



Trabajo Final Integrador

Sexualidad, género y vínculos en libros de texto de la Escuela Secundaria.

El caso de la asignatura Salud y Adolescencia

Autora: Andrea Cufre

Directora: Viviana Pappier

Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

2023

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN | Página 2 |
| OBJETIVOS | Página 5 |
| METODOLOGÍA | Página 5 |
| ¿POR QUÉ SALUD Y ADOLESCENCIA? | Página 8 |
| ESTADO DE LA CUESTIÓN | Página 9 |
| MARCO TEÓRICO | Página 13 |
| ANÁLISIS DE LOS RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS | Página 24 |
| CONCLUSIONES | Página 36 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | Página 41 |

INTRODUCCIÓN

“El mundo como era antes”

El presente trabajo final de especialización se propone, a través del análisis de libros de texto de la asignatura *Salud y Adolescencia* de 4to año del nivel secundario de la provincia de Bs As establecer los modos en que se presentan y representan en los mismos las relaciones entre sexualidad, género y vínculos.

Como toda instancia de cierre de un proceso de aprendizaje tiene una historia, y esa historia tiene una trayectoria múltiple, y algunas de sus vertientes confluyen en este resultado que conjuga intereses, desafíos, deseos y un posicionamiento ético y profesional que difícilmente me abandone.

Me forme como profesora en Psicología, y trabajando en una escuela de Berisso, mi ciudad, en una clase de *Salud y Adolescencia* rodeada de tres alumnas que eran las únicas a las que la lluvia dejó llegar ese día, María, una de ellas me dijo *“Profe, se dio cuenta que en este libro dice que el pene solo sirve para depositar espermatozoides en la vagina?”*... No lo supe hasta tiempo después, pero esa tarde, la pregunta de María instaló en mí un fogonazo que nunca se fue, me estuvo rondando, me volvió inquisidora con cada libro y cada propuesta que tuve delante.

A través de este y otros recorridos, le fui dando forma a esa pregunta que nos llevó a mí, a esas jóvenes y sus compañeros y compañeras de clase a analizar cada palabra del capítulo de ese libro, y ese trabajo se convirtió en láminas artesanalmente hechas, que a fin de año fueron parte de la muestra de la escuela en la que mis estudiantes, felices, mostraban como descubrimiento al resto de la comunidad educativa.

A través de esa experiencia, se volvió para mi más que evidente que si en todas las escuelas se exponen valores y se expresan (o no) políticas de estado, y si por ello sigue siendo la escuela un lugar donde los y las ciudadanas se forman, los y las docentes somos responsables de analizar qué ofrecemos en nuestras propuestas, sea por lo que decidimos enseñar, aquello con lo que enseñamos y los medios que utilizamos para enseñarlo, como por ejemplo un libro de texto.

Hasta ese momento, yo era la docente que aún sabiendo sobre la incipiente ley de Educación Sexual Integral 26.150 (2006), y además siendo profesora en Psicología, no se daba cuenta aún que trabajar sobre la Sexualidad no eran solamente estudiar los órganos, ni la prevención de embarazos o ITS (Infecciones de Transmisión Sexual)... aún no lograba incorporar el significado verdadero del paradigma de la *Integralidad* que es el espíritu de esta ley... Aunque hoy no me gusta esa profesora que yo era; la tengo presente, y gracias a ella (que por suerte quedó lejos), me interrogo cada día acerca de qué es lo que quiero ofrecer y qué valores deseo sostener en los distintos roles que ejerzo en el ámbito educativo.

Pero hay otra razón que si bien su escenario no fue la escuela, si está conectado al valor que tiene nuestro posicionamiento, que muchas veces trasciende los ámbitos escolares y nos muestra que somos escuchados/as mas allá del aula.

Hace ya unos años, mi hijo -que hoy tiene quince años- quería un buzo amarillo. Recorrimos lugares en búsqueda del mismo y para nuestra sorpresa, todo lo que había en amarillo “*era para nenas*”.

Volvimos derrotados: al parecer el amarillo tiene género, ya no solo el rosa. Pasado un tiempo, de la nada, me dice “¿*qué lástima no?*”. Le pregunte a que se refería, qué era lo que era una lástima... y para mi sorpresa, mi hijo me respondió “*que todavía haya gente que piensa como el mundo como era antes*”... Luego de pensar un instante entendí que se refería a la anécdota reciente del buzo, lo cual corroboré al preguntárselo y recibir de él una explicación acerca de cómo vivir en un mundo donde de pronto, cuando algo me gusta, puede venir otro y decidir que no es para mí porque no cumplo un supuesto requisito, en este caso de género. No sólo me sorprendió su explicación, sino su inocencia de creer que ese mundo de restricciones genéricas ya era algo superado...

El mundo como era antes es aquel que por un lado nos decía “*eres*”, es decir, nos daba al menos un poco de ese algo que se requería para hacer consistir de algún modo nuestra existencia: eres joven, eres hijo/a, eres niño/a, eres alumno/a, eres adolescente, eres... la lista podría continuar y cada uno/a de nosotros/as ubicarnos en algún punto de ella. Es decir, nos brindaba la posibilidad de adscribir a una identidad posible, entendible. Pero a la vez, y en ese mismo acto que ese

mundo como era antes nos ofrecía una oportunidad de identificación, le agregaba *condiciones* a la misma. Es ahí cuando mucho/as de nosotros/as comenzamos a vivenciar con dolor que nuestra existencia, por una u otra razón, parecía no ser posible porque en algún punto alguno de los términos de ese “ser” impuesto no encajaba con nuestra propia vivencia del ser.

Entonces, ser adolescente, ser joven o ser lo que sea requiere de cumplimentar ciertos requisitos y, para quien no los tenga, esto es determinante: porque esto implica en ocasiones tomar la opción de un ser “a medias”, o la opción de “no ser”: si las condiciones del ser no me incluyen, si no encuentro donde anclarme, mi supervivencia será esquiva, silenciosa, marginal.

Esta historia confluye entonces en un mundo, que aún es como era antes... pero tal como se expresaba en el decir de mi hijo, ojalá entre todos y todas, y cada uno/a desde su lugar, especialmente quienes nos dedicamos a educar, podamos hacer consistir un mundo que pueda sí, por fin, diferenciarse de ese otro mundo “*como era antes*”.

OBJETIVOS

General:

➤ Explorar la perspectiva planteada en las propuestas bibliográficas escolares de la asignatura Salud y Adolescencia presentes en bibliotecas de escuelas secundarias en relación a la sexualidad, el género y los vínculos.

Específicos:

➤ Indagar la presencia del enfoque de la Integralidad en temáticas vinculadas al género y la diversidad de corporalidades, deseos e identidades en las propuestas bibliográficas escolares.

➤ Analizar la presencia de posibles abordajes de las temáticas de la educación sexual desde un posicionamiento que exprese prejuicios y/o visiones estereotipadas.

METODOLOGÍA:

Se tomará como muestra libros de texto utilizados en la asignatura Salud y Adolescencia, correspondiente al 4to año del nivel secundario presentes en las bibliotecas escolares de 3 escuelas secundarias de la ciudad de Berisso (Secundarias N° 2, 3 y Técnica n° 2) en tanto se considera que estas contienen el mayor caudal de alumnxs del distrito y que tienen bibliotecas conformadas con cantidad de materiales de la asignatura). Se tomarán todos los ejemplares específicos de la asignatura o asociados a ella por los contenidos que proponga según el diseño curricular vigente de la asignatura en la provincia de Bs As. Cabe aclarar que es probable que en muchas de estas bibliotecas escolares existan ofertas editoriales comunes a todas o varias de ellas.

Será importante hacer una aclaración: si bien muchas de estas producciones bibliográficas son anteriores a la sanción de la ley 26.150 (2006), se ha tomado la decisión de incluirlas en función de que muchas de ellas constituyen la oferta

editorial presente en las bibliotecas escolares del nivel secundario y *son de uso cotidiano en las propuestas áulicas de los y las docentes de la asignatura*. Será entonces fundamental, a partir de este trabajo de análisis que se propone, establecer cómo y desde qué perspectiva se plantean los temas que se proponen como eje del análisis en estas producciones bibliográficas escolares.

Para el presente diseño se propone realizar una lectura y análisis crítico del abordaje realizado por estas producciones bibliográficas acerca de contenidos vinculados a la sexualidad, el género y los vínculos (contenidos centrales de la asignatura en lo que se refiere a la ESI).

En esta lectura y análisis crítico se han tomado como eje los siguientes aspectos

- ✓ Tratamiento de los contenidos: ¿consideran una única dimensión respecto de la sexualidad o la integración de las mismas? (biológica, psicológica, social, cultural, etc), lo cual implicaría la presencia de indicadores de Integralidad en los planteos.
- ✓ Consideración de la diversidad en un sentido amplio, que incluya sexualidades, corporalidades, identidades, vínculos.

A lo largo del desarrollo del presente trabajo se tomarán estos tres ejes durante el análisis.

En todos los puntos se tendrá presente la mencionada salvedad respecto del cruce *año de edición del libro / año de sanción de la ley 26.150*.

Libros de texto que componen la muestra:

| Título | Autores/as | Año | Editorial | Escuela |
|----------------------|--------------------------------|------------|------------------|----------------------|
| Salud y Adolescencia | Fuentes, C. | 2005 | Stella | EES nº 2 |
| Salud y Adolescencia | Kornblit, A. Méndez Diz, A. | 2005 | Aique | EES nº 2 EES nº 3 |

| | | | | |
|---|--|---------------------------|--------------|-----------------------|
| Adolescencia y Salud | Recalde, M. | 2005 | Aula Taller | EES nº 3 |
| Adolescencia y Salud | Bustos; Valli | 2005 | Santillana | EES Nº 2 |
| Adolescencia y Salud | Cagliardi;Martínez; Míguez. | 2006 | Tinta Fresca | EES Nº 2 |
| Adolescencia y Salud | Mosso,L; Penjerek,M | 2007 | Maipue | EES Nº 2 |
| Yo me cuido ¿sol@? Salud y prevención en la adolescencia. | Mosso, L Penjerek, M. | 2008 2º reimp. 2012 | Maipue | EES nº 3 EEST nº 2 |
| La educación sexual en la escuela. Para padres, docentes y alumnos. | Recalde, M. | 2013 | Aula Taller | EES nº 3 |
| Salud y Adolescencia. Opciones para una vida saludable. | Mosso,L. Penjerek,M. Feltrez, R. | 2015 | Maipue | EES nº 2 |
| Salud y Adolescencia | Balbiano, A; y otros | 2016 | Santillana | EES nº 2 EEST nº 2 |

¿POR QUÉ SALUD Y ADOLESCENCIA?

Como se mencionaba previamente, la asignatura Salud y Adolescencia se encuentra ubicada dentro de la distribución curricular de la educación secundaria de la provincia de Bs As en 4to año (Diseño curricular para la educación secundaria, 2010), momento de acceso a la formación del ciclo superior donde cada estudiante elige la orientación que le brindará conocimientos específicos en el área que elija.

La particularidad de esta asignatura plantea una cuestión clave: es la materia que en 4to año recorre temáticas de un eje que se plantea a lo largo del recorrido de toda la escuela secundaria: el eje de la *Ciudadanía*. Este eje en particular ha cobrado central relevancia en la educación en general y en la educación secundaria en particular, no sólo por ser uno de los objetivos específicos de la misma sino porque refleja de manera concreta las posibilidades y oportunidades a las que los y las jóvenes deben acceder.

Educación en ciudadanía requiere de brindar conocimientos y habilidades que permitan a los y las jóvenes el acceso a derechos, siendo los y las docentes garantes de ello.

Este objetivo desde ya que no se reduce a una asignatura, incluso en alguna como esta que tiene contenidos específicos en relación al ejercicio ciudadano, sino a todas aquellas que componen el mapa curricular. Cada docente de cada área posee seguramente elementos para trabajar sobre ESI desde su disciplina, y precisamente para quienes tenemos incumbencia en esta asignatura (profesores/as en Psicología, Biología, médicos/as, etc), Salud y adolescencia nos plantea el desafío de aunar en su integración curricular contenidos vinculados a distintas disciplinas (Biología, Psicología, Sociología, etc). Condensar en el eje de la Ciudadanía la centralidad de la asignatura permite una integración de contenidos más democrática, en tanto se articulan así aspectos sociales, culturales, psicológicos, biológicos, etc sin que cobre mayor relevancia una perspectiva que otra.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Se inicia una revisión de producciones locales (nacionales, porque se trata de asignaturas de nuestro sistema educativo, la misma asignatura o afines) o en su defecto internacionales acerca de lo que se considerando plantea como problema en función de rastrear si existen antecedentes sobre un tratamiento en relación a la sexualidad, el género y los vínculos en los libros de texto escolares del nivel secundario.

En la exploración realizada se han encontrado algunas producciones de habla hispana, especialmente españolas y de algunos países de Latinoamérica; pero que en general abordan a través de la metodología del análisis de libros de texto de determinadas asignaturas algunas cuestiones vinculadas a las preocupaciones presentadas en el problema planteado, pero es justo señalar que al incluir este problema cuestiones propias de las normativas de nuestro país, tal como la misma ley de Educación Sexual Integral (2006) y una asignatura propia del diseño curricular de la provincia de Bs As, no abordan concretamente las cuestiones que son objeto de este TFI.

La gran mayoría de las producciones ibéricas consultadas sobre análisis de libros de texto escolares centran sus preocupaciones en la exploración de la transmisión de contenidos sexistas, en la consideración de los estereotipos de género que reproducen, y en la consideración de una perspectiva que considere la igualdad entre varones y mujeres.

González Pascual (2005) analizan si la Educación Física Escolar, alimenta y/o refuerza las ideologías de diferencias de género a través de sus materiales educativos, y en concreto de sus libros de texto, y de ser así, de qué manera. Para ello se propone analizar libros de texto dirigidos a alumnos/as de la asignatura en la Educación Secundaria Española, tomando como criterio imágenes, expresiones lingüísticas, términos y vocablos utilizados, cantidad de personajes masculinos y femeninos representados, de forma individual o mixta, en función de establecer la existencia o no de perspectivas estereotipadas, sexistas y/o androcéntricas acerca

de la educación física. Señalan que los libros de texto transmiten además de conocimiento, valores sociales y culturales, y participan en recrear lo que la sociedad ha reconocido como legítimo y verdadero. Encuentran como resultado que muchas de estas producciones invisibilizan lo femenino a través de la utilización de un genérico masculino que se manifiesta tanto en lo escrito como en las imágenes que los libros incluyen, quedando oculta la presencia femenina en el texto, por lo que establecen como conclusión que los libros de texto son mediadores de transmisión de sexismo en potencia.

Huarcaya (2012), a través de la metodología del análisis de contenido, se propone un análisis crítico de la “ideología de género” en textos escolares de la educación secundaria en Perú de la asignatura *Persona, familia y relaciones humanas*. La dificultad que radica en esta producción, es que en ningún momento la autora aclara a que se refiere con “ideología de género”, cuestión que sería fundamental para deslindar que es lo que espera o no encontrar en las producciones bibliográficas escolares. Sólo establece al respecto que la ideología de género plantea una visión fragmentaria de la persona, y que influye en la educación que se imparte en las escuelas, encontrándose postulados de esta ideología en los libros de texto escolares. Para ejemplificar esta imprecisión con la que me encuentro, véase la siguiente cita:

Este trabajo no resuelve la interrogante de si es pertinente o no incluir algunos postulados sobre el género (no ideologizados, por supuesto) en la educación formal, más bien aporta a un diagnóstico sobre los nuevos estereotipos que propone su ideologización, sus consecuentes errores y ambigüedades” (Huarcaya, 2012, pág. 2).

No se aclara que serían postulados sobre el género “no ideologizados”, ni a que errores y ambigüedades puede llevar. Cuando hace referencia a la perspectiva de género, señala que esta tendría que ver con promover la igualdad entre los sexos, *sin desconocer sus naturales diferencias* (Huarcaya, 2012). En función de este último comentario, resulta difícil establecer que antecedente podría plantear esta experiencia para el trabajo que se propone en tanto los postulados en los que

parece sustentarse, por lo que se plantea en el mismo responden a una consideración binaria respecto del género y que a su vez parecería responder a la lógica propia del sistema sexo género.

Braga Blanco y Domínguez (2014) analizan en una producción también española el papel de los libros de texto en la formación inicial de docentes. A partir del análisis de una práctica formativa de análisis de libros de texto realizada en la asignatura *Análisis y diseño de materiales para la educación y la formación* de la carrera de Pedagogía de la Universidad de Oviedo, donde se analizaron 30 informes desarrollados por 120 alumnos y alumnas cursantes de la carrera, concluyen que el libro de texto sigue siendo uno de los materiales más utilizado en el ámbito escolar y cuyo protagonismo en la configuración del trabajo áulico es tan decisivo que en función de ello su análisis debe ocupar un lugar de importancia, en tanto permite realizar inferencias para la práctica docente acerca de cuestiones tales como el papel del profesorado en el desarrollo e innovación del currículum, el papel de las editoriales en la interpretación del currículum oficial, análisis de tareas y mensajes en los manuales escolares, criterios para juzgar la calidad didáctica de los materiales, etc. Este material aporta varias cuestiones que si aportan mucho desde lo teórico y lo metodológico en función de advertir que mensaje se transmite y desde qué perspectiva, directa o veladamente en los libros de texto respecto de, en el caso de la temática y problema que se plantea explorar en este trabajo, acerca de la sexualidad, el género, los vínculos.

Gómez Carrasco y Gallego Herrera (2016) abordan, posicionándose según expresan desde la perspectiva de género, la pervivencia de estereotipos de género en las producciones bibliográficas de la asignatura *Historia de la Escuela Secundaria Obligatoria Española*, poniendo foco fundamentalmente en que se continua manifestando un desequilibrio respecto de las representaciones de lo masculino y lo femenino, es decir, que la producciones bibliográficas de la asignatura expresan un claro androcentrismo aún no superado en estas producciones que tienen por efecto que en los centros educativos se observe aún la persistencia de actitudes y comportamientos que manifiestan que el alumnado

sigue recibiendo propuestas educativas que reproducen los patrones tradicionales de género.

Las preocupaciones giran en este caso en torno a la cuestión de la igualdad de género (cuestión que interesa en función de que la igualdad de género se propone desde las normativas españolas de educación como una competencia ciudadana que se desea que el alumnado adquiera), pero cabe señalar que si bien es interesante el trabajo realizado, no deja de estar teñido por una visión heterocentrada del mundo, en tanto las referencias a la igualdad de trato refieren al mismo “entre hombres y mujeres” de manera reiterada, incluso cuando hace referencia a ciertas normativas del sistema educativo español que plantean el reconocimiento de la diversidad en varios sentidos.

Esta última cuestión que destaco, se reitera en todas las producciones relevadas para esta instancia, incluso en aquellas donde hay una mención a algo que parecería ser un reconocimiento a las disidencias en relación a la identidad de género o la orientación sexo afectiva, ello no está considerado como una preocupación incluida en el problema que da origen a la investigación o experiencia que sustenta a la producción escrita.

MARCO TEÓRICO

“Personalmente, pienso que el movimiento feminista tiene que soñar con algo más que la eliminación de la opresión de las mujeres: tiene que soñar con la eliminación de las sexualidades y los papeles sexuales obligatorios. El sueño que me parece más atractivo es el de una sociedad andrógina y sin género (aunque no sin sexo) en el que la anatomía sexual no tenga ninguna importancia para lo que uno es, lo que hace y con quién hace el amor” (Rubin, 1986, pp. 135)

En función de mi labor profesional como docente de los niveles secundario y terciario en asignaturas vinculadas a la Psicología, y en el nivel universitario en la asignatura de Planificación Didáctica y Práctica de la enseñanza en Psicología (UNLP); y de ciertas cuestiones que me he venido planteando, entre ellas la necesidad de problematización de los aportes que la disciplina psicológica puede realizar al abordaje pedagógico – didáctico de la perspectiva Integral, es que este trabajo final tomará como eje la importancia de la implementación de esta perspectiva en las propuestas de enseñanza vinculadas a la Educación Sexual, motivo por el cual el trabajo de campo realizado se basa en la estrategia de análisis documental, en este caso, libros de texto de una asignatura donde se trabajan contenidos vinculados a la Educación Sexual Integral (ESI) tal como se la plantea desde los postulados de la Ley 26.150 (2006).

Posicionarse en este lugar requiere de establecer como primera medida cuáles son las conceptualizaciones y perspectivas desde las cuales se realizó el análisis de los recursos bibliográficos escolares tomados como muestra y que a su vez permitirán extraer las conclusiones que se detallarán más adelante.

De acuerdo a la normativa actualmente vigente (ley Nacional 26150, ley provincial 14.744 -Bs As-) la ESI es un derecho de todos/as los y las jóvenes, pensándola en el contexto escolar como un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que promueve información, conocimientos y habilidades para consolidar la autonomía en la toma de decisiones responsables respecto a la sexualidad, el cuidado del

cuerpo y las relaciones interpersonales (Ministerio de Educación, 2021). Esto implica necesariamente una consideración de la sexualidad en su dimensión integral, en su carácter humanizante considerando todos aspectos de manera sinérgica como los socio-culturales, afectivo-vinculares, éticos, y no sólo los biológicos, tal como tradicionalmente se trataba la educación sexual.

La sanción de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral es un hito fundamental en la vida de las instituciones educativas en tanto en un mismo movimiento habilita al ejercicio de un derecho para niñxs, jóvenes y adultos que las transitan para construir sus trayectorias educativas (y por qué no, subjetivas) y nos ofrece a los y las profesionales docentes la oportunidad de abrir caminos en torno a hacer efectivo el ejercicio de este derecho. Claro que este recorrido, tanto para estudiantes como para docentes no ha sido ni es sin altibajos, tropiezos, malentendidos.

Sea desde el habitar las aulas como muchos/as de nosotros/as hacemos, sea desde investigar producción académica al respecto, las vicisitudes de la implementación de la enseñanza de la ESI manifiesta dificultades de diversa índole. Socialmente, asistimos a un momento de nuestro país donde se escuchan voces a favor y en contra de la misma; pero no son esas las dificultades en las que me interesa puntualizar en este escrito, sino más bien la dificultad que encontramos en las aulas para que la enseñanza de la educación sexual responda verdaderamente al paradigma de la Integralidad que su nombre invoca. Para ello, El diseño mismo de la propuesta nos brinda como herramienta los ejes a través de los cuales hacer presente el trabajo desde la integralidad: valorar la afectividad, respetar la diversidad, ejercer nuestros derechos, reconocer la perspectiva de género y cuidar el cuerpo y la salud (Ministerio de Educación, 2021). Estos ejes organizan y dan sentido entonces a la noción de Integralidad orientando las prácticas y situaciones educativas a un trabajo dirigido a promover aprendizajes desde el punto de vista cognitivo, en el plano afectivo y en las prácticas concretas vinculadas con el vivir en sociedad (Marina, 2010) en tanto la enseñanza de la educación sexual es un proceso que involucra no sólo la transmisión de información, que debe ser científicamente validada, sino también la promoción de

valores como la igualdad y equidad de derechos entre las personas, la autoestima, el desarrollo de los afectos, y la expresión de los sentimientos.

Enseñar ESI tanto desde la mirada transversal como integral pretende superar los enfoques reduccionistas en la enseñanza de la sexualidad, para abordarla como dimensión constitutiva de las personas, como fenómeno integral que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. La ESI incluye así la perspectiva histórica, la perspectiva de derechos y de género, la inclusión social y la lucha contra todo tipo de vulneración de derechos vinculados a la sexualidad y a las identidades (DGCyE, 2020).

¿Porqué poner el foco en la noción de Integralidad respecto de la enseñanza de la educación sexual? la noción de Integralidad implica por lo expresado respecto de los ejes de la ESI un aspecto fundamental para pensar la importancia de la incorporación de la perspectiva de género, en tanto herramienta para reflexionar, problematizar y deconstruir mandatos y estereotipos, de manera de garantizar la igualdad de derechos y responsabilidades entre las personas.

En función de ese objetivo, interesa entonces destacar algunas nociones de la teoría feminista que permiten problematizar, ampliar, y/o situar en la perspectiva de género aspectos centrales que serán considerados en este escrito en relación al objetivo que considera analizar el abordaje de las nociones de sexualidad, género y vínculos en los libros de texto de la asignatura Salud y Adolescencia. En función de la presentación de las mismas, se aclara que el planteo no será tanto desde su cronología sino desde una lógica vinculante entre las categorías a ser retomadas con la temática a trabajarse en este trabajo final.

A partir de la noción de *Patriarcado* propuesta por Kate Millet, en tanto política sexual, se hace posible visibilizar las relaciones de poder entre los sexos y las consecuencias del sexismo y el androcentrismo presentes en muchas prácticas sociales y culturales (Millet,1970). Entendiendo “política” como el conjunto de relaciones y compromisos estructurados de acuerdo con el poder, en virtud de los cuales un grupo de personas queda bajo el dominio de otras (Millet, 1970, pp. 68),

la organización del mundo entonces desde esta perspectiva hace de los hombres el grupo dominante, y las mujeres el grupo sometido. Esta organización del mundo requiere a su vez para subsistir de que los sujetos sean socializados bajo esta lógica, desarrollándose así temperamentos de acuerdo a lo que estereotípicamente se considera “masculino” o “femenino”, pero lo que rige las características que asume cada una de estas categorías responde a las necesidades y valores del grupo dominante: la agresividad, la inteligencia, la fuerza y la eficacia en el macho; la pasividad, la ignorancia, la docilidad, la “virtud” al inutilidad en la hembra (Millet, 1970, pp. 72).

Esta división del mundo desde la organización patriarcal se refuerza también desde las actividades asignadas a cada uno: lo doméstico, lo reproductivo a las mujeres; el campo de la realización y de la productividad para los hombres. La perspectiva patriarcal “descansa” en una consideración donde *las diferencias biológicas dominan la escena*; cuestión que la autora discute argumentando que ni el temperamento, ni las posiciones ni los distintos papeles derivan de la naturaleza humana, Esto resulta interesante en virtud de establecer si en estas producciones a ser analizadas aparecen estas consideraciones: la escuela es un agente socializador por excelencia, con lo cual es válido preguntarse acerca de si algo de esa “organización del mundo” a la que alude Millet aparece en los libros de texto.

Otra categoría fundamental es la propuesta por *Gayle Rubin* acerca del *sistema sexo/género*: a través de ella, se plantea la adhesión entre sexo biológico y género que trae como efecto la naturalización del vínculo entre ambos y por consecuencia, la conminación a la heterosexualidad. El sistema sexo/género se define como el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas (Rubin, 1986, pp. 97). Sistema en el que según la autora, la opresión es producto de las relaciones sociales específicas que lo organizan. Rubin plantea que si bien este sistema ha perdido buena parte de su función tradicional, incide aún entre otras cosas, en la *socialización*; y sostiene que la reorganización del mismo será a través de la acción política. Como se puede apreciar, esta autora también ofrece una

perspectiva interesante para pensar las relaciones entre sexualidad, género y vínculos.

En relación a ello, viene al caso retomar, por el efecto de la operatividad del sistema sexo/género, las puntualizaciones realizadas por *Adrienne Rich* acerca de la heterosexualidad obligatoria o compulsiva; puntualizando que la heterosexualidad sería efecto de un disciplinamiento de base cultural, en tanto nada en la Biología determina que la elección de objeto se oriente necesariamente hacia el sexo contrario. Rich considera la heterosexualidad como una institución política: lejos del hecho de que sea considerada el producto de una elección o preferencia, es más bien el efecto de una imposición encubierta en la creencia subjetiva de una libre elección (Rich, 1980).

En consecuencia, quien se reconoce “mujer” se encuentra constreñida a desear varones, cuestión que bajo los desarrollos de Rich se reconocen como efecto de una coerción, una imposición: el disfraz que adopta para nuestra cultura la heterosexualidad es el de la elección voluntaria o autónoma.

En el análisis sobre el pensamiento heterosexual que en base al feminismo materialista propone *Monique Wittig* (en sus términos ella plantea más bien un lesbianismo materialista, en tanto las teorizaciones que siguen surgen de argumentar el porqué de su frase “las lesbianas no son mujeres”), la autora plantea la necesidad de crítica de un aspecto de los postulados feministas: la heterosexualidad. Esta es pensada como “un régimen político que se basa en la sumisión y la apropiación de las mujeres: el pensamiento heterosexual se entrega a una interpretación totalizadora a la vez de la historia, de la realidad social, de la cultura, del lenguaje y de todos los fenómenos subjetivos (Wittig, 2005, pp. 52)

El pensamiento heterosexual universaliza, formula leyes generales válidas para todo sujeto y en toda época y lugar; produce la diferencia de los sexos, y la consideración del “sexo” como algo “natural” es parte de una estrategia de producción política de la heterosexualidad, que a su vez naturaliza una cosmovisión heterocentrada del mundo y se establece como la relación social obligatoria entre el “hombre” y la “mujer” (Wittig, 2005). Estas categorías deben ser cuestionadas; porque según la autora, si no se lo cuestiona, se continúa

reproduciendo y consolidando el régimen político heterosexual opresor en lugar de eliminarlo.

La actitud de cuestionamiento al binarismo es un eje central de los aportes de estas autoras que cobra fuerza también en los aportes de *Judith Butler* para pensar e interpretar el género en tanto implica una crítica certera al dismorfismo sexual y la concepción de la naturalidad del cuerpo que cuestiona la vigencia del binario sexo/género; vinculando el término a una posición de cuestionamiento a la heteronormatividad imperante en discursos, prácticas y subjetividades en pos de un desmontaje que rompa con la asunción incuestionada de que cuerpos y deseos responden únicamente a la dicotomía hombre/mujer y su correspondiente expresión en el ámbito del género, masculino/femenino. Desde este posicionamiento, la fluidez, la no cristalización de las identidades sexuales es lo que permite pensar una concepción del cuerpo y de la identidad por fuera del binarismo.

La noción de disciplinamiento tomada de Foucault permite realizar un abordaje crítico acerca de ciertos posicionamientos en torno a la orientación del deseo: la pertenencia a un sexo biológico determina por ese mismo proceso de disciplinamiento que la elección se realice sobre aquel que no se es. La obra de Foucault es la que brinda así desde sus planteos anti-esencialistas la posibilidad de plantear un giro en torno a la concepción de la identidad sexual, abriendo el panorama hacia opciones por fuera del binarismo en el que la coherencia entre sexo, género y deseo son la única alternativa posible para las normas de inteligibilidad cultural.

La prescripción de la heterosexualidad (volviéndola a su vez la única opción permitida) y la carga disciplinadora concomitante a aquellas orientaciones del deseo o identidades sexuales que se desvíen de esa norma se hace presente, a su vez, en la necesidad de sostener esta lógica heterosexual vigilando el género (Butler; 2007); vigilancia que supone no sólo la asunción de posiciones masculinas y femeninas que *actúen* las normas establecidas por la matriz de inteligibilidad heterosexual, sino también elaborando estrategias sociales de regulación que sancionan como abyectas aquellas identidades que no reproducen la coherencia

impuesta por ese sistema. En el recorrido de las producciones bibliográficas de la asignatura ya mencionada esto se constituye en un criterio fundamental: ¿opera en ellas esta prescripción?

Esto es importante para pensar las implicancias de la relación entre la sexualidad y las categorías sexo y género: este vínculo era pensado a partir del binarismo propio del dismorfismo sexual trasladado sin más a la categoría de Género: el género es binario porque el sexo lo es; esta es pues la herencia del fundacionalismo biológico. Esto se expresa en la noción de Matriz heterosexual desarrollada por Butler, definida como la rejilla de inteligibilidad cultural a través de la cual se naturalizan cuerpos, géneros y deseos (Martínez; 2015,122).

Otro aspecto central del giro que nos propone Butler para pensar la sexualidad y el género es el concepto de Performatividad: el carácter imitativo y contingente del género da por resultado que estalle la idea de una relación “natural” entre sexo biológico e identidad de género normativizada en favor de la demostración de la producción performativa del género. La operatividad de las normas de género implícitas en la matriz heterosexual requieren la incorporación de ideales de feminidad y masculinidad que por supuesto entronizan el vínculo heterosexual. Esta noción de performatividad demuestra que esa supuesta “coherencia” de la identidad heterosexual es culturalmente producida y no “natural”.

Preciado realiza también un análisis crítico al dismorfismo sexual que inaugura a su vez la diferencia de género, denunciando también el carácter heterocentrado de la conformación de nuestra sociedad. La contra-sexualidad supone para el autor el reconocimiento de los cuerpos no como hombres o mujeres sino como cuerpos parlantes, reconociendo para sí y para otros el acceso a todas las prácticas significantes y posiciones de enunciación. Implica entonces la renuncia a toda identidad sexual cristalizada o considerada inmutable, tal como la misma es pensada desde lo que Preciado denomina el contrato social heterocentrado: su propuesta de una sociedad contra-sexual implica la deconstrucción sistemática de la naturalización de las prácticas sexuales y del sistema de género (Preciado; 2002, 19).

La contra-sexualidad supone una teoría del cuerpo que se sitúa fuera de las oposiciones clásicas hombre / mujer, masculino / femenino; heterosexualidad / homosexualidad. Nuestra cultura, al identificar los órganos reproductivos como órganos sexuales actúa en detrimento de la sexualización de la totalidad del cuerpo: al hacer esto, se inscribe al sexo y al género en un sistema tecnológico complejo:

el cuerpo es una tecnología de dominación heterosocial que reduce el cuerpo a zonas erógenas en función de una distribución asimétrica del poder entre los géneros (femenino/masculino), haciendo coincidir ciertos afectos con determinados órganos, ciertas sensaciones con determinadas reacciones anatómicas (Preciado, 2002, 22).

El aporte de este autor supone una mirada diferente sobre la materialidad del cuerpo que prescribe a su vez un desmantelamiento de la concepción denominada por el mismo “heterocentrada”.

En consonancia a lo desarrollado previamente, *De Lauretis* desarrolla la necesidad de deconstruir el lazo entre género y diferencia sexual que supone al primero derivado de la segunda. La autora propone pensar el género como una “representación o auto-representación” que es producto de diversas tecnologías sociales: al igual que la sexualidad, el género es el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales por el despliegue de una tecnología política compleja (De Lauretis, 1989). Considero interesante este punto para pensar lo que intentare desarrollar en este escrito: el señalamiento que establece la autora respecto de la continuidad de la construcción del género incluyendo a la escuela (uno de los ámbitos donde se pone en escena la enseñanza de la ESI) como uno de los aparatos ideológicos del Estado (Althusser); cuestión a problematizar en tanto la escuela produce Generización y la construcción de un ideal de masculinidad y feminidad que puede llegar a transmitirse de manera rígida y estereotipada, y que reproduzca de manera acrítica las visiones heteropatriarcales, binarias y por consecuencia, desiguales mencionadas con anterioridad. ¿Escaparán los recursos bibliográficos a ser analizados a esta lógica?

Aquí se justifica una breve mención a la historia: las ideas positivistas proponían que el dispositivo escolar fuera el puente hacia la condición de ciudadano/a, la constitución del estado - nación implica un operación que requería de la producción de una matriz civilizadora en la que la escuela tenía un lugar central.

Una de las influencias de finales de siglo XIX y principios de siglo XX es la de la corriente Higienista, una de las disciplinas que fue central para la organización del Estado. Esta producción y expansión del discurso fue característica de los burócratas higienistas, quienes fueron escritores prolíficos, editores y traductores de cantidad de textos, publicaciones y revistas (Salessi, 2000, pág. 44)

Las definiciones de la Medicina ofrecieron elementos que se dispersaron al interior de la propuesta escolar, “*biologizando*” sus intersticios y considerando fundamental la construcción de un sujeto educativo objeto del control social y de la normalización. Esto tuvo a su vez un impacto en tanto instalaba políticas de género que suponen un modo adecuado y aceptado de ser varón, mujer o de conformar una familia. El discurso médico entretejía y delineaba a través de la escuela la subjetividad masculina y femenina aceptables, bajo parámetros relacionados a la salud y la enfermedad. Cualquier manifestación de diversidad se asumía como peligrosa, por lo que era fundamental transmitir de manera eficaz este discurso higienista (Siede, 2007). La Higiene, utilizada para combatir enfermedades epidémicas, fue también utilizada para diseminar nociones de género, clase social y respetabilidad (Salessi, 2000, pág. 78).

El saber higienista se proponía imponer y sostener prácticas reguladoras sobre las conductas individuales y grupales, cuestión a realizarse a través de la medicalización de la escuela mediante la imposición de sus saberes, proceso cuyo punto máximo fue en las primeras décadas del siglo XX, y que se ligaba al disciplinamiento social y político de los futuros “ciudadanos” y contribuye al proceso de construcción simbólica de los cuerpos (Cammarota, 2016). Los denominados “manuales” o libros de texto escolares, objeto de análisis de este trabajo final, son parte de la producción escrita de tratamiento del currículum que se constituyen en una pieza clave que, ensamblada con otras, podrían de lleno

colaboran en generar este dispositivo que es la Escuela, bajo estas “reglas” de construcción de ciudadanía.

Es llamativo entonces, considerando este antecedente que se acaba de desarrollar, el rol que el discurso científico ha jugado en la elaboración de sentidos acerca de la Sexualidad, y en especial en relación a la perspectiva desde la que suele abordarse la temática, que se encuentra fuertemente influida por la Medicina.

Morgade (2006) sistematiza los diferentes modelos dominantes en relación a la educación sexual escolar. Uno de estos modelos es el Biologicista, perspectiva según la cual el abordaje de la sexualidad en la escuela se realiza desde la anatomía y fisiología de la reproducción, por consecuencia, desde un enfoque necesariamente heteronormativo, y en el que se despoja a la sexualidad de cualquier sentido vinculado a la afectividad y las relaciones humanas; además de plantearse como una forma clara de “despolitizar” la sexualidad.

En aras de una supuesta “objetividad” y “neutralidad” científica, los saberes producidos en el campo de la Biología y la Medicina asumen un rol central que demuestra las influencias del Modelo Médico Hegemónico en su carácter de biologicista, positivista, a-histórico, etc. Este papel que juegan en la construcción de sentidos acerca de la sexualidad se extiende a la consideración de la Educación Sexual y se ensambla con el orden patriarcal, por ej: la medicalización del cuerpo de las mujeres, especialmente en lo que se refiere a la capacidad reproductiva y las decisiones acerca de la anticoncepción (Del Cerro, Busca; 2017).

Esto se expresa en el tratamiento que muchas veces se observa en las escuelas respecto de la ESI en relación a considerar dentro de este ámbito los métodos y prácticas anticonceptivas y las medidas de profilaxis necesarias para evitar el contagio de las llamadas “enfermedades de transmisión sexual” (término este último en el que coincido con Morgade cuando retomando nociones de Illich, se pregunta si no será momento ya de hablar de transmisión “genital” (Morgade, 2006), porque los sentidos que anuda la denominación “sexual” a estas

infecciones reviste de peligro y enfermedad aquello que nos constituye y nos humaniza, que es la propia sexualidad.

A su vez, esta cuestión, casi como única temática a ser abordada; muchas veces se acompaña a su vez de una operación ideológica de quitarle a los y las docentes el derecho a ser ellos/as quienes realicen el tratamiento del tema y derivarlo a “especialistas” que en general, suelen ser profesionales de la Salud externos a la institución a los que se recurre en su calidad de “expertos” (Morgade, 2006; 2011).

ANÁLISIS DE LOS RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

Presentar los aspectos centrales del análisis realizado requiere de pensar la función y lugar de lo curricular y el modo en que esto se entrama con las propuestas bibliográficas. Da Silva propone acerca de lo que implica la propia idea de lo curricular:

En las discusiones cotidianas, cuando pensamos en currículo pensamos sólo en el conocimiento, olvidándonos de que el conocimiento que constituye el currículo esta inexorable, central y vitalmente involucrado con aquello que somos, aquello en lo que nos volvemos, en nuestra identidad, en nuestra subjetividad. Tal vez podemos decir que además de una cuestión de conocimiento, el currículo es también una cuestión de identidad (Da Silva, 2001, ppp.6),

En esta cita se ve con claridad la inevitable conexión entre saber, identidad y poder a la hora de pensar las teorías del currículum. Precisamente, éste no se ejecuta en el vacío, sino que implica la vinculación de un o una docente, los y las estudiantes y estos saberes seleccionados. Esta selección no es ingenua, tal como señala el mismo autor al plantear que la pregunta central al pensar lo curricular no es el “*que*” se enseñará sino que en eso que se enseña, se transmite también un “*deber ser*”.

En el diseño curricular de la provincia de Bs As de la asignatura Salud y Adolescencia el Cuerpo aparece como contenido recurrente en relación a diversas temáticas que componen las unidades, pero especialmente en el bloque acerca de Sexualidad y Adolescencia. Muchas veces se observa que el tratamiento dado a estas temáticas remite a una conceptualización del Cuerpo sectorizado en sus órganos “reproductores”, lo que implica una visión que relaciona la Sexualidad casi exclusivamente a la Genitalidad, silenciando en ese mismo movimiento el carácter potencialmente erógeno (en tanto productor de placer) de todo el cuerpo en sí.

En el caso de las fuentes seleccionadas para el análisis, esto debe ser visto en torno a las nociones de lo femenino y lo masculino que nos ofrecen, respecto de los vínculos plausibles de ser establecidos, de los modos permitidos del deseo y también respecto de la idea que definitivamente, no hay ingenuidad en la elección de lo que integra el curriculum en tanto éste se plantea la intencionalidad de modificar a quienes son destinatarios/as del mismo (Da Silva, 2001).

Es en relación a este planteo que conviene introducir las características de la selección realizada en torno a la fuente de análisis.

Retomando diseños curriculares y programas de la asignatura mencionada se observa de que más allá de que se encuentren mencionados, durante mucho tiempo y aún en la actualidad la perspectiva desde donde se plantean los contenidos acerca de la Sexualidad se circunscriben en su mayoría al tratamiento de los *aspectos biológicos* de la misma, considerando con exclusividad aquellos contenidos vinculados al Cuerpo en cuanto a la anatomía y fisiología del denominado “*sistema*” o “*aparato*” reproductor.

Es llamativo incluso que en una de los recursos bibliográficos más recientes, el capítulo donde se proponen explicar cuestiones vinculadas a la sexualidad como temática tiene un subtítulo denominado “*Amor y reproducción*” (Mosso, Penjerek, Feltrez, 2015), en el que luego se detallan cuestiones como el embarazo y el cuidado para evitarlos. ¿Será que la reproducción solo es posible con amor? ¿Será que el amor solo puede pensarse si hay reproducción de por medio? y este amor... si se vincula a la reproducción, necesariamente es heterosexual.

Estas consideraciones colaboran en la dificultad de apreciar los contenidos de la asignatura como pertenecientes al área de la Ciudadanía (DGCyE, 2020), pensada ésta como acceso a saberes sobre aquello que nos constituye en tanto seres humanos (la Sexualidad), desde un paradigma donde no solo el cuerpo biológico es el que cuenta (Integralidad) en el contexto de una Institución (la escuela) y que habilita entonces a conocer sobre y acceder a Derechos. Como docentes, esta es una oportunidad para visibilizar un posicionamiento ético en el

que siempre tengamos presente considerar a todos/as en su singularidad, desde una visión verdaderamente inclusiva.

En ocasiones, cuando la sexualidad se hace presente en la escuela desde lo curricular (pensándolo a modo de planificaciones, a modo de talleres o charlas para los y las estudiantes, y en el trabajo cotidiano en las aulas) suele hacerlo bajo la égida de la genitalidad, y a modo de un código binario en el que se trabaja “información” correcta e incorrecta (Da Silva; 2001). Se verá en lo que sigue que implicancias puede tener esta cuestión de la “corrección” de tales informaciones.

¿Qué se considera en estos textos al respecto? Cuando en estos recursos se trata de abordar la sexualidad, sea a través de un capítulo específico, o sea porque es un tema que aparece en relación a otros contenidos, ésta aparece como una referencia en relación a los órganos y una particular visión respecto de sus *funciones*:

Vagina: *“órgano tubular elástico que comunica el útero con la vulva. En la vagina se depositan los espermatozoides”* (Kornblit y Mendez Diz, 2005, pp.125)

“El Útero es un órgano hueco de paredes musculares, que tiene forma de pera achatada. Su misión principal es la de alojar el huevo fecundado durante su desarrollo” (Recalde; 2004, pp. 81)

“El Pene es un órgano eréctil que permite expulsar el semen en el interior del sistema reproductor femenino cuando se produce la relación sexual” (Kornblit y Mendez Diz, 2005, pp. 124)

“Los espermatozoides dentro del semen no podrían sobrevivir demasiado tiempo en el medio aeroterrestre en el que vivimos. Hubo que encontrar la manera de poder solucionar este inconveniente, para lograr que estas sensibles células puedan ser depositadas directamente en el interior del cuerpo de la mujer. El instrumento para ese fin es el pene” (Mosso, Penjerek y Feltrez, 2015, pp. 131)

En la siguiente referencia, donde el recurso se propone definir o clarificar en que consiste la sexualidad, aparecen consideraciones como las que siguen:

“En el momento de la excitación sexual, los numerosos vasos sanguíneos que recorren estos tejidos se dilatan y se llenan de sangre comprimiendo los espacios huecos. De este modo, este órgano entra en erección y adquiere la capacidad de introducirse dentro de la vagina femenina, para depositar en ella el espermatozoides en el momento del orgasmo en el que se manifiestan unos segundos de placer muy intensos, tanto en el hombre como en la mujer” (Mosso, Penjerek y Feltrez, 2015, pp. 132)

Como se ve, se destaca la cuestión de la utilización del recurso anatómico-fisiológico para una referencia a la sexualidad, homologando sexualidad y relaciones sexuales, confusión que incluso si se decidiera pasar por alto (cuestión que precisamente no debe suceder, entre otras cosas por las consecuencias para los/as destinatarios/as) reitera la insistencias en la centralidad que adquieren los órganos por un lado, pero además incurre en cierto mensaje respecto de que el placer depende pura y exclusivamente del “acople” entre órganos diferenciados.

Otro recurso para explicar la sexualidad humana que quienes nos hemos formado en la disciplina psicológica reconocemos como de larga data en tanto argumento explicativo: la explicación del comportamiento por una comparación entre humanos y animales.

“El chimpancé es nuestro pariente más cercano debido a la gran similitud genética [...] Sin embargo, a pesar de todas esas coincidencias básicas, la complejidad del comportamiento humano no ha podido igualarse... [...] En el plano sexual, hay una diferencia significativa: en el momento del apareamiento, el chimpancé macho se coloca por detrás de la hembra. Es imposible para ellos hacerlo de otro modo. En el género humano, en cambio, la posición de los genitales de la mujer permite un contacto frente a frente, intercambiar miradas, caricias, besos, palabras, sonrisas” (Mosso y Penjerek, 2008, p. 129)

Es curioso cómo se pone en situación de paridad “apareamiento” con relaciones sexuales, estableciendo en esa lógica que las diferencias entre personas y

animales (aun cuando se tratase del primate más evolucionado) serían de grado y no de clase. Sin dejar de mencionar además que la consideración del comportamiento sexual humano también obedecería a una base instintiva. Estas ideas son entonces afines a una conceptualización que vincula la Sexualidad a la Genitalidad, y particularmente a una consideración *heterosexual* de este vínculo como el vínculo e identidad sexual en apariencia únicamente admisible. Puede comenzar a plantearse entonces que estas referencias confluyen hacia una consideración donde es la Biología quien define el Género.

Es significativo que todas las referencias transcriptas más arriba y procedentes de distintos libros de texto, y de distintos autores, de distintos años de edición (como se señalo, pre y post sanción de la ley de educación sexual integral) confluyan en ese sentido.

En algunas de las ofertas editoriales se ha llegado a plantear la mencionada continuidad entre los animales y las personas a través de la noción de *Instinto* pero mediatizada por la más humana noción de “maduración”:

El hecho de que no todos maduremos al mismo tiempo ni de la misma manera hace que se produzca en muchas ocasiones un desfase entre la madurez sexual y la madurez afectiva necesaria para sentir la verdadera plenitud del sexo. La madurez afectiva permite probar otra dimensión del sexo que va más allá de la genitalidad biológica que es, en definitiva, una conducta instintiva que también experimentan los animales al llegar a la época de celo (Mosso, Penjerek, 2008, p. 130)

Planteos como este establecen la idea de lo instintivo (que por definición, está genéticamente pautado en una especie). De esta manera se aleja de la propuesta del carácter específicamente humano y estructural de la misma para la constitución subjetiva, de su expresión en todas aquellas manifestaciones humanas como deseos, pensamientos, fantasías, creencias, actitudes, valores, roles, prácticas, las cuales al ser equiparadas al “*celo*” en tanto entidad biológica

no nos dejan por supuesto ninguna posibilidad de expresión identitaria o del deseo que no siga las reglas de la heterosexualidad obligatoria (Rich, 1980).

A su vez, en relación a lo vincular (en caso de aparecer) el heterosexual es el vínculo en apariencia únicamente admisible y que respondería al *contrato social heterocentrado* (Preciado, 2002). De posicionamientos como este surge que, por ejemplo, pueda llegar a trabajarse *sin problematizar* expresiones como esta acerca de la “*Adolescencia*” en cuanto constructo y los vínculos en un libro de texto de 4to año: “En la adolescencia media, los grupos de amigos brindan un lugar de pertenencia y facilitan las primeras salidas con el sexo opuesto” (Balbiano et al; 2012, pág. 92)

Incluso cuando las producciones bibliográficas se esmeran por introducir cuestiones que hacen a la amplitud de dimensiones que abarca la sexualidad, se encuentran entre líneas este tipo de expresiones que nos hablan de la necesidad de sostener una mirada crítica ante las mismas:

Uno de los motivos por el cual los chicos y las chicas realizan una consulta médica en la primera relación sexual. Los adolescentes refieren múltiples razones para tener o no relaciones sexuales. En general, entre las chicas hay adolescentes que postergan el tener relaciones sexuales por no sentirse maduras, porque no es de su interés en ese momento, por temor al embarazo, por razones religiosas. Entre los varones, los que no tuvieron relaciones cuentan que fue por falta de oportunidad. Unos pocos dicen que prefieren esperar y elegir la compañera y el momento (Balbiano et al; 2012, pág. 92)

Como puede apreciarse, la cita desliza sentidos sobre la heteronormatividad al mencionar en el caso de las jóvenes el temor al embarazo, y en el caso de los varones la utilización clara de la palabra “compañera”. No aparecen mencionadas opciones que impliquen la posibilidad de que los y las destinatarios/as deseen o elijan por fuera de esta lógica.

Lo mencionado previamente no es casual: vincular el Cuerpo exclusivamente a la anatomía y fisiología del denominado “sistema” o “aparato” reproductor trae entre otras consecuencias que se materialice en relación a la Sexualidad fuertes significaciones naturalizantes que la ligan casi exclusivamente a la Genitalidad y por consecuencia a la Reproducción, invisibilizando aspectos centrales de la expresión de la sexualidad como el derecho a la diversidad, tanto en lo referente a corporalidades como a opciones deseantes alejadas de la heteronormatividad: “La heterosexualidad compulsiva encuentra en la escuela uno de los centros de mayor producción, reproducción y circulación de discursos, saberes y prácticas que la sostienen y propagandizan” (Flores, 2008), cuestión que no cuesta mucho pensar en esta casi diría yo “directiva” de la cita mencionada más arriba de que en caso de vincularse entre sí, los conmina a la elección del sexo opuesto.

Un tema clave de estos textos, en referencia a lo que se señalaba previamente respecto de la homologación entre sexualidad y relaciones sexuales es, en sintonía con lo señalado respecto de la *primacía del modelo médico y biologicista*, lo que se denomina según el año de edición del libro “Enfermedades de transmisión sexual” o “Infecciones de transmisión sexual”. Veamos una definición de las mismas:

Las enfermedades de transmisión sexual (ETS) son un grupo de distintas enfermedades infecciosas que tienen algo en común: se contagian por medio de los contactos sexuales (entre pene y vagina; entre boca y pene, o entre boca y vagina; o en la introducción del pene por el ano) (Recalde, 2013, pág. 90)

Cualquiera podría señalar que al no aludir a una orientación del deseo entonces podemos pensar como aplicable a cualquiera de ellas esta explicitación ... sin embargo, cuando esos “contactos” se expresan en la genitalidad, siguen siendo pensados bajo la lógica de las relaciones sexuales heterosexuales, incluso aunque no lo diga.

La palabra “sexual” está asociada permanentemente en estos capítulos a virus, bacterias, contactos potencialmente riesgosos. Aquí cabría preguntarse qué hay de aplicable en ello a la cuestión de que en ocasiones parecería ser que la disidencia sólo puede ser pensada para la medicina desde la lógica de la “promiscuidad” (Perlongher, 1988, pág.71):

Contrariamente a lo que muchas veces se piensa, la mayoría de las mujeres no se infectan porque hayan tenido relaciones sexuales *con mucho varones*. Simplemente no se han animado o no han podido exigir a sus *compañeros* el uso de preservativos [...] Y menos todavía se animan a aprender la manera correcta de colocarlo, ya que muchas veces sienten que eso es *cosa de hombres*. Sumado a ello, la anatomía femenina hace que las mujeres *sean más vulnerables* que los varones para contraer el VIH, ya que *la vagina es un recipiente del semen* que permanece alojado en ella por un tiempo mayor que las secreciones en el pene del hombre, por eso, si el *hombre* vive con el virus su semen con virus quedará más tiempo en contacto *con la mucosa vaginal* que las *secreciones vaginales* de la mujer con el *pene*, si es ella la que vive con el virus” (Recalde, 2013, pág 93)

Obviando intencionalmente un análisis de la veracidad de las afirmaciones acerca de los mayores riesgos de la anatomía y carácter femeninos¹, como se aprecia, la insistencia en el vínculo heterosexual es impresionante: no hay un mundo posible donde otro vínculo u orientación del deseo sea pensable...es elocuente la última frase en la que se describen los posibles “peligros” de tales contactos donde no hay opción para uno u otro órgano más que con el “opuesto”. Esto se aprecia incluso en producciones bibliográficas escolares muy posteriores a la sanción de la ley 26.150 (2006).

¹ Respecto de esta cuestión, se evita tal aclaración a los fines de no desviar el punto de análisis, pero desde luego sería interesante e importante analizar no sólo la cientificidad de lo dicho sino también el prejuicio subyacente al mismo.

¿Por qué esta insistencia?... Siguiendo a Perlongher, las prácticas sexuales no heteronormativas son “innecesarias” en tanto, al parecer, no producen ni “reproducen” nada... esto tiene que ver con una visión acerca de la sexualidad que se expresa aquí de manera contundente: no hay casi mención en estas producciones bibliográficas escolares al placer, referencia indispensable para pensar la sexualidad. La visión que sustentan estos enunciados es casi exclusivamente biológica, ni afectiva ni vincular, acerca de la sexualidad. Aquí como nunca se expresa que la heterosexualidad no es simplemente un tipo de práctica sexual sino un dispositivo de control, de disciplinamiento de cuerpos y producción de subjetividades (Wittig, 2005). Se trata de un régimen de producción de normalidad que también recorta lo inteligible como humano y lo que queda fuera de la normalidad, de lo aceptado, convirtiéndose en no-del-todo-humano, en el exterior que permite definir también ese adentro de lo aceptable (Rubino, 2019).

Otro texto escolar de la asignatura Salud y Adolescencia de la misma autora, Recalde, plantea en el capítulo acerca de la “Enfermedades de Transmisión Sexual” ciertas recomendaciones para protegerse contra las ETS. Algunas de ellas son:

“La mejor forma de protegerse es no tener relaciones sexuales” (Recalde, 2004, pág. 91)

Más allá de la inverosimilitud de semejante afirmación en un escenario donde se trata de trabajar con jóvenes que están en pleno momento de inquietud, dudas, experimentación en torno a la sexualidad, la cuestión se agrava al plantearlo como “la mejor forma”, ya que en todo caso hay formas de contagio que no son por contacto genital o de fluidos; y por supuesto estoy dejando de lado pensar en el gran grado de negación a la subjetividad adolescente que conlleva semejante afirmación.

“También es seguro tener relaciones sexuales con una persona que esté sana y que a la vez tenga relaciones solamente con vos” (Recalde, 2004, pág. 91)

Otra recomendación peligrosa... ¿cómo se sabe que alguien está sano/a? ¿Cómo sé si alguien solo tiene o ha tenido relaciones sólo conmigo? Y por cierto... ¿Por qué debería tenerlas sólo conmigo? ¿Y por qué alguien debería tenerlas solo con esa persona?... Creo que esta afirmación esconde una cuestión no menor acerca de los vínculos que se pretenden modelar, vínculos monogámicos de preferencia; porque sino el “peligro” de la promiscuidad acecha. Este es un punto interesante también para seguir pensando acerca de nuestro posicionamiento ético como docentes al trabajar estas cuestiones, en relación a cuestionar lo que reproduzco con los argumentos que esgrimo o los medios que utilizo, y qué daño podría causar, por ejemplo en el caso de esta cuestión de “estar sano”.

“Antes de tener relaciones observa cuidadosamente el cuerpo de la otra persona. Fíjate en indicios de una ETS: sarpullido, llagas, irritación de la piel o secreción. Si ves algo que te preocupa, evita tener relaciones sexuales con una persona que parezca tener una ETS” (Recalde, 2004, pág. 91)

Recomendación peligrosa y engañosa, no solo porque no todas las ETS tienen indicios visibles, sino por lo erróneo del planteo por varias razones: ¿Cómo podría alguien diferenciar entre alguien que “parezca estar enfermo” y alguien que no? Y una vez más, insiste la preeminencia de la relación entre sexualidad, peligro y enfermedad, que aquí se torna en exceso evidente:

“Realiza un análisis de ETS cada vez que tengas un examen de salud. Si tenés relaciones sexuales con más de una persona, realiza un análisis y un examen de ETS cada vez que creas estar en riesgo, aún cuando no tengas síntomas” (Recalde, 2004, pág. 91)

Hasta el primer punto, es una recomendación que parece hasta efectiva; no es sospechosa, nada raro dice: nadie sería considerado mal docente por recomendar a sus estudiantes realizarse chequeos médicos. Sin embargo, si se agudiza un poco la lectura, aparece lo que no está visible en primera instancia: en función de esta relación entre prácticas sexuales y peligrosidad, se conmina a someterse a pruebas que puedan detectar esos riesgos, pero si además sucedió con varias personas... hay que someterse aún a más pruebas. El “castigo” con la enfermedad por la promiscuidad aparente acecha... por algo el redoblar la recomendación de “análisis” y “examen”, incluso si no hay síntomas... sólo por haber osado estar con más de una persona; situación que por otra parte (estar con una sola persona) sería suficiente para el contagio de una ETS si es que alguien la tuviera. Una vez más, planteos erróneos y sesgados.

Una vez más deseo destacar que como uno de los objetivos principales de la ESI aparece la importancia de brindar a nuestros estudiantes información veraz, validada. Serias implicancias tendría para ese objetivo la utilización de estos recursos sin un análisis pertinente de nuestra parte.

Aún en relación a este contenido vinculado a los cuidados, la heterosexualidad como norma tensiona y podríamos decir que parecería “taponar” la emergencia de expresiones de la sexualidad, del género y de aquellas corporalidades que *no* responden a la lógica heteronormativa.

Los sentidos que abundan son los vinculados a la anatomía y fisiología de la reproducción, por consecuencia, desde un enfoque necesariamente heteronormativo, y en el que se despoja a la sexualidad de cualquier sentido vinculado a la afectividad y las relaciones humanas. En consecuencia, las corporalidades posibles son aquellas donde sólo aplican las reglas prescriptas por la lógica del sistema sexo/género, en función de lo cual podemos aventurar que ese mismo será el destino del deseo (en aquellas raras ocasiones que un libro de texto de estas características toca el tema). La mirada médica no se limita a intervenir en lo orgánico, sino que se extiende al régimen de vida del sujeto atendido (Perlongher, 1988, pag. 74).

Se enfatiza en estos materiales una visión acerca del Cuidado enmarcada en la mirada médica de la prevención que reproduce una lógica binaria del cuerpo y las sexualidades. En estas producciones, se escucha e interpreta que la sexualidad misma es pensada exclusivamente como “relaciones sexuales” y en este sentido y aún así, se traduce en prejuicios muy marcados acerca de la relación entre prácticas sexuales y consecuencias mórbidas. A esto debe agregarse la insistencia en estos medios de pensar esas mismas prácticas exclusivamente desde la heteronormatividad y la monogamia.

Será fundamental pensar y llevar a cabo dispositivos para intervenir la efectividad de ciertas pedagogías normalizadoras respecto del género y la sexualidad, que tienen como efecto la vigencia de la *presunción de heterosexualidad* (Elizalde, 2009); cuestión que impide por un lado el efectivo ejercicio del derecho a la diversidad, que paradójicamente, se expresa de manera clara en la propuesta de la Educación Sexual Integral, y por otro lado, y no menos importante, en aquellas personas cuya orientación del deseo fuera heterosexual este tipo de planteos limita el ejercicio de la sexualidad y el conocimiento de la propia corporalidad al insistir de manera constante en la asociación entre las funciones reproductivas, invisibilizando con ello la afectividad y el placer intrínsecos a la noción de Sexualidad. Placer que curiosamente, en la ley provincial de ESI (2015) se establece en su artículo 5 que es un derecho, entre otros.

Este sea tal vez un punto de partida posible para comenzar a pensar caminos tendientes a “desnaturalizar” o deconstruir la transmisión de estos temas y contenidos desde una perspectiva que sitúe lo biológico en su justo lugar pero que a la vez permita la posibilidad de incluir la diversidad de cuerpos y deseos.

CONCLUSIONES

Al inicio de este trabajo se propuso como objetivo indagar la presencia del enfoque de la Integralidad en temáticas vinculadas al género y la diversidad de corporalidades, deseos e identidades en propuestas bibliográficas de la asignatura Salud y Adolescencia. Para ello, se estableció la utilización de una serie de ejes de análisis que, luego de este recorrido propuesto, se observó que el enfoque integral propuesto por el paradigma propio de la ESI plantea sus dificultades en estas producciones, en tanto en general hay una preeminencia de la dimensión biológica en cuanto a la sexualidad, con énfasis marcado en la anatomía y fisiología de los órganos, desde una mirada en general reproductiva y por consiguiente, heteronormativa.

Será interesante entonces, dados los resultados, retomar y vincular los hallazgos con los ejes propuestos por el mismo paradigma de la ESI: el cuidado del cuerpo y la salud, el respeto por la diversidad, ejercer nuestros derechos, la dimensión de la afectividad y el enfoque de género.

Respecto de la dimensión vincular e identitaria, suele encontrarse invadida por las mismas tendencias heterocentradas mencionadas, encontrándose sólo en algunos casos la mención a la diversidad sexo-afectiva, tal vez incluso aparece algo vinculado al derecho a la misma, pero a la hora de plantearse esta cuestión en torno a uno de los ejes de la ESI, el cuidado del cuerpo y la salud, la misma se centra en cuerpos donde prima la heteronormatividad y no aparecen en general aspectos vinculados al cuidado para personas que no responden a ese modo de vinculación sexo-afectiva.

También se evidencian dificultades para encontrar menciones directas al eje de la dimensión afectiva en todas sus vertientes: la cuestión del placer en tanto efecto de la experiencia humana de ser seres sexuados, no aparece vinculada ni siquiera en torno al ejercicio concreto de la sexualidad: este siempre es planteado por las referencias que aparecen tanto a lo corporal como en relación a los “cuidados” teniendo como horizonte permanente la posibilidad de la reproducción.

Resulta necesario entonces plantearse en torno a las propuesta áulicas la vigilancia respecto de los soportes que se utilizan en clase para el abordaje de estos temas.

Gimeno Sacristán define los medios técnicos de la enseñanza como “cualquier forma de recurso o equipo usado normalmente para transmitir información entre personas” (Gimeno Sacristán, 1988, p. 195). El autor señala la importancia de estos medios en tanto su injerencia en la enseñanza y en el aprendizaje, pero también advierte acerca de su uso acrítico, así como de la importancia de evitar del rol de pasividad en el que suelen quedar alumnos y docentes ante este medio.

El uso de libros de texto, como cualquier otro medio técnico de la enseñanza, requiere de una posición docente que valore su uso como herramienta pero sin descuidar el hecho de que se trata de un elemento que se integra en un planteo didáctico que incluye otros aspectos, y en el contexto de una planificación de la enseñanza que orienta qué se pretende enseñar, cómo se va a enseñar, que medios se utilizarán para esa enseñanza, de qué modo se evaluará lo aprendido. La advertencia del autor se extiende incluso a las dificultades que puede acarrear para la enseñanza el sometimiento al libro de texto; cuestión que no debe soslayarse en función de la propuesta de reflexionar críticamente acerca del modo en que es tratado el contenido a ser presentado a los y las estudiantes; vale decir, en palabras del autor, que tanto estudiantes como docentes tengan la oportunidad de “mostrarse activos” ante tales medios.

Cómo se planteaba al inicio cuando se establecía el porqué de la elección de libros de texto de esta asignatura, considerar el eje de la Ciudadanía permite articular aspectos sociales, culturales, psicológicos, biológicos, etc sin que cobre mayor relevancia una perspectiva que otra: ése es precisamente el planteo de la Integralidad, y como docentes es nuestra responsabilidad sostener prácticas de enseñanza que la contemplen en cada momento de nuestro accionar.

Otra de las dimensiones de análisis propuestas remite de manera directa al eje de la ESI vinculado a la enseñanza de estos contenidos siempre cuidando incorporar

el enfoque de género. Enseñar desde una perspectiva de género requiere como condición necesaria la ruptura de las lógicas binarias y naturalizantes con que hemos sido tal vez formados no sólo como personas, sino también como docentes. El acceso a la deconstrucción y construcción de nuevos sentidos es posible a partir de la incorporación de una perspectiva crítica de género que permita en principio situar a la Sexualidad en su carácter multidimensional, no excluyente y exclusivamente biológico.

Sosteniéndonos en la ética propia de nuestro trabajo docente, será fundamental reflexionar y puntualizar acerca de la problemática con la que nos encontramos a la hora de la enseñanza de los contenidos acerca de la Sexualidad: una estrategia habitual (y que tal como se plantea en párrafos anteriores aparece en estas producciones bibliográficas) es la de abordarlos a partir de los aspectos biológicos de la misma, reproduciéndose así fuertes significaciones naturalizantes que ligan, tal se ha planteado, la Sexualidad casi exclusivamente a la Reproducción, produciendo una adhesión difícil de corroer entre sexo biológico y género, invisibilizando así diversos puntos de interés a la temática como la cuestión de la continuidad como criterio de Integralidad (se pierde entonces la idea de que la educación sexual tiene cuestiones para trabajar desde los niveles iniciales del sistema educativo, o que es fundamental que se inscriba en los espacios de formación docente); el derecho a la diversidad (tanto en lo referente a corporalidades y a opciones deseantes alejadas de la heteronormatividad), etc.

Como docentes, se convierte en parte de nuestra tarea el analizar la *efectividad* de ciertas pedagogías normalizadoras respecto del género y la sexualidad, que tienen como efecto la vigencia de la presunción de heterosexualidad, tanto para los y las jóvenes como para sus familias y demás integrantes de la comunidad educativa (Elizalde, 2009); cuestión que impide así el efectivo ejercicio del derecho a la diversidad, que paradójicamente, se expresa de manera clara en la propuesta de la Educación Sexual Integral.

Esta es una cuestión a problematizar en tanto la escuela produce generización y la construcción de un ideal de masculinidad y feminidad que puede llegar a transmitirse de manera rígida, y que reproduce de manera acrítica una

organización del mundo que requiere a su vez para subsistir que los sujetos sean socializados bajo esta lógica.

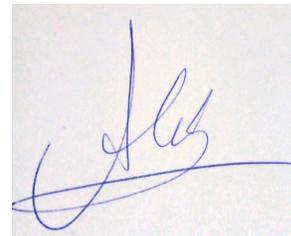
Si en un tema tan central para la subjetividad adolescente como es la sexualidad se transmite que las únicas opciones deseantes posibles son las heterosexuales y que no se escapa al destino asignado por la Biología, este es un modo más de ver como se expresa esta cuestión planteada al inicio respecto de que la escuela y el tratamiento que se hace de lo curricular estarían contribuyendo a modelar también un tipo de feminidad y de masculinidad posibles, autorizadas, normativizadas; relegando otras formas posibles y de hecho, existentes de pleno derecho. Resuena con mucha fuerza entonces lo señalado por Foucault en la Historia de la Sexualidad hablando del tratamiento victoriano de la misma: “*Lo que no apunta a la procreación o está transfigurado por ella ya no tiene sitio ni ley. No puede expresarse. Se encuentra a la vez expulsado, negado y reducido al silencio*” (Foucault; 1977, pp. 12); cita pertinente a la hora de pensar los modos de la invisibilización no sólo de lo diverso respecto de lo normativo, sino más bien de cualquier expresión de la sexualidad que trascienda lo reproductivo y cuyo objetivo sea la experimentación del placer en sí, más allá de cualquier distinción identitaria o genérica.

Muchas veces medios como un libro de texto, vehiculizan formas de disciplinamiento de las prácticas sexuales que por lo analizado enfatizan la heterosexualidad reproductiva en detrimento de la diversidad o disidencias y en detrimento del *placer como expresión de la sexualidad*, desde una visión moralizante donde, como en este último caso, el castigo de la enfermedad está a la espera en caso de desvíos.

Esto no es algo menor: el énfasis en lo exclusivamente biológico y la invisibilización de la vertiente afectiva desde el planteo integral no dejan situar en su real dimensión a la sexualidad, sexualidad que produce vínculo, afecto, placer... en definitiva, produce *humanidad*, y es por ello que nuestra labor como docentes no debe perder nunca el foco de considerar la sexualidad en su carácter multidimensional y estructurante.

Los afectos son un problema de conducta ética, tienen que ver con el deseo y requieren un compromiso político y poético. Como saberes del cuerpo y de entre cuerpos, la heteronormatividad promueve compulsivamente ciertos afectos en relación a los modos de interpretar y vivir nuestra corporalidad, afectos que dañan las posibilidades de expandir y recrear nuestro repertorio de comportamientos, sensibilidades y deseos. Una política de los afectos que gire en torno al sentido de la vulnerabilidad humana común, a la idea de interdependencia y responsabilidad mutua, requiere una recreación de toda nuestra relación con lo corporal (Flores, 2015)

Compromiso político y poético que permita que “*El mundo como era antes*” deje de ser un real aparentemente invencible para pasar a ser un real efectivamente combatido que acompañe el objetivo clave de todo proceso educativo que no es otro que la *inclusión* en todos sus sentidos.

A square image containing a handwritten signature in blue ink. The signature is stylized and appears to be the name 'Andrea Cufre'.

Prof. y Lic Andrea Cufre

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balbiano, A (2016) Salud y Adolescencia. Ed. Santillana.
- Braga Blanco, G; Belver Domínguez, J (2014) El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*. ISSN: 1130-2496 Vol. 27 Núm. 1 (2016) 199-218. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688
- Butler J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Cammarota, A (2016) Saberes médicos y medicalización en el ámbito escolar (1920 - 1940). *Revista Pilquen, sección ciencias sociales*. Vol.19, nº 3.
- Da Silva, T., (2001) “Espacios de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum”. Octaedro, Barcelona.
- De Lauretis, T (1996) [1989] “La tecnología del género” en *mora nº 2*; Bs As, UBA, noviembre.
- Del Cerro, C; Busca, M (2017) Más allá del sistema reproductor. Aportes para la enseñanza de la Biología desde la perspectiva de género. Bs As. Homo Sapiens.
- Dirección General de Cultura y Educación (2020) La ESI en la enseñanza de la Provincia de Bs.As.
- Dirección General de Cultura y Educación (2020) Resolución 1872/20 - Currículum prioritario educación secundaria 2020/2021. Anexo I.
- Elizalde, S (2009). Normalizar ante todo: ideologías prácticas sobre la identidad sexual y de género de los/as jóvenes en la dinámica de las instituciones orientadas a la juventud. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, UNLP, N° 1, “Juventud, familia y sexualidad”, La Plata (Argentina). Disponible en:

[http://www.perio.unlp.edu.ar/revistadejuventud/sites/perio.unlp.edu.ar/revistadejuventud/file/norm alizar_ante_todo.pdf](http://www.perio.unlp.edu.ar/revistadejuventud/sites/perio.unlp.edu.ar/revistadejuventud/file/norm%20alizer_ante_todo.pdf)

- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados* Barcelona: Melusina.
- Flores, V (2015) Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. *XX Congreso Pedagógico UTE*. Poéticas de las pedagogías del Sur. Educación, emancipación e igualdad.
- Foucault, M (1977) *Historia de la Sexualidad*. Vol I: La voluntad de saber. Siglo XXI editores. Buenos Aries.
- Gagliardi, R; Martiñá, R; Míguez, D. (2006) *Adolescencia y Salud*. Buenos Aires. Tinta Fresca.
- Gimeno Sacristán, J (1988) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Buenos Aires. Red Editorial Iberoamericana.
- Gómez Carrasco, C y Gallego Herrera, S (2016) La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la Historia. Un estudio a través de libros de texto y la percepción del alumnado de Educación Secundaria en España. *Revista Electrónica Educare*. EISSN: 1409-4258 Vol. 20(3) SETIEMBRE-DICIEMBRE, 2016: 1-28
- González Pascual, M (2005) ¿Tienen sexo los contenidos de la educación física escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 5 (18) pp. 77-88
<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista18/artsexismo8.htm>
- Huarcaya, G (2012) Análisis crítico de la Ideología de género en textos escolares de la Educación Secundaria de Perú. En M. Miranda y D. López (Ed.), *Ideología de género. Perspectivas filosófica-antropológica, social y jurídica*. Tomo I. (pp. 209-226).

San José de Costa Rica: Promesa; Pamplona: Universidad de Navarra.

Kornblit, A y Méndez Diz, A (2005) Salud y Adolescencia. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.

Lagarde, M (1996). La perspectiva de género. En: Lagarde, Marcela Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia, Ed. HORAS, España, pp. 13-38. Disponible:http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/Biblioteca/Lecturas-Complementarias/Lagarde_Genero.pdf

Millet, K (1970) Política Sexual. Madrid. Ediciones Cátedra.

Ministerio de Educación (2010) Serie cuadernos ESI. Comp: Mirta Marina. Cuadernillo Secundaria.

Ministerio de Educación (2021) Educación Sexual Integral. Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela. 1ed. Ciudad Autónoma de Bs As.

Martínez, A. (2015). La identidad sexual en clave lesbiana. Tensiones político-conceptuales: desde el feminismo radical hasta Judith Butler. Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana ISSN 1984-6487 / n.19 - apr. 2015 - pp.102-132 / www.sexualidadsaludysociedad.org

Morgade, G (coord.) (2016) Educación Sexual Integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula. Bs As. Ed. Homo Sapiens

Morgade, G (coord.) (2011). Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires: La Crujía.

- Mosso, L; Penjerek, M y Feltrez, R (2015) Salud y Adolescencia. Opciones para una vida saludable. Buenos Aires. Editorial Maipue.
- Mosso,L; Penjerek,M (2008) Yo me cuido ¿sol@? Salud y prevención en la adolescencia. Buenos Aires:Maipue.
- Perlongher, N (1988) El fantasma del SIDA. Buenos Aires: Puntosur.
- Preciado, B. (2002) ¿Qué es la contra-sexualidad?” en Manifiesto contra-sexual. Prácticas subversivas de identidad sexual. Madrid: Ópera prima.
- Recalde,Maria (2004) Adolescencia y Salud. BsAs. Ed.Aula Taller.
- Rich, A. (2013). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. En *Feminismos y antipatriarcado*. La Plata: La Caldera.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres. Notas sobre una economía política del sexo. Nueva Antropología, Vol. VIII. N° 30: 95-145.
- Scott, J. (2011) “Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis?” En *Revista La manzana de la discordia*, Vol. 6, No. 1, pp. 95-101.
- Rubino, A (2019) *Hacia una (in)definición de la disidencia sexual. Una propuesta para su análisis en la cultura*. Revista Luthor, Núm. 39, vol. IX
- Salessi,J (2000) Médicos,maleantes y maricas. Higiene,criminología y homosexualidad en la construcción de la nación argentina (Buenos Aires: 1871 - 1914). Rosario. Beatriz Viterbo editora.
- Siede, I (2007) La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Bs As. Paidós. Cap. 3 : Educación para el desierto argentino.

Wittig, M. (2005). La categoría de sexo. En *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales.

Marco Normativo

Ley Nacional N° 26.150(2006) Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
<http://portal.educacion.gov.ar/files/2009/12/ley26150.pdf>

Ley Provincial N° 14.744 (2015) Ley provincial de educación sexual integral.
<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-07/5-%20Le%20N%C2%B0%2014.744%20ESI.pdf>