

Deconstruyendo estereotipos: el derecho a la educación sexual integral para la construcción de una sociedad más igualitaria, plural y diversa

Barrientos, María Victoria

Pérez Martirena, Sofía

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

victoriabarrientos@outlook.com

perezmarsofia@gmail.com

Introducción

Hasta el siglo XIX la educación no estaba mayoritariamente a cargo de los estados nacionales sino instituciones religiosas. Paulatinamente, a partir de la segunda mitad del Siglo XIX, la provisión de los sistemas educativos fue hegemonizada por los Estados y se fue produciendo la extensión del sistema educativo a todo el territorio nacional, llevando a cabo una progresiva secularización, el desarrollo de contenidos, currículas y métodos didácticos específicos al ámbito escolar.

Desde mediados del siglo XX y especialmente en sus últimas dos décadas, esta configuración tradicional de los sistemas educativos fue objeto de múltiples críticas, debates y nuevos enfoques “que apuntaban tanto a su eficacia y eficiencia para suministrar una educación de calidad y bien distribuida socialmente” (Bentancur, 2008: 49).

Torres califica al siglo XX como “el siglo de la educación”(2008: 209). La población latinoamericana adoptó los principios de la Ilustración los cuales sostienen que la educación es una herramienta para el progreso y es un bien en sí misma. Se considera, desde esta perspectiva, que una población más educada será más tolerante, más productiva y más competitiva en los mercados nacionales e internacionales. Como consecuencia, se entiende la necesidad (y la urgencia) de la diversificación y ampliación del acceso a la educación a amplios sectores de las sociedades latinoamericanas. Así, en América Latina el papel del Estado ha sido decisivo en la promoción de la educación

pública. Particularmente en las últimas cinco décadas gran cantidad de recursos públicos fueron asignados a la provisión de la educación básica para niños, jóvenes y adultos; los años de escolaridad obligatoria se extendieron significativamente; “se proveyó educación inicial y preescolar a una gama cada vez más amplia de familias, especialmente a las de pocos recursos; se facilitó el acceso a las aulas de niños con deficiencias en el aprendizaje o minusválidos y se mejoró sustancialmente la igualdad de oportunidades educativas para pobres, inmigrantes e indígenas. Lo propio ocurrió con niñas y mujeres: sin duda el siglo XX está marcado por la feminización de las matrículas educativas” (Torres, 2008: 209).

Sin embargo, la equidad, la calidad y la relevancia de la educación continúan siendo cuestiones críticas. Los estados latinoamericanos todavía están sufriendo las consecuencias de la deuda externa, la pauperización de sus poblaciones y el déficit fiscal llevados a cabo por los gobiernos neoliberales en las décadas de 1980 y 1990. Para explicar esto, retomamos a Torres (2008), quien sostiene que la explosión del conocimiento en un mundo progresivamente globalizado, la educación elemental y secundaria de la región continúa siendo segregada por clases sociales, porque mientras los pobres estudian en la escuela pública, los sectores medios y altos florecen en instituciones privadas. Asimismo, la educación inicial y preescolar si bien fue expandida notablemente, continúa estando fuera del alcance de los sectores populares. El analfabetismo y la educación bilingüe continúan siendo problemas importantes que se distribuyen de manera desigual entre los distintos sectores sociales de las sociedades latinoamericanas.

En Argentina, durante la década del '90 se dan transformaciones en materia de políticas educativas ya que el Estado relega su función como garante de derechos atribuyéndoles a los individuos la responsabilidad por los logros educativos. Sin embargo a partir del año 2000 se inicia un cambio en las políticas educativas que intentan modificar volviendo a postular al Estado como agente por excelencia responsable de los derechos y otorgándole a la educación un carácter más inclusivo (¿e igualitario?). En el marco de estas transformaciones, en el año 2006 se dicta la Ley N° 26.150 que intenta dar respuesta a las problemáticas relacionadas con la salud sexual y reproductiva, a las enfermedades de transmisión sexual, al aumento de los casos de embarazo adolescente, situaciones de violencia de género entre parejas, el aborto y la iniciación sexual más temprana.

La ley en cuestión establece como obligación del Estado Nacional y de los estados provinciales la educación sexual como derecho para todos los niños, niñas y jóvenes desde el nivel inicial hasta el nivel secundario de todas las escuelas públicas y privadas argentinas.

La presente ponencia tendrá un doble objetivo. Por una parte, se propone identificar los actores e instituciones más relevantes que se pusieron en tensión frente a esta ley. Por otra parte, se plantea examinar de manera crítica las nociones de sexualidad, género, ciudadanía presentes en los lineamientos curriculares de la Educación Sexual Integral.

Las transformaciones educativas en Argentina en la década de 1990 y el “nuevo signo” en la década del 2000

La década de 1990 estuvo signada por un proceso de reforma del Estado, el cual implicaba la consolidación de un Estado mínimo y el cese de su intervención en el mercado, la limitación administrativa y la desregulación de los servicios sociales y un proceso de privatizaciones de empresas de recursos estratégicos para el desarrollo del país. Las premisas de “la privatización de la educación pública y la reducción del gasto público (...) son una poderosa herramienta para despolitizar las prácticas regulatorias del Estado” (Torres, 2008: 217). Asimismo, se llevó a cabo por una parte, un proceso de descentralización de la educación que tuvo como marco general la denominada Ley de Transferencia de los Servicios Educativos (1991) que consistía en el pasaje de los establecimientos educativos, hasta ese momento a cargo del Estado Nacional a las provincias y, por otra parte, la Ley Federal de Educación (1993) “que introdujo importantes cambios en la estructura y gestión del sistema educativo” (Bentancur, 2008: 118) e implicaba la progresiva provincialización y municipalización de la gestión educativa.

“La autodenominada “transformación educativa” buscó establecer nuevos criterios de gestión en el funcionamiento del sistema basados en los principios de autonomía y responsabilidad individual por los resultados educativos” (Feldfeber y Gluz, 2011:342). De esta manera, el Estado se relega de su responsabilidad como garante de derechos sociales y educativos y de la creación de políticas para la ampliación del acceso, permanencia y egreso de los niveles educativos para las distintas clases sociales.

Las políticas sociales y educativas, a partir del año 2003, tienen como objetivo prioritario a generar una igualdad de oportunidades educativas. En este sentido, se

identifica al Estado como la institución garante del derecho de la educación, la promoción de la unidad del sistema educativo nacional y el diseño e implementación de políticas inclusivas e igualitarias fundadas en los principios de igualdad de todos los ciudadanos. Estas políticas de “nuevo signo” otorgan al Estado un rol más activo partiendo del supuesto del reconocimiento de una sociedad plural caracterizada por desigualdades socioeconómicas y educativas y, en este sentido, se desarrollan una serie de programas, políticas sociales y educativas compensatorias, de apoyo económico y de incentivo para orientadas a garantizar la igualdad en el acceso a los sistemas educativos y a facilitar la permanencia y el egreso en ellos.

En esta década, se dictaron una serie de políticas y leyes que dieron a la educación un lugar central en la agenda pública y política. Entre ellas, en primera instancia, la aprobación de la Ley de Financiamiento Educativo en el año 2005. Por esta norma “se dispuso un crecimiento paulatino de los recursos públicos destinados a la enseñanza, hasta llegar al 6% del PBI en el año 2009.” (Bentancur, 2008: 316). Esta Ley tuvo la particularidad de haber sido debida tanto en el senado como en los medios de comunicación, las instituciones educativas y las y los ciudadanos en particular. Fruto de muchas disputas y disidencias, su sanción implicó un consenso de distintos actores sociales con ideologías, creencias y posturas muy diversas tras varios meses de “actos de difusión y jornadas de reflexión y debate de propuestas, en los que participaron miles de docentes y sus organizaciones sindicales, padres, más de setecientas organizaciones de la sociedad civil, y centenares de académicos, intelectuales, dirigentes gremiales, empresarios y otros actores sociales” (Bentancur, 2008: 317). Estas tensiones que genera la integración de la educación sexual integral como contenido curricular en todas las escuelas del país surgieron con el proyecto de ley y continúan vigentes hoy en día.

Hacia los últimos años del siglo XX y los primeros años del siglo XXI, “se consolidó en Argentina un espacio de proliferación discursiva en el que la salud sexual y reproductiva y la educación sexual se perfilaron como objetos de discusión a partir de las distintas iniciativas legislativas a nivel nacional y local” (Torres, 2009:32). Entre ellas, podemos mencionar la ley de educación sexual integral que planteaba su establecimiento como contenido curricular obligatorio. ¿Pero quién o quiénes se reconocen como los actores o instituciones legítimos para implementar la enseñanza de educación sexual a los niños, niñas y jóvenes en los sistemas educativos iniciales, primarios y secundarios en Argentina?

Educación sexual como derecho. ¿Responsabilidad de quién(es)?

El dictamen de la Ley de Educación Sexual Integral (26.150) en Argentina se ha constituido como un tema de agenda pública produciendo grandes debates en los medios de comunicación, las instituciones educativas y la vida privada de los individuos. Dicha ley fue producto de múltiples disputas y tensiones entre actores e instituciones que se disputaban la hegemonía por las formas de ver y entender el mundo de las futuras generaciones.

Dicha ley se da en el marco del proceso de redefinición sobre la moral sexual y la pérdida de hegemonía de la religión, las tensiones que se dan entre el Estado y las familias en torno a las políticas educativas y la interdependencia entre las esferas privada y pública. Los debates que giraban en torno a qué institución (la familia o la escuela) debía brindar educación sexual a niños, niñas y jóvenes, actualizan la oposición histórica entre la defensa de la facultad del Estado a forjar a las nuevas generaciones de ciudadanos y los derechos de las familias a decidir sobre la educación de sus hijos e hijas.

En este sentido, los disensos que se manifestaron en los debates parlamentarios de la Ley 26.150 sobre la educación sexual actualizaron la oposición histórica entre la defensa de las potestades del Estado a forjar a las nuevas generaciones de ciudadanos, y los derechos de los padres a decidir sobre la educación de sus hijos, incentivados por las confesiones religiosas para salvaguardar el lugar que han perdido en el proceso de secularización.

La Ley provocó grandes debates y tensiones desde su discusión en el Senado e incluso hoy, doce años después de su sanción, muchos sectores continúan resistiendo y negando su implementación. Desde su implementación hasta el año 2018 se han sancionado una serie de leyes que van dirigidas a la ampliación de derechos identitarios, sexuales y reproductivos como la sanción del matrimonio igualitario (2012), la ley de identidad de género (2012), la ley de Reproducción Médicamente Asistida (2013), entre otras.

Estas leyes sin duda van en concordancia con las nuevas demandas de una sociedad cada vez más compleja y plural y el reconocimiento de la escuela, al menos hasta cierto punto, de estas complejidades y de la urgencia que genera reconocer y no discriminar a todos los niños, niñas y jóvenes que, en tanto sujetos de derecho, no deben ser discriminados ni excluidos por sus orientaciones sexuales, identitarias, de clase, etc.

Por una parte, existen quienes consideran que esta ley impulsa un desafío a la Iglesia católica ya que se disputa con ella la capacidad para influir sobre la vida privada de las personas ya que “las cuestiones morales referidas tanto a la educación como a la sexualidad, especialmente, han sido esferas privilegiadas de intervención de la Iglesia” (Torres, 2009:37).

Otro actor social importante que se manifestó fervientemente, ya sea “a favor” o “en contra” de la implementación de la educación sexual integral como contenido obligatorio curricular fueron las familias del estudiantado. La Ley asigna a la escuela como un ámbito promotor y protector de derechos y señala a la familia como el primer agente socializador. En este sentido, la ley marca a las familias como uno de los pilares fundamentales a la hora de entablar vínculos y alianzas para trabajar juntamente con la escuela la enseñanza de esta temática.

Asimismo, muchas y muchos docentes se expresaron en disconformidad con la idea de incorporar contenidos de educación sexual a sus clases ya que consideraban que “no estaban formados” para enseñar de manera pedagógica los contenidos.

Por otra parte, existen quienes consideran que la educación sexual propone la ampliación de derechos para los niños, niñas y jóvenes. Esta perspectiva sostiene que la educación sexual integral debe ser brindada por el Estado debido a que se considera como un elemento central para posibilitar el cuidado, la responsabilidad de los cuerpos propios y ajenos y la autonomía de las personas en sus vidas cotidianas. Además, se entiende a la sexualidad no como un tema que compete sólo a la biología y a la enseñanza de la anatomía de los cuerpos, sino que se la comprende en términos *integrales*, es decir, propone una visión amplia de ésta como construcción social y cultural en la que intervienen múltiples dimensiones: psicológicas, biológicas, afectivas, culturales, éticas, morales...

A partir de la lectura y el análisis de los lineamientos curriculares de la ley en cuestión, podemos sostener que se recogen los principios constitucionales de igualdad y de no discriminación y se propone una cultura democrática que promueve la participación y el acceso a procesos de información, comunicación y educación con alcance universal. Además, se enuncia como una oportunidad para que la escuela, en articulación con otros actores, fortalezca la búsqueda de respuestas eficaces a situaciones de vulneración de derechos como lo son la violencia, el abuso y el maltrato hacia niños, niñas y adolescentes, e implemente medidas de protección y reparación para atender a estos problemas. Además, se destaca a la Educación Sexual Integral

como un derecho y una herramienta para ampliar la ciudadanía y la identidad nacional democrática, plural y respetuosa de la diversidad cultural.

En este escenario, comprendemos a la Educación Sexual Integral como un derecho que debe ser garantizado por el Estado y que amplía los derechos sexuales y reproductivos de las niñas, niños y jóvenes. Para el desarrollo de la presente ponencia, entendemos a la ESI como un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que promueve saberes y habilidades a las y los alumnos que posibilitan la toma de decisiones conscientes en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el libre ejercicio de la sexualidad y la vulneración de derechos.

Asimismo, es importante destacar que consideraremos a la educación como un derecho social y un bien público. La educación para todas y todos los ciudadanos es un derecho fundamental e irrenunciable porque cristaliza los valores, saberes y habilidades más importantes de una sociedad en un tiempo determinado. Así, el principal objetivo de la educación de calidad es formar ciudadanos autónomos, críticos, democráticos que respete y valore plenamente las diferencias étnicas, culturales, de clase y de género. En este sentido entendemos que “la lucha por la educación no es una mera actividad tecnocrática (...) –como así tampoco es- una lucha por mejorar las oportunidades educativas de los individuos, sino que la lucha por la educación es una cuestión de Estado y una lucha por la defensa del pacto democrático”. (Torres, 2008: 208)

Hacia una construcción amplia de la noción de sexualidad

La educación sexual en las escuelas se introduce en la frontera misma entre lo público y lo privado, exigiendo respuestas a la pregunta sobre los principios que pueden garantizar una educación democrática que contemple la libertad de los individuos de decidir sobre su vida sexual, situada en la esfera más íntima de las personas, y el interés público por las consecuencias sociales, políticas y culturales de la sexualidad.

Antes de la ley existían colegios que habían incorporado la educación sexual en sus currículos *ocultos*, sin embargo la perspectiva utilizada para dictar la materia era mayormente científica y biológica teniendo como objetivo la prevención de las consecuencias de la sexualidad.

Siguiendo a Wainerman y Chami, se pueden mencionar cuatro tipos de enseñanza de sexualidad en el ámbito educativo:

- Confesional con fines reproductivos: la sexualidad entendida como genitalidad con elementos de espiritualidad, actividad moral que debe desarrollarse entre parejas

fieles y monogámicas. El cuerpo es entendido como una unidad bio-psico-espiritual atravesada por dimensiones sociales y culturales. En su versión más extrema (“abstinencia”) el uso de la anticoncepción y del profiláctico no es una opción válida; es desincentivado en tanto promotor de la actividad sexual más que como reductor del riesgo. Es consistente con el pensamiento católico: el uso de la anticoncepción atenta contra la vida.

- Educación (científica) para la prevención de las consecuencias de la sexualidad: En esta perspectiva la salud sexual aparece como el concepto más importante de toda iniciativa en materia de educación sexual. Su alcance se restringe a aspectos puramente médicos de control y prácticas potencialmente riesgosas (riesgos de contagio, de embarazo, de enfermar). El placer o lo afectivo de la relación sexual pueden formar parte de los fundamentos de esta perspectiva, pero no de modo primordial. En línea con estos argumentos, la educación sexual (restringida a las relaciones sexuales) no sería realmente necesaria porque instintivamente cualquier ser humano (adulto) estaría en condiciones de copular con otro (como cualquier otro animal). Se da información sobre los distintos métodos anticonceptivos y esto se hace tomando en consideración la edad de las y los alumnos.

- Educación para el ejercicio de una sexualidad responsable: se concibe la educación sexual como un proceso más amplio de aprehensión que se prolonga toda la vida y que está orientado a la formación integral de la persona. Otro objetivo principal de esta perspectiva es trabajar aspectos relacionales, comunicacionales y afectivos vinculados a la sexualidad, entendida como una dimensión constitutiva de la persona que no se limita a la genitalidad o a los componentes corporales sino que incluye además, componentes psicológicos, sociales y culturales. Concede importancia a la reflexión sobre la premisa de que ésta propicia entre las y los adolescentes una toma de decisiones autónoma e informada respecto a la práctica sexual. Al hacerlo, se espera que los propios adolescentes adopten “estrategias responsables y saludables” (esto es, con conocimiento sobre el tema, y acerca de las consecuencias de la necesidad de protección) y que no se inicien sexualmente “en forma prematura”, exponiéndose a “situaciones de riesgo” como producto de la desinformación o la presión social proveniente de sus pares.

- Educación para el ejercicio del derecho a la sexualidad: La noción de sexualidad que sostiene esta perspectiva es la de una dimensión que está ligada a la plenitud de la salud humana, es decir, que trasciende lo orgánico, lo genital, lo meramente biológico y

corporal para incluir aspectos que tienen que ver con lo social, con lo normativo, con los escenarios relacionales en los que se ejercita. Pretende garantizar el poder individual en la toma de decisiones que comprometen al cuerpo, que le pertenece a los individuos antes que al Estado. Las personas (en especial alumnos y alumnas de secundaria), son entendidas antes que nada como ciudadanos con derechos. Independientemente de la edad, religión, orientación sexual o situación socio-familiar, se acepta y promueve una sexualidad libre, afirmativa y voluntaria en la que tenga cabida el placer, el deseo, y el conocimiento del propio cuerpo.

Esta última perspectiva propone actividades que incorporan cuestiones de género, intenta desarticular los roles genéricos estereotipados en torno a ciertas prácticas y le brinda herramientas a los alumnos y alumnas para que puedan cuidar su salud desde una posición más activa. De acuerdo a esto último toman la enseñanza de los métodos anticonceptivos (el deseo y la opción de emplearlos) en relación con el enfoque de derechos procurando que cada persona pueda decidir de manera autónoma y libre sobre su salud.

Deconstrucción de estereotipos: feminidades y masculinidades hegemónicas, sexualidad(es) y géneros.

En este apartado marcaremos la diferencia entre sexo (femenino-masculino) y género, el primer término hace referencia a las características físicas, anatómicas y genitales, a lo biológico. Por otra parte, definimos al género como un conjunto de manifestaciones comportamentales, nociones, normas y valores que refiere a las características culturales definidas por cada sociedad como masculinas o femeninas. El concepto de género implica hablar sobre las relaciones de poder (la legitimidad del mismo y las formas de ejercerlo), la distribución social del trabajo y las jerarquizaciones de la sociedad según se hable de ámbito doméstico o ámbito público y los deseos individuales y colectivos para que seamos categorizados en un género determinado.

El género y la sexualidad en tanto elementos centrales de la constitución de la identidad de los sujetos están estrechamente vinculados. Esto debe ser tenido en cuenta por los sistemas educativos en general y las instituciones escolares en particular ya que se constituyen como espacios de construcción de identidades generizadas que son de suma importancia para la construcción de una identidad personal.

“La sexualidad constituye uno de los puntos donde el discurso y el poder se entrecruzan de manera particularmente densa. En tanto dispositivo histórico, ella ha

aparecido como un dominio de saber y de intervenciones a partir de un conjunto diverso de saberes y tecnologías de poder “un poder que habla *de* la sexualidad y *a* la sexualidad’ “(Foucault, 2003:179) en (Torres, 2009 :33-34)

Se privilegia la idea de sexualidad entendida no sólo como relaciones sexuales en términos biológicos y reproductivos sino en un sentido amplio e integral. De esta manera, la sexualidad es comprendida en relación al contexto sociocultural, psicológico y afectivo de las y los sujetos. De esta manera, se promueve una enseñanza de valorización y respeto por la mente y el cuerpo propio y de los demás y una valorización y respeto por las emociones y sentimientos de los otros:

- *El abordaje de la sexualidad humana a partir de su vínculo con la afectividad y los diferentes sistemas de valores y creencias: el encuentro con otros/as, la pareja, el amor como apertura a otro/a, el cuidado mutuo en las relaciones afectivas. (M.E, 2008: 36)*

- *La comprensión de distintos sistemas de conocimientos y creencias, profundizando en el análisis de diversas formas de prejuicio y discriminación en diferentes sociedades, atendiendo especialmente a aquellas que afectan la participación de mujeres y varones en diferentes espacios y procesos sociales: familiares, laborales, políticos; públicos y privados. (M.E, 2008: 34)*

“Tanto la educación (como) la escuela constituyen instancias fundadas *en* y fundantes *de* la infancia, ambas están cruzadas por proyecciones colectivas en las que ponen en juego definiciones acerca del adulto y la sociedad ideales” (Torres, 2009:35).

“Las concepciones culturales de lo masculino y lo femenino como dos categorías complementarias aunque mutuamente excluyentes en la que los seres humanos están ubicados, constituyen en cada cultura un sistema un de género, un sistema simbólico o sistema de significados que correlaciona el sexo con contenidos culturales de acuerdo con valores sociales y jerarquías (...). El sistema sexo-género (...) es una construcción sociocultural y un sistema de representación que asigna significado (identidad, valor, prestigio, ubicación en la jerarquía social, etc.) a los individuos en la sociedad” (Torres, 2013:48).

Existe en nuestra sociedad una socialización diferencial entre géneros. Para los niños, jóvenes y hombres la socialización tradicional pregona una masculinidad vinculada a su visibilización y progreso en el ámbito público. Desde la socialización

primaria hasta los discursos hegemónicos de las instituciones, los medios de comunicación y el sentido común vinculan a los hombres con el trabajo (manual, semi-calificado, profesional) y se les inculca como obligación y como elemento clave para su condición e identidad. Estos estereotipos tradicionales masculinos vinculan a los hombres con profesiones masculinas, actitudes viriles y la capacidad de controlar-dominar. “Se les ha educado para que su fuente de gratificación y autoestima provenga del mundo exterior” (Ferrer y Bosh, 2013: 107). Así, se potencian sus libertades, talentos y ambiciones y se exagera su independencia y su anhelo legítimo con constituirse como un hombre exitoso.

Por otra parte, a las niñas, jóvenes y mujeres fueron históricamente subsumidas a la esfera privada, definiéndose las mujeres como “ser-para-otros” (Ferrer y Bosh, 2013 :111). Como consecuencia, su autoestima y bienestar se da en relación al cuidado y el bienestar de otros y otras, con la entrega y el servicio a los demás, el cuidado sin reciprocidad, “sin esperar nada a cambio”, renunciando o poniendo en segundo lugar sus propias necesidades o deseos. Así, orientadas a la intimidad, a lo interior, a sentir vergüenza y culpa por el placer y el deseo de ambiciones desvinculadas por el cuidado de la familia, vinculando su rol a la esfera afectiva más que al valor del trabajo.

Asimismo, podemos mencionar que los sentidos hegemónicos de “lo femenino” asignan ciertas conductas, actitudes, posiciones y emocionalidades que tienden a vincular a las mujeres con expresiones y cualidades como la expresividad, la dulzura, la sensibilidad, el amor maternal, la facilidad para la seducción, etc. En cuanto a los sentidos hegemónicos de “lo masculino” vinculan la virilidad a la fuerza, “la conquista”, la necesidad física de relaciones sexuales, etc. desvalorizando la expresión pública de las emociones y la sentimentalidad ya que se reconocen como propias del género femenino. “Uno de los aspectos a destacar en cuanto a la definición de las identidades de género es el modo en que la sexualidad femenina ha sido definida en el marco de la ESI en relación a la sexualidad masculina. (...). Una de las modalidades en las que se presenta esa versión biológica y heterosexual de la sexualidad es mediante el acento en la fecundidad o la fertilidad como componentes necesarios para la definición de la sexualidad femenina en particular” (Torres, 2013: 49).

Estos estereotipos hegemónicos que indican ciertas conductas y moldean sentidos *como* femeninos y *como* masculinos, son reproducidos muchas veces por instituciones como la familia y el Estado y también la industria cultural, la cual nos brinda una enorme multiplicidad de productos (películas, series, publicidades) que son muy

cercanos a los niños y jóvenes y que (re)producen los estereotipos sobre la feminidad, la masculinidad y la romantización del amor ideal, heterosexual y monogámico. Si bien la ESI promueve el respeto a la pluralidad, las formas de sexualidad que contempla parecieran remitirse solamente a formas heterosexuales de experimentar la sexualidad, especialmente ligadas a los riesgos (enfermedades de transmisión sexual, embarazos no deseados, aborto) y la maternidad y paternidad. En este sentido, siguiendo a “Da Silva, los contenidos considerados importantes para determinado curriculum se fundan en una proyección del tipo de persona ideal (1999:16): ideal de ciudadano/ciudadana pero también ideal de sujeto sexuado. (...) La escuela, como constructora de ciudadanías y sexualidades, activa así un juego de relaciones de poder que buscan imponer determinados efectos de verdad sobre las identidades de los y las estudiantes, concebidos como sujetos ciudadanos y sexuados en formación (Torres, 2009:34).

Al reconocer que lo masculino y lo femenino no son algo natural ni dado, sino que son construcciones sociales y culturales se ponen en jaque tanto las definiciones de identidad que fueron naturalizadas en nuestra cultura y aprehendidas a lo largo de cada individuo como las relaciones sociales entre hombre y mujeres que denotan una jerarquía invisibilizada donde el que sale favorecido es el hombre. Retomando esto, los manuales de la ESI se proponen realizar una historización de estos estereotipos para que los niños, niñas y jóvenes comprendan el carácter sociocultural e histórico de ellos con el objetivo de desnaturalizarlos y promover su deconstrucción. En este sentido, remarcan la importancia de realizar:

- *La exploración crítica de los estereotipos acerca de los roles sociales de mujeres y varones y los sentimientos o sensaciones que genera la discriminación. La producción y valoración de diversos textos que expresen sentimientos de soledad, angustia, alegría y disfrute respecto de los vínculos con otras personas, en la propia cultura y en otras. (M.E, 2008:37)*

- *El análisis crítico de las diferentes formas de ejercer la masculinidad y la femineidad a lo largo de la historia. La indagación y análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de la belleza y del cuerpo para varones y mujeres. (M.E, 2008: 41)*

- *El abordaje y análisis crítico de la masculinidad. La reflexión sobre las representaciones dominantes: fuerza, agresividad, violencia. La identificación de representaciones estereotipadas en la construcción de la masculinidad en los varones.*

La reflexión sobre las implicancias de la homofobia. El abordaje, análisis y comprensión de la masculinidad en otras culturas. (M.E, 2008: 42)

- *El abordaje y análisis crítico de la femineidad. La reflexión sobre las representaciones dominantes: fragilidad y pasividad. La identificación de estereotipos en la construcción de la femineidad en las mujeres. El análisis crítico de la subvaloración de otras formas de ser mujer que no incluyan la maternidad. El abordaje, análisis y comprensión de la femineidad en otras culturas. La comprensión, valoración y reflexión en torno a las implicancias de la maternidad. (M.E, 2008:42)*

- *La valoración de las relaciones de amistad y de pareja. La reflexión en torno a las formas que asumen estas relaciones en los distintos momentos de la vida de las personas. (M.E, 2008: 44)*

Asimismo, se intenta dar cuenta de la presencia de estos estereotipos en múltiples espacios de socialización e instituciones con las que se vinculan los jóvenes. En relación a esto, se destaca la importancia de:

- *La reflexión y el análisis crítico de la información producida y difundida por diversos medios de comunicación sobre las problemáticas de mayor impacto social, particularmente aquellas relacionadas con la sexualidad y las relaciones problemáticas que puedan derivarse de las diferencias entre varones y mujeres (M.E. 2008: 34)*

- *La reflexión y análisis crítico en torno a la valoración de patrones hegemónicos de belleza y la relación con el consumo. La indagación y reflexión en torno al lugar de la mirada de los/las otros/as. El reconocimiento de la discriminación como expresión de maltrato. La reflexión crítica en torno a los mensajes de los medios de comunicación social referidos a la sexualidad. (M.E, 2008: 46)*

Deconstrucción del amor romántico: hacia una resignificación de la afectividad

Uno de los ejes centrales de los manuales analizados de la ESI es el reconocimiento y el respeto de las emociones y sentimientos tanto propios como ajenos. Se impulsa la idea de que “los modos en que los sujetos construyen su vida afectiva tienen rasgos culturales sesgados por los sentidos hegemónicos” (Barthes, 2002; Bordelois, 2006). En este sentido, muchos autores consideran que tanto niñas como niños sufren censuras y privaciones respecto a ciertos deseos y necesidades “que resultan bien cohibidos o

inhibidos en mayor o menor medida, en tanto que otros devienen forzados o reforzados, mediante reiteraciones de diversa índole, conducentes a hipertrofiar determinadas características” (Esteban y Távora, 2008:63).¹

Los lineamientos curriculares de la ESI destacan la importancia de que el alumnado pueda reconocer y valorar emociones y sentimientos como el placer, el amor, el cariño, la vergüenza, la amistad y el amor de manera libre y respetuosa. En este sentido, también se da importancia a que se genere un vínculo basado en la confianza, la comunicación y el respeto con el equipo docente. Esta perspectiva reconoce que la pedagogía se encuentra vinculada al reconocimiento por parte del alumnado y del propio docente como que todos los sujetos del aula están vinculados con la afectividad. Para esto, se plantea la importancia de que los y las docentes dispongan de herramientas conceptuales y metodológica para incorporar la sexualidad como contenido pedagógico en cada una de las escuelas públicas y privadas y a abordarlo de manera sistemática y multidisciplinar dentro del contexto áulico.

Los lineamientos curriculares de la ESI dan cuenta de la dificultad que supone para los docentes provenientes de múltiples áreas y disciplinas dar contenidos de educación sexual y, como consecuencia, como es imprescindible construir consensos y formar docentes que puedan brindar conocimientos y herramientas científicas y confiables albergando diversidades y respetando a la pluralidad de sus alumnas y alumnos, se desarrollan talleres de formación. Sin embargo, muchas y muchos docentes han expresado en los medios de comunicación que estos talleres no se dan con cierta regularidad y en todas las escuelas y, por ende, se dificulta la posibilidad de brindar una mínima cantidad similar de contenidos a todas las escuelas del país, generando procesos de enseñanza heterogéneos y con distintos grados de implementación. En este sentido, se considera de suma importancia la realización de dichos talleres de formación ya que promueve el debate, el desarrollo de herramientas para promover el diálogo entre las y los alumnos en el aula y con sus familias, la promoción del análisis crítico entre docentes para reconocer comentarios, actitudes y situaciones discriminatorias o sexistas y, además, brinda a los equipos docentes herramientas y estrategias didácticas para que puedan trabajar en el aula de manera pedagógica con información científica y actualizada. Asimismo, se entiende que los contenidos de la ESI no se aprenden “de una

1 Citado de: Sáez Buenaventura, C. (1993). Socialización del género y psicopatología: una hipótesis para la reflexión. En M.A. González de Chávez (Comp), *Cuerpo y subjetividad femenina. Salud y género* (p.254). Madrid: Siglo XXI

vez y para siempre” y por esto es necesario generar debates e intercambios en los talleres y en las aulas.

Adoptar una mirada pedagógica para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la sexualidad implica abandonar una mirada limitada y acotada a las relaciones sexuales, al ámbito privado y a la vergüenza y el pudor que genera “hablar de eso”. Por el contrario, la ESI propone considerar a la sexualidad como un contenido escolar, asentado en objetivos claros, pertinentes, respetuosos, factibles y evaluables cuyo tratamiento en el sistema escolar sea de calidad.

Para el trabajo pedagógico se propone el uso de distinta bibliografía de autores y autoras, el uso de canciones, cuentos, materiales audiovisuales y actividades adicionales. Estos “recursos” son entendidos como “cercaños” a los y las alumnos y, por ende, se cree que facilitarán el debate e intercambio de ideas entre pares y con el/la docente. En este sentido, se plantea el uso de situaciones cotidianas de las y los alumnos para ampliar el horizonte cultural de los estudiantes, reconociendo la existencia de múltiples identidades y formas de vivir la sexualidad, los derechos de cada uno y la promoción de una educación basada en el respeto a la diversidad, el cuidado y la libertad de elección.

Ampliación democrática de la ciudadanía: hacia el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos de las y los estudiantes

La sociedad considera que la escuela tiene la responsabilidad de formar ciudadanos íntegros y responsables educándolos para la vida plena de cada uno de ellos y la de todos. Es importante que los ciudadanos entiendan y defiendan sus derechos respetando su identidad y la de otros.

“Ejercer los propios derechos es un arte que lleva práctica y trabajo; se incluye en la vida cotidiana cuando se transforma en un hábito. Para que ello sea una realidad, se requiere de un conocimiento previo que otorgue herramientas para poder acceder a los derechos y para reclamar al Estado cuando no se cumplen.” (Cuaderno ESI II. pág. 23.)

Para esta ponencia tomaremos la noción de *ciudadanía sexual* que retoma Jeffrey Weeks a fines de los ‘90 en EEUU y Diana Maffía en Argentina. Este concepto se instala entre la división de lo público y lo privado ya que la ciudadanía es considerada como pública mientras que la sexualidad está ligada a lo íntimo y lo privado.

Diana Maffía (2006) explica que la ciudadanía moderna está basada en un contrato sexual donde las mujeres están conectadas y relegadas a la maternidad en una situación social que es desigual, por lo tanto el ejercicio de los derechos también se produce de manera desigual.

Al pensar la ciudadanía sexual en el ámbito de la escuela se pone en tensión a la institución ya que los obliga a visibilizar el plano político que posee la misma y a problematizar la privatización en temas que son considerados íntimos de los sujetos.

Pensar a la ESI dentro del currículo de Ciudadanía implica pensar a la sexualidad de manera transversal ya que en todas las materias se deben abordar contenidos referidos a la ciudadanía. Dentro de las distintas materias del currículo escolar se pueden abordar distintas perspectivas de la sexualidad.

Es importante destacar que la incorporación de la ESI en todos los colegios públicos y privados del país y “el surgimiento de este tipo de abordajes abiertos y sistemáticos de cuestiones referidas al género y la sexualidad desde las instituciones gubernamentales en particular, constituye el resultado de décadas de movilización política por parte de distintos colectivos sociales que han buscado ampliar el campo de conceptualización y de ejercicio efectivo de derechos para todos y todas. La obligatoriedad de la educación sexual en el sistema educativo argentino es uno más de los elementos de esta coyuntura de ampliación de horizontes posibles para el espacio de la ciudadanía.” (Torres, 2013: 51)

Consideramos que la escuela es un escenario de vital importancia para generar un debate y una construcción de la ciudadanía que fomente el ejercicio de los derechos dándoles a los y las estudiantes las herramientas necesarias para saber cuáles son sus derechos y para luchar por los mismos. La ESI debe ser debatida y puesta en práctica en todas las instituciones del país para que esta ampliación de derechos referidos al género y la sexualidad se haga realidad y, tal como dice torres, (se) “avance hacia la ampliación democrática del horizonte de ciudadanía posible, de modo crítico y colectivo frente a los significados limitantes que se imponen como infranqueables.” (Torres, 2013: 52).

Reflexiones finales

En esta ponencia, hemos identificado distintos actores e instituciones que plantearon tensiones en torno a la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral. También hemos desarrollado a lo largo de los distintos apartados un análisis acerca de los modos de entender la sexualidad, el género, ciudadanía y la

deconstrucción de estereotipos a partir de los lineamientos curriculares y los cuadernos utilizados para la enseñanza de la educación sexual integral.

Los documentos de la ESI, si bien plantean una noción amplia de sexualidad, terminan relacionando a la sexualidad de las mujeres con la reproductividad, los “riesgos” como las enfermedades de transmisión sexual, el embarazo no deseado, el aborto y la maternidad vinculando su sexualidad en relación al hombre y vinculando la sexualidad masculina a la paternidad. Sin embargo, también puede observarse una problematización de *lo* masculino y *lo* femenino haciendo énfasis en la deconstrucción de los estereotipos vinculados al género y un progresivo reconocimiento de las inequidades de género que persisten hoy en día en la sociedad argentina.

Consideramos que la ley es un avance muy importante en materia de derechos ciudadanos ya que amplía el reconocimiento estatal de los derechos sexuales y reproductivos de los sujetos en el ámbito educativo.

Sin embargo, desde la sanción de esta Ley en el año 2006 ha habido otros debates (como la Campaña por el Aborto Legal, Seguro y Gratuito y la Campaña “con mis hijos no te metas”) y se han dictado nuevas leyes como la ley sobre identidad de género, la ley nacional de reproducción asistida, el matrimonio igualitario, entre otras. Consideramos la importancia de incorporar estos nuevos debates a nuevos cuadernos de la ESI ya que las entendemos como formas del Estado de ampliación del horizonte democrático. Es importante que haya una constante actualización de los debates en torno al aborto, las identidades, el lenguaje inclusivo y otras problemáticas vinculadas a la identidad y la sexualidad desnaturalizando los discursos que se expresan a favor y en contra de su legalización y sus respectivas consecuencias. En este sentido, destacamos la valoración del diálogo, la confianza y la comunicación entre docentes, alumnos y familiares para posibilitar un clima de confianza y reflexión acerca de las diversas formas de *vivir* la sexualidad vinculada al placer y no sólo a la posible maternidad o paternidad o a los “riesgos” de las relaciones sexuales.

Si bien los lineamientos curriculares destacan la importancia de que las niñas, niños y jóvenes puedan reconocer y denunciar situaciones de maltrato y abuso, nos podemos preguntar ¿qué herramientas institucionales tiene la escuela para implementar si se reconoce la existencia de casos de violencia física, maltrato o abuso en algún estudiante? ¿Qué articulaciones logró desarrollar (y quedan por desarrollar entre) la escuela con las familias, la comunidad educativa en general y los efectores de salud para

brindar una enseñanza y un verdadero conocimiento y práctica integral en torno a la educación sexual?

Bibliografía:

- Baez, J. “De los derechos sexuales a las ciudadanía(s) sexual(es) en el espacio de la Escuela. Recuperado de: http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT11/GT11_BaezJ.pdf
- Bentancur, N. (2008) *Las reformas educativas de los años noventa en Argentina, Chile y Uruguay Racionalidad política, impactos y legados para la agenda actual*, Ediciones de la Banda Oriental, Universidad de la República
- Esteban, M. I. y Távora, A. (2008) “El amor romántico y la subordinación social de las mujeres: revisiones y propuestas” *Anuario de Psicología*, vol. 39, nº 1, abril 2008, (pp. 59-73) Universidad de Barcelona, España. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/22465/El%20amor%20rom%C3%A1ntico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernández, A. (2004) La educación como derecho cultural. *Persona y derecho* (50), pp. 264-270
- Ferrer Pérez, V. y Bosch Fiol, E. (2013) “Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa”. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 17, núm. 1, enero-abril, 2013, pp. 105-122 Universidad de Granada. Granada, España
- Feldfeber, M. y Gluz, N. Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo" *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun. 2011. Campinas, Brasil.
- Ministerio de Educación argentino (M.E). Cimmino, K. ,Lic. Annie Mulcahy, A. y Vergara, M. A (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/lineamientos.pdf
- Ministerio de Educación argentino. Faur, E, Gogna, M. y Binstock, G. La Educación Sexual Integral en la Argentina. *Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)*.
- Torres, C. A. (2008). “Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana: entre la crítica y la utopía”. *Revista Iberoamericana de Educación* N.º 48 (2008), pp. 207-229
- Torres, G. (2009) “Normalizar: discurso, legislación y educación sexual” en *ICONOS, Revista de Ciencias Sociales* N° 35, noviembre de 2009, (pp.31-42), Quito, Ecuador.

- Torres, G. (2013) “Identidades de género, sexualidad y ciudadanía: un análisis crítico del curriculum de educación sexual integral”. Contextos educativos, (pp. 41-54). Quilmes, Argentina
- <http://www.redalyc.org/pdf/567/56726350008.pdf> ver
- Wainerman, C., & Chami, N. (2013). Sexualidad y escuela: perspectivas programáticas posibles.