa que las personas hacen de sí mismas y de la sociedad, como un disfraz ilusorio de la naturaleza real de la

situación. Niega el basamento científico de la perspectiva de género en tanto la misma se opone a la determinación de la biología en la identidad de género y la orientación sexual. La Iglesia, en cambio, postula la existencia de un sexo biológico y un sexo psicológico, estando el segundo determinado por el primero. El reemplazo de la designación “perspectiva de género” o “enfoque de género” por la de “ideología de género”, se constituye en un intento por instalarla como lo falso y politizado frente a “la ciencia”, “la biología” y “la doctrina católica” que son presentados como lo verdadero (Boccardi, 2008).

Disputas en torno de lo público

Aguer expresa que su preocupación no se reduce al ámbito de las escuelas católicas, ya que muchas de las personas que asisten a las escuelas públicas fueron bautizadas y son por tanto miembros de la Iglesia. En este sentido, plantea que la dimensión teórica que debe tomar como fuente la asignatura en cuestión tendría que ser la Doctrina Social de la Iglesia. Formar ciudadanos se inscribe entonces en el proyecto más amplio que tiene que ver con formar buenos cristianos. Al mismo tiempo, comenta que los padres que envían a sus hijos a las escuelas estatales no pueden ejercer el derecho a la libertad de educación debido a que los contenidos de los programas no tienen en cuenta las convicciones morales, filosóficas y religiosas de las familias (La Nación, 15-12-08, pág. 10). También Aguer llama la atención de las familias y alerta sobre la intención del Estado de imponer un pensamiento único (Puiggrós, 2017).

El respeto al derecho de las familias de elegir una instrucción para sus hijos acorde a sus convicciones y valores, es uno de los principales argumentos de la Iglesia para defender la subsidiaridad del Estado. Desde esta mirada, el Estado no debe absorber las actividades que pudieran llevar adelante individuos y grupos sociales que tuvieran competencia, su misión solo es subsidiaria o supletoria de la iniciativa privada. De esta manera, la Iglesia rebate las prerrogativas estatales para sancionar legislaciones o diseñar políticas públicas, fundamentalmente relacionadas con la educación, la planificación familiar y la moral sexual (Esquivel, 2013).

Los temas vinculados a la moral género-sexual avivan el dilema entre Estado y familias como agentes legítimos de la educación. Cuando el Estado asume una posición respecto de dichos temas, aparece la confrontación con el derecho de las familias a educar a sus hijos en la moral privada que profesen. Desde esta mirada, el

Estado no debería intervenir en la libre elección individual de planes de vida y en la adopción de ideales de excelencia humana. Sin embargo, puede esgrimirse el argumento opuesto, donde el Estado al garantizar la transmisión de determinados contenidos vinculados a la moral sexual no amenaza la libertad de las personas, sino que fortalece la autonomía y los derechos individuales promoviendo una elección con mayor libertad.

Siguiendo a Wainerman, Di Virgilio y Chami (2008), es necesario superar la perspectiva antinómica entre Estado y familia. El Estado supone y promueve modelos de familia, relaciones entre los géneros y concepciones sobre la sexualidad que excluyen las formas de vida de amplios sectores de la sociedad. Por otro lado, la defensa de los derechos de las familias en la educación de lxs niñxs, adolescentes y jóvenes ha vehiculizado intereses que trascienden a las mismas y que están relacionados con proyectos de corte político, religioso o corporativo. La oposición de las familias y el Estado simplifica y olvida que lxs niñxs, adolescentes y jóvenes son miembrxs de la sociedad y la familia, y que tanto la autoridad exclusiva del Estado como de la familia puede acarrear peligros para la formación de personas autónomas y libres, en tanto puede limitar los derechos y el bienestar de sus miembrxs.

El Estado, como el representante del interés público general, debe garantizar que lo público no presente barreras étnicas, raciales o religiosas, por lo cual debe ser laico (Hillert, 2011). Lo público está conformado por diversos intereses de grupos y clases, y el Estado no es neutro frente a ellos.

Una democracia ampliada, participativa y legítima, puede y debe contener intereses particulares en lo general, pero esta inclusión no alcanza a los intereses antagónicos. La “voluntad general”, democrática, remite a los intereses de un “nosotros” mayoritario frente a un “ellos” minoritario. Lo público general y los sujetos que constituyen lo público, no permanecen inmutables en el tiempo, por el contrario varían, fluctúan, históricamente (Hillert, 2011:66).

Frente a la selección de contenidos realizada por el Estado se encuentra la libertad de enseñanza que, pudiendo ser contraria a la prescripción del Estado, es legitimada en los diseños curriculares. Esto puede verse en el artículo 5° del diseño curricular de *Construcción de Ciudadanía* donde se menciona que las escuelas de gestión privada podrán adecuar los contenidos del *ámbito Sexualidad y Género* a sus idearios pedagógicos. De esta manera, desde el propio diseño se legitiman mediaciones que pueden desviar el sentido general de la propuesta (Morgade, 2016).

Para Morgade (2011), la libertad de construcción del proyecto pedagógico

institucional de la que gozan los establecimientos de gestión privada sustentados en la libertad de enseñanza y la libertad de elección de las familias no debería atentar contra los derechos de niñas y jóvenes. Dichos derechos, expresados en leyes nacionales e internacionales, garantizan un marco común de ciudadanía que ningún proyecto educativo debería omitir.

El sector de la Iglesia, representado por Monseñor Aguer, expresa claramente una ofensiva al laicismo en la educación. La reciente incorporación de la perspectiva de género en la política curricular, que podría englobarse en el paradigma de derechos, aparece como uno de los campos de batalla para la Iglesia en tanto se presentan como amenazas a las creencias tradicionales, a la estabilidad familiar y a la pervivencia de roles y conductas aceptables para ella. La asociación entre moral pública y moral católica, que sirvió como elemento normativo y que estructuró en algunos momentos los contenidos curriculares de los espacios dedicados a la formación ciudadana en la escuela, sigue presente como expectativa en el sector conservador de la Iglesia Católica.

La Iglesia entiende que es esencial intervenir en la política curricular para poder garantizar las condiciones que permitan proteger y expandir el orden moral que representan. La creencia en principios morales absolutos, que opone al relativismo moral, no encuentra en la razón humana sino en Dios y en la biblia las fuentes que guían la vida social. Siguiendo a Michael Apple (2002), quien analiza la situación de las iglesias en EEUU, esta creencia en una superioridad moral se extiende más allá de la vida privada y por ello consideran necesario hacer llegar su voz en los debates públicos. La escuela pública se convierte en uno de los principales campos de batalla en tanto el laicismo comienza a oponerse a sus creencias religiosas. La Iglesia entonces se siente víctima del sistema educativo y de las leyes actuales y, en respuesta, reclama la libertad de enseñanza y el derecho de las familias a educar a sus hijos como crean conveniente. Esta postura genera una dicotomía insalvable entre el absolutismo de los católicos conservadores y el nihilismo que atribuyen a la sociedad. Las estructuras de la Iglesia generan un temor a que la posibilidad de la igualdad genere uniformidad. En este camino, solo se atienen a una jerarquía basada en los designios de Dios y por lo tanto apoyan las formas de dominación establecidas y defienden posturas antidemocráticas.

Como se afirmó antes, la Iglesia católica es un actor interesado en las políticas sexuales, “el ala hegemónica del catolicismo (...) se opone desde el vamos a las

demandas, en última instancia liberales, individualistas (en tanto reclaman por derechos sujetas individuales) y modernizantes del movimiento de mujeres” (Brown, 2014: 274) En este marco, el feminismo se presenta como el mayor enemigo en tanto atenta contra el papel “naturalmente” asignado a las mujeres en la reproducción de la especie y el hogar. Asimismo, en contextos donde el Estado y la escuela pública impulsan políticas progresistas la Iglesia apela, como argumento principal y punto de apoyo para su lucha contra las orientaciones de la política pública, al derecho de las familias de educar a sus hijxs bajo su cosmovisión. Cabría agregar que dicho argumento liberal utilizado por la Iglesia se contrapone a su intención de equiparar o universalizar su moral católica con la moral pública.

Consideraciones finales

Los estudios de género y los feminismos han contribuido al reconocimiento de los sistemas educativos formales como instituciones con clara tendencia al mantenimiento y legitimación de las diferencias de género. Bajo estos preceptos, dichas acciones parten de reconocer que las instituciones de la sociedad juegan un papel en relación con la creación, mantenimiento y/o transformación de las relaciones de género. La escuela, al igual que otras instituciones como el matrimonio, la familia y el mercado laboral se encuentra profundamente implicada en la regulación y la puesta en práctica de concepciones de género y la producción de identidades sexo-genéricas.

En el presente trabajo se intentó describir la forma en que se incorporó la sexualidad y el género en el diseño de *Construcción de Ciudadanía* y analizar la reacción de la Iglesia frente a dicha introducción. Para ello, en el primer capítulo se abordó la pregunta ¿cuáles fueron los antecedentes de la oposición de la Iglesia Católica a la asociación entre género y formación ciudadana? En un breve recorrido histórico, se pudo reconocer que los espacios curriculares dedicados a la formación ciudadana se han caracterizado por la modificación de los planes de estudio al ritmo de los cambios políticos de la Argentina. Durante la última dictadura militar, la materia *Formación Moral y Cívica* reconocía una formación ciudadana tendiente a regular y sujetar los cuerpos de lxs alumnxs en el marco de una Pedagogía de los Valores. En dicho contexto, regían pautas y normativas morales legitimadas por el discurso religioso, instalando sentidos sobre la regulación y autorregulación de la propia gobernación del cuerpo y el comportamiento. Fundamentada en principios religiosos de la doctrina católica tradicional, predominaba una fuerza moralizante, represiva, heterosexual, patriarcal, normativa y normalizadora.

Con el retorno de la democracia, se produjo un giro asociado al civismo acompañado de una necesidad de promover una socialización en democracia, además de un intento por volver a pensar en el compromiso y la participación de la comunidad. Si bien la materia *Educación Cívica* se distanció de la concepción sobre la ciudadanía preexistente e introdujo importantes cambios relativos a la formación ciudadana, no ocurrió lo mismo respecto a los géneros y el rol de las mujeres en la sociedad. En la década de los noventa, y a propósito de la incorporación de equipos

técnicos pertenecientes al mundo académico, se desarrolló un intento por incorporar la categoría/perspectiva de “género” dentro del apartado de Derechos Humanos de los CBC de *Formación ética y ciudadana* para la educación general básica. Sin embargo, dicho intento quedó trunco debido a la presión de la Iglesia Católica, particularmente, por los sectores vinculados a la Universidad Católica de La Plata y al arzobispado local.

En el segundo capítulo se trabajó en torno a la pregunta ¿cómo se introdujo el género en el diseño curricular de *Construcción de Ciudadanía*? En diálogo con la sanción de la ESI, este diseño constituyó una de las primeras apuestas en la introducción de contenidos referidos al género y la sexualidad, así como al reconocimiento del espacio curricular destinado a la formación ciudadana como central para la enseñanza de estos. En el *ámbito* de ejercicio de la ciudadanía *Sexualidad y género* se puede apreciar la conjunción de campos disciplinares (psicología, sociología, filosofía, antropología) en torno al género y la sexualidad del grupo de especialistas que se encargaron de su producción. En la formulación del ámbito puede reconocerse la intención de brindar herramientas para romper con posibles prejuicios de género-sexo instalados en la sociedad y en la escuela, que ayuden a fundamentar la construcción de proyectos de ejercicio de la ciudadanía con lxs alumnxs.

Si bien en el *ámbito Sexualidad y Género* se hace referencia a la necesidad de incorporar la perspectiva de género de manera transversal, en el marco general no se privilegia dicha mirada en particular, ni se hace énfasis en la exclusión histórica de las mujeres y otras minorías sexuales de los derechos de ciudadanía. Si bien comienzan a ingresar como contenidos, aún el género como perspectiva no atraviesa de manera transversal al diseño y a la categoría “ciudadanía” en particular.

En el tercer y último capítulo se abordaron las preguntas: ¿De qué modos la Iglesia Católica se opuso a la asociación entre género y ciudadanía?, ¿A través de qué figuras y vehículos se estableció dicha oposición? y ¿Cuáles fueron las consecuencias de su intervención? En lo que refiere a los géneros y las sexualidades, a lo largo de la historia los saberes disciplinares se conjugaron con ciertos principios morales, derivados en su mayoría de la doctrina católica, que han operado como resistencias a la implementación de miradas más justas, democráticas y plurales. Exploramos entonces cómo el sector más conservador de la Iglesia persistió en su intención de imponer su cosmovisión en la educación pública, principalmente en relación a la

moral sexual. Esto queda demostrado en el ataque frontal y de manera constante que realizó Mons. Aguer al *ámbito Sexualidad y Género de Construcción de Ciudadanía*.

A diferencia de épocas anteriores, como la descrita en la reforma curricular de los noventa, las reformas curriculares de la década pasada parecen haber gozado de mayor éxito y pervivencia en tanto la oposición de este sector de la Iglesia no se tradujo en la eliminación de la categoría *género* y su reemplazo por la de *sexo*, tal como ocurrió en el pasado. Quizás esto pueda ser entendido en el marco de un escenario diferente de correlaciones de fuerzas sociales que delimitan contornos sociales de articulación específicos que permiten determinados desarrollos curriculares.

Alicia de Alba (2007) utiliza la noción de *contornos sociales de articulación* para explicar cómo la caracterización del contexto permite advertir lo que el mismo nos brinda en tanto proyecto social, para construir un *curriculum* con el que puedan identificarse lxs sujetxs sociales a los cuales va dirigido el cambio educativo. En esta perspectiva, resulta importante diseñar políticas educativas que estén asociadas a los procesos más estructurales de redistribución de la riqueza y el poder, y así fortalecer la democracia y el vínculo entre *curriculum* y sociedad.

En la década pasada, el trato igualitario en el ámbito público fue puesto en la agenda como una de las condiciones centrales para garantizar la gobernabilidad democrática y dar contenido a las políticas públicas, así como asegurar el ejercicio de derechos y la construcción de ciudadanía (Levín, 2009:12). En este marco, se inscribieron el interés por el desarrollo de políticas de género que contemplaran dos dimensiones: la capacidad del régimen democrático para promover la igualdad y, al mismo tiempo, su potencialidad para reconocer las diferencias que derivan de especificidades como, por ejemplo, las de las mujeres. Se implementaron nuevos marcos jurídicos que apuntan a la democratización asociada a las diferencias de género y la sexualidad dando lugar a la formación de nuevos sujetxs sexuales de derecho, lo que Leticia Sabsay (2012) llama *sujetos de ciudadanía sexual*. Esta noción marca el pasaje de los movimientos sexuales de liberación y crítica radical del carácter heteronormativo de la cultura hacia las políticas de inclusión y de reconocimiento de derechos a nivel legislativo. De esta manera, los debates que pudieron ser instalados en la esfera pública y traducidos en un nuevo marco legal oficiaron de legitimadores de las apuestas curriculares y atenuaron el poder de injerencia de la Iglesia en la determinación curricular sobre todo en los últimos años.

El trabajo en torno a la implementación de la ESI, así como el conjunto de leyes vinculadas al reconocimiento de derechos asociados a los géneros y las sexualidades, y movimiento como el “Ni una menos” colaboraron en la incorporación, cada vez mayor, de una perspectiva de derechos y de géneros en la ESI y en espacio curriculares donde se explicita su introducción como *Construcción de Ciudadanía*.

La histórica exclusión de las mujeres y otras minorías sexuales de los derechos de ciudadanía, vuelven pertinente y necesario el cruce entre ciudadanía, géneros-sexualidades y educación en la formación de sujetxs de derechos. Las materias dedicadas a la formación ciudadana tienen una larga historia dentro del *currículum* escolar, y se podría decir, además, una historia ligada a la transmisión de una moral pública. Debido a ello, las asignaturas dedicadas a la formación ciudadana han sido un terreno que la Iglesia disputó como espacio de transmisión de la doctrina católica, lo que explica su especial interés y atención a los cambios en el área. Por tanto, la efectiva presencia de los debates sobre los géneros y las sexualidades en dicho espacio curricular puede ser interpretada como un avance en el reconocimiento y visibilización de colectivos históricamente oprimidos por el orden androcéntrico y patriarcal, así como la reafirmación de los derechos conquistados en la esfera pública.

Finalmente, podría decirse que la capacidad de presión, influencia o éxito de la Iglesia en la orientación de las políticas curriculares mermó en la década pasada, lo que no cambió fue su interés por la educación como un espacio privilegiado de difusión de su doctrina. Si bien la posición de Aguer representa una minoría dentro de la Iglesia Católica, sus alegatos públicos tuvieron un fuerte impacto en la opinión pública, además del hecho de que el Arzobispado de La Plata, se encuentra en la ciudad capital de la mayor provincia del país y cuenta con gran número de instituciones educativas a su cargo.

Bibliografía

- Alonso, G. (1998). La identidad de género en el discurso escolar: reflexiones desde pedagogías críticas y feministas. Ponencia presentada en el *III Congreso Chileno de Antropología, Universidad Católica de Temuco, Chile*.
- Alonso, G. y Morgade, G. (1998). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Apple, M. (2002). *Educación "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Buenos Aires: Paidós.
- Bandieri, S. (2005). Género y ciudadanía en la historiografía argentina de los siglos XIX y XX: Un estado de la cuestión. En: Pérez, C y Bandieri, S (comp) *Educación género y ciudadanía. Las mujeres argentinas: 1700- 1943*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Barrancos, D. (2010). *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Boccardi, F. G. (2008). Educación sexual y perspectiva de género. Un análisis de los debates sobre la ley de educación sexual integral en la Argentina. *Perspectivas de la Comunicación*, 1(2), 48-58.
- Bohoslavsky, E., Soprano, G. (2010). "Introducción" Un Estado con rostro humano. *Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Buenos Aires: Prometeo.
- Bracchi, C.; Melo, A. (2016). Cambio de hábito o vientos de cambio. Géneros y sexualidades en la escuela secundaria en tiempos de ampliación de derechos. En Kaplan, C. (Comp.) *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Brown, J. (2007). Mujeres y ciudadanía: de la diferencia sexual como diferencia política. *Kairos: Revista de temas sociales*, (19) 1.
- Brown, J. (2014). *Mujeres y ciudadanía en Argentina: debates teóricos y políticos sobre derechos (no) reproductivos y sexuales (1990-2006)*. Buenos Aires: Teseo.
- Brown, J. (2017). El aborto en el Congreso Nacional. Los proyectos del activismo conservador religioso en diputados (Argentina, 2004-2014). *Descentrada*, 1(2), e018. Recuperado de <http://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe018>

- Butler, J. (2008). Actos preformativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate feminista*, (18), 296-314.
- Carpio, A. (2004). *Principios de Filosofía. Una introducción a su problemática*. Buenos Aires: Glauco.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Da Silva, T (2001) Las relaciones de género y la pedagogía feminista, *Espacios de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum* (pp. 111 – 119). Barcelona, Octaedro.
- Da Silva, T. (1998). Cultura y Currículum como prácticas de significación. *Revista de Estudios del Currículum*, 1 (1).
- De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Bs. As: Miño y Dávila.
- De Alba, A. (2007). Currículum complejo e imaginario social. En Alba, A. *Curriculum-Sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México : IISUE - Plaza y Valdés. Pp. 143-186.
- Esquivel, J. (2013). *Cuestión de educación (sexual): pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. Buenos Aires: CLACSO.
- Fainsod, P. y Zattara, S. (2011). “Deshacer el género” desde la formación ética y ciudadana. Aportes epistemológicos a la construcción del área. Recuperado de: *V Coloquio Internacional Interdisciplinario: Educación, Sexualidades y Relaciones de Género. Investigaciones, experiencias y relatos*, realizado en Buenos Aires del 28-29- 30.
- Fernández Soria, J.M (2008). “Educación para La Ciudadanía y los Derechos Humanos: Controversias en torno a una asignatura (O entre ética pública y ética privada).”
- Franco, M. (2012). *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y “subversión”, 1973-1976*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.
- Fraser, N. (2012). La política feminista en la era del reconocimiento: un enfoque bidimensional de la justicia de género. *Arenal. Revista de historia de las mujeres*, 19 (2), 267-286.
- Hernández, A., y Reybet, C. (2005). Cuerpo y currículum: Prácticas discursivas en el campo de la educación física. *Revistas La Aljaba* [online], 91-103.
- Hiller, R. (2009). Presupuestos necesarios para una ciudadanía sexual. Indagaciones conceptuales a partir de un estudio de caso: la Ley de Unión Civil de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de: 21er Congreso Mundial de Ciencia Política.

Santiago de Chile.

- Hillert, F. (2011). *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*. Buenos Aires: Colihue.
- Jones, D. y Gogna, M. (2012). Sexología, medicalización y perspectiva de género en la Argentina contemporánea. *Ciencia, docencia y tecnología*, (45), 33-59.
- Kaufmann, C. y Doval, D. (2006). Dictadura y educación. La enseñanza encubierta de la religión: la “Formación Moral y Cívica”. En: *Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Tomo 3. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *La política*, (3), 5-39.
- Lamas, M. (1996). “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría “género”. En Lamas, M. (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, ed. Porrúa, México, pp. 327-366.
- Levín, S. (2009). Paradojas de ciudadanía y conflictos de género en la política pública argentina. La Política de Salud Sexual y Procreación Responsable. *Temas y Debates*, (18), 11-37.
- Lionetti, L. (2005). La función republicana de la escuela pública. La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27).
- Lopez Louro, G. (1999). Pedagogías de la sexualidad.. *O Corpo educado. Pedagogías de la sexualidad*. Belo Horizonte.: Autêntica.
- Marshall, T. H. y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Buenos Aires: Losada.
- Morgade, G. (2007). Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género. Disponible en *Portal on-line “La inclusión, un espacio para pensar la inclusión y la igualdad educativa desde el Mercosur”*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, Argentina. En http://www.porlainclusion.educ.ar/mat_educativos/morgade_Final.pdf
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G. (2016). *Educación Sexual Integral con perspectiva de género*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Nosiglia, M. C. y Zaba, S. M. (2003). El papel de la Iglesia Católica en la formulación

- e implementación de las políticas educativas argentinas en los '90. *Historia de la Educación Anuario*, (4) 61-94.
- Pateman, C. (1995). Hacer un contrato. En: *El Contrato Sexual*. México: Anthopos/UAM.
- Pauluzzi, L. (2006). *Educación sexual y prevención de la violencia*. Rosario: Hipólita Ediciones.
- Puiggrós, A. (2017). *Adiós Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*. Buenos Aires: Colihue.
- Rodríguez, L. G. (2011). *Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura (1976-1983)*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Sabsay, L. (2012). Algunas paradojas de la ciudadanía sexual. *Revista Debates y Combates* Año 2 (3), 137-161.
- Scattone, V. I. (2010). Educación, Género y Ciudadanía. Recuperado de: *Congreso Internacional Las políticas de equidad de género en perspectiva: nuevos escenarios, actores y articulaciones*, realizado en Buenos Aires del 9 -10-11-12.
- Scott, J. (1999). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Navarro M. y Stimpson C., (comp.) *Sexualidad, género y roles sexuales*. Buenos Aires: F.C.E.
- Seoane, V. (2014). *Género, cuerpos y sexualidades. Experiencias de mujeres en escuelas técnicas de la ciudad de La Plata* (Tesis doctoral). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Siede, I. (2016). *Peripicias de los Derechos Humanos. En el currículo escolar de Argentina*. Ciudad de Buenos Aires: Eudeba.
- Southwell, M. (2004). La escuela bajo la lupa: una mirada a la política de subversión en el ámbito educativo. *Revista Puentes*. Comisión por la Memoria, La Plata.
- Suasnábar, C., y Palamidessi, M. (2007). Notas para una historia del campo de producción de conocimientos sobre educación en Argentina. *Palamidessi, M., Suasnábar, C. y Galarza, D. Educación, Conocimiento y Política. Argentina, 2003*.
- Terigi, F. (1999). Para entender el currículum escolar. En: *Currículum: Itinerarios para aprehender un territorio* (pp.81-114) Buenos Aires: Santillana.

Wainerman, C., Di Virgilio, M., y Chami, N. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Young, I. (1989). Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship. *Ethics*, (99), 250-274.

Fuentes Documentales

Aguer, H. (2007). “Construcción de Ciudadanía. La nueva asignatura y la ideología de la transformación educativa”. En *¿Construcción de ciudadanía o Educación Integral?* Asamblea anual del Consejo de Educación Católica de la provincia de Buenos Aires

Aguer, H. (2016). Naturaleza humana y teoría de género. Disponible en: <https://www.aciprensa.com/pdf/Naturaleza-humana-y-teoria-de-genero-hector-aguer.pdf>

Consejo Federal de Cultura y Educación (1995a): *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires, MCEN - CFCyE. Aprobado como Resolución Nro. 39/94 del 29 de noviembre de 1994. Primera Edición (Marzo de 1995).

Consejo Federal de Cultura y Educación (1995a). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires, MCEN - CFCyE. Aprobado como Resolución Nro. 39/94 del 29 de noviembre de 1994. Primera Edición (Marzo de 1995).

Consejo Federal de Cultura y Educación (1997a): *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*. Buenos Aires, MCEN - CFCyE.

CONSUDEC (2013) *Aportes para la implementación del programa de Educación Sexual Integral (ESI) Ley 26.150*. CABA: Santillana.

Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1º a 3º año*. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Formación Cívica y Moral. Finalidad. Exposición del señor Ministro de Cultura y Educación de la Nación, Prof. Ricardo Pedro Bruera, Nueva Serie Divulgación N° 13, CENDIE, Buenos Aires, República Argentina, 1976. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000100.pdf>

- Ministerio de Cultura y Educación (1979). *Formación Moral y Cívica*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación. CENDIE
- Ministerio de Educación de la Nación, Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2012) Serie de Cuadernos de ESI “Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Contenidos y propuestas para el aula”.
- Ministerio de Educación y Justicia (1984). *Educación Cívica. Resolución N° 536/84*. Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia.
- Universidad Católica de La Plata. *Informe de los Contenidos Básicos Comunes de la Educación Argentina*. Facultad de Ciencias de la Educación. Mayo 1995.
- Universidad Católica de La Plata. *Informe sobre la actualización de los Contenidos Básicos Comunes para la Enseñanza General Básica*. Facultad de Ciencias de la Educación. Febrero 1996