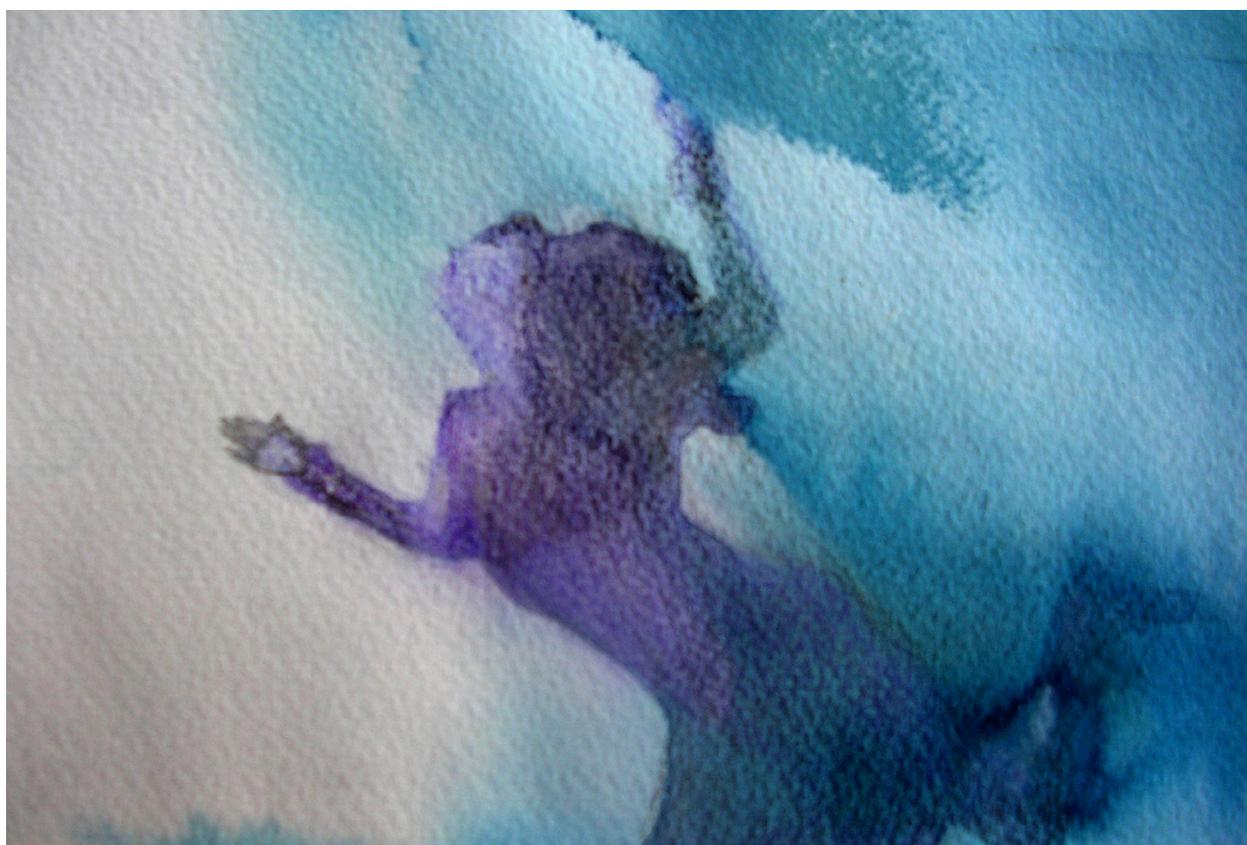




de **ECONOMÍA**
y **SOCIEDAD**

Año 5 N°8
enero/julio 2021



PUBLICACIÓN SEMESTRAL. ENTRE RÍOS - REP. ARGENTINA | ISSN 2591-4669

EJES



de **ECONOMÍA**
y **SOCIEDAD**

Año 5 Nro. 8
enero/julio 2021

Publicación semestral. Entre Ríos - Rep. Argentina

ISSN 2591-4669

<http://doi.org/10.33255/2591-4669>

Revista Ejes de Economía y Sociedad

Urquiza 552 (E3100FEN)

Paraná, Entre Ríos, Argentina

Contacto:

revistaejes@fceco.uner.edu.ar

[Http://www.fceco.uner.edu.ar/index.php/free-extensions/revista](http://www.fceco.uner.edu.ar/index.php/free-extensions/revista)

 creative
commons



PRESENTACIÓN INSTITUCIONAL

Nos es grato presentarles el octavo número de la revista Ejes de Economía y Sociedad de la Facultad de Ciencias Económicas UNER, la primera publicación del año 2021. La revista Ejes es parte de la política de promoción de la investigación en nuestra Facultad, a partir de la cual nuestra institución profundiza sus vínculos con la comunidad científica del país y la región, publicando trabajos académicos de distintas disciplinas científicas de las ciencias sociales y humanas.

El actual número se centra en temas de sexualidad y educación, contando con participación de investigadores de distintas provincias del país y de Uruguay. Por un lado, se abarca las diferencias según sexo en el curriculum de formación a profesores de educación física en la historia uruguaya, así como otro artículo abarca la educación sexual en dicho país. Por otro, se cuenta con cinco artículos que abarcan la educación sexual en Argentina desde distintas perspectivas: una mirada histórica, sus transformaciones epistémicas, trayectorias institucionales, análisis normativos, entre otros. Por último, se vincula los estudios de la educación sexual con los estudios de género y mujeres. Para finalizar, el presente número también presenta con distintos aportes, contribuciones y reseñas bibliográficas de suma relevancia.

Con la mirada puesta en la pluralidad de miradas y perspectivas, y atento a las distintas problemáticas y temáticas que abarca la revista, invitamos a las y los investigadores presentar trabajos, artículos y reseñas en nuestros próximos números. En este sentido, la publicación está abierta a la recepción continua de trabajos y propuestas por parte de la comunidad académica, siempre en los estándares de la rigurosidad académica propios a una revista científica.

Cr. Eduardo Muani
Decano de la Facultad de Ciencias Económicas
Universidad Nacional de Entre Ríos

ACERCA DE LA REVISTA

La revista EJES de Economía y Sociedad (**EJES**) es una publicación de la Facultad de Ciencias Económicas (FCECO, sede Paraná) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Argentina.

Si bien uno de los principales intereses de la revista es la indagación sobre problemáticas referidas al pasado, presente y futuro de la economía y de la sociedad, su objetivo es la difusión de investigaciones científicas sobre temáticas más generales, en los campos de las ciencias sociales y humanidades.

La revista publica trabajos originales e inéditos, efectuados a partir de técnicas específicas o a partir de mecanismos interdisciplinarios, pretendiendo explícitamente estimular el debate y las interacciones e intersecciones teórico-metodológicas.

Los contenidos de la revista, con acceso libre e inmediato, están destinados a los miembros de la comunidad científica, pero también a un público masivo, partiendo del principio de democratización e intercambio del conocimiento como contribución no solo a la dinámica intelectual en particular, sino a la social en general.

POLÍTICA DE SECCIONES

La revista **EJES** publica Artículos evaluados por pares, en los que se reflejan resultados de investigaciones avanzadas o concluidas. La revista también publica Contribuciones y avances evaluados por el comité académico, donde se presentan avances de investigaciones en marcha, reflexiones o contribuciones sobre una problemática, críticas bibliográficas, ensayos, informes coyuntura, entrevistas. Finalmente la revista también publica Reseñas de libros, evaluadas por el comité académico.

PROCESO DE EVALUACIÓN POR PARES

La convocatoria para la presentación de artículos para la revista **EJES** es permanente. Todos los trabajos son sometidos a un sistema doble ciego (blind peer review) de evaluación por parte de dos integrantes del Comité científico, que opinan sobre la calidad y pertinencia de los trabajos propuestos y recomiendan su aceptación o rechazo.

FRECUENCIA DE PUBLICACIÓN

La revista **EJES** tiene, una periodicidad semestral, es decir que publica 2 números por año (enero-junio / julio-diciembre). Publica en forma continua y la convocatoria para presentación de trabajos es permanente.

POLÍTICA DE ACCESO ABIERTO

La revista **EJES** provee acceso libre inmediato a su contenido bajo el principio de gratuidad al acceso de los resultados de la investigación, lo cual fomenta un mayor intercambio de conocimiento global. En resumen, la Revista es de acceso abierto (Open Access) y se encuentra bajo licencia de Creative Commons.

POLÍTICA DE PRESERVACIÓN DIGITAL

La revista **EJES** utiliza el sistema LOCKSS para crear un sistema de almacenamiento distribuido entre las bibliotecas participantes y permite la creación de archivos permanentes en la revista con fines de conservación y restauración.

ASPECTOS ÉTICOS

La revista **EJES** adhiere a normas éticas que aseguren la integridad en la publicación de los artículos, promoviendo una conducta ética en todos los participantes del proceso editorial (lectores, autores, revisores, editores, etc.).

Todos los trabajos son sometidos a un sistema doble ciego de evaluación por parte de dos asesores externos que opinan sobre la calidad y pertinencia de los trabajos propuestos y recomiendan su aceptación o rechazo. Esta modalidad imposibilita la discriminación de autores/as por su categoría académica o profesional, por su origen geográfico y/o por su género.

La revista **EJES** entiende que el proceso editorial debe ser transparente y justo, motivo por el cual adhiere a los principios y políticas que permitan asegurar una conducta ética y equitativa para las partes implicadas. Estos principios y políticas se inspiran en las normas y códigos de ética establecidos por el Committee on Publication Ethics (Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journals Editors, COPE) y por el International Committee of Medical Journal Editors (ICJME).

EQUIPO EDITORIAL

DIRECTOR:

Mateo, José Antonio (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas —Universidad Nacional de Entre Ríos)

SECRETARIA DE REDACCIÓN:

Prof. Ana María Ferreyra (Universidad Nacional de Entre Ríos)

JEFE DE REDACCIÓN:

Dr. Maximiliano Camarda (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas —Universidad Nacional de Entre Ríos)

ASISTENTE DE DIRECCIÓN::

Tortul, Vanesa (Universidad Nacional de Entre Ríos)

REDES SOCIALES:

Remiro, Lucas Marcos (Universidad Nacional de Entre Ríos)

REVISIÓN DE INGLÉS:

Prof. Superior en Inglés Claudia Ester Schira (Universidad Nacional de Entre Ríos)

REVISIÓN EN PORTUGUÉS:

Gonçalves Alves, Ismael (CNPq-Universidade do Extremo Sul Catarinense-Brasil)

MAQUETACIÓN Y DISEÑO:

Ríos, Evelyn Lucía (Universidad Nacional de Entre Ríos)

EQUIPO TÉCNICO:

Petitti, Eva Mara (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas —Universidad Nacional de Entre Ríos)

Cian, Janet (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas —Universidad Nacional de Entre Ríos)

Trucco, Ignacio (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas —Universidad Nacional de Entre Ríos)

Rodríguez, Leandro (Universidad Nacional de Entre Ríos) Weidmann, Gabriel (Universidad Nacional de Entre Ríos) Técnico:

Orsini, German (Universidad Nacional de Entre Ríos)

Perkins, Patricio (Universidad Nacional de Entre Ríos)

Heredia, Mariana (Universidad Nacional de Entre Ríos)

Cattaneo, Ricardo (Universidad Nacional de Entre Ríos)

CONSEJO EDITORIAL:

Locher, María Valentina (Universidad Nacional de Entre Ríos)

Dapuez Andrés (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas —Universidad Nacional de Entre Ríos)

Boyer, Robert (PhD) (École des Hautes Études en Sciences Sociales –EHESS– Francia)

Contente Claudia (Universitat Pompeu Fabra de Barcelona)

Goularti Filho, Alcides (CNPq-Universidade do Extremo Sul Catarinense-Brasil)

Gutman, Graciela (PhD) (CEUR-CONICET)

Lepratte, Leandro (PhD) (Universidad Tecnológica Nacional)

Miotti, Luis (PhD) (Université Paris Nord 13)

Nieto, Alejandro Agustín (PhD) (CONICET-Universidad Nacional de Mar del Plata)

Rapoport, Mario (PhD) (Universidad de Buenos Aires)

Rispoli Florencia (PhD) (Universidad Nacional de La Plata — Argentina; Universidad Nacional Arturo Jauretche)

Rofman, Alejandro (PhD) (Universidad de Buenos Aires-CEUR-CONICET)

COMITÉ CIENTÍFICO

Alegret, Joan-Lluis (PhD) (Universita de Girona – Catalunya)

Bandieri, Susana (UNCo – CONICET)

Barbei, Alejandro (Universidad Nacional de La Plata)

Barrancos Dora Beatriz (UBA/CONICET)

Buchieri, Flavio (Universidad de Villa María-UNER)

Contreras Carranza, Carlos Alberto (Pontificia Universidad Católica del Perú)

Gil Montero Raquel (CONICET - Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales CCT- CONICET Mendoza)

Domínguez, Néstor (UNER- FCECO)

Di Filippo, Armando (CEPAL, Santiago de Chile)

Ferrari, Marcela (UNMDP/INHUS-CONICET)

Frega, Ana (Udelar Montevideo)

Ganem, Javier (Universidad Nacional de Rosario)

Girbal, Noemi (CONICET/CEAR-UNQ)

Krieger, Mario (Universidad de Buenos Aires)

Larocca, Héctor (Universidad de Buenos Aires)

López Molina, Luis (Universidad de Cádiz)

Marchena Fernández, Juan (Universidad Pablo de Olavide Sevilla)

Mayorga Zuñiga, Marcelo (Universidad de Magallanes - Chile)

Méndez, Fernanda (Universidad Nacional de Rosario)

Munizaga, Claudio Aguirre (Universidad de Tarapacá - Chile)

Porta, Fernando (Universidad Nacional de Quilmes)

Riela, Alberto (UDELAR)

Sábato, Hilda (UBA/CONICET)

Siede, Mario (Universidad Nacional de Entre Ríos)

Trachitte, María (Universidad Nacional de Entre Ríos)

Truffer, Isabel (INeS- UNER- CONICET)

Viegas, Juan Carlos (Universidad de Buenos Aires)

COMITÉ INSTITUCIONAL

Sabella Andrés (Universidad Nacional de Entre Ríos)

Muani Eduardo (Universidad Nacional de Entre Ríos)

Perez Sebastián (Universidad Nacional de Entre Ríos)

Albornóz Elena (Universidad Nacional de Entre Ríos)

Brunner Nicolas (Universidad Nacional de Entre Ríos)

Padró Silvia (Universidad Nacional de Entre Ríos)

Retamar Carlos (Universidad Nacional de Entre Ríos)

INDICE

Tapa: "Hacia la superficie", acuarela de **Mariana Soibelzon**

(<http://dibujoyescultura.blogspot.com/>).

Revista Ejes agradece a la autora permitir su publicación.

Presentación institucional. **Cr Eduardo Muani**

Editorial del Director. **Dr. José Mateo**

Dossier "Educación y sexualidad"

18

"Educación y sexualidad, una propuesta para pensar sus vínculos" **19 - 51**

Gisela Manzoni y Adriana Valobra

"La educación sexual de los púberes: un imperativo para salvar el cuerpo de la nación en la Argentina de las primeras décadas del siglo XX" **52 - 73**

Lucía Lionetti

"Las "diferencias según el sexo" en el curriculum de la formación del profesor de educación física en el Uruguay (1948-1970)" **74 - 95**

Paola Dogliotti

"La educación (sexual) en disputa: un análisis del campo educativo como escenario de luchas por los derechos de género en el Uruguay de hoy" **96 - 115**

Clarisa Flous, Verónica Habiaga, Leonel Rivero, Nilia Viscardi y Malena Zunino.

"La ESI como movimiento pedagógico en expansión y sus transformaciones" **116- 136**

Juan Péchin y Luciana Lavigne.

"Senderos transitados en la construcción de un ideario institucional para una mejor educación sexual integral " **137 - 153**

Manuela Almirón y Mónica Fernández.

"Polifonías docentes. Educación Sexual Integral en el nivel primario bonaerense, ¿ausencias, resistencias o invisibilidades?" **154 - 173**
Cecilia Linare, Lucas Bruschetti y Daniela Casi.

"Mujeres y género en la enseñanza de la historia. Reflexiones y propuestas en diálogo con la ESI" **174 - 194**
Milagros Rocha.

Contribuciones y Avances **195**

Apuntes sobre la experiencia de un concurso de producciones con temática de género para estudiantes de secundario **Ariadna M. Quiroga y Facundo N. Saxe.** Incluye los cuentos "Malena sin voz" de Abril Castro y "Metamorfosis" de Guido Sanz. **196 - 206**

Reseñas **207**

Moscas, abejas y el temor al poder de una población futura. Reseña de los libros *An Essay on the Principle of Population*, de Thomas Malthus (St. Paul's Churchyard, London: J. Johnson 1798. La primera edición fue publicada de manera anónima) y *The Economization of Life*, de Michelle Murphy (Durham: Duke University Press, 2017) por **Andrés Dapuez** **207 - 213**

Planes quinquenales en la Argentina 1947-1955. Objetivos, prioridades y financiación de Teresita Gómez (Lenguajeclaro editores, 2020) por **Daniel Ippolito** **214 - 219**

Ana Laura Martín y Adriana Valobra (editoras). *Dora Barrancos. Devenir feminista. Una trayectoria político intelectual.* Buenos Aires. Buenos Aires, CLACSO, 2019. por **María Teresa Terzaghi** **220 - 223**

PRESENTACIÓN EDITORIAL

Estimados lectores, presentamos a ustedes la edición del número 8 de la revista EJES de economía y sociedad que ininterrumpidamente venimos publicando desde el año 2017. El presente es un número temático acerca de la problemática de la educación y la sexualidad que ha sido elaborado bajo la curaduría de las colegas Gisela Manzoni de la Universidad Nacional de La Plata y Adriana Valobra de la misma institución y el CONICET.

El presente dossier se propuso incorporar estudios que potencien la multiplicidad de miradas que el tema del vínculo entre educación y sexualidades ha merecido. La reflexión es, sin duda, política y académica y esperamos den lugar a que estos temas, como afirmara la convocatoria, "...sean amplificados y debatidos, que esas discusiones permitan encontrar aristas y sentidos inexplorados; conceptualizaciones que permitan pensar el proceso que condujo hasta nuestro momento y, asimismo, el sentido que nuestra presente potencia en relación con el tema."

Vaya la gratitud de EJES para con Gisela y para Adriana (Indi) por echarse la tarea al hombro. El resultado superó ampliamente nuestras expectativas conformando con la introducción de las autoras ocho estudios sobre el tema.

En segundo lugar, damos la bienvenida en este número a nuevos integrantes del comité científico que galardonan a nuestra publicación. En efecto, se ha unido al equipo editorial de EJES las muy prestigiosas profesionales Dora Barrancos, Susana Bandieri, Marcela Ferrari, Raquel Gil Montero, Noemi Girbal e Hilda Sábato, cuya presentación creemos sería ocioso realizar para un lector de EJES. Les agradecemos la generosidad de aceptar la invitación.

Se suman a ellas las queridas Ana Frega de la República Oriental del Uruguay y Claudia Contente de la catalanísima Pompeu Fabra. Finalmente, y en minoría de género han aceptado involucrarse con EJES el sevillano "Juanito" Marchena —a quién tanto debemos muchos de nosotros—; otro andaluz, incansable generador de eventos maravillosos, Luis López Molina; un productor permanente de proyectos, entre ellos la Asociación Peruana de Historia Económica, el peruanísimo Carlos Alberto Contreras Carranza y finalmente nuestro colega más austral, Marcelo Mayorga Zúñiga quien desde las orillas del estrecho de Magallanes moviliza las ciencias sociales incluyendo también un proyecto editorial (<http://www.sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral>) . A todos muchas gracias.

En tercer lugar, para quienes naveguen por nuestro portal encontrarán una convocatoria para un segundo dossier de investigaciones en cuestiones de contabilidad. Esperamos que nuestro "call for papers" tenga una respuesta favorable y a final de años estemos presentando el segundo dossier de ejes.

Por último, estamos ingresando aceleradamente a bases de datos de indización que de poco están poniendo a EJES en el radar de las publicaciones científicas en ciencias sociales.

En síntesis, nos encontramos con una revista cada vez más madura y sólida, que ha atravesado momentos difíciles y los sigue atravesando, pero creciendo, lo cual nos llena de orgullo.

Queda entonces EJES 8 presentada y pasible de la evaluación de nuestros lectores. Mientras el equipo de EJES (a quienes agradezco infinitamente el esfuerzo vertido) ya estamos elaborando el número de diciembre. Hasta entonces.

José Mateo
Director



Dossier *Educación y sexualidad*
Adriana Valobra y Gisela Manzoni
(coordinadoras)

EDUCACIÓN Y SEXUALIDAD, UNA PROPUESTA PARA PENSAR SUS VÍNCULOS

Education and Sexuality, a Proposal to Think their Links

<http://doi.org/10.33255/25914669/581>

Gisela Manzoni

ICentro Interdisciplinario de Investigaciones en Género - Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales Universidad Nacional de La Plata - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional de La Plata

giyitan@yahoo.com.ar

<https://orcid.org/0000-0002-3776-6523>

Adriana Valobra

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género - Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales Universidad Nacional de La Plata - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional de La Plata

profeindiva@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3955-4791>

Recibido: 15 de mayo de 2021

Aceptado: 7 de junio de 2021

Resumen

En este artículo, nos proponemos introducir la temática de la Educación Sexual Integral en ciencias sociales a través de dos recorridos. Primero, abordaremos la relación entre género y ciencia desde los aportes que ha realizado la teoría feminista. Luego, enfocaremos en la relación entre sexualidad y educación. No nos proponemos exhaustividad en un campo como éste, de creciente producción, sino, más bien, brindar algunas claves para un recorrido que, a la vez que repone algunas cuestiones temáticas, puede ser útil como primera instancia de inmersión para quienes se acercan al tema.

Palabras clave: Género - Educación Sexual Integral - Ciencias Sociales - Argentina

Abstract

In this paper, we propose to introduce the theme of Integral Sexual Education in social sciences in two ways. One, we will approach the relationship between gender and science from the contributions that feminist theory has made. Another, we will focus on the relationship between sexuality and education. We do not propose exhaustiveness in a field of increasing production, but offering some keys for a tour that, once it answers some thematic questions, may be useful to those who begin to approach the subject.

Keywords: Gender - Comprehensive Sexual Education - Social Sciences - Argentina

1. Primeras palabras¹

En octubre de este año, 2021, se cumplen en la Argentina quince años de la sanción de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) 26.150. Este hecho que constituye, sin lugar a dudas, un hito en la imbricada relación entre sexualidad y educación, no es el inicio de ese complejo vínculo. Históricamente, la sexualidad ha sido y es parte de la educación, un lazo constitutivo. Aun cuando se negara su ligazón, las instituciones educativas, formales y no formales, estuvieron y están profundamente atravesadas por constructos y relaciones de género que son parte constitutiva de su estructura. La creación, el ejercicio y la modificación de reglamentos que normaron y norman la vestimenta, la conducta, el lenguaje e –incluso– la vida por fuera de las instituciones son ejemplo de ello. Prácticas, intervenciones e interacciones propias de la vida en las instituciones educativas que recrean, reproducen y subvierten relaciones de género desiguales. Por otra parte, la currícula, expresa o implícitamente, evidencia la dimensión sexual de los contenidos que también se expresa en la selección y perspectivas que subyacen a la enseñanza de ellos.²

Quienes ejercimos la docencia antes de la sanción de esta ley sabemos que en la escuela ocurren diversas situaciones: amores y desamores, embarazos deseados y no deseados, abortos clandestinos e inseguros, así como redes para hacer esos mismos abortos más seguros. Conocemos historias de estudiantes que huyen al descubrir un embarazo. Advertimos la desesperación de jóvenes que van a ser padres y no saben cómo podrán sostener económicamente a su hijo, porque no consiguen trabajo, como la mayoría de las personas de su edad en esta parte del mundo. Entre colegas, familiares y amigos, desarrollamos redes para buscar cunas, leche en polvo, ropa o una garrafa. Sabemos lo que es dar clases con bebés en el aula. También y lamentablemente muchas veces fuimos testigos de la deserción escolar entre las chicas que atraviesan embarazos no deseados y de la enorme vulnerabilidad a la que están expuestas las infancias y las juventudes.

Quienes ejercemos la docencia antes y después de esta ley, también sabemos lo difícil que sigue siendo enseñar en el aula temáticas vinculadas con el cuidado del cuerpo, con la prevención de Infecciones de Transmisión Sexual y embarazos, con la detección de abusos y la desnaturalización de las violencias por razones de género

¹ Agradecemos la lectura atenta y los generosos comentarios a Moira Severino, Mariela Sarlinga y Magdalena Tirabassi. Para este escrito, hemos retomado como insumo las clases de cursos virtuales dictados en la Universidad Nacional de Quilmes (2009 y 2011) –subidas al campus para orientar al estudiantado de la Maestría en Ciencias Sociales–, en instancias de formación docente en cursos de ADULP, así como en grado en la UNLP, entre otras.

² Tomaz Tadeu da Silva (1999) problematiza la idea de currículo y sus significados como artefactos de género.

o identidad sexual –cuando muchas veces, nuestrxs estudiantes o nosotrxs mismxs podríamos contar relatos en primera persona–. También sabemos que para muchxs estudiantes la escuela es un lugar seguro, donde transitar con cierta libertad deseos e identidades elegidas.

Quienes ya transitamos unos años en la docencia, recordamos a estudiantes que no participaban de las charlas de educación sexual porque no lograban manejar el estrés que podían conllevar esos diálogos, pero, sobre todo, porque sus familias no autorizaban esa participación. Conocimos lo que era lidiar con equipos directivos reacios a trabajar estos temas. Y sabemos de la responsabilidad que nos generaba abordarlos, de las dudas por tener la información precisa –con tal falencia nos han formado a nosotras mismas en la escuela, en la casa, en la vida–. Y, sobre todo, sabíamos de la empatía e implicación que necesitábamos construir con nuestrxs estudiantes.

Nuestros cuerpos e identidades, como parte de ese gran conjunto que es el cuerpo docente, experimentan las curiosidades de estudiantes, compañerxs y directivos sobre la “sexualidad atrapada de la señorita maestra” (Fernández, 1992): si somos solteras, si tenemos novio o novia, si tenemos uno o más a la vez, si nos besamos, si vivimos en la misma casa, si nos casamos... Sabemos que, al enterarse del embarazo de sus maestras o profesoras, muchas veces se terminan las preguntas y empiezan los sobreentendidos –o todo lo contrario–, y también descubrimos que se intrigan cuando no tenemos hijxs. Comprendemos la importancia de armar redes, de trabajar con otros, de generar acuerdos para sortear resistencias y de tener con quien debatir y hacer una “vigilancia epistemológica” de nuestras prácticas, puesto que trabajar con la sexualidad implica revisar constantemente nuestras propias miradas del mundo, nuestras visiones sobre la sexualidad de otras generaciones, sobre nuestros sentires y vivencias personales. Claro que estas cuestiones no comienzan con la ley de ESI: la sexualidad estuvo y está en las salas de los jardines, en las aulas y los pasillos de todos los niveles educativos porque la sexualidad forma parte de nuestras vidas y porque toda educación, además de ser política, es sexual.³

Lo que la ley de ESI efectivamente nos trajo fue ante todo un marco legal, pedagógico y curricular desde donde actuar. Nos trajo, también, la posibilidad de exigir al Estado materiales, recursos y capacitación. Esta ley comenzó a ordenar y hacer visible situaciones y saberes que ya eran parte de la escuela, corrió el velo de la “clandestinidad” en la que muchas veces se enmarcaban nuestras prácticas y nos quitó, a lxs educadorxs, algunos temores. La ESI es un derecho para lxs estudiantes y una obligación para lxs docentes. Asimismo, para muchxs docentes este marco legal

3 La frase “Toda educación es sexual” se ha convertido en una de esas consignas que logran sintetizar luchas, debates y posicionamientos epistemológicos, así como décadas atrás lo hizo “Toda educación es política”. Hace diez años, Graciela Morgade –referente en educación y sexualidad y, también, en ESI– coordinó una compilación que lleva por nombre ***Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa***, texto que sienta posicionamiento cuando hacemos referencia a esta frase

es también un derecho que tenemos el orgullo de haber conquistado.⁴ La ESI nos ha dado derecho a enseñar, derecho a exigir seguir aprendiendo y, también, legitimidad para transitar las instituciones con nuestros cuerpos e identidades abyectas, no sin dudas, pero sí con pasos más firmes. La ESI vino a confirmar que la dimensión sexual es parte del carácter político de la educación.

El dossier que aquí presentamos retoma un camino que otras colegas allanaron y nos inscribimos en la valoración de sus sustantivos aportes.⁵ Para introducirnos en estos temas, abordaremos, primero, la relación entre género y ciencia desde los aportes que ha realizado la teoría feminista. Luego, enfocaremos en la relación entre sexualidad y educación. No nos proponemos exhaustividad en un campo como éste, de creciente producción, sino, más bien, brindar algunas claves para un recorrido que, a la vez que repone algunas cuestiones temáticas, puede ser útil como primera instancia de inmersión para quienes se acercan al tema.

2. Feminismo, género y ciencia

La educación moderna, asentada sobre bases racionalistas, convirtió a las instituciones educativas en templos del saber. En la Argentina, por ejemplo, las leyes que organizaron el sistema educativo a fines del siglo XIX resaltaron su carácter universal, gratuito y laico. Sin embargo, estos avances en la materia se desarrollaron desde un paradigma cientificista y positivista reforzaron los estereotipos del sexismo y el determinismo biologicista que primaban en la sociedad patriarcal de ese período. En este primer apartado, organizaremos los ejes para pensar el tema en torno a los aportes de Frances Olsen sobre los estereotipos del sexismo y el determinismo biologicista, la sexualización y jerarquización de un conocimiento elaborado sobre una pauta prescriptiva invisibilizada y la transmisión del conocimiento a través de una educación que reproduce la sexualización y la jerarquización.⁶

Adrienne Rich retoma a Kathleen Gough para pensar las características del poder masculino que se repiten en las sociedades arcaicas y en las contemporáneas. Dos de ellas son la "obstaculización de su creatividad" y el "arrebato" de amplias áreas del conocimiento social y sus logros culturales. Este descubrimiento significó un punto clave de las luchas por los derechos de las mujeres y el reclamo de la

4 Además de la perspectiva de derechos, la ESI contempla, entre otras, la perspectiva de género, la perspectiva feminista y de diversidad; miradas que abonan una ruptura con el modelo binarista y biomédico. Estas y otras perspectivas conviven y debaten dentro de un enfoque transversal, generando múltiples tensiones y resistencias.

5 Insistimos en la dificultad de la exhaustividad en los aportes desde distintas áreas disciplinares, por lo que remitimos apenas a algunos trabajos del campo de las ciencias sociales. Cfr. Elizalde, Felitti y Queirolo (2009), Seoane y Severino (2019), González del Cerro (2020), Severino y Dappello (2019), Faur (2020) y, asimismo, las producciones del grupo Mariposas Mirabal (2019).

6 Los aportes de Olsen fueron difundidos por Diana Maffía desde seminarios en el Instituto Hannah Arendt (Buenos Aires, 2005) y han resultado un insumo fundamental para nuestras clases.

modificación del sexismo en el dominio del saber. Las referentes más importantes de la Edad Contemporánea en la lucha por el acceso de las mujeres a la educación y al conocimiento son, a la vez, las que se consideran las primeras líderes inscriptas en el feminismo: Olympe de Gouges, en Francia, y Mary Wollstonecraft, en Inglaterra (Abbate, 2020). Ambas reivindicaron, además, la igualdad en materia de derechos políticos, civiles y sociales. La obra de la segunda ha planteado lo que se denomina el dilema Wollstonecraft, el cual señala las incoherencias que implica la demanda de igualdad en un contexto patriarcal en el cual "igualdad" remite, precisamente, a una categoría masculinizada (Pateman, 1992, p. 20). En todo caso, como ha señalado Joan Scott (2002), las paradojas son constitutivas de la intervención política del feminismo.

Sus notables alegatos a favor de los derechos femeninos y en defensa de la capacidad de las mujeres para acceder a la educación quedaron sepultados bajo los estudios frenológicos que, en nombre de la ciencia positiva, intentaron justificar en el siglo XIX los preconceptos de género respecto de que el lugar de las mujeres era el hogar y la maternidad. Para ello, se midieron, capciosamente, los cráneos y los cerebros para concluir que los femeninos no tenían suficiente capacidad para desarrollar tareas intelectuales.⁷ El movimiento feminista a fines del siglo XIX y principios del XX rebatiría esas postulaciones y pondría el acento en la necesidad de igualar a las mujeres en derechos al permitir el acceso parejo a la educación y la ciencia, que se veían como causas de la situación de minusvalía en la que se encontraban las mujeres. Es interesante consignar también cómo muchas de esas ideas se reactualizan en torno a los discursos de las neurociencias, que alcanzan gran éxito en el plano educativo actualmente pero que no recapitan sobre las reposiciones del biologicismo y sexismo (Ciccia, 2018).

Conforme avanzaba el siglo XX, la lucha que individual y colectivamente realizaron muchas mujeres en distintas disciplinas y ámbitos nacionales llevó a que fuera más difícil su exclusión de la educación e, incluso, se hizo necesario reconocer sus aportes al conocimiento científico. Según la abogada Frances Olsen, en términos conceptuales, esa exclusión de las mujeres del ámbito de lo racional –que aún persiste– tiene que ver con el modo en que se estructuró el pensamiento liberal clásico y occidental, en general, en pares duales, tal como expusimos previamente.

Uno de los aportes fundamentales de la discusión entre feminismo y ciencia lo ha realizado la física norteamericana Evelyn Fox Keller. En su obra *Reflexiones sobre género y ciencia* parte de la pregunta ¿en qué medida está ligada la naturaleza de la ciencia a la idea de masculinidad y qué podría significar que la ciencia fuera distinta? Asimismo, la autora plantea que un estudio sobre la relación entre género y

⁷ Para un análisis de esas investigaciones y una crítica véase Gómez Rodríguez (2005).

ciencia no está implicando sólo a las mujeres, sino que involucra a los varones que, retomando la expresión de Simone de Beauvoir, se hacen y no nacen, tanto como las mujeres. Según Fox Keller, género y ciencia son categorías construidas socialmente, creadas por fuerzas cognitivas, emocionales y sociales que se dan en relaciones sociales complejas. Su objetivo es, entonces, revisar la conjunción histórica entre ciencia y masculinidad, a la vez que la disyunción, también histórica, entre ciencia y feminidad (Fox Keller, 1991, p. 28). La autora retoma las ideas de Thomas Khun sobre la lucha por la hegemonía de un paradigma respecto de otro e intenta identificar las fuerzas políticas y sociales que afectaban el desarrollo del conocimiento científico. Así, señala la importancia del sexismo. Fox Keller cuestiona el dualismo que opone lo emocional y lo intelectual. Según la autora, implica una creencia acerca de que existe una división intelectual del trabajo según la cual la razón que domina la ciencia está estrechamente conectada con el ideal de masculinidad con el que compartiría las características de impersonal, racional y general.

La reconocida física y teórica feminista esboza un programa a fin de identificar esas divisiones duales en la estructura básica de la ciencia y la sociedad moderna. Según su teoría, es necesario analizar las raíces, las desviaciones y las consecuencias de la red interactiva de asociaciones y disyunciones relacionadas con el sistema género ciencia y explicar cómo se relaciona la ideología con el género-ciencia, cómo se distribuyen las relaciones sociales y cómo afecta a varones y a mujeres la relación con la ciencia y la naturaleza. Su método rechaza los dualismos. Fox Keller produce su teoría a la luz de uno de los postulados más caros del feminismo, "Lo personal es político", que fue el primer gran cuestionamiento a la dicotómica escisión entre público y privado. Fox Keller propició la ruptura del esquema cuando incluyó lo personal, asignado por la teoría liberal al mundo de lo privado, en la política referente al espacio público. Utilizando esa idea, Fox Keller sostiene que, si lo personal es político, lo científico es personal y que, por tanto, es político. En tanto personal y político, exige un reposicionamiento del pensamiento de las mujeres en el universo de la ciencia y destaca el valor de lo personal en la construcción del conocimiento.

Por lo tanto, su propuesta señala la necesidad de otear las dimensiones personal, emocional y sexual de la construcción y aceptación de las afirmaciones del conocimiento científico tanto en relación a lo femenino como lo masculino. De este modo, desmitifica la creencia de una ciencia impersonal en la que la idea de que cuanto menos personal sea una investigación, más científica resultará. En este sentido, la propuesta de Fox Keller empalma con la de otras autoras que coinciden en que la mirada desde las mujeres permite una revisión de los basamentos de la ciencia. Según sintetiza Mabel Alicia Campagnoli (2018):

"Estas posturas epistemológicas feministas contribuyeron a resignificar el ideal científico de objetividad (Yanes Abreu, 2012) aportando respectivamente críticas a

los sesgos androcéntricos (Longino, 1997), desarrollos de la noción de experiencia (Harding, 1986) y del valor de los conocimientos situados (Haraway, 1991)" (p. 1).

Desde estas perspectivas, se requiere conectar lo científico y lo extracientífico y las relaciones intra y extracomunidad. Concluye que, si su condición de mujer fue una fuerte causa de marginación en el campo científico, el feminismo le permitió explotar ese estatus como un privilegio desde el cual enriquecer su práctica como científica, a fin de ofrecer un nuevo modo de mirar los problemas. En ese caso, Donna Haraway ha planteado que el reconocimiento de la subjetividad del sujeto cognoscente implica el primer ejercicio de objetividad científica, aunque se trata de un nuevo tipo de objetividad distinta de la planteada por el positivismo. De ese modo, siguiendo la lógica expuesta, el reconocimiento del sujeto situado no quita mérito a la construcción científica que produce, sino que se validan los saberes situados, al reconocer que el sujeto cognoscente produce desde un punto de vista (Haraway, 1993).

Frances Olsen ha propuesto que el pensamiento occidental se estructuró en torno de esquemas duales, binarios o pares opuestos: racional-irracional, activo-pasivo, cultural-natural, universal-singular, entre otros. El primer término de cada par se ha adjudicado, con una jerarquía superior, a lo masculino; mientras se ha ubicado al segundo término como inferior y asociado a lo femenino. Según Olsen, la sexualización del dualismo piensa en términos binarios de masculino y femenino; la jerarquización eleva lo masculino y la supuesta descripción de lo correcto en términos de género es, en realidad, una prescripción disimulada. Así, por ejemplo, la masculinidad se construye sobre ciertas exigencias de control emocional, pero se presentan como si fueran naturalmente innatas (Olsen, 1990).

La biología ha contribuido a construir y asentar criterios sexistas y racistas, al otorgarles un supuesto basamento científico. Desde los campos de la biología y la psicología, Richard Lewontin, Steve Rose y Leon Kamin (1987), consignan que el determinismo biológico empieza citando la supuesta evidencia: "los hechos" de la diferencia entre varones y mujeres. Se considera que estos hechos dependen de tendencias psicológicas anteriores que se explican por las diferencias biológicas del cerebro y las hormonas. En general, ese determinismo establece que las diferencias humanas de comportamiento entre varones y mujeres encuentra un paralelismo en las sociedades no humanas, lo que les aporta una aparente universalidad que no puede ser negada simplemente deseando que la sociedad sea más justa. El arraigo biologicista de estas pautas apenas se disimula en las analogías del comportamiento humano con el de los animales, el cual:

"Intenta persuadirnos de la universalidad de sus afirmaciones. Si existe en los seres humanos la dominación masculina es porque también se da entre los mandriles, los leones, los patos... La bibliografía etiológica está repleta de

ejemplos de mandriles que `cuidan de su harén', de leones macho con dominio de `su' orgullo, de ánaes reales que `estupran' en cuadrilla y de colibríes que `se prostituyen'." (p. 192)

De este modo, se:

"Proyectan forzosamente en los animales cualidades humanas, y pretende encontrar posteriormente que la conducta de estos animales refuerza la expectativa de una 'naturalidad' de la condición humana (...)" (pp. 192-193).

Finalmente, el determinismo establece que las diferencias de sexo surgen por selección natural, consecuencia de diferentes papeles biológicos de los sexos en la reproducción. Rose, Kamin y Lewontin se proponen analizar la estructura y las falacias de las investigaciones de los deterministas biológicos que intentan mostrar al patriarcado como simple reflejo de alguna subyacente necesidad biológica. Sostienen que:

"Aunque las diferencias de sexo están determinadas por las hormonas, no son una consecuencia de las actividades de hormonas solamente masculinas o femeninas, sino más probablemente de las fluctuantes diferencias en las proporciones de estas hormonas y de sus interacciones con los órganos receptores (...) por supuesto, también las hormonas son generadas por procesos iniciados a partir de genes, pero están mucho más sujetas a una modificación del medio ambiente o a una manipulación deliberada" (pp. 184-185).

Estos estudios evidencian que el punto no es la existencia o inexistencia de diferencias entre las personas sino analizar cuál es el sentido político que se construye alrededor suyo.

El siglo XIX y principios del XX habían mostrado las obsesiones médico clínicas respecto de la "indefinición" genital, pero las limitaciones técnicas para operar un cambio en esa circunstancia habían colocado al tema en la patologización y criminalización o, en el mejor de los casos, en manos del psicoanálisis que trataría de "operar" la adaptación de la identidad psicológica a la biológica (Ben, 2000). Verena Stolke sintetiza el modo en que el desarrollo de la cirugía en las décadas de 1950 y 1960 permitió el establecimiento de las primeras clínicas de cambio de sexo en Estados Unidos. En el entendimiento de que había un sexo cromosomático o genital que no necesariamente representaba la identidad de género –socialmente constituida–, se intervino a la persona para reasignarle el sexo que supuestamente le correspondía a esa identidad. Stolke señala la persistencia de la visión binaria y la idea de correspondencia sexo-género que subsistía en estas prácticas (Stolke, 2006). En línea con los planteos de esta autora, estudios recientes han evidenciado

el papel de los laboratorios en la construcción de marcadores de género, así como el desarrollo de una medicalización en la temática, aunque incluyen también matices sobre los límites de esa apuesta (Rustoyburu y Eraso, 2018).

La identidad, como esencia biológica, ha sido largamente cuestionada por el feminismo, que se resistió a la idea la biología como destino (aunque algunas líneas ponderaron y ponderan un sujeto político anclado en esa biología, exaltando, más que cuestionando, los valores asociados históricamente a ella mientras que otras, retoman lo biológico desde miradas críticas alternativas al constructivismo social) (Guerra y Sciortino, 2013; Ariza, 2018). La noción de género sirvió para romper con esos conceptos. Asimismo, en las ciencias sociales, el concepto de género tuvo un intento de visibilizar los aspectos relacionales de la opresión femenina respecto de la masculina y fue particularmente útil como estrategia de ingreso en el mundo académico, pero no menos en el político, donde se lograron importantes avances a partir de su utilización (Femenías, 2008). Según Isabel Moránt (2018):

“La publicación de *El segundo sexo*, en 1949, en la conocida editorial Gallimard, debía de producir un escándalo, inesperado, en la sociedad francesa del momento (...) debía de abrir una brecha en el conocimiento sobre la condición y la situación de las mujeres, que, más tarde, podría servir para la renovación de la teoría y de la práctica política del feminismo que resurgiría en los años setenta” (p. 1).

La divulgación de esta obra tuvo diversos derroteros a lo largo de distintas geografías (Smaldone, 2020) pero, en conjunto, como ha señalado la historiadora alemana Gisela Bock (1991), se intentaba romper con el estático molde de lo biológico que suponía la dicotomía entre sexo (biología)/género (social), como si fuera parte de la discusión naturaleza-cultura, un nuevo binarismo que no contemplaba las interrelaciones entre esas partes.

Entre los aportes a la reflexión sobre el concepto de género, sin duda, Marta Lamas y Joan Scott son referentes que no sólo repasaron el uso del mismo, sino que hicieron aportes teórico metodológicos. Lamas (1986), desde la antropología, puso en cuestión la pregunta subyacente en los estudios antropológicos:

“¿Hay o no hay una relación entre la diferencia biológica y la diferencia sociocultural? Esta pregunta cobraba un cariz político del que la antropología no podía sustraerse, sobre todo cuando todo un movimiento social también se lo preguntaba. ¿Si los papeles sexuales son construcciones culturales, por qué siempre las mujeres están excluidas del poder público y relegadas al ámbito doméstico? ¿Y si los papeles sexuales son determinados biológicamente, qué posibilidades hay de modificarlos? El nuevo feminismo lo formuló acertadamente ¿por qué la diferencia sexual implica desigualdad social?” (p. 177).

Al hacerlo, señala Lamas, el feminismo marcó el “problema político que subyace a toda la discusión académica sobre las diferencias entre hombres y mujeres” (p. 178). Scott (1996) por su parte, desde la historia, avanzó en las dimensiones del concepto (simbólica, normativa, institucional y subjetiva) para incorporar una mirada relacional con estrecha vinculación con una concepción sociohistórica que considera a los sujetos no como un ex ante, sino como un constructo singular de las relaciones sociales en un momento histórico determinado que oblitera concepciones binarias y biologicistas. Apenas dos referencias para considerar una trama de disciplinas que se entrelazan en la construcción del conocimiento. Como ha señalado Eileen Boris (2020):

“Tanto la historia de las mujeres cuanto los estudios de las mujeres se sometieron a influencias intelectuales más generales, tales como el género en tanto que categoría de análisis, los estudios interdisciplinarios y críticos sobre raza, el postmodernismo y el giro lingüístico, los estudios culturales, el poscolonialismo, el transnacionalismo y la globalización. Ambos campos se han movido desde las mujeres como entidad fáctica hacia el género como significante de relaciones de poder, y ninguno de ellos ha abandonado totalmente a las mujeres como esencia corporizada y simbólica, aunque la transición de la historia social hacia los estudios culturales haya significado que a veces no se trabaje con la categoría ‘mujeres’ sino con feminidades y masculinidades, lo femenino y lo masculino, y el género como productor de pliegues en lo híbrido” (p. 49).

Los estudios feministas consignaron la dominación masculina, así como la existencia de un modelo de masculinidad heterosexual fue cuestionado desde la teoría queer. Asimismo, en épocas más recientes se desarrolló un campo específico que adoptó la denominación de “men’s studies”, que analiza las claves específicas de la construcción de la masculinidad. Si bien a lo largo del tiempo los vaivenes han sido muchos, en líneas generales la mayoría de estas investigaciones tiende a cuestionar las posiciones de poder y privilegio y ha generado una práctica política en la que distintos grupos de varones intentan demostrar que se puede construir una masculinidad alternativa a la dominante. Para hacerlo, estos estudios promueven desmontar las nociones de masculinidad existentes para luego propiciar una reconstrucción. La historiadora y filósofa francesa Elizabeth Badinter (1993) sintetiza los cambios en las nociones de masculinidad:

“Si la masculinidad es algo que se aprende y se construye, también puede cambiar. En el siglo XVIII, un hombre digno de ese nombre podía llorar en público y ruborizarse; a fines del siglo XIX, eso mismo podría llevarlo a perder la dignidad masculina” (pp. 54-55).

Es decir que no sólo la feminidad es históricamente construida, sino que también la masculinidad requiere una historización, regionalización y especificación cultural para comprender el pluralismo de masculinidades (Mosse, 1997). Algunos estudios, ahora clásicos, contribuyeron a ese ejercicio de desmonte conceptual con el que es necesario iniciar. Un texto clave fue el que teorizó la masculinidad hegemónica. Según Raewyn Connell (1997):

“Se puede definir como la configuración de práctica genérica que encarna la respuesta corrientemente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, la que garantiza (o se toma para garantizar) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (p. 39).

Esta definición señala, asimismo, la necesaria connivencia de una serie de instituciones sociales, donde la escuela tiene un papel significativo, que tienen poder para lograr la dominación y la subordinación. Connell, además, señala que ello no implica que todos los varones actúen en correspondencia con ese modelo, pero son sus cómplices obtienen los “dividendos patriarcales” que resultan de “aquella ventaja que obtienen los hombres en general de la subordinación de las mujeres” (p. 41). Según Michael Kimmel (1997), especialista estadounidense:

“El mercado es donde se verifica y prueba la virilidad, se trata por lo tanto de un escenario ‘generizado’, en el cual se cargan de significado las tensiones entre hombres y mujeres y entre distintos grupos de hombres. Estas tensiones sugieren que las definiciones culturales de género son puestas en escena en un terreno en disputa y son, en sí mismas, relaciones de poder” (p. 50).

Entre los caracteres más marcados de una masculinidad hegemónica construida sobre patrones de inequidad se resalta la violencia y el uso y el dominio de los elementos para ejercerla por parte de los varones. Esa violencia involucra una serie de aspectos que no se reducen a lo material, sino que alcanzan a lo simbólico, lo psicológico, etcétera (Segato, 2003).

Una segunda característica es que la masculinidad está asociada a la inexpresividad de los sentimientos (Kimmel, 1997) y a una reafirmación violenta que opera no sólo en la relación con las mujeres sino, también, entre pares (Segato, 2003). Si bien estos patrones se modificaron en las últimas décadas, el modelo sigue operando. Asimismo, la visión del varón como un ser hormonal, libidinal, se arrastra desde el siglo XIX en que alcanzó su máxima expresión en el discurso nacionalista-imperialista sustentado en la medicina como disciplina científica legitimante. En ella, el modelo heterosexual se impone y constituye al varón en oposición a la mujer y, además, su propia identidad implica un rechazo a lo femenino que incluso puede rayar en la misoginia, aunque ésta nunca debe confundirse con la homofobia, el otro elemento

constitutivo de la masculinidad.

Como sintetiza Kimmel (1997):

"La definición hegemónica de la virilidad es un hombre en el poder, un hombre con poder, y un hombre de poder. Igualamos la masculinidad con ser fuerte, exitoso, capaz, confiable, y ostentando control" (p. 51).

Según Michael Kaufman (1995), ese poder tiene una contracara combinación de poder y privilegios con dolor, aislamiento y alienación. Sin desconocerlo, los alcances de sus efectos no son equiparables a los que infringe la violencia contra las mujeres o translesbohomofobia que se habilita como característica propia de la definición de la masculinidad. En el marco de estos debates, e intentando profundizar una línea no punitivista, también desde la ESI se está intentando generar líneas de trabajo en torno a las masculinidades.

Desde la década de 1990, el feminismo discute los pares dicotómicos y evidencia su escaso alcance para analizar la complejidad del género. Es decir, discute la dicotomía y la sexualización, rompe con los estereotipos (Maffía, 2008, p. 5). Según Diana Maffía y Mauro Cabral (2003), en ello:

"Hay un profundo asunto ideológico, que antes creíamos limitado a que la dicotomía anatómica se trasladaba a la 'atribución de género' (el género que los otros en el mundo social nos adscriben, masculino o femenino), a la 'identidad de género' (el propio sentido de pertenencia a la categoría femenina o masculina) y al 'rol de género' (las expectativas culturales sobre las conductas apropiadas para una mujer o un varón). Pero estamos ante el disciplinamiento quirúrgico de la misma base material sobre la cual los roles de género se inscriben" (p. 88).

También señalan que, en los últimos años, ha surgido un movimiento político de género que combate la medicalización y demanda que las cirugías infantiles sean suspendidas pues entienden que no es la persona la que debe adaptarse a los imperativos sociales, sino que es la sociedad la que debe modificar sus ideas reduccionistas y aceptar las diferencias. En ese sentido, Cabral advierte que los conceptos como transgénero, transgeneridad y transgenérico/a, en una acepción amplia:

"Incluyen en su enunciación a todas aquellas personas que, de modos diversos, contradicen la relación congruente y necesaria entre corporalidad, deseo e identidad y expresión de género asociada con el binarismo sexual heteronormativo occidental" (Cabral, 2007, p. 325).

En ese caso, la idea se resume en géneros múltiples/cuerpos contingentes. Sin embargo, estos desarrollos se presentan en términos educativos con distintos énfasis, como veremos a continuación.

3. Educar la sexualidad

En este segundo apartado, recorreremos el modo en que la educación sexual fue ocupando un lugar en la agenda pública que, en particular, intentaba modificar los modos en que se encontraba en ella como disciplinamiento de los cuerpos con base en silencios y omisiones o expresando pautas represivas y excluyentes. En ese sentido, proponemos considerar qué se entiende actualmente por Educación Sexual Integral en el marco de la legislación en Argentina y en conexión con marcos geográficos más amplios.

Para Michael Foucault (1991) desde el siglo XVII y hasta fines del siglo XIX, se da un proceso de construcción de las categorías de género modernas en Occidente caracterizado por la represión sexual y corporal, aunque ello, sin embargo, conllevó una multiplicación de discursos sobre lo que se pretendía reprimir (p. 20). Al señalar un momento específico para la aparición de esa sexualidad, emparentada con el capitalismo, Foucault cuestionó la inmutabilidad de aquellas figuraciones a la vez que describió cómo se habían ido pautando (Ben, 2020). Aunque la sexualidad no puede definirse como meramente genital, algunas interpretaciones sugieren que se figuró un modo en que el cuerpo encapsulaba la sexualidad y estrechaba la asociación de los sujetos a lo natural, de manera que lo biológico se convirtió en una metáfora de los símbolos socioculturales que encarnaban el cuerpo y la sexualidad (Le Breton, 2002). Algunos consideraron que su obra sobredimensionó los discursos del poder y le dio a las prescripciones un alcance que habría que moderar (Giddens, 1992).⁸ Sin embargo, no se cuestionó la existencia de aquellos modelos "ortopédicos".

El surgimiento de la sexología como disciplina científica ejemplificaría la necesidad de limitar una "normalidad" de las relaciones sexuales y la represión de lo que se alejaba de ellos (Laqueur, 2003). A través de ella se diseñaron varios dispositivos específicos para el disciplinamiento y se caracterizó por delimitar lo que era esperable para cada sexo. Según Peter Gay (1984), un conocido médico sostenía, en referencia a cierta apetencia sexual desenfrenada, "Lo que en los hombres son por hábito, las mujeres lo son sólo por excepción". Las mujeres no podían tener otro destino que un asilo de dementes si en la obsesiva taxonomía decimonónica eran catalogadas como "ninfómanas" u otras "desviaciones". Por el contrario, los varones con tales caracteres eran lo esperable y, si carecían de esas pulsiones exacerbadas, ello se disimularía en el matrimonio pues en la mujer dominaba la anestesia sexual, particularmente en las casadas (Gay, 1984, p. 144).

⁸ Anthony Giddens (1992) señala que los mismos juicios analizados por Foucault sobre acusados del delito de ciertas prácticas sexuales son, al mismo tiempo, ejemplo de normalización como de infringir aquellas normas. Por su parte, Peter Gay (1984), a través de una serie de documentos tales como epistolarios, señaló que, en plena era victoriana, la experiencia sexual estaba lejos de apegarse a lo que la norma imponía. Una interesante relectura de Foucault que contextualiza su obra sin buscar un todo coherente en ella, Cfr. Ben (2020).

Hacia el siglo XIX, se cristalizó una idea acerca de la sexualidad de la mujer y la represión de sus apetencias sexuales como fenómenos de manifestación de insania mental (Gómez Rodríguez, 2005). Asimismo, el surgimiento de la sexología como disciplina científica a fines del XIX y principios del XX tuvo particular interés en las conductas "desviadas" por lo que aparece la noción de patología sexual y sus posibles tratamientos (González García, 2005).⁹ En ese sentido, se consideraba que los deseos de unas mujeres por otras generaban una masculinización que devenía, supuestamente, de formas genitales anatómicamente inadecuadas que se conocieron como "patología del clítoris" tal como el megaclítoris o suponían que la afección era el hermafroditismo. En este camino surgió la idea de un tercer sexo.¹⁰

La clitoridectomía, intervención quirúrgica para eliminar el órgano de placer sexual femenino, era una respuesta para convertir a las mujeres en dóciles reproductoras (Iglesias Aparicio, 2003). La práctica persistió en Estados Unidos y en otros ámbitos hasta entrados la década de 1940 y se extendió para curar la masturbación femenina y las prácticas consideradas "contranatura" como el lesbianismo (Ramaciotti y Valobra, 2008).

Las implicancias de aquellos modelos tuvieron como consecuencia el privilegio normativo del modelo heteronormativo que, además, instó a constituir subjetividades y prácticas jerarquizadas entre los sexos. Ello significó que el modelo hegemónico (construido por médicos, legistas y políticos, entre otros) se diera en una matriz heterosexual. La maternidad constituyó a la mujer en las tareas reproductivas y la vinculó al varón con el fin de la "reproducción de la especie" en términos raciales mejorados, según las expectativas de los discursos darwiniano y eugénico surgidos a fines del siglo XIX.¹¹

Esta pareja heterosexual, reconocida como "la normalidad", también facilitó la identificación, por negación, de las conductas sexuales "desarregladas", "desviadas" o, como se las llamó frecuentemente, "pervertidas". Las diferencias anatómicas entre los sexos incidían en el comportamiento social de las personas y todo aquel comportamiento sexual por fuera de la norma era considerado "anormal", "patológico" y digno de ser modificado a partir de supuestos consejos y tratamientos "científicos". En pos de "modelar" la costumbre individual, estos tratamientos traerían beneficios a la sociedad en cuanto al caudal y la calidad del potencial reproductivo y en la

9 Así, la histeria era asociada a una falta de relaciones sexuales, pero somatizada como agresividad en el carácter, mientras la neurastenia era una manifestación pasiva (vértigo, dolores de cabeza) del mismo fenómeno. Una preocupación creciente generó la ninfomanía que encontró como "cura" la ovariectomía, que implicaba la castración; práctica que se popularizó.

10 Un desarrollo de ésta y otras teorías en Focchietto (1987), especialmente el capítulo "La interpretación organicista del lesbianismo".

11 Sobre darwinismo y eugenesia en la Argentina, véase Miranda y Vallejo (2005) y Palma (2005).

eliminación del "mal ejemplo".

Las llamadas perversiones eran el opuesto a la modelización hegemónica de matriz heterosexual. Se consideraban perversiones cuando el acto sexual se realizaba con un fin distinto al de la procreación. Estos trabajos tenían impacto en aspectos legales y políticos los cuales daban sustrato legal y judicial. La homosexualidad era vista por muchos como una perversión. En su raíz etimológica, "homo" estaba relacionado al concepto griego de igual –distinto del concepto romano de "homo" como hombre, varón–. Presentaba, entonces, una doble carga. Es decir, no sólo que en ella la reproducción era imposible, sino que, además, implicaba una relación donde las partes no eran "complementarias" en el sentido del binarismo varón-mujer que se presentaba en el modelo heterosexual.

Aunque sus teorías también configuraban el pensamiento normativo y heterosexual, la línea psicoanalítica inaugurada por Sigmund Freud (1856-1939), a principios de siglo, así como las ideas del inglés Henry Havelock Ellis (1859-1939) contribuyeron, según Giddens, a la declinación en Europa de la idea del homosexualismo como perversión.

El concepto "der Homosexuelle" fue acuñado en 1869 por el escritor y periodista austro-húngaro Karoly M. Benkert, quien invocó la combinación de una raíz etimológica griega ("homo" por "igual") y una terminación latina ("sexus", "sexo"). La creación de la palabra tenía por objeto solicitar al gobierno que no penalizara a las personas de igual sexo implicadas en una relación erótica o sexual entendiendo que un acto consensuado y privado no podía dar lugar a una intervención criminalizante. Para dar fundamentos inapelables sobre la inevitabilidad de las relaciones homosexuales, el autor señaló que la misma era innata. Begoña Enguix Grau problematiza esta historia del uso de la palabra homosexual, para reflexionar sobre la construcción, a partir de ella, de una nueva identidad basada en la interacción entre la dominación y la posibilidad de subvertirla. Y dice, a propósito de Benkert, que:

"Hacia mediados del siglo XIX, la homosexualidad ya está bien caracterizada como enfermedad, por lo que hay que considerar la definición de Benkert como la culminación de un proceso y no como el inicio del mismo" (Enguix Grau, 2000).

A partir de allí, en unos pocos años, junto al correlativo ("der Heterosexuelle") ganó una gran aceptación el uso popular del concepto. También, se extendió en el ámbito médico legal, pero sin el sentido positivo con que su creador lo había dotado. Recién en 1973, la Asociación Norteamericana de Psiquiatría la eliminó como enfermedad del grupo de las "desviaciones sexuales" y, en 1990, hizo lo propio la Organización Mundial de la Salud (Gemetro, 2009, p. 9).

Las transformaciones en materia de género y sexualidades a lo largo del siglo XIX XX fueron analizadas desde distintas perspectivas. El historiador Eric Hobsbawm (1996) precisa que hubo:

“Importantes cambios en las actitudes públicas acerca de la conducta sexual, la pareja y la procreación, tanto oficiales como extraoficiales, los más importantes de los cuales pueden datarse, de forma coincidente, en los años sesenta y setenta. Oficialmente ésta fue una época de liberalización extraordinaria” (p. 324).

Hobsbawm evalúa que las demandas en pos de derechos sexuales y reproductivos no parecían organizadas ni interesadas en un modo de expresión colectivo más amplio, sino que respondían a intereses de expresividad más espontáneos y anárquicos. Pablo Ben, por el contrario, considera que, en aquellos años convulsionados de grandes movimientos libertarios como el Mayo Francés (1968), el “prohibido prohibir” se generalizó a movimientos de todo tipo:

“La cultura hippie se oponía a una sociedad bélica, al igual que el movimiento contra la guerra de Vietnam. El feminismo radical luchaba por la liberación de las mujeres. Las Panteras Negras demandaban el fin de la opresión racial contra la población negra” (Ben, 2008).

En ese marco se dieron los acontecimientos de Stonewall Inn, un bar donde se reunían personas de identidades no heterocisnormativas que era allanado habitualmente y terminaba con detenciones. El 28 de junio de 1969 hubo una redada en la que se intentó detener a varias personas. Sin embargo, las personas que quedaban en el bar y otras que se fueron sumando, se resistieron con éxito a que ello sucediera. Para Pablo Ben, sin duda, Stonewall “no se limitó a ser una mera escaramuza, sino que adquirió miras más amplias” y se convirtió en el origen de un movimiento GLTTTBI creciente que llevó a que miles de organizaciones surgieran en EEUU (Ben, 2008).¹² También tuvo efecto en otros espacios nacionales.¹³

Algunos científicos sociales sostienen que, actualmente, asistimos a la agonía de aquel ecumenismo social homosexual y observamos el levantamiento del mundo de la distinción gay, es decir, de una demanda de inclusión general a una configuración identitaria separatista. En este sentido, Ernesto Meccia (2008) cuestiona el modo en que los circuitos capitalistas y los medios de comunicación generan una saturación “miope” a la hora de representar la homosexualidad y una retahíla de sentidos

12 Una interpretación clásica sobre la importancia del estallido en D' Emilio (2006). Cabral (2009) considera que esta idea de heterogeneidad sexual en el nacimiento de Stonewall es más bien mítica, aunque aboga por que sea realidad. Una reflexión política sobre las alianzas entre feminismos y disidencias, en Saxe (2019).

13 Así, Karina Felitti señala que, en Argentina, se conformó en agosto de 1971 el Frente de Liberación Homosexual de la Argentina (FLH) que incluía a varones gay, algunos de los cuales habían participado de una experiencia de organización previa, Nuestro Mundo, en 1967. El FLH tuvo puntos de lucha comunes con el feminismo local de esos años. Véase Felitti (2004-2005) y Simonetto (2017).

públicos sobre la "identidad gay" que, en muchos casos, desdibuja las prácticas a través de caricaturas grotescas.

A ello se suman el impulso de sectores políticos que, desde diferentes posiciones, promueven políticas rosas¹⁴ que buscan generar una imagen de inclusión a través de la reproducción más burda del sistema de explotación. La educación sexual, como lo han planteado numerosos estudios, ha atravesado la historia de América Latina (Balderston y Guy, 1998; Theumer, 2017). El debate abierto por nuevas miradas sobre el tema ha generado una enorme diversidad en el estado legislativo y las políticas públicas en el continente; y se desarrolló tanto una actualización como una ampliación de sentidos en la comprensión, así como también, el recrudescimiento de los disciplinamientos tras los giros neoliberales (Esquivel, 2013; Torres, 2014; Esquivel y Alonso, 2015; Báez, 2020; Morán Faúndes, 2015; Vaggione, 2010).

Asimismo, al calor de distintas líneas, se han plasmado reflexiones originales para repensar la problemática, como pueden considerarse los aportes de Guacira Lopes Louro quien, entre otros valiosos aportes, acuñó el concepto de "pedagogías de la sexualidad" (1999; 2019).

"Las investigaciones de Lopes Louro describen los modos en que 'estar' en la escuela impone a niñxs y jóvenes determinados comportamientos considerados naturales, en el marco de una empresa dirigida a discernir cuánto lxs estudiantes se aproximan o apartan de la norma deseada" (Seoane y Severino, 2019, p. 1).

En la Argentina, desde los albores del siglo XX, distintas personas, organizaciones políticas, sociales, profesionales y los propios gobiernos se preocupan por educar con clivajes de género, y también, énfasis en la sexualidad (Balderston y Guy, 1998). El eje de acción de estas propuestas no estaba enfocado en la escolaridad sino en el conjunto de las personas, especialmente de las más jóvenes y en edad reproductiva. Dentro de la historiografía argentina, existen cuantiosos trabajos que evidencian las diferentes iniciativas gestadas desde espacios institucionales y culturales (Ben, 2000; Scharagrodsky, 2008; Rustoyburu, 2012; Salessi, 1995; Nari, 2004; Miranda, 2011; Biernat y Ramacciotti, 2013; Lavrin, 2005; Miranda y Vallejos, 2007; Felitti, 2012; Puiggrós, 1990; Cosse, 2010). Aquí, solo mencionaremos algunas características comunes. Estas iniciativas tuvieron una mirada eugenésica y/o higienista que procuraban la prevención de infecciones y enfermedades en función de asegurar la reproducción sana de la población, estaban generizadas en términos binarios –es decir, proponían algunas líneas de acción para las mujeres y otras, para los varones en función de los pares duales antes repuestos– y eran normalizadoras y patologizantes.

14 La expresión en inglés es "pinkwashing". Hace referencia a este tipo de políticas tomadas por empresas, instituciones o el propio Estado.

Otros trabajos se han encargado de recuperar los proyectos orientados a educar la sexualidad que se gestaron desde espacios y miradas alternativas o contrahegemónicas. Algunos de ellos, destacando la presencia de mujeres que se desempeñaron en diferentes ámbitos de la educación formal e informal (Morgade, 1997; Lionetti, 2007; Carli, 2011; Southwell, 2011; Puiggrós, 1990; Lavrin, 2005; Nari, 2004). En este mismo rumbo, el anarquismo es un caso paradigmático. Este movimiento dedicó tempranamente parte de sus esfuerzos a esta dimensión del problema social de la sexualidad (Barrancos, 1990) y evidenció el placer como aspecto a considerar (Ledesma Prietto, 2016; Fernández Cordero, 2017).

Sin duda, el estudio de Lucía Lionetti (2007) contribuye a pensar los aportes señalados al analizar los discursos pedagógicos sobre educación de la sexualidad en la Argentina de las primeras décadas del siglo XX. La autora desgaja de qué modo la eugenesia y los supuestos científicos del momento operaron en un amplio abanico de figuras que incluyen a Raquel Camaña, Víctor Mercante, Julio Barcos y Aníbal Ponce. En sus obras, se propusieron pensar e intervenir en la etapa de la pubertad a fin de evitar “desvíos morales y patologías sexuales” en un momento vital que consideraban clave en la formación de los seres humanos.

La segunda mitad del siglo XX, caracterizada por un resplandor de la juventud y pautas culturales que buscaban ablandar los márgenes de la moralidad, también en el plano sexual, se promovieron cuantiosas iniciativas vinculadas a la educación de la sexualidad. La mayoría de los estados latinoamericanos estuvieron, por entonces, signados por la interrupción de los sistemas democráticos y la instauración de regímenes militares autoritarios que se cimentaban en valores patrióticos, cristianos y de revaloración de la familia tradicional. Paralelamente, los organismos internacionales comenzaron a preocuparse por relevar datos y planificar acciones para controlar el crecimiento demográfico en zonas subdesarrolladas, como las de América Latina.

Paola Dogliotti nos introduce en el caso uruguayo para delinear de qué modo las distintas variantes de la gimnasia operaron para establecer modelos, prácticas y referencias específicas en términos de cuerpos masculinos y femeninos y las expectativas en torno a éstos. La gimnasia femenina inscribió a las mujeres en un modelo corporal contrapuesto con el de los varones, que eran considerados, finalmente, referentes. Ese modelo corporal estuvo en el orden de lo abyecto y las “otredades” donde, además de las mujeres, se inscribía a los homosexuales, las mujeres viriloides, los afeminados, entre otras figuras. También aquí, como en el texto de Lionetti, se aprecian notas eugénicas y bases biologicistas, con algunos matices.

Nilia Viscardi, Leonel Rivero, Clarisa Flous, Malena Zunino y Verónica Habiaga evidencian, para el caso uruguayo, de qué modo se produce un pasaje en la educación sexual desde el paradigma médico-sanitario hacia el de los derechos políticos asociados a la identidad y la diversidad, momento este último que denominan durante el ciclo progresista (2005-2019). Desde 2020, la avanzada neoliberal, cada vez más y

mejor organizada, coloca en términos de afrenta la idea de la ESI, la etiqueta como parte de una ideología de género, que se propone revertir un orden natural que, al fin y al cabo, no debe inmutarse.

La Argentina, como ha señalado Karina Felitti (2012), estaba lejos de tener un problema de crecimiento demográfico, contaba con bajas tasas de natalidad e inició tempranamente en el siglo XX su transición demográfica. Santiago Zemaitis (2016) brinda una lograda síntesis bibliográfica sobre estas temáticas:

“Entre las décadas de 1970 y 1980, se fueron desarrollando en el marco de propuestas no gubernamentales, varias instituciones internacionales de estudio e investigación destinadas a la formación de la sexualidad y la salud sexual, en las cuales Argentina ha formado parte. Puede mencionarse, por ejemplo, la creación en 1975 del Comité Regional de Educación Sexual para América Latina y el Caribe (CRESALC) con el apoyo de la Agencia Sueca para el Desarrollo Internacional; entidad que tendrá un rol fundamental en la formación de educadores sexuales en la región y en la Argentina” (p. 42).

Durante ese período, se forman y funcionan en América Latina y en la Argentina distintas entidades, con fondos privados o de organismos internacionales, destinadas a la investigación, la formación de profesionales y la atención de personas en temas vinculados a la sexualidad.

La década de 1980 estará signada por distintas convenciones, acuerdos y declaraciones internacionales en función de los derechos de las infancias y las mujeres. Estas enunciaciones destacan la importancia de la educación para la efectivización de otros derechos y para la prevención de violencias, enfermedades, etc., así como la injerencia y responsabilidad de los Estados para el cumplimiento de estos derechos. Durante ese mismo período, la circulación del Virus de la Inmunodeficiencia Humana (VIH) encendió un estado de alarma en los sectores de salud, pero especialmente en aquellos vinculados a la educación –ya que la prevención continúa siendo, hasta la actualidad, la principal línea de trabajo en torno a esta cuestión–. En el caso de la Argentina, este contexto internacional se ve potenciado por la recuperación de las instituciones de la democracia, la efervescencia de las culturas juveniles y la ruptura de las pautas conservadoras y moralistas, que también en sexualidad había impuesto la última dictadura militar (1976-1983) a través de un sinnúmero de dispositivos de disciplinamiento (D’Antonio, 2016). En esos mismos años, la ciudad de Buenos Aires se convertirá en la primera jurisdicción en contar con una ordenanza referente a la educación sexual (Ordenanza 40.089/84) la cual crea en la Escuela Superior de Capacitación Docente el curso de Educación Sexual. Hacia el final de la década también inaugurarán, en 1988, el Programa de Procreación Responsable.

La siguiente década abrirá varias posibilidades para la educación sexual. En 1990, se sanciona la Ley Nacional de SIDA –reglamentada bajo el Decreto 1.244/91– cuyo

espíritu alienta la educación como forma de evitar la propagación de la enfermedad. En 1992, Santa Fe será la primera provincia en sancionar una ley de educación sexual, que además incluía una propuesta interdisciplinaria. Aunque, como bien advierte Juan Cruz Esquivel (2013), la sanción de la normativa no es garantía de su aplicación:

“La Ley Federal de Educación, aprobada en 1993, contempló a la sexualidad como contenido curricular. Propuesta su inclusión de modo transversal, su inserción efectiva se tornaba inespecífica. Apenas algunas jurisdicciones diseñaron políticas de capacitación hacia los docentes. Por ejemplo, en la ciudad de Buenos Aires, se organizaron talleres formativos, con una marcada impronta biomédica. Los contenidos giraban en torno a la prevención de enfermedades de transmisión sexual, las metodologías de enseñanza sobre las partes del cuerpo y las funciones reproductivas” (p. 40).

Es interesante reflexionar sobre acontecimientos como la Ley Federal de Educación, que ha trascendido en los imaginarios docentes, sindicales y en la bibliografía sobre la historia de la educación como un hecho nefasto. A pesar de ello, y sin quitarle espacio a los efectos nocivos que causó sobre el sistema educativo, sus trabajadorxs y lxs educando de todos los niveles, esta ley generó precedentes en varias cuestiones, como señala Esquivel. Algo similar ocurre con la reforma constitucional de 1994, que dio rango constitucional a varios tratados internacionales, como la Convención sobre los Derechos del Niño. Claro que los fines de entonces mixturaban objetivos diversos en términos ideológicos; sin embargo, posteriormente, normativas como la Ley Nacional de ESI se apoyaron en esa convención para su fundamentación.

En los siguientes años de esa década y en los primeros lustros del nuevo milenio, distintas provincias sancionaron normativas, de diferente jerarquía, pautando algunas líneas en salud sexual y reproductiva y, también, en educación sexual. Si bien actualmente contamos con una Ley Nacional de Educación Sexual Integral que, posteriormente, fue ratificada e incluso empleada por algunas provincias – Buenos Aires lo hace en 2015–, otras provincias continúan sin realizar este proceso. Este movimiento del centro hacia las periferias sería inverso a lo que Esquivel evidencia en la etapa anterior al 2006 cuando “Las iniciativas en el campo de la salud sexual y reproductiva fueron de la periferia al centro, de las provincias a la nación” (Esquivel, 2013, p. 41).

El estudio de Esquivel (2013), al que hicimos referencia, reconstruye minuciosamente el escenario nacional y, en particular, el de la provincia de Buenos Aires y CABA mostrando cómo la entrada de la sexualidad a las escuelas estuvo estrechamente ligada a las leyes de salud reproductiva y procreación responsable. También, muestra cómo estos ingresos tomaron una línea vinculada a la biología y no tan centrado en el paradigma de la ciudadanía, en el cual se focalizarán posteriormente y hasta la actualidad. En el caso de la provincia de Buenos Aires, particularmente en La

Plata, el autor detalla las vicisitudes planteadas en el área de la gestión privada de la educación, específicamente con las escuelas confesionales, a partir de los posicionamientos de las autoridades eclesiásticas y la influencia que estas posturas tuvieron sobre las autoridades provinciales.

Como señala Eleonor Faur (2020), la puja entre la concepción de los movimientos en pos de los derechos sexuales -reproductivos y no reproductivos- y la Iglesia ha sido siempre desigual y a favor de la Institución eclesiástica, aunque en ese desequilibrio de fuerzas, el Estado asume un papel clave puesto que "la orientación de las políticas públicas gravitará en la posición que asuma el Estado. La decisión es política" (p. 227). Asimismo, otros estudios consignan que ha habido, en materia de políticas sexuales, resquebrajaduras dentro de las propias iglesias mostrando posiciones alternativas respecto de los derechos sexuales y reproductivos, educación sexual, matrimonio igualitario y aborto (Pecheny, Jones y Ariza, 2016, pp. 206-207). Como señala Josefina Leonor Brown (2009), las discusiones plantean las lógicas de la escisión y porosidad de lo público y lo privado, sobre cómo convertir lo particular, singular, en materia de sexualidad; en "un asunto de escucha universal":

"Uno de los mayores desafíos de los movimientos políticos que aúnan fuerzas en torno de la conquista de derechos (no) reproductivos y sexuales tendientes a la consecución de cierta justicia erótica" (p. 26).

En la Argentina, a partir de la sanción de la Ley Nacional de ESI (como ya mencionamos del año 2006) se han publicado y presentado en jornadas, congresos y otros eventos académicos y educativos numerosísimos trabajos que recopilan y son parte de lo que ha sucedido en este campo desde entonces. Libros, artículos, ponencias, entre otros productos, muestran el trabajo desplegado por instituciones o personas que denuncian el incumplimiento de la normativa y las trabas institucionales para la efectiva implementación, que muestran el lugar biologicista donde muchas veces sigue anclada la práctica educativa,¹⁵ que reclaman la actualización de los lineamientos curriculares (2009) en función de dejar atrás el binarismo y pensar la identidad de manera aún más diversa. Como señala Alba Rueda (2020):

"El material de ESI, la ley y su Programa no cuenta con información precisa ni aborda las diferencias de relaciones de poder que oprimen a las personas travestis y trans, tampoco propone herramientas pedagógicas para abordar la violencia en nuestros recorridos de vida y especialmente en las instituciones educativas" (p. 260).

15 Sin pretender exhaustividad, algunos aportes en este sentido pueden consultarse en Elizalde (2014).

Es necesario, como dice Rueda, desheteronormativizar la ESI. En ese plan, la apuesta de Luciana Lavigne y Juan Péchin evidencia la interrelación entre los movimientos feministas y de la disidencia sexual en relación con la apuesta política que supuso la ESI en términos de movimiento pedagógico. Recuperan los clivajes epistemológicos que nutren las reflexiones y prácticas de los activismos de género y el modo en que cuestionan el binarismo sexo-genérico que, en muchos sentidos, todavía sustentan el sistema educativo argentino¹⁶. Parte de los trabajos que presentamos en esta publicación avanzan en esta línea, reponen ellos mismos, son parte de este ir haciendo que nos propone la investigación acción. Hacer, reflexionar sobre el hacer y compartir con la comunidad académica y educativa ese recorrido.

"Senderos Transitados en la construcción de un ideario institucional para una mejor Educación Sexual Integral", de Manuela Almirón y Mónica Fernández, nos muestra la intervención institucional que realizó un Jardín de Infantes de Florencio Varela para implementar la ESI. Las múltiples tareas que realizó el personal de la institución, las articulaciones con otras instituciones y, especialmente, el vínculo que pudieron generar con la comunidad donde está emplazado el Jardín. Muchxs jardines y docentes del nivel inicial ven aún como gran desafío el trabajo con la ESI, sin negar que lo sea, trabajos y experiencias como las que nos narran Manuela y Mónica nos muestran que la ESI, pensada desde las instituciones para la comunidad y con la comunidad, es una posibilidad para revitalizar ese vínculo.

El siguiente artículo es el de Cecilia Linare, Lucas Bruschetti y Daniela Casi, titulado "Polifonías docentes. Educación Sexual Integral en el nivel primario bonaerense, ¿ausencias, resistencias o invisibilidades?". Este texto es parte de un trabajo mayor que se está llevando a cabo en la región educativa N°1 de la provincia de Buenos Aires. Mediante una pequeña muestra, lxs autorxs avanzan sobre una de las grandes carencias en el campo de investigación en torno a la ESI: la sistematización de experiencias.

El trabajo de Milagros Rocha completa el panorama por los niveles educativos obligatorios en la Argentina. "Mujeres y género en la enseñanza de la historia. Reflexiones y propuestas en diálogo con la ESI" hace jugar dos campos disciplinares en constante crecimiento, el de la Historia de las mujeres y los Estudios de Género, con la Historia enseñada en la escuela secundaria y la manera en que desde estos aportes se puede abordar uno de los aspectos de la ESI, el disciplinar. Además, la autora recupera una experiencia, convertida ya en referencia, de las luchas por la implementación de la ESI en donde lxs estudiantes encabezan el reclamo, sintetizado en la frase "¿Dónde está mi ESI?". El trabajo concluye con un generoso aporte: un

16 Los trabajos de Val Flores sobre ESI también avanzan sobre esta cuestión (2019; 2020).

análisis en clave de género de los diseños curriculares del nivel, algunas experiencias docentes y una caja de herramientas de gran utilidad para quienes nos dedicamos a la enseñanza de la Historia. Además de los aportes teóricos y analíticos necesitamos, para la efectiva implementación de la ESI, producción que nos proporcione insumos para la formación y el trabajo cotidiano. Hace apenas tres años y como fruto del trabajo colectivo de estudiantes y docentes se publicó un libro que compila el trabajo de muchos años sobre matrices de derechos y género, que contiene actualizaciones teóricas y secuencias didácticas para el abordaje de las Ciencias Sociales con perspectiva de género en el aula (Gorza y Valobra, 2018).

El dossier concluye con un breve texto, "Apuntes sobre la experiencia de un concurso de producciones con temática de género para estudiantes de secundario, de Ariadna Quiroga y Facundo Saxe, que narra la experiencia de pensar, organizar y realizar dos emisiones del Concurso de Producciones con Temática de Género (2016 y 2017) destinado a jóvenes de la escuela secundaria. El concurso fue organizado desde el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG-IdIHCS) y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Como muestra de los saberes y afectos construidos, reproducimos los dos cuentos que ganaron cada una de las emisiones mencionadas: *Malena sin voz*, de Abril Castro; y *Metamorfosis*, de Guido Sanz. Los cuentos permiten vibrar, emocionarse y conocer las perspectivas de las generaciones más jóvenes que construyen un sentido de la Educación Sexual Integral que puede y debe ser considerado (Tomasini, 2020). Como señala Alba Rueda (2020), se trata de "resignificar la propuesta de la ESI, restituir la fuerza docente y estudiante frente a las dificultades en la implementación masiva y sistemática del Programa de ESI" (p. 261).

Esperamos que los artículos que conforman el dossier sean un valioso aporte a los campos de estudio sobre la educación, las sexualidades y la manera en que estas se entrelazan y contribuyen a profundizar y problematizar la implementación de la Educación Sexual Integral en las escuelas de manera democrática, diversa, sin viejas ni nuevas moralidades y con participación estudiantil.

4. Consideraciones finales

El aporte que nos hemos propuesto con este dossier convive con un sinnúmero de producciones realizadas por académicxs que estudian estos temas, por grupos de investigación generalmente vinculados a universidades, por docentes que valientemente incursionan en el mundo de la producción académica, por activistas vinculadxs a experiencias de educación formal y no formal y en la mayoría de los casos, por personas que conjugan varias de estas pertenencias. Esos trabajos describen y analizan entre otras cosas: capacitaciones, propuestas institucionales, proyectos de extensión y articulación, propuestas áulicas, enfoques disciplinares para los diferentes niveles, etc. El número, afortunadamente, es tan grande que sería imposible sintetizarlos.

Sin embargo, otros aspectos de estas normativas y de su aplicación siguen siendo una zona gris, faltan aún trabajos sistemáticos que muestren cómo aprenden los contenidos vinculados con la ESI las infancias, las juventudes y, también, las personas adultas. En este sentido varios grupos de trabajos se encuentran abocados a la construcción de pedagogías y didácticas “propias” de la ESI -donde se toman numerosos enfoques de la educación popular, la educación no formal y la psicología social- que muchas veces entran en disputas con otras especialidades, generando acalorados debates en el ámbito educativo. Las Universidades, en ese sentido, si bien impulsan iniciativas a través de talleres estudiantiles y de extensión a la comunidad, no parecen haberse conmovido cualitativamente en relación con sus propias currículas y espacios institucionales, más allá de la aparición de espacios de género en el organigrama y del desarrollo de ciertas capacitaciones devenidas de la Ley Micaela.

Faltan, asimismo, trabajos estadísticos que nos acerquen un panorama cuantitativo de lo que sucede en las distintas instancias del sistema educativo, aunque esperamos que la reciente creación del Observatorio Federal de ESI pueda reponer parte de esta información -con lo que, posteriormente, podremos construir datos y elaborar análisis-. Faltan aún propuestas para transversalizar la ESI desde lo curricular, sin ser ampliaciones sumativas de contenidos (algunas áreas han logrado avanzar en esta tarea -entre ellas especialmente las ciencias sociales). Faltan trabajos que sistematizan las repercusiones en la vida institucional de las escuelas a partir de la implementación de la ESI. Quedan, también, aún por hacerse análisis profundos y comparativos de los debates legislativos y de los tratamientos en comisión que dieron origen a estas leyes, tanto en la nación como en las provincias para conocer los debates y fundamentos esgrimidos y comprender, más cabalmente, el espíritu de la ley que impulsó las normas. Y, finalmente, necesitamos más investigación a escala regional, para pensar las características de esta región del mundo y, también, las particularidades de zonas y comunidades que muchas veces no se corresponden con las fronteras de los Estados nacionales. Es necesario, finalmente, en este siglo XXI, repreguntarnos sobre la vigencia, los matices, las problematizaciones o los nuevos sentidos que debemos darnos en torno a premisas históricas sobre la “disidencia” sexo-genérica. Repreguntarnos, por ejemplo, que es lo que nos hace disidir de lo que Adrienne Rich caracterizó como la institución política de la heterosexualidad obligatoria.

Bibliografía

- Abbate, F. (2020). *Biblioteca feminista. Vidas, luchas y obras desde 1789 hasta hoy*. Buenos Aires: Planeta.
- Ariza, L. (2018). *Más acá o más allá de la diferencia sexual. Para una epistemología feminista alternativa a través de Elizabeth Grosz y Myra Hird*. *Descentrada*, 2(2).

Recuperado de <https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe048/9750>

- Badinter, E. (1993). *XY, la identidad masculina*. Bogotá: Norma.
- Cabral, M. (26 de junio de 2009). "Todas las manos, todxs". Suplemento Soy, Página 12. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-832-2009-06-28.html>
- Báez, J. (2020). *Escenas contemporáneas de la educación sexual en Latinoamérica: Una lectura en clave feminista*. Mora, (25), pp. 219-226. <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8533>
- Barrancos, D. (1990). *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*. Buenos Aires: Contrapunto.
- Balderston, D. y Guy, D.J. (Comps). (1998). *Sexo y sexualidades en América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- Ben, P. (2000). *Muéstrame tus genitales y te diré quién eres. El "hermafroditismo" en la Argentina finisecular y de principios de siglo XX*. En O. Acha y P. Halperín (Comps.). *Cuerpos, géneros e identidades*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Ben, P. (27 de junio de 2008). *Stonewall –y la rebelión del orgullo–*, Suplemento Soy. Página 12. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-157-2008-06-27.html>
- Ben, P. (2020). *Foucault, capitalismo y sexualidad: tensiones conceptuales circa 1976*. Mora, (25), pp. 63-84. <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8492>
- Biernat, C. y Ramacciotti, K. (2013). *Crecer y multiplicarse: la política sanitaria materno-infantil argentina 1900-1960*. Buenos Aires: Biblos.
- Bilinkis, M. (2014). *Niñez y sexualidad infantil. Los debates parlamentarios de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral*. En A. Castro Esnal *et al.* (Eds.), *Entre pasados y presentes IV: estudios contemporáneos en ciencias antropológicas*. Buenos Aires: Asociación Amigos del Instituto Nacional de Antropología.
- Bock, G. (1991). *La historia de las mujeres y la historia del género: aspectos de un debate internacional*. *Revista de Historia Social*, (9), pp. 55-77.
- Boris, E. (2020). *De las mujeres al género y más allá: las entrelazadas trayectorias de la historia de las mujeres y los estudios feministas*. Mora, (25), pp. 45-56. <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8490>
- Brown, J.L. (2009). *Los derechos (no) reproductivos y sexuales en los bordes entre lo público y lo privado. Algunos nudos del debate en torno a la democratización de la sexualidad*. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, (2), pp. 10-28
Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293322969002>

- Cabral, M. (2007). "Intersexualidad" y "Transgénero". En S. Gamba (Coord.), *Diccionario de estudios de género y feminismo* (pp. 325-327). Buenos Aires: Biblos.
- Cabral, M. (26 de junio de 2009). *Todas las manos, todxs*. Suplemento Soy. Página 12. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-832-2009-06-28.html>
- Campagnoli, M. (2018). *Epistemologías críticas feministas. Aproximaciones actuales. Descentrada*, 2(2). Recuperado de <https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DES047/9808>
- Ciccía, L. (2018). *La dicotomía de los sexos puesta en jaque desde una perspectiva cerebral*. *Descentrada*, 2(2). Recuperado de <http://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe052>
- Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés y J. Olavarría (Comps.), *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Santiago de Chile: Ediciones de las Mujeres-Isis Internacional, N° 24, pp. 77-89. Recuperado de <http://joseolavarria.cl/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Masculinidad-poder-y-crisis-Valdes-y-Olavarría.pdf>
- Cosse, I. (2010). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta. Una revolución discreta en Buenos Aires*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- D'Antonio, D. (2016). *La prisión en los años 70. Historia, género y política*. Buenos Aires: Biblos.
- D'Emilio, J. (2006). *Capitalismo e identidad gay*. Nuevo Topo, 2. http://issuu.com/nuevotopo/docs/04-art_culo_john_d_emilio_nt2
- Elizalde, S. (2013). *Articulaciones entre género, sexualidad y edad en los estudios de juventud: presupuestos ideológicos y operaciones de la crítica*. *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*, 2(2), pp. 21-35. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/855/874>
- Elizalde, S. (2014). *Aprendiendo a ser mujeres y varones jóvenes: prácticas de investimento del género y la sexualidad en la institucionalidad escolar*. *Intersecciones en Comunicación*, 1, pp. 33-52. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/45848/CONICET_Digital_Nro.41c91758-de61-434a-a4fa-29817bf58dee_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Elizalde, S., Felitti, K. y Queirolo, G. (Coords.). (2009). *Género y sexualidades en las tramas del saber*. Revisión y propuestas. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Enguix Grau, B. (2000). *Sexualidad e identidades. Identidades homosexuales*. *Gazeta de Antropología*, (16), pp. 1-8. Recuperado de https://www.ugr.es/~pwlac/G16_04Begona_Enguix_Grau.html

- Esquivel, J.C. (2013). *Mediaciones y disputas político-religiosas como condicionantes de la educación sexual en la ciudad de Buenos Aires*. *Estudios Sociológicos*, 31(92), pp. 369-395.
- Esquivel, J.C. y Alonso, J.P. (2015). *Actores y discursos religiosos en la esfera pública: los debates en torno a la educación sexual y a la "muerte digna" en Argentina*. *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*, (21), pp. 85-110.
- Faur, E. (2020). *La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la Educación Sexual Integral*. *Mora* (25), pp. 227-234. <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8534>
- Felitti, K. (2004-2005). *La política demográfica del tercer gobierno peronista: justificaciones, repercusiones y resistencias a las restricciones al control de la natalidad (1973-1976)*. *Trabajos y Comunicaciones (Segunda época)*, (30/31), pp. 288-307.
- Felitti, K. (2012). *La revolución de la píldora. Sexualidad y política en los sesenta*. Buenos Aires-Barcelona: Edhasa.
- Femenías, M. L. (2008). *Simone de Beauvoir: hacer triunfar el reino de la libertad*. *Oficios Terrestres*, 21, pp. 32-45.
- Fernández, A. (1992). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández Cordero, M.L. (2017). *Amor y Anarquismo. Experiencias pioneras que pensaron y ejercieron la libertad sexual*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fiocchietto, R. (1987). *La amante celeste. La destrucción científica de la lesbiana*. Madrid: Estro Editrice.
- Flores, v. (2019). *¿Es la práctica pedagógica una práctica sexual? Umbrales de la imaginación teórica y erótica*. *Descentrada*, 3(1). <https://doi.org/10.24215/25457284e068>
- Flores, v. (2020). *El derecho al gemido. Notas para pensar la ESI desde una posición prosexo*. *Mora*, (25), 249-254. <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8537>
- Foucault, M. (1991). *Historia de la sexualidad, La voluntad de saber*. México. Siglo XXI.
- Fox Keller, E. (1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Alfons El Magnànim.
- Gay, P. (1984a). *La experiencia burguesa. De Victoria a Freud (2 Tomos)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gay, P. (1984b). *La experiencia burguesa. De Victoria a Freud (Tomo 1: La Educación de los sentidos)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gemetro, F. (2009). *Lesbianismo, homosexualidad femenina y homosexualidad. reflexiones críticas sobre el uso sociológico de los términos en la Argentina*. Ponencia presentada en XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, VIII

- Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, Argentina.
- Giddens, A. (1992). *The Transformation of Intimacy. Sexuality, Love y Eroticism in Modern Societies*. California: Stanford University.
- Gómez Rodríguez, A. (2005). *Ciencia y valores en los estudios del cerebro*. *Arbor*, (716), pp. 478-492.
- González García, M.I. (2005). *Valores de una ciencia impura*. *Arbor*, (716), pp. 501-514.
- González del Cerro, C. (2020). *La educación sexual integral ¿es feminista?*. *Mora*, (25). Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/mora/issue/view/657>
- Gorza, A. y Valobra, A. (Eds.). (2018). *Género y derechos: Una propuesta transformadora para el aula de Ciencias Sociales*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Andamios-. Serie Materiales. Recuperado de <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/>
- Guerra, L. y Sciortino, S. (2013). *Volver a los setenta: el feminismo italiano de la diferencia sexual*. La Plata: EdULP.
- Haraway, D. (1993). *Saberes situados: el problema de la ciencia en el feminismo y el privilegio de una perspectiva parcial*. En M.C. Cangiano y L. Dubois, *De mujer a Género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*. Buenos Aires: CEAL.
- Hobsbawm, E. (1996). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Iglesias Aparicio, P. (2003). *La mujer según la ginecología del siglo XIX*. En *Mujer y salud: las escuelas de medicina de mujeres de Londres y Edimburgo* (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Málaga. Disponible en <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/id/1293/16272791.pdf>
- Kaufman, M. (1995). *Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres*. En L. Arango, L., M. León y M. Vivero (Comps.), *Género e identidad*. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino (pp. 123-146). Bogotá: Uniandes/Tercer Mundo Editores.
- Kimmel, M. (1997). *Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina*". En T. Valdés y J. Olavarria (Eds.), *Masculinidad/es: poder y crisis* (pp. 49-62). Buenos Aires: ISIS-FLACSO-Ediciones de las Mujeres N° 24. Disponible en <http://joseolavarria.cl/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Masculinidad-poder-y-crisis-Valdes-y-Olavarria.pdf>
- Lamas, M. (1986). *La antropología feminista y la categoría "género"*. Nueva Antropología.

- Revista de Ciencias Sociales, (30), pp. 173-198. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/159/15903009.pdf>
- Laqueur, T.W. (2003). *Sexo solitario. Una historia cultural de la masturbación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lavrín, A. (2005). *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay*. Santiago: Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Ledesma Prietto, N.F. (2016). *La revolución sexual de nuestro tiempo: el discurso médico anarquista sobre el control de la natalidad, la maternidad y el placer sexual*. Argentina, 1931-1951. Buenos Aires: Biblos.
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Lewontin, R.C., Rose, S. y Kamin, L.J. (1987). *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*. Barcelona: Crítica.
- Lopes Louro, G. (1999). Pedagogías da sexualidade. En: Lopes Louro, Guacira. (comp.). *O Corpo Educado. Pedagogías da Sexualidades* (pp. 9-42), Belo Horizonte: Autentica.
- Lopez Louro, G. (2019). *Currículo, género y sexualidad. Lo "normal", lo "diferente" y lo "excéntrico"*. *Descentrada*, 3(1). <https://doi.org/10.24215/25457284e065>
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Maffía, D. (2008). *Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica, Seminario de Epistemología*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Disponible en <http://dianamaffia.com.ar/archivos/Contra-las-dicotom%C3%ADas.-Feminismo-y-epistemolog%C3%ADa-cr%C3%ADtica.pdf>
- Maffía, D. y Cabral, M. (2003). *Los sexos ¿son o se hacen? En D. Maffía (Ed.), Sexualidades Migrantes, Género y Transgénero* (pp. 86-97). Buenos Aires: Feminaria. Disponible en http://dianamaffia.com.ar/archivos/sexualidades_migrantes.pdf
- Mariposas Mirabal. (2019). *Educación Sexual Integral. Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11196>
- Meccia, E. (2008). *Sentir que el conservadurismo es la verdadera subversión. Una propuesta sociológica para comprender el punto de vista de los últimos homosexuales*. Grupo de Estudios sobre Sexualidades, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, Buenos Aires.
- Miranda, M. (2011). *Controlar lo incontrolable. Una historia de la sexualidad en Argentina*. Buenos Aires: Biblos.

- Miranda M. y Vallejos, G. (Comps.) (2005). *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Morán Faúndes, J.M. (2015). *El desarrollo del activismo autodenominado "Pro- Vida" en Argentina, 1980-2014*. Revista mexicana de sociología, 77(3), pp. 407-435. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextpid=S0188-25032015000300003&lng=es&lng=es
- Moránt, I. (2018). *Lecturas de El segundo sexo de Simone de Beauvoir*. Descentrada, 2(2). Recuperado de <https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe053>
- Morgade, G. (Comp.). (1997). *Mujeres en la educación: género y docencia en la Argentina. 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mosse, G. (1997). *Hacia una nueva masculinidad*. Madrid: Talasa.
- Nari, M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político, Buenos Aires, 1890-1940*. Buenos Aires: Biblos.
- Olsen, F. (1990). The sex of law. En D. Kairys (Ed.), *The Politics of Law*. Nueva York: Panteón. Disponible en <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/el-sexo-del-derecho.pdf>
- Palma, H. (2005). *Gobernar es seleccionar. Historia y reflexiones sobre el mejoramiento genético en seres humanos*. Buenos Aires: Baudino.
- Pateman, C. (1992). "Equality, difference, subordination: the politics of motherhood and women's citizenship". En G. Bock y S. James (Eds.), *Beyond equality and difference*. Londres: Routledge.
- Pecheny, M., Jones, D. y Ariza, L. (2016). *Religion and Gender Sexual Politics and Religious Actors in Argentina*. Religion and Gender, 6(2), pp. 205-225.
- Puiggrós, Adriana. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- Queirolo, G. (2013). Género y sexualidades en tiempos de males venéreos (Buenos Aires, 1920-1940). Revista Nomadías, (17), pp. 67-87.
- Ramacciotti, K. y Valobra, A. (2008). *El campo médico argentino y su mirada al tribadismo, 1936-1954*. Revista de estudios feministas, 16(2), pp. 493-516. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextpid=S0104-026X2008000200010&lng=en&lng=iso
- Rueda, A. (2020). *La Educación Sexual Integral: indagaciones desde las agendas travestis trans*. Mora, (25), pp. 255-262. <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8538>
- Rustoyburu, C. (2012). *Infancia, hormonas y género: un análisis histórico de los discursos de la biotipología en Argentina en los años 1930*. Sexualidad, Salud y Sociedad, (11),

pp. 9-36.

- Rustoyburu, C. y Eraso, Y. (Dir.). (2018). *Cuerpos hormonales. Intersecciones entre el laboratorio, clínica y sociedad*. Mar del Plata: EUDEM.
- Salessi, J. (1995). *Médicos, maleantes y maricas*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Saxe, F. (2019). Nuestro Stonewall. En *Cátedra Virginia Bolten (Comp.), A 50 años de Stonewall, la revuelta continúa, Fanzine de divulgación (pp. 10-15)*. La Plata: Cátedra Virginia Bolten y Fundación Rosa Luxemburgo.
- Scharagrodsky, P. (Comp.). (2008). *Gobernar es Ejercitar. Fragmentos para una historia de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo.
- Scott, J. W. (1996). *El género, una categoría útil para el análisis histórico*. En M. Cangiano y L. Dubois, *De Mujer a Género. Teoría, Interpretación y Práctica Feminista En Las Ciencias Sociales (pp. 17-50)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Scott, J.W. (2002). *Feminismo y sufragio en Francia, 1789-1944*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Seoane, V. y Severino, M. (2019). *Género, sexualidades y educación. Intersecciones necesarias para una educación emancipadora*. *Descentrada*, 3(1). <https://doi.org/10.24215/25457284e063>
- Severino, M. y Dappello, V. (2019). *Diálogos entre feminismos y educación a propósito de la ESI en Argentina. Saberes y prácticas*. *Revista De Filosofía Y Educación*, (4), pp. 1-15. Recuperado de <http://revistas.uncuyo.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/2213> cit
- Simonetto, P. (2017). *Entre la injuria y la revolución: el Frente de Liberación Homosexual. Argentina, 1967-1976*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en <http://unidaddepublicaciones.web.unq.edu.ar/wp-content/uploads/sites/46/2018/04/e-book-EntrelaInjuriaylaRevolucion-Simonetto.pdf>
- Smaldone, M. (2020). *El rol, la praxis y las redes de las traductoras en la recepción de la obra de Simone de Beauvoir al Sur de América entre los años 1940 y 1980*. *Mutatis Mutandis, Revista Latinoamericana de Traducción*, 13(2), pp. 255-279. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/mutatismutandis/issue/view/3665>
- Southwell, M. (2011). *Lo social como interpelación pedagógica: mujeres en disputa con sus épocas*. En M. Krichesky (Comp.), *Pedagogía social y educación popular. Perspectivas y estudios sobre la inclusión y el derecho a la educación (Cuaderno de trabajo 2: pp. 23-36)*. Buenos Aires: UNIPE.

- Stolke, V. (2006). *La mujer es puro cuento: la cultura del género.* Desarrollo Económico, 180(45), pp. 523-546.
- Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.* Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- Theumer, E. A. (2017). *Políticas homosexuales en la Argentina reciente (1970-1990s).* Interdisciplina; 5(11); pp. 109-126. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/inter/article/view/61329>
- Tomasini, M. (2020). *¿Qué mueve a las jóvenes a participar? Activismo de género y construcción de identidades en estudiantes de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina.* Psicología, Conocimiento y Sociedad, 10(2), pp. 123-149. Recuperado de <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/553/430>
- Torres, G. (2009). *Normalizar: discurso, legislación y educación sexual.* Íconos. Revista de Ciencias Sociales, 35, pp. 31-42.
- Torres, G. (2014). *Una lectura de las relaciones entre Iglesia católica, Estado y educación en 30 años de democracia.* Propuesta Educativa, 2, pp. 77-85.
- Vaggione, J.M. (2010). *El fundamentalismo religioso en Latinoamérica. La mirada de los/as activistas por los derechos sexuales y reproductivos. El activismo religioso conservador en Latinoamérica* (pp. 287-318), Córdoba. Disponible en https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/1837/V3_Activismo_Religioso_Vaggione_2010.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Zemaitis, S. (2016). *Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud.* Trabajo final integrador presentado en la Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1218/te.1218.pdf>

LA EDUCACIÓN SEXUAL DE LOS PÚBERES: UN IMPERATIVO PARA SALVAR EL CUERPO DE LA NACIÓN EN LA ARGENTINA DE LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX

The sex education of the pubbers: an imperative to save the body of the nation in Argentina in the first decades of the 20th century

<http://doi.org/10.33255/25914669/582>

Lucía Lionetti

Instituto de Estudios Histórico-Sociales «Prof. Juan Carlos Grosso» Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

lionettilucia@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4222-4515>

Recibido: 21 de septiembre de 2020

Aceptado: 30 de abril de 2021

Resumen

En el presente artículo se analiza la circulación de discursos orientados a la educación de la sexualidad en la Argentina de las primeras décadas del siglo XX. Bajo la impronta de la influencia de las ideas eugenésicas y el desarrollo de la ciencia moderna, una serie de publicistas promovieron una suerte de policía del sexo avanzando sobre una forma de intervención positiva a través de la educación sexual de progenitores, educadorxs y especialmente la población escolar. Centrados en la preocupación del peligroso pasaje a la sexualidad en la pubertad, buscaron en el recurso educativo una forma de prevención o reencauzamiento de los *desvíos*

morales y de patologías sexuales que se ponían en evidencia en esa transición etaria.

Palabras clave: sexualidad - educación - pubertad

Abstract

This article analyzes the circulation of discourses aimed at the education of sexuality in Argentina in the first decades of the 20th century. Under the imprint of the influence of eugenic ideas and the development of modern science, the publicists promoted a sort of sex police advancing on a form of positive intervention through parent sex education, educators and especially the school population. Focused on the concern of the dangerous passage to sexuality in puberty, they sought in the educational resource a form of prevention or re-orientation of moral deviations and sexual pathologies that were evidenced in that age transition.

Keywords: Sexuality - education - puberty

1. Introducción

En nuestros días asistimos a la emergencia de la educación en la sexualidad como un campo de posibilidades. Después de muchas controversias, en octubre de 2006 el Congreso sancionó la Ley Nacional que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150).¹ Tal como se reconoce, *educar en la sexualidad* es una forma de apreciar que la vida sucede en un cuerpo y que podemos entender, analizar y cuidar lo que sucede con nuestros cuerpos, como parte del desarrollo integral de nuestra ciudadanía y nuestras relaciones.

Ahora bien, puede pensarse esta experiencia educativa como una novedad en la Argentina. En el presente trabajo se busca avanzar en ese sentido, a partir de la recuperación de una serie de producciones escritas que circularon en las primeras décadas del siglo XX, donde la sexualidad y su educación devinieron en una temática que ocupó y preocupó a los profesionales pertenecientes a distintos campos disciplinares². Aquellos eran tiempos donde, todo lo concerniente al sexo y la sexualidad era, por excelencia, el reino del inconsciente, de las obligaciones rígidas e incomprensibles, del misterio y también el reino del silencio. Los tabúes ponían en reticencias a la hora de hablar de sexo como de cualquier otro problema humano. Sin embargo, más allá de la incomodidad, médicos, educadores y referentes de las ciencias psi promovieron la educación sexual en las escuelas como un modo de garantizar la salud moral de toda la sociedad.

La sexualidad, asociada al 'dominio de la peligrosidad sexual' (Weeks, 2012), como lo plantea la antropóloga feminista Gayle Rubin (1986), ese gran paroxismo moral del siglo XIX pervive todavía, dejando una profunda huella en las actitudes sobre el sexo. Un tema omnipresente que una y otra vez se lo roza, se lo sugiere y hasta se la deforma sin atreverse –la mayoría de las veces– a abordarla abiertamente a pesar de que nadie ignora, después de Freud, la trascendencia del tema.

Foucault se preguntó de qué modo –en la sociedad occidental desde el siglo XVIII– la sexualidad pasó a ser vista como parte central de nuestro ser, ese privilegiado sitio en donde se encuentra la “verdad de nuestro ser”. Lejos de ser el dominio de lo privado, se ha convertido en central para el moderno funcionamiento del poder. La estricta moral que se considera como típica de la burguesía había hecho su aparición en siglos anteriores de la historia y, por lo que concierne al Antiguo Régimen, el repertorio de delitos sexuales perseguido por la Inquisición no se modifica después del siglo XVI. Como explica, no existen, por tanto, razones suficientes para afirmar

1 Sobre los desafíos y límites de la implementación de la ESI en las instituciones escolares de Argentina, sobre todo en las escuelas medias ver Morgade, 2019.

2 Un trabajo que analiza la edición para el caso de Argentina, en torno a los años veinte y treinta de textos y folletos mayoritariamente dedicados a la sexualidad, que formaron parte de la Biblioteca Científica de la Editorial Claridad dirigida por Antonio Zamora es el de Múgica, 2017.

que en el siglo XVII comience una etapa de características marcadamente diferentes de la anterior.

A partir del siglo XVI al XVIII, se asistió a la emergencia de un "discurso sexual" poniendo a la sexualidad en el mapa de la historia política y demostrar. El sexo -palabra con la que enlaza la anatomía, funciones biológicas, conductas, placeres, sensaciones, etc.- devino en la bisagra que articula las relaciones sociales de poder. En la Historia de la Sexualidad se propuso dismantelar la noción de sexo como principio causal y sentido omnipresente que ordena las culturas, y exhibir no su secreto constitutivo sino el funcionamiento ideológico que constituyó el sexo.

En su aproximación del poder en clave relacional que se formula dentro de la red de relaciones que lo sustentan, nos advierte que se asistió a una construcción particular de conocimiento. Al indagar en esa historia del discurso, encuentra que el anatema que arrojó la religión cristiana sobre la actividad sexual en las sociedades del Ancien Regimen desemboca, por el contrario, en una profusión de discursos. Se trata, por tanto, de descubrir y poner esa sexualidad en parte oculta y perdida. El sexo habría quedado silenciado respecto de la acción -parcialmente, como es claro-, pero en cierto modo ese silencio dio origen a lo que podríamos calificar a la proliferación de la literatura pornográfica. Tal como analiza, la hipótesis que pretende hacer coincidir la represión sexual de Occidente con la aparición del modo de producción capitalista nos conducía a una visión de la historia de la sexualidad simplista y con poca base científica (Foucault, 1991).

Otro de los aportes significativos que contribuyeron a desvelar esta cuestión vino de la mano de la teoría feminista al elaborar la categoría de género como una construcción cultural que provee de significaciones y atributos lo masculino y lo femenino. En el interior de la teoría, las cosas al principio parecían estar claras y resultaron productivas para pensar un amplio campo de problemas en cada disciplina. Por un lado, el sexo aludía a una condición biológica inscrita por naturaleza y el género, por su parte, remitía a las operaciones culturales que dan significación a lo femenino y a lo masculino. En esta disposición ideológica el cuerpo sexuado fue y es sin duda la medida básica de este tipo de asignaciones. Sin embargo, después de treinta años de debates y de confrontación de posiciones, la noción de género comenzó a tambalear respecto de aquellas primeras ideas que ubicaban al "sexo" (los rasgos anatómicos diferenciados de hombres y mujeres) como un dato material previo, sobre la cual la cultura desplegaba todo un arsenal simbólico para instalar la diferencia sexual. En los noventa, filósofas como Judith Butler llegan a afirmar que no hay sustancia original y anterior a la cultura, ni siquiera el cuerpo puede evadirse de categorías y lenguajes que le asignen posiciones y lo designan, ya desde el nacimiento. El sexo mismo, para esta teórica, es una construcción que por sí misma dicta y despliega su propia historia.

Las investigaciones científicas más recientes acercan información sobre variantes físicas y fisiológicas que hacen pensar que el sexo biológico es menos fijo de lo que

se creía y en todo caso está expuesto a una serie de combinaciones más amplia que la dualidad varón-mujer. Las migraciones sexuales no cuentan con la única opción de cambios en el nivel de las apariencias o vestimentas sino también con el auxilio de una ciencia dispuesta a intervenciones concretas sobre la corporalidad. Fuera del secreto, como decía Foucault, las sexualidades "diferentes" hacen del impacto público una política. De allí las preocupaciones de diversas formas de poder (de características específicas pero semejantes en su intervención) por el trazado de fronteras claras entre lo masculino y lo femenino.

En este sentido, cabe recordar que son las instituciones y las personas en su actuar cotidiano quienes ejercen poder, legitimando determinados significados en torno a la sexualidad y heteronormatividad, al precio de la represión o exclusión de otras posibles alternativas. Esto interpela al sistema educativo y a la escuela en tanto institución productora y reproductora de un discurso pedagógico que reconoce ciertos "tipos" de sujetos en detrimento de otros. La propuesta de desnaturalizar la identidad sexual, de no tomar como un dato "natural" el dimorfismo sexual, implica la renuncia a la reivindicación de la normalidad perdiendo el binomio normal/patológico su fuerza.

A la escuela le competía asumir esa misión como un modo de salvarlos de esas posibles desviaciones, producto de su debilidad moral. Con el objetivo de dar cuenta de esas formas de intervención que buscaron implementar estos publicistas y reformadores, a partir del recurso de la educación sexual, en el presente trabajo se analiza, en un primer apartado, algunas de esas propuestas que fueron formuladas por referentes de la pedagogía como Raquel Camaña, Víctor Mercante, Julio Barcos, médicos y divulgadores eugenistas y el psicólogo Aníbal Ponce. A pesar de las distintas derivas profesionales y posturas ideológicas coincidían en la preocupación por los desvíos morales y patologías sexuales. En un segundo apartado, se presentan algunas de esas producciones que abordaron la problemática de la sexualidad de les púberes que transitaban esa peligrosa experiencia que debía ser conocida y orientada para evitar sus posibles desbordes.

2. La pedagogía como un campo de posibilidades para abordar la sexualidad

En Argentina, desde el mismo momento en el que la educación pública se conformó como una de las expresiones de mayor alcance del proyecto modernizador de la elite a fines del siglo XIX, aunque conveniente enmascarada, la sexualidad atravesó el currículum de la formación de los futuros ciudadanos y no-ciudadanas. La escuela con su impronta educadora en clave de género, se centró en una cuidada red discursiva y un conjunto de prácticas orientadas a fijar una distribución de roles, funciones, espacios y ámbitos de acción para los niños y las niñas. En ese proceso de construcción del Estado como marco de un ejercicio jerárquico de la vida civil, pública y privada, la masculinidad sin fisuras fue parte indispensable de su organización armónica. Supeditada a su condición de partenaire del varón, las no ciudadanas fueron presentadas bajo la figura de "madres y esposas de ciudadanos".

De importancia nodal para ese cometido fueron las asignaturas de Higiene, Economía Doméstica, Educación Moral y Cívica y la práctica de Ejercicios Físicos.³ Apelando a un conjunto de estrategias el tratamiento de la sexualidad en el ámbito escolar, quedó asociada a la enseñanza de la higiene,⁴ a la prevención de enfermedades venéreas, al dominio del cuerpo, a la formación de hábitos, al fortalecimiento de la voluntad, a la defensa de la familia y los valores morales que reforzaban la idea de castidad, abstinencia y retiro al ámbito doméstico para las niñas y la vida pública para los niños.⁵ Esos comportamientos buscaron imponer una verdad sobre el sexo en tanto “las prácticas reglamentadoras producen a los sujetos que someten sobre la base de un binarismo que intenta suprimir cualquier trastorno de las hegemonías: heterosexualidad, reproductiva y médico-jurídica” (Butler, 1999, p. 101).

Sobre estas cuestiones trabajó la pedagoga socialista Raquel Camaña⁶ cuando proclamó que la escuela debía asumir su función social de preparar a mujeres y hombres para que “sepan amar” y cultivar el “jardín del matrimonio” (Camaña, 1916, p.10).⁷ Dirigió su preocupación a la figura de la madre para que conociera los riesgos a los que se exponían las alcohólicas, las sifilíticas o las tuberculosas que cometían “el crimen de procrear”. Se debían conocer las medidas que previnieran que se envenenara la sangre materna bajo la influencia del trabajo exagerado y violento que contribuía a la degeneración de la raza humana. Influenciada por el eugenismo positivo que promovió la prevención,⁸ entendía que, si la maternidad, no se la asumía con responsabilidad devenía en un acto negativo, de funestas consecuencias para ella, su prole y la sociedad en su conjunto.

La vulgarización de la higiene integral, incluyendo la puericultura, la educación y la instrucción sexual, permitiría ver a los niños y niñas que el problema de los

3 Al respecto ver Lionetti, 2007.

4 Los vínculos entre la medicina y la educación dieron como resultado final que los médicos se convirtieran en pedagogos y los educadores en higienistas. Al respecto, ver Di Liscia y Salto, 2004.

5 Un trabajo en el que se explora la producción y circulación de manuales sobre la sexualidad es el de Múgica, 2017.

6 Raquel Camaña (Buenos Aires: 1883- 1915). Se graduó como maestra y profesora en la Escuela Normal Nacional de La Plata. Luego, se diplomó en la Escuela Normal de Lenguas Vivas. En 1910, concurrió al Congreso de Higiene Escolar celebrado en París, llevando la representación oficial del gobierno argentino. Colaboró en revistas del país y del extranjero. Parte de su trabajo ha sido compilado en los “estudios de pedagogía social”, las “impresiones de viaje” y la “crítica literaria”. Como referente de la primera ola feminista, fue defensora de la educación integral de la mujer y cuestionó a la escuela que propagaba la guerra a expensas de los valores humanos. Su figura fue analizada por Southwell, 2015, pp. 109-124.

7 Sobre debates médicos en torno a la educación sexual de la mujer y la práctica anticonceptiva ver Nari, 1996. Sobre el tratamiento del cuerpo femenino por parte del discurso médico se puede consultar: Nouzeilles, 2003 y Barrancos, 1991 y 2001.

8 El tema de la eugenesia cuenta con numerosos aportes solo a modo de referencia puede mencionarse el de Stepan, 2005. Una revisión que analiza las diferentes recepciones del eugenismo en Miranda y Vallejos, 2012.

sexos se lo debía considerar bajo su doble aspecto "masculino" y "femenino". Dos seres diferentes, inversos, complementarios, equivalentes que demostrarían que hay progreso sexual cuando más se ahondaran los caracteres específicos comprendiendo que lo determinante en la mujer pasaría por la maternidad. Por allí pasaba la marcha extraviada del feminismo, "verdadero masculinismo", que convertía a la mujer en la caricatura del hombre (Camaña, 1916, p. 27).

Sobre la base del aporte de las Ciencias Naturales, se debía enseñar la ley de la vida, de la fecundación, del desarrollo, del amor en la reproducción de las plantas, en las clasificaciones científicas que casi todas se basan en los órganos de reproducción; en la metamorfosis de los insectos, en las costumbres de las abejas, de las hormigas. En esa "verdad natural" estaba reservado el reino de la libertad de acción. La naturaleza, científicamente interpretada, conduciría al adolescente a amar la ley de la vida, de la fecundación, del desarrollo y a medir la responsabilidad de la transmisión consciente de la energía que diviniza al hombre. La mujer y el varón compartían el deber de ser padres responsables. El trípode sobre el que edificó su doctrina fue: conocimiento-conciencia-voluntad, en tanto lo atinente al acto sexual trascendía lo estrictamente individual para transformarse en un problema de orden social. La enseñanza debía ir más allá de la prevención y la higiene, encarada como una formación de la conciencia, de los deberes y la responsabilidad colectiva. Partícipe del clima de ideas eugenésicas, buscó combatir el "delito natural" contra la especie, provocados por los llamados "venenos raciales": la sífilis, la tuberculosis y el alcoholismo. La escuela debía promover la protección de la procreación, la maternidad y la infancia (Camaña, 1916, p. 69).

Para quienes participaron de las medidas preventivas (higiénicas) y profilácticas (eugenesia), el silencio no era conveniente porque ponía en riesgo la virtud femenina y la salud de todo el cuerpo social. De allí que el tema y los debates aparecía recurrentemente en la revista educativa del Consejo Nacional de Educación, *El Monitor de Educación Común*. Uno de los escritos más sugerentes es el que se publica a pedido de la Liga de Profilaxis Argentina (en adelante *LAPS*), y que fuera difundido primero en Uruguay.⁹ El presidente de la Liga pidió especialmente al Consejo Nacional de Educación argentino autorización para su publicación con el propósito de que lo leyeran las maestras y lo divulgaran entre sus alumnas. El artículo de la francesa Jeanne Leroy-Allais¹⁰ –publicado originalmente en los Estados Unidos– fue traducido por el puericulturista Emilio Coni bajo el título "De cómo he instruido a mis hijas: la educación de las niñas americanas" en los Anales de Instrucción Primaria

9 Sobre la cuestión de las iniciativas de abordar la educación sexual en las instituciones escolares del Uruguay ver Darré, 2005.

10 Jeanne Leroy-Allais (Honfleur, Francia 1853-1914). Instructora y autora de 17 libros orientados, en su mayoría, al público juvenil.

por iniciativa de la Dirección de Enseñanza Primaria y Normal de Uruguay. La LAPS apeló a la publicación oficial para que sea conocido por el personal docente y para que fuera impreso en forma de opúsculo y difundido entre las madres. El texto vuelve a reforzar la alianza que la madre debía tener con el médico para que se informara debidamente en la educación de su hija (Donzelot, 1994). Así, se señala:

"[...] Esta enseñanza se dice puede ofrecer peligros. [...] ¿Acaso las estudiantes de medicina y las enfermeras son, por haber sido instruidas, más pervertidas que esas doncellas delante de las cuales uno no se atreve a decir nada? [...] Lo que es pernicioso para la juventud es conocer el libertinaje antes de estar en edad de apreciar el amor; es por considerar el amor no como obra de procreación, pero sí como obra de voluptuosidad" (*El Monitor de la Educación Común* -En adelante, MEC-, Año 40, Tomo 82-83, 1922, pp. 195).

En el relato, se presenta a Genoveva de trece años quien recibe la información de su madre, para que no llegara "al matrimonio desconociendo sus obligaciones futuras" (MEC, Año 40, Tomo 81 y 82, 1922, p. 193). El conocimiento combatía la ignorancia. La madre, atenta a los cambios que mostraba su hija como la fatiga sin causa, la distracción, la palidez y sus frecuentes pesadillas nocturnas, se asesora por su cuñado médico quien le diagnosticó que era a "causa de la edad". La madre explica a la hija cómo eran los órganos reproductores femeninos y sus funciones, buscando tranquilizarla en ese "pequeño fastidio momentáneo que sufría" y dándole la seguridad de que todo funciona bien" (MEC, Año 40, Tomo 81 y 82, 1922, p. 193). No se soslayan temas como el embarazo, el parto, los cuidados para su salud y el cuerpo femenino, las vestimentas adecuadas, el decoro necesario que debía mostrar una joven que cuidara su respetabilidad.

Pero también al hombre le cabían responsabilidades en sus actos como padres o futuros esposos, puesto que

"[...] hay que criticar a aquellos que por descuido siembran la enfermedad a su alrededor [...] El mal que nos ocupa es, sobre todo, mal de libertinaje [...] las primeras víctimas las jóvenes. [...] Así los padres que entregan a sus hijas únicamente por ventajas materiales, por la gloria, por el dinero, son imbéciles o criminales; imbéciles de no conocer y prever las funestas consecuencias de ciertas enfermedades; criminales, si previéndolas no las toman en cuenta. Es cuestión de imponer a los hombres que se casan un certificado médico comprobando su buen estado de salud" (MEC, Año 40, Tomo 81 y 82, 1922, p. 198).

El varón y la mujer debían prepararse para protegerse y cuidarse en su vida amorosa, sabiendo que su descuido afectaba a toda la sociedad. Lo sugerente del artículo es que, esa figura de la "maternidad eugénica", refuerza la autoridad femenina como

educadora y, con ello, su poder interno dentro de la familia.

El temor a la transmisión de las enfermedades venéreas y a la *degeneración de la raza* precipitó ese interés por llevar la temática de la sexualidad al ámbito escolar.¹¹ Fue el objetivo de la Liga Argentina de Profilaxis Social al promover el dictado de conferencias (dirigidas en gran medida a los profesores y al magisterio), la publicación de folletos y la proyección de películas. En las conferencias (auspiciadas por el Ministerio de Instrucción Pública y el CNE) se hablaba de fomentar la abstinencia sexual en los jóvenes educándolos en el control de las tentaciones, las pasiones y bajos instintos. Educando en el poder de la voluntad, se garantizaban pilares como: "el vigor, el amor, el casamiento, el hogar, la familia, la vida, el amor filial y fraternal" (LAPS, "El poder del hombre", Folleto, nº 11, Buenos Aires, 1921, p. 22). Había que evitar el "crimen" de la "degradación de la especie", un delito contra la humanidad y la raza, por lo cual advertía a los jóvenes:

"[...] pronto seréis padres. A vuestra segunda infancia, va a suceder la llamada pubertad. [...] Vais a ser dominados por el Genio de la Especie. [...] ese genio va a determinar en vosotros, impulsos más o menos imperiosos, [...] ciertamente ciegos.

Pues bien nosotros puericultores deseamos ilustraros [...] Pues sabedlo, para ser hombre verdadero, completo ciudadano, es menester ser padre de familia. [...] A la obscuridad (sic) debe suceder la luz; a la barbarie debe suceder la verdadera civilización. A la hipocresía queremos sustituir la verdad. [...] así tendremos absoluta convicción de ser los [...] instructores de la más alta moral individual y social" (LAPS, "A la juventud. Para el porvenir de la raza". Folleto nº 4, Buenos Aires, 1921, p. 12).¹²

Aún más desafiante y contundente fue la propuesta del educador y pedagogo anarquista Julio Barcos¹³. En la revista *Cuasimodo*, publicó una serie de artículos

11 Un interesante análisis de esas preocupaciones sociales que generaron las enfermedades de transmisión sexual en la ciudad de Buenos Aires, entre 1920 y 1940 es el de Queirolo, 2013, pp. 67-87.

12 Esta conferencia que se publicó en el folleto de la Liga fue dictada por el Dr. Adolph Pinard, miembro de la Academia de Medicina de París (Versión en español del Dr. Emilio Coni). Sobre la figura de Emilio Coni ver Armus, 2007.

13 Julio Barcos (Buenos Aires, 1883-1960). Se graduó como maestro y pedagogo en la Escuela Normal de Paraná. Militó en las filas anarquistas, participando de la creación de la Escuela Libertaria. Organizó la Liga Nacional de Maestros y fue uno de los principales impulsores de la Confederación del Magisterio. Se ausentó del país por un breve período, en Panamá fue director de la publicación de la revista *Cuasimodo*. A su regreso se aleja de las filas libertarias, producto de sus desinteligencias internas, y se acercó al radicalismo yrigoyenista actuando incluso como parte de la burocracia educativa. Autor de numerosas obras entre las que podemos destacar: *Cómo educa el Estado a sus hijos. La felicidad del pueblo es la suprema ley* (cuadros de psicología política y social), Otero y Cía., Buenos Aires, 1915. Régimen Federal de la Enseñanza. *Hacia una nueva legislación escolar*, Editorial Cátedra Lisandro de La Torre, Buenos Aires,

referido a la cuestión de la sexualidad específicamente en la mujer.¹⁴ En ellos comentaba que, la ignorancia que prevalecía en la sociedad con respecto a las cuestiones sexuales era la consecuencia del "crimen del silencio" impuesto por la burguesía conservadora y los curas a toda la sociedad. Esa ignorancia, conducían a consecuencias indeseables como las "desviaciones", entre ellas, la homosexualidad masculina.¹⁵ De allí la urgencia de una educación sexual que "[...] equilibra su salud y contribuye al desarrollo armonioso de su personalidad sentimental [...]" (Barcos, 1925, p. 197).

Abordó aspectos como el de la castidad, la virginidad, el matrimonio, la moral burguesa, la promiscuidad, la prostitución, los delitos contra la mujer, la maternidad, la familia, la educación sexual en las escuelas, el papel de la religión y de la Iglesia Católica, el machismo, la seducción, el incesto, el adulterio, las sociedades matriarcales, la literatura erótica y sentimental, etc. Como sostiene Barrancos, "El discurso sobre la sexualidad producido por el anarquismo hacia finales del siglo pasado y principios del XX estaba ligado a su manifiesto anti clericalismo, el propósito de una secularización y en la devoción al positivismo-evolucionismo, fijados en la admiración a Darwin y, aunque menos, a Spencer también" (Barrancos, 1990, p. 241). En el caso de Barcos, apeló a los aportes de la psicología, la biología, el higienismo, la etnología, la antropología, la psiquiatría (con una breve referencia a Freud), la filosofía y la historia a los efectos de argumentar que, la castidad como la virginidad genera enfermedades en las mujeres como la histeria, el nerviosismo, la debilidad, debido a la imposibilidad de ejercer libremente su sexualidad sin restricciones de ningún tipo. En los hombres, el impedimento de satisfacer sus deseos sexuales los empuja al prostíbulo en donde caen víctimas de las enfermedades venéreas, la tuberculosis, la sífilis, y a la homosexualidad, considerada una degeneración psicológica.

La virginidad y la idolatría serían las responsables de esa escasa evolución biológica de la sociedad. Si todo el andamiaje de la sociedad capitalista se apoya en la propiedad privada, según Barcos, las relaciones entre los géneros convierten a la mujer en propiedad del hombre a través del contrato matrimonial. Ese sometimiento acabaría con la revolución social que derrumbara al capitalismo, la explotación burguesa y sus valores morales. La nueva libertad sexual promovería una sociedad

1957. Escribió artículos en revistas anarquistas como Escuela Popular y en diarios. Sobre las propuestas educativas del anarquismo puede consultarse los conocidos trabajos de Barrancos, 1990; Suriano, 2004; Sardú, 2008; Pita González, 2012). Coni ver Armus, 2007.

14 Ver "Una encuesta que levanta roncha. Polémica entre mujeres.", "Dos madres – dos morales – dos culturas", Cuasimodo, N° 18, mayo de 1921; "Cuando se emancipen las mujeres", Cuasimodo, N° 23, septiembre de 1921, ediciones digitales BAEL (Biblioteca Archivo de Estudios Libertarios), Federación Libertaria Argentina.

15 Sobre el límite claro de la homosexualidad respecto a la radicalidad del anarquismo ver Fernández Cordero, 2017.

sin perversiones¹⁶, donde no se daría el asesinato pasional, la violencia, el adulterio, la violación, todo fruto de la monogamia y las prohibiciones morales que pesan sobre las personas y su sexualidad. El pudor femenino, reflejo de los valores morales impuestos por medio de la educación, distrae la atención sexual del hombre sobre la mujer exacerbando el deseo sexual (Barcos, 1925, p. 50). El afán de las mujeres por las cuestiones del vestido, la moda, los perfumes, los tocados, el peinado, no proviene del deseo de ocultar las partes consideradas inmorales, sino del deseo de "exhibir", sugerir la belleza física para aumentar su poder de seducción sobre los hombres. Ese pudor femenino, al ser fruto de la moral y la costumbre que se vuelve cotidiana, desaparecerá cuando se provoque esa revolución cultural.

Las vírgenes y las prostitutas serían las dos caras de la misma moneda. La existencia de unas, las vírgenes, es la causa de la otra, las prostitutas. La castidad de unas, determinadas a conservar su virginidad como prenda para conseguir hombre para el matrimonio, es lo que provoca la aparición de las otras, en las cuales los hombres van a saciar su deseo y surge un perverso mercado sexual (Barcos, 1925, p. 124). Claramente, las principales víctimas de esa situación eran las mujeres pobres.¹⁷

Pero también el hombre se vería obligado a llevar una vida humillante: o se convierte en un "Don Juan Tenorio", el eterno seductor de mujeres de otros quien no respeta virtud, honor ni propiedad privada, el ladrón de la propiedad ajena, el "anarquista del amor" hasta que cae en el matrimonio para convertirse en un arduo vigilante de su mujer y correr a los donjuanes que vengan a robar su propiedad. O es el "Otelo", el asesino de mujeres, quien para defender su honor humillado, golpea o mata a su mujer sin que sea castigado por la justicia. El hombre proletario esclavo de su patrón, ha convertido a su mujer en su esclava doméstica.

En sintonía con las posturas de algunas feministas de la época, planteó la necesidad de fomentar la coeducación sexual. Sin embargo, cuando habló de desviación, anomalías, homosexualidad lo hizo de ese sustrato cultural común y un prisma científico que divulgó la "naturalidad" de la norma heterosexual. Su reivindicación de la libertad sexual se orientaba a erradicar toda forma de perversión. Para "corregir" los impulsos perversos era clave formar la sexualidad en la pubertad. Aquella era la edad donde jovencitos y jovencitas entraban en la zona del peligro y se volvían peligrosos.

3. La peligrosa sexualidad de los púberes

¹⁶ Un aporte que también advierte este temprano discurso sobre la libertad sexual, a partir del análisis de los discursos de los médicos Juan Lazarte y Manuel Martín Fernández en años treinta y cuarenta, como una clara anticipación al movimiento de la llamada Revolución sexual de los años 1960 es el de Ledesma Prietto, 2017.

¹⁷ Tal como afirmaba: "Mientras subsista este maravilloso régimen económico, que solo abre tres puertas a las mujeres pobres: la subasta del matrimonio, la esclavitud del taller o la mancebía, no hay que pensar en la posibilidad de abolir la prostitución. Este cáncer desaparecerá solo con la muerte del capitalismo". Barcos, 1925, pp. 151-152.

Claramente el centro de preocupación era ese pasaje a la adolescencia signado por los cambios fisiológicos, emocionales y psicológicos, del que daban cuenta los y las púberes en el espacio escolar. En términos del pedagogo Víctor Mercante¹⁸ había que develar “los secretos del caos y las normas del orden y la armonía, indispensables para que la escuela fuera eficaz” (Mercante, 1917, p. 15). Por eso promovió una investigación escolar-antropológica convirtiendo al aula en un laboratorio humano para concluir que, el desánimo del niño, su espíritu de desorden y pereza se podrían revertir con métodos basados en estímulos rápidos, económicos, eficaces y no penosos, sustentados en la razón nacida de la experiencia. Aquellas experiencias fueron anticipaciones de prácticas como las de la médica Telma Reca quien, entre los años treinta y cuarenta, apeló al ámbito educativo para observar e individualizar las conductas “antisociales” que conducían a la delincuencia como la de aquellos considerados anormales (Ramaciotti, 2018).¹⁹

Advertía que los niños entre 11 a 12 años tenían predisposición a la indisciplina por sus sobrantes de motricidad que coincidían con el período sexual y belicoso que atravesaban. Sobre la base de sus estudios sobre el púber elaboró su teoría pedagógica de la que se nutrió la reforma del ministro Carlos Saavedra Lamas impulsada en 1916. Siguió los censos educativos que mostraban cómo, particularmente los varones, concluían su escolarización primaria en el 4° grado con lo cual promovía la escuela intermedia para salvar ese inconveniente. Su planteo se inspiraba en lo que Dewey había sentenciado como el “despilfarro de la educación”. A diferencia de otros normalistas argentinos, que apostaron a la capacidad transformadora de la educación, estimó que la escuela no podía modificar el instinto.

La psicología, la medicina y la fisiología le permitieron explicar que, entre los 12 y 16 años, se alcanza “la maduración sexual”, aunque las deformaciones de las costumbres civilizadas la extendían hasta los 25 años. La Fisiología le permitió comprender que en esa etapa se operaba una evolución rápida de los órganos genitales, y una modificación profunda de la constitución orgánica, de allí ese brusco cambio que impulsa a los adolescentes al juego por placer y por necesidad, para gastar energía física. La escuela tradicional no se adaptaba a esas necesidades enclaustrando a los púberes pero la intermedia, con distintas actividades en el taller o la granja, podía canalizar ese sobrante de energía.

En el orden mental los púberes pasaban por una depresión, producto del “cretinismo transitorio”, donde –en el caso de las niñas– la imaginación se extravía en “raras

18 Víctor Mercante (Merlo, 1870 - Los Andes, 1934). Graduado como maestro y profesor en la Escuela Normal de Paraná. organizó la Sección Pedagógica en la Universidad de La Plata, basamento de la actual Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación. presidió la Sociedad Psicológica de Buenos Aires. En 1918, presidió la Sociedad Psicológica de Buenos Aires. Fue autor de numerosas obras pedagógicas. Su figura fue analizada en Lionetti, 2006.

19 Al respecto la cuestión de la observación y diferenciación de los comportamientos “normales” y los llamados “anormal” en las escuelas, así como las disputas entre los distintos campos de saberes se analiza en Lionetti, 2012.

sentimentalidades", haciéndose más reservadas, temerosas, vergonzosas o bien, autoritarias y coquetas. Era la edad de las amistades tiernas, del amor romancesco, de las ambiciones y de las grandezas. Por el contrario, la anatomía y fisiología del varón sufren cambios definitivos que lo afectan a nivel psicológico. Concluía que, a partir de la pubertad, el varón llega al apogeo de los atributos intelectuales y morales de su masculinidad, en el caso de la mujer adopta los rasgos peculiares de su sexo.

En absoluta sintonía con la cultura patriarcal de aquellos tiempos modernos, sostenía que la despreocupación moral en que vive el alma infantil de la joven le sucede el conocimiento de su situación sexual. El secreto instinto de su verdadera misión, acentuaría la vida interior con excesos de meditación, melancolía y la angustia expresada en llantos inmotivados. Su ternura se consagra en determinados pensamientos y personas. Ese exceso sentimental se traduce, en algunos casos, en misticismo.

El varón, se muestra presuntuoso, turbulento, osado, soñador, "ardiente de inasibles quimeras". En el joven se hipertrofia su yo de allí que se siente hombre y alimenta sus ambiciones. Por esa razón el púber se indisciplina, siendo incapaz de persistir en una ocupación o actividad cualesquiera. Ese "desorden mental" lo conduciría a una progresiva inferioridad intelectual, de allí la conveniencia de ejercitar las aptitudes manuales.

Según sus observaciones, la atención, la voluntad y la constitución de los centros perceptivos distarían en función de los sexos. La atención de la mujer es más concentrada en el período infantil, y se vuelve más indirecta y dispersa en la pubertad, ocurriendo lo contrario en el hombre. Un diagnóstico oportuno para una reforma que apuntó a la continuidad de los estudios de los varones en la Escuela Intermedia y, eventualmente, para que unos pocos siguieran el Colegio Nacional.

A su vez, tanto en el varón como en la mujer adolescente, observó que existe una preferencia por ejercitar las manos antes que estudiar materias. Las jóvenes le habían mostrado una inclinación a la pintura, y la aversión a los "quehaceres femeniles" (modista, bordadora). Se sentirían atraídas por la Naturaleza, aborreciendo la fatiga por los que buscan ocupaciones amenas y un tanto románticas. Tareas como la telegrafía y la costura les resultarían monótonas. Sus preferencias por leer Historia y Literatura, le indicaban que serían menos propensas a las actividades manuales que los varones. De allí que la escuela debía adaptarse a esas dos grandes coordenadas (Mercante, 1917, p. 239).

No dejó de asociar esa profunda crisis de la pubertad como una situación que promovía las inclinaciones "perversas":

"[...] es la edad en la que, el amor ofrece esas extrañas perversiones conocidas bajo el nombre (sic) de homsexualidades y que atacan en forma de amistades solitarias, primero de emoción fiamesca después, para resolverse, por último, en uranismo (...). La función de las glándulas genésicas [...] trae consigo al

libidinoso [...] El onanismo [...] es un vicio casi habitual del adolescente [...] que reclama métodos previsores, como la vida en campaña y una educación sexual" (Mercante, 1917, pp. 184).

Una edad en la que confluían virtudes sublimes y acciones heroicas pero también, perversidades y extravíos condenables. Los sentimientos estéticos, vinculados íntimamente con la vida sexual, sufren un profundo cambio al comienzo de la pubertad, de allí que sería imprescindible idear un plan de contenidos y estrategias didácticas, basados en la selección sexual, en la selección intelectual, en el mejoramiento de la especie, en el mejoramiento de los conceptos.

En las Escuelas Intermedias se formaría al nuevo luchador sin recelo para el trabajo. Con el dictado de dos o tres horas al día de contemplación atenta, de dos o tres horas de ejercitación eficaz, de lectura de composición, de dibujo, de educación estética, de educación científica (ciencias naturales, geografía, física), realizadas "bajo el cielo como techo", se vigorizaban el razonamiento y la voluntad. Debido a esa "naturalización" del sexo no se debía promover una educación más práctica orientada fundamentalmente a los varones. Otro era el rumbo para las mujeres que recibirían una educación básica hasta el 4° grado.

Otro referente de su tiempo que se ocupó de estas cuestiones fue Aníbal Ponce²⁰ que estudió la psicología de la adolescencia. Crítico de la escuela pública -y con evidentes distancias ideológicas- tuvo algunos puntos de encuentros con Mercante a la hora de analizar la sexualidad de púberes y adolescentes. Preocupado por capacitar al magisterio en sus conocimientos sobre sus alumnos dictó una serie de cursos en el Colegio Libre de Estudios Superiores. La psicología genética de Ponce no fue evolucionista, en el sentido de Ingenieros, donde el eje central de análisis es la filogénesis, sino evolutiva a la manera de Piaget donde prima el análisis ontogenético. Las diferencias en las funciones psicológicas a lo largo del desarrollo del individuo se ubicaron en estos textos como un problema conceptual central a resolver, resistente al reduccionismo biológico. La última etapa de la psicología ponciana estuvo fuertemente centrada en la temática de la adolescencia y la juventud. Entendía a la adolescencia como ese momento vital, transformador de la personalidad, aunque su énfasis pasa por la vinculación del individuo con la sociedad.

La puericia era ese pasaje donde se liberan los niños de pensamientos

20 Aníbal Ponce (Buenos Aires, 1898-1938). Ensayista, psicólogo, profesor y político argentino. Dirigió junto a José Ingenieros la Revista de Filosofía. Sus ensayos cultivaron el género de la biografía, como: "La vejez de Sarmiento", "Sarmiento constructor de la nueva Argentina", "Para una biografía de Ingenieros". Textos psicológicos como: "La gramática de los sentimientos", "Problemas de psicología infantil", "Ambición y angustia de los adolescentes", "Diario íntimo de una adolescente" y de interpretación socio-cultural como: "Humanismo burgués y humanismo proletario", "Educación y lucha de clases", así como una serie de conferencias y ensayos recogidos en el volumen "El viento en el mundo". Sobre el lugar de Ponce en la recepción y desarrollo de un campo de las ciencias psi en Argentina existen varios aportes, de los que podemos mencionar Vezzetti, 2007; Dagfal, 2009.

irreflexivos y egocéntricos. El mundo de la fabulación de la niñez, en el cual se vivía realizando sus deseos, quedaría atrás. Más coherente en su mentalidad, el niño de once años se mantiene seguro de sí mismo porque no le exige a la vida más que lo actual y lo próximo. Pero, sin embargo, tal como argumenta esa serenidad y confianza darán paso a la desolación, la inquietud y el desconcierto. Si bien apela a la perspectiva genética a la hora de abordar la psicología del adolescente, su análisis se centra en el conflicto de tendencias emocionales, moduladas por las relaciones sociales, que forman parte de esa experiencia del adolescente. Se reserva la *palabra pubertad* para designar el comienzo de la función reproductora, la pubertad sería un momento de la adolescencia, pero de ningún modo su iniciación ni mucho menos su causa (Ponce, 1934, pp. 182-186).

El comienzo de la tendencia sexual en los adolescentes era un signo de madurez orgánica, dejando para mucho más tarde el problema del amor como expresión de la personalidad desarrollada. Esa es su crítica a Freud,²¹ no niega que exista ya en los niños una curiosidad sexual, pero pronto se distancia. La curiosidad de los niños no respondería como en los adolescentes a un imperativo de su propio cuerpo, sino en especial a la torpeza o hipocresía del adulto que de alguna manera le ha hecho sentir algo prohibido, secreto, impenetrable. Lo que seduce no es el problema del sexo en sí; le atrae lo desconocido. En un ingenioso comentario, sostiene que, la atracción de lo prohibido es tan intensa en los niños, que resulta significativa la respuesta de una niña de cuatro años, Mignon, a quien la abuela le enseñaba a rezar el 'Padre Nuestro'. Al hacerse repetir varias veces 'y no nos deje caer en la tentación', la niña dijo: 'yo quiero ver esa tentación aunque me caiga'.

El descubrimiento de una nueva conciencia de su cuerpo pone al adolescente sobre el camino de la vida interior que, lejos de identificarse con el desinterés del esquizofrénico, muestra una profunda curiosidad hacia los nuevos estados mentales que le inquietan y que le obligan momentáneamente a alejarse de las cosas para preparar a su regreso un contacto más logrado.

Reconoce en los juegos infantiles, como en los juegos animales, el carácter de una preadaptación de las funciones que el adulto tendrá más tarde que cumplir en serio. El peso de esa cultura patriarcal hace mella en su pensamiento cuando comenta que, la niña que juega a las muñecas se anticipa a la madre en cierto modo. A medida que la memoria y la experiencia aumentan, las tendencias exigen para tales juegos satisfacciones cada vez más imaginarias. De allí que, su preocupación más viva, su ambición y su angustia, consistirá precisamente en trasladar los sueños a la realidad.

El adolescente asiste a un estado de angustia, producto de la incertidumbre sobre

21 Recordemos que el descubrimiento freudiano derribó la pretendida inocencia infantil y, en su lugar, apareció esta imagen del perverso polimorfo. Para Freud, al niño le falta un saber sobre el sexo que el adulto no le da y ahí situó el problema en este primer momento. Lo traumático de la sexualidad estaba en una falta de saber. En su artículo publicado en 1907, "El esclarecimiento sexual del niño", postuló que, una adecuada información al niño sobre la sexualidad podría evitarle sufrimiento y neurosis.

su destino de modo tal que, si el adolescente la conoce muchas veces, no es porque el equilibrio de su organismo sufre cambios incesantes, sino porque se adelanta al futuro dudando de sí mismo. La adolescencia es el momento de la incoordinación, la nueva cenestesia, con la cual se inicia una nueva anarquía. Otro comportamiento -tolerado en las mujeres, y hasta mirado a veces con simpatía- es el rubor que no deja de ser en ambos sexos un signo de debilidad, timidez o incapacidad. Por el solo hecho de aparecer cada vez que el individuo debe ponerse en evidencia, ya está indicando hasta dónde su personalidad es insegura

El comienzo de la función reproductora sería esa instancia que se carga con una buena cantidad de enigmas, expuesta a tentaciones que, en el caso de aquellos adolescentes de "moral más limpia", llega a ser percibida como que "el alma se le empaña". Dirá, incluso que, la fisiología especial de la mujer contribuye a acentuar la crueldad de ese trance: el atávico terror a la sangre refuerza la impresión de encontrarse mancillada:

"[...] esa angustia cristalizada en torno al sexo son algunos otros fenómenos de la psicología de las adolescentes, como el eclipse transitorio de la tendencia maternal [...] algo así como un olvido de la función biológica fundamental de la mujer, bajo la influencia de las sollicitaciones del trabajo y del estudio [...]. Si la maternidad representa para la adolescente la fase de la plena madurez, se comprende que el rechazo de la tendencia maternal encubre una aguda nostalgia de la propia niñez [...]" (Ponce, 1934, pp. 244-247).

El elemento tan turbador como el sexo y la sexualidad estaría íntimamente enraizado en la más secreta intimidad del organismo que lleva al "descubrimiento del tiempo y de la muerte". Pero a esa expectativa en la duda se acompañaría por la ambición, a la que presenta como la expectativa del triunfo. Por eso el adolescente se engaña a sí mismo sobre los valores auténticos de su virilidad imitando malamente los signos exteriores como las fanfarronadas, las brutalidades, los atentados, las borracheras, las juergas, las jugarretas. Un momento de ilusión de la fuerza y del poder. Esa búsqueda de la emoción por lo que la emoción tiene de tónico, explicaría el amor del peligro tan característico en la juventud. Si esas conductas que quebrantaban las normas disciplinarias para Mercante eran producto del exceso de motricidad, según Ponce, se ubicaban en el terreno de las emociones: "[...] el amor del peligro, con las emociones que comporta, no es un signo de fuerza, sino de debilidad. El deprimido busca la emoción, como el toxicómano la droga" (Ponce, 1934, p. 254).

Sus rebeldías contra la regla y la autoridad de los adultos se manifiestan con la repugnancia por el medio familiar, al tiempo que surgen otros fenómenos cargados de afectividad. La tendencia social reaparece después de un eclipse transitorio. Por eso, para su seguridad, lo mismo que para su ambición, el adolescente necesita fatalmente de los otros. Pero en vez de buscar esa colaboración entre los mismos

adultos a expensas de los cuales vivió en su infancia, sale al encuentro de otros seres, descubrirlos por sí mismo, atraerlos a la órbita de sus propios deseos, transformarlos si fuera necesario a la medida de sus propios ideales. No es la autoridad por sí misma la que provoca en él la reacción agresiva: es la autoridad fundada en razones cuya validez no le convencen. El mismo adolescente, que no soporta en su casa la indicación más ligera, no tiene inconvenientes en someterse voluntariamente a las duras imposiciones de la disciplina en los deportes; y el mismo que pisotea cuantas veces puede los derechos del adulto, se sacrifica de buenas ganas por su "team" o por su "club". Cargado por su compromiso ideológico y político el adolescente aspira a reconstruir un ambiente social sobre la base de otros adolescentes como él.

Estas conclusiones le permiten avanzar sobre la cuestión de la homosexualidad y el lesbianismo. Se pregunta: ¿Por qué aparecen en la adolescencia esos aspectos tan turbios en que la simpatía, la admiración, el amor y el amor homosexual se entremezclan y embarullan? La respuesta la encuentra en una explicación de base fisiológica: *la bisexualidad inicial del organismo*. Cada uno de los individuos al comienzo de su desarrollo llevaría en potencia los caracteres de ambos sexos, y sólo en cierto momento de la vida embrionaria, influencias especiales determinan el triunfo del sexo definitivo, inhibiendo o frenando al otro, *aunque sin destruirlo en absoluto*. Pero si la glándula vencida –restos de ovarios en el varón, restos de testículos en la mujer– ha sido capaz de imprimir al organismo púber, siquiera sea momentáneamente, la huella visible de su influencia, eso llevaría a admitir que terminará por condicionar la psiquis del adolescente:

"[...] una capacidad obtusa para el homosexualismo se insinúa [...] en el apetito consciente por el sexo opuesto que vendrá después, y por poco que la influencia del medio no venga en auxilio del adolescente –o que por razones sociales, largas de explicar, favorezcan anormalmente al sexo 'vencido' como ocurría en Grecia con las 'amistades' de la palestra y del gimnasio– la *fiamma* o la *schwärmerei* pueden ir adquiriendo, poco a poco, los matices patológicos de una inversión cada vez más aguda" (Ponce, 1934, p. 291).²²

La tendencia sexual el adolescente se encuentra en la situación de un recién nacido que para saciar su hambre tuviese que aprender los movimientos de succión y deglución. Esto lo llena de temores e inquietudes. Aunque la tendencia lo arrastra fatalmente al sexo opuesto, la unión sigue siendo un misterio repleto de cosas reprochables que la religión, primero, la opinión social, después, lo habían fulminado con el horror del pecado y lo prohibido. De allí que el "deseo del sexo opuesto se

²² Cabe señalar que, a la hora de tratar esta cuestión hizo referencia al artículo de Mercante "Fetichismo y uranismo femenino en los internados educativos" publicado en Archivos de Psiquiatría y Criminología, 1905, año IV, p. 22.

acompaña con el miedo al sexo opuesto" (Ponce, 1934, p. 358). Esa situación tan artificial no puede, naturalmente, prolongarse largo tiempo:

"Acorralado así por la sociedad y por su organismo, el adolescente encuentra entonces una solución mezquina y baja que la moral convencional aprueba. En vez de vencer la absurda repugnancia por el sexo y elevarlo a la altura de las otras tendencias, el adolescente le conserva su carácter de oprobio aunque lo sacia a escondidas en el amor venal. Para el amor venal, su sensualismo; para la novia inaccesible, la contemplación estéril. [...] no hay verdadero amor en los comienzos de la adolescencia [...] El amor solo merece ese nombre cuando la más noble intención de la ternura adquiere una resonancia orgánica en la intimidad más profunda del instinto" (Ponce, 1934, pp. 361-33).

En sintonía con la militancia feminista y, en particular, la lucha de las mujeres comunistas, dirá que el tipo de familia patriarcal ha inculcado en la mujer la idea de entrega, la obligación de adaptarse al hombre que ama. El fracaso de la familia burguesa, a cuya disolución se asistiría, habría comenzado siendo en buena parte una consecuencia del movimiento industrial del siglo XVIII que al exigir el trabajo en la mujer la separó del hogar, y le dio al mismo tiempo, un sentimiento más noble de su responsabilidad. El papel creciente que el estado asumió en la educación y cuidado de los niños, ha reducido, a su vez, la importancia del padre en la familia. El resultado fue ese poderoso movimiento femenino que, no obstante los extravíos de los comienzos, representaba "uno de los dos más generosos espectáculos del siglo". De allí su proclama esperanzadora:

"[...] A pesar de abrirse a la mujer las puertas de la universidad y la política, no por eso dejaba el hombre de exigirle la total servidumbre de su alma. [...] es necesario que la mujer comprenda que tiene deberes para con la colectividad tan urgentes como aquél, y como aquél tan nobles. [...] Sin saber nada de esas teorías, sin saber nada tampoco de sus calumniadas compañeras rusas, las adolescentes de todos los países han empezado a marchar por esa ruta. [...] la adolescente de hoy prepara noblemente la mujer libre de mañana [...]" (Ponce, 1934, pp. 363-366).

4. A modo de conclusión

El recorrido por la producción de estos publicitas denota el propósito que persiguieron de contribuir a la formación de los docentes, de los padres y madres y de promover el mejoramiento del sistema educativo, atendiendo las problemáticas específicas de la adolescencia. Buscaron promover la obra *iluminadora* de una adecuada educación. De allí que no soslayaron la cuestión de la sexualidad, en muchos casos con la intención de favorecer las prácticas de intervención positiva que

promovían los eugenistas argentinos. Si para que imperara el orden era inminente salvaguardar la salud moral del cuerpo de la nación, el tema de la sexualidad no podía soslayarse ni ocultarse. Así, esa notable producción de conocimiento en torno al sexo y la sexualidad, más allá de las propias trayectorias personales y disciplinares, respondía a ese clima cultural y al contexto social.

Los temores giraban en torno a los tópicos centrales de cómo prevenir el delito de la procreación que promovía la degeneración de la raza y la erradicación de una sexualidad patológica. Sin lugar a dudas, aquellas prácticas vergonzantes eran propias de un cuerpo social enfermo, débil condicionado por las influencias malignas. La pubertad aparecía entonces como la metáfora de ese cuerpo social. Los púberes se revelaban como seres incompletos, influenciados y expuestos a los reclamos del instinto sexual. Si bien eran cuerpos débiles, condicionados por el ambiente social en el que se movían, por otra parte, aparecían como maleables, factibles de ser formados en la "normalidad". En la pubertad, ya fuera una etapa de "cretinismo transitorio" (Mercante) o de angustia y de recogimiento a una vida interior (Ponce), tal parecía que se advertía una tendencia a identificarse con los y las pares de su propio género. Así, corrían el riesgo de no formarse adecuadamente para el ejercicio de una paternidad y una maternidad responsable, además de ser proclives a transitar experiencias peligrosas como el onanismo, la homosexualidad y el tercer sexo. Por eso, la escuela debía acompañar con una adecuada formación de una sexualidad responsable que configurara la identidad masculina y femenina sin fisuras.

Bibliografía

- Armus, D. (2007). *Un Médico Higienista Buscando Ordenar el Mundo Urbano Argentino de Comienzos del Siglo XX*. Salud Colectiva, 3 (1), 71-80.
- Barcos, J. (1925). *Libertad sexual de las mujeres*, Buenos Aires, Argentina: s/e.
- Barrancos, D. (1990). *Anarquismo, educación y costumbre en la Argentina de principios del siglo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Contrapunto.
- Barrancos, D. (1991). *Contraconcepcionalidad y aborto en la década de 1920: problema privado y cuestión pública*. Estudios Sociales, 1 (1), 75-86.
- Barrancos, D. (2001). Moral sexual, sexualidad y mujeres trabajadoras en el período de entreguerras (pp. 198-225). En Devoto, F. y Madero, M. (directores). *Historia de la vida privada en la Argentina*, V. 3, Buenos Aires, Argentina: Taurus.
- Butler, J. (1999). *Gender Trouble. Feminism and the subversion of Identity*. Nueva York: Routledge.
- Camaña, R. (1916). *Pedagogía Social*. Buenos Aires, Argentina: La Cultura Argentina.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)*.

- Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Darré, S. (2005). *Políticas de género y discurso pedagógico. La educación sexual en el Uruguay del siglo XX*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- Di Liscia, M. S. y Salto, G. (Eds.) (2004). *Higienismo, educación y discurso en la Argentina, 1870-1940*. Santa Rosa, Argentina: EDULPAM.
- Donzelot, J. (2007). *La invención de lo social. Ensayo sobre la declinación de las pasiones políticas*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Fernández Cordero, L. (2017). *Amor y anarquismo. Experiencias pioneras que pensaron y ejercieron la libertad sexual*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991). *Historia de la sexualidad I. La voluntad del saber*. México DF, México: Siglo XXI.
- García, L. (2020). *Aníbal Ponce y la Psicología. Un análisis histórico*. Revista Integración Académica, 8(22). Recuperado de <https://integración-académica.org/vol1numero2-2013/19>.
- Ledesma Prietto, N. (2017). *La revolución sexual antes de la revolución sexual. Discursos de los médicos libertarios sobre el placer (Argentina, 1930-1940)*. Sexualidad, Salud y Sociedad, 26, 148-170. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.26.08.a>
- Lionetti, L. (2006). *Víctor Mercante: agente político e intelectual del campo educativo en la Argentina de principios del siglo XX*. Prohistoria, 10, pp. 93-112.
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública: educar al ciudadano de la República*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Mercante, V. (1918) *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cabaut y Cía.
- Miranda, M. y Vallejo, G. (Dir.) (2012). *Una historia de la eugenesia: Argentina y las redes biopolíticas internacionales, 1912-1945*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Música, M.L. (2017). "Representaciones y guías de comportamiento sexual para mujeres y varones en la Argentina en el siglo XX. Manuales y problemas sobre el asunto". XIII Jornadas Nacionales de Historia de las mujeres. VIII Congreso iberoamericano de Estudios de género: "Horizontes revolucionarios. Voces y cuerpos en conflicto" 24 al 27 de julio de 2017 Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género (FFyL - UBA) Instituto de Investigaciones Gino Germani (FSOC-UBA) Cátedra de Géneros y Sexualidades (UNQ), Buenos Aires-Quilmes, 24 al 27 de julio, 2017.
- Morgade, G. (coord.) (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género: La lupa de la ESI en el aula*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

- Nari, M. (1996). *Las prácticas anticonceptivas, la disminución de la natalidad y el debate médico, 1890-1940* (pp. 151-189). En Lobato, M. Z. (ed.). *Política, médicos y enfermedades. Lecturas de Historia de la salud en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Nari, M. (1999). *La eugenesia en la Argentina 1890-1940*. *Revista Quipu*, 12 (3), pp. 343-369.
- Nouzeilles, G. (2003). An Imaginary Plague in Turn-of-the-Century Buenos Aires: Hysteria, Discipline, and Languages of the Body (pp. 51-74). En Armus, D. (Ed.). *Disease in The History of Modern Latin America. From Malaria to Aids*. Durham, USA: Duke University Press.
- Pita González, A. (2012). *De la Liga Racionalista a cómo educa el Estado a tu hijo: el itinerario de Julio Barcos*. *Revista De Historia*, n.º 65-66 (enero), 123-41. Recuperado en <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/historia/article/view/5068>.
- Ponce, A. (1974 [1936]). *Ambición y angustia en los adolescentes*. En *Obras Completas* (pp. 493-605), Tomo 2, Buenos Aires, Argentina: Editorial Cartago.
- Queirolo, G. (2013). *Género y sexualidad en tiempos de males venéneros (Buenos Aires, 1920-1940)*. *Nomadías*, 17, Recuperado en <https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/29939>
- Ramacciotti, K. (2018). *Telma Reca en la gestión estatal de la sanidad argentina (1930-1948)*. *Asclepio*, 70(1), p211. <https://doi.org/10.3989/asclepio.2018.04>
- Rubin, G. (1986). *El tráfico de mujeres. Notas sobre la "economía política del sexo"*. *Nueva Antropología*, 30 (VII), pp. 95-145.
- Sardú, A. (2008). *Una molesta piedra en el camino: educación Anarquista*. *Revista THEOMAI*, 17, primer semestre. Recuperado en: <https://www.romaevista-thei.unq.edu.ar/numero17/ArtSardu.pdf>
- Stepan, N. (1991). *The Hour of Eugenics. Race, Gender, and Nation in Latin American.*, Nueva York, USA: Cornell University Press.
- Suriano, J. (2004). *Anarquistas, cultura política y libertaria en Buenos Aires, 1890-1910*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Manantial.
- Tedesco, J. (1986). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880 – 1945)*, Buenos Aires: Argentina: Editorial Solar.
- Vezzetti, H. (2004). *Los comienzos de la psicología como disciplina universitaria y profesional*. En Neiburg, F. y Plotkin, M. (comps.) *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina* (pp. 293-326). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Weeks, J. (2014). *Sex, Politics and Society The regulation of sexuality since 1800*. London and New York, USA: Routledge.

LAS “DIFERENCIAS SEGÚN EL SEXO” EN EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL URUGUAY (1948-1970)

The “sex differences” in the curriculum of physical education teacher training in Uruguay (1948-1970)

<http://doi.org/10.33255/25914669/583>

Paola Dogliotti

Instituto Superior de Educación Física e Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Universidad de la República, Uruguay

paoladogliottimoro@gmail.com

[Orcid.org/0000-0002-1913-8099](https://orcid.org/0000-0002-1913-8099)

Recibido: 11 de septiembre 2020

Aceptado: 30 de abril 2021

Resumen

El trabajo aborda la configuración de los cuerpos y las prácticas corporales generizadas en la formación del profesor de educación física en Uruguay (1948 – 1970) como efecto de dispositivos de sexualidad (Foucault, 1992; 2014). Se analiza el curriculum de esta formación como uno de los mecanismos de producción de género más eficaz (Scharagrodsky, 2013). Se indagan las diferencias en la emocionalidad, la sexualidad, el género, y la actividad física recomendadas para varones y mujeres. En esta carrera el modelo corporal a copiar se erigía sobre el varón y a partir de este se comparaba el femenino y se construían cuerpos abyectos (Butler, 2005).

Palabras clave: cuerpos - géneros - sexualidades - educación física - Uruguay

Abstract

The work addresses the configuration of bodies and physical activities generated in the training of physical education teachers in Uruguay (1948 - 1970) as an effect of sexuality devices (Foucault, 1992; 2014). The curriculum of this training is analyzed as one of the most effective mechanisms of gender production (Scharagrodsky, 2013). Differences in emotionality, sexuality, gender and recommended physical activity for men and women are analyzed. In this career the body model to be copied was erected on the men and from this the female model was compared and abject bodies (Butler, 2005) were constructed.

Keywords: bodies - genders - sexualities - physical education - Uruguay.

1. Introducción

En este trabajo se aborda la configuración de los cuerpos y las prácticas corporales generizadas en la formación de las y los profesores de educación física en el Uruguay entre los años 1948 y 1970 como efecto de dispositivos de sexualidad.¹ Con mucha frecuencia aparece en las fuentes el siguiente sintagma: "las diferencias de sexo", y como se analizará a lo largo del trabajo, este era concebido como orgánico, producto de lo que la biología había determinado en cada cuerpo según la carga cromosómica albergada en los genes.

Esta formación era la única que existía a nivel terciario con reconocimiento oficial en el país, impartida en Montevideo por el Instituto Superior de Educación Física. Institución pública creada en el año 1939 en la órbita de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF).²

Este estudio es parte de uno de mayor envergadura que aborda las principales configuraciones discursivas en torno a la formación de las y los profesores de educación física en el período señalado (Dogliotti, 2018). Se inicia el estudio en 1948, año que se implementa un nuevo plan de estudios y que asume Alberto Langlade el cargo de secretario y, al año siguiente, de jefe del Curso.³ Los fundamentos de iniciar el estudio en 1948 se basan⁴ en que se presenta un cierto quiebre discursivo de pasaje de una formación instrumental, práctica y con escaso desarrollo y fundamentación teórica, a una formación que adquiere componentes profesionales y pedagógico-didácticos. En este período se jerarquizan y amplían las gimnasias y las pedagogías, y se introducen los deportes colectivos con escasa carga horaria. Las gimnasias se configuran como el área "madre", la principal orientadora del ejercicio profesional de la educación física y de la problematización teórica del campo. Teoría de la Gimnasia se constituye como la "vedette" teórica de la formación, el lugar donde

1 Es importante destacar que, junto a los planteos de Foucault (1992; 2014) y Butler (2011), concebimos al sexo como una construcción discursiva que, lejos de tener una "esencia biológica" y distanciándose de la distinción sexo-género, el primero biológico y el segundo cultural, es producto de una construcción histórica y social.

2 Esta última creada el 7 de julio de 1911 por decreto ley N° 3.798, en la segunda presidencia de José Batlle y Ordóñez con el cometido de hacerse cargo de la promoción y desarrollo de la "cultura física" a nivel de todo el país. Se le asignó al Curso el nombre de ISEF en el año 1952. Desde su creación hasta su pasaje a la Udelar en 2006 dependía de la CNEF, órgano este último que dependió a lo largo del siglo XX de los diversos modos de denominación del ministerio de educación.

3 Alberto Langlade (1919 – 1980), profesor de educación física, docente de Gimnasia Práctica Masculina y Teoría de la Gimnasia en ISEF entre 1946 y 1966. Realizó varias giras sistemáticas de estudio a Europa. A través de su mediación, varios profesores obtuvieron becas para estudiar en la GCI de Estocolmo y en la Escuela de Educación Física de Colonia, Alemania. Profesor destacado a nivel nacional e internacional por su obra en el campo de la gimnasia. Entre 1952 y 1967 fue profesor de Gimnasia Especial en la Carrera de Fisioterapia de la Facultad de Medicina. En 1963 fue designado Profesor Extraordinario de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile. Ha dictado cursos de posgrado y conferencias sobre las temáticas de gimnasia y entrenamiento deportivo a nivel internacional. El ISEF lleva su nombre a partir de la ley 16.086 del 18 de octubre de 1989 (Uruguay, 1989).

4 Más allá de dar continuidad a un trabajo anterior que culminó en el año 1948 (Dogliotti, 2015).

se anudan los principales supuestos teóricos y metodológico-didácticos del campo de la educación física. El cierre en 1970 está fundamentado en el año de edición de una de las fuentes más importantes analizadas, *Teoría de la Gimnasia*, de Alberto Langlade y Nelly Rey de Langlade (1970), obra con reconocimiento internacional, que alberga las principales fundamentaciones y construcciones epistemológicas en torno a la educación física y la gimnasia, y ciertos supuestos implícitos eugénicos y biotipológicos,⁵ que determinaron sexualidades y prácticas corporales generizadas.

Se parte de entender al sexo como producto y efecto de imaginarios sociales. Estos configuran una producción discursiva del sexo y la sexualidad, concebida a partir de Foucault (1992; 2014) en la encrucijada del disciplinamiento del cuerpo (en tanto la sexualidad es una conducta corporal) y los mecanismos biopolíticos de control de las poblaciones (en tanto la sexualidad se inscribe y tiene efectos, por sus consecuencias procreadoras, en procesos biológicos amplios). Según señala Butler:

"la noción de que puede haber una 'verdad' del sexo, como la denomina irónicamente Foucault, se crea justamente a través de las prácticas reguladoras que producen identidades coherentes a través de la matriz de reglas coherentes de género. La heterosexualización del deseo exige e instaura la producción de oposiciones discretas y asimétricas entre 'femenino' y 'masculino', entendidos estos conceptos como atributos que designan 'hombre' y 'mujer'" (2011, p. 72).

El curriculum escolar moderno se constituyó generizadamente, moldeando especificidades corporales para varones y mujeres (Scharagrodsky, 2013). De aquí, la importancia de su estudio en el campo de la educación física, en el que se analizan los programas de las materias que componían los planes de estudio 1948, 1956 y 1966, las tesis de graduación y los manuales de estudio.

A partir del análisis de estas fuentes, se pretende dar cuenta de los modos de configuración de los cuerpos, los ejercicios físicos y las prácticas corporales presentes en la formación en clave de sexo-género.⁶ Las fuentes comprenden discursos normativos, científicos con diferentes niveles de instrumentación práctica, no obstante, no podemos sostener que lo analizado del *curriculum* prescripto se haya consignado efectivamente en las prácticas. Quedan para otros estudios abordar desde otro tipo de fuentes posibles resistencias y cuestionamientos prácticos a estos discursos. Las

5 No son estos supuestos tema específico de este trabajo, pero es importante destacar que tuvieron efectos sobre la producción discursiva del sexo. Para profundizar en su articulación, remitirse a Dogliotti, 2018.

6 Según Butler (2011, p. 72) "la matriz cultural -mediante la cual se ha hecho inteligible la identidad de género- exige que algunos tipos de 'identidades' no puedan 'existir': aquellas en la que el género no es consecuencia del sexo y otras en las que las prácticas del deseo no son 'consecuencia' ni del sexo ni del género. En este contexto, 'consecuencia' es una relación política de vinculación creada por las leyes culturales, las cuales determinan y reglamentan la forma y el significado de la sexualidad".

tesis de graduación tienen una potencia, si bien no capturan las prácticas vividas, sí muestran la recepción que realizan los estudiantes de la formación recibida durante toda la carrera y al cierre del proceso.

Se analizan a lo largo del trabajo una vastedad de prescripciones en torno al tipo de ejercicios y prácticas corporales convenientes y/o prohibidas para cada "sexo". La sexualidad era analizada al ínfimo detalle, contabilizada, clasificada a través de un discurso moral racional que determinaba sistemas de utilidad para regularla y administrarla. En el caso de la educación física, como se analizará, en el período seleccionado, esto ha llevado a generar prácticas corporales en general prohibidas o adaptadas para las mujeres.

2. Las diferencias de "sexo" en las prácticas corporales

El programa de Teoría de la Gimnasia en los tres planes de 1948, 1956 y 1966 aborda en las bolillas 18, 19, y 26 respectivamente, "la edad y el sexo como elementos determinantes en la selección de los ejercicios y en la composición de la lección" (CPEF, 1952, pp. 2-3; ISEF, 1956b, p. 4; 1966a, pp. 9-10).

El ordenamiento de sujetos, cuerpos, ejercitaciones y prácticas corporales por edad (la graduación del formato escolar moderno parte de este presupuesto) eran fundamentales en el campo de la educación física; pero la discriminación por "sexo", entendido como un dato biológico, se señalaba como la diferencia más importante, sobre todo, a partir de la pubertad. Así lo expresa el manual de estudios *Didáctica de la Gimnástica*:

"La línea de demarcación más profunda es la del sexo y, aún si la gimnasia escolar como conjunto concierne a individuos tan jóvenes que la diferencia de sexo no es aún muy marcada, el sexo requerirá un grado de atención apreciable, especialmente en los grados superiores de las escuelas mixtas, tanto más, porque existe la posibilidad de que, descuidándole o no atribuyéndole un debido significado, podemos causar perjuicios" (Langlade, 1956, p. 35).

Las unidades curriculares Gimnasia Educativa Práctica, Deportes de Defensa Personal, Esgrima, Lucha, Atletismo, se dictaban separadas para varones y mujeres, si bien los programas, a excepción de Gimnasia Educativa y Esgrima, eran únicos para ambos sexos. En el Plan de 1948, Danzas se dictaba únicamente para mujeres y Fútbol y Boxeo solo para varones. Gimnasia Rítmica solo para mujeres en los planes de 1956 y 1966 y Gimnasia con Aparatos solo para varones en los planes 1948 y 1956, y en el Plan 1966 se introduce también para mujeres (CPEF, 1948; ISEF, 1956a; ISEF-PE; 1966).

Del análisis de los programas, en el examen de Atletismo se exigían marcas diferenciadas para varones y mujeres, siendo de menor peso, extensión, altura,

distancia, tiempos, las marcas mínimas de aprobación de las segundas.⁷ Todo esto fundamentado en los saberes de la biología, anatomía, fisiología, ginecología. Estos justificaban científicamente, desde una ideología médica, la inferioridad del organismo y el temperamento de la mujer respecto del varón, lo que legitimaba, producía y reproducía los desiguales lugares que ocupaba el "sexo" femenino en la sociedad y determinaba identidades de género binarias y fijas.

Las gimnasias son por excelencia a lo largo de todo el período diferenciadas en masculina y femenina, y los únicos programas escritos en forma diferenciada para cada "sexo".⁸ Se presenta Gimnasia Educativa/Práctica Femenina y Masculina. Gimnasia en Aparatos para varones (en el plan 1966 se introduce para mujeres) y Gimnasia Rítmica para mujeres. Con relación a los contenidos de las gimnasias educativas, la dirigida a las mujeres está más orientada a ejercicios fundamentalmente de flexibilidad y equilibrio mientras que en la de varones se disminuye en gran medida estas habilidades y se duplican la cantidad de ejercicios denominados "exploradores de fuerza". Esto contribuyó a moldear determinada manera estereotipada de "ser", sentir, pensar y actuar de las mujeres y los varones.

La unidad curricular que enseñaba teóricamente los fundamentos y razones científicas para la separación por edad y "sexo" era Teoría de la Gimnasia que basaba su dictado en el Manual de *Didáctica de la Gimnástica* de 1956, y dedicaba el capítulo III a "Lecciones y ejercicios adecuados según la edad y el sexo". Al inicio, en nota al pie, se aclara que el capítulo sigue las líneas generales expresadas en el "Lärobok i Gymnastik" por sus autores, los profesores Abramson, Holmberg, Key-Aberg y Müller. La base de esta división estaba sustentada en la gimnasia "neosueca". Esto da cuenta que la división por "sexo" estructuró la educación física y la gimnasia moderna desde su invención y durante la mayor parte del siglo XX (Ljunggren, 2011; Pastor, 2011; Herrera, 2011).

Las diferencias de "sexo" se establecen en el manual para la edad de "transición" entre los 13 y 17 años para los muchachos y los 12 y 16 años para las niñas, para la juventud y para la edad adulta (Langlade, 1956). Esto da cuenta de la importancia que adquirían las diferencias de los órganos sexuales y en especial, el femenino que llevaba a que las mujeres fueran tratadas como un grupo especial, donde había que adaptar ejercicios, con menor fuerza, potencia, altura causada por la "inestabilidad"

7 Es importante destacar que la diferenciación de marcas entre sexos en los exámenes de atletismo y otros deportes individuales se mantuvo presente a nivel práctico hasta inicios de la década del noventa, quien suscribe este texto vivió este tipo de parciales y exámenes.

8 Si bien la coeducación en Uruguay es extendida a nivel público en la enseñanza primaria y secundaria durante todo el siglo XX, en el caso de la educación física a nivel de enseñanza secundaria se dictó separada por sexo, con profesora mujer y varón para cada tipo hasta avanzada la década del noventa. Esto fue así tanto en enseñanza pública como privada.

del sistema nervioso femenino, a causa del útero y la menstruación⁹. Esto se refuerza al constatar que el manual dedica gran extensión a hablar de las características de los órganos sexuales femeninos, la menstruación, el embarazo y no describe siquiera en ningún aspecto los órganos sexuales masculinos. La normalidad e ideal a comparar se establecía a partir del cuerpo del varón el cual no era necesario casi ni nombrar.

“El varón se convirtió en la justa medida, en el criterio normal para ubicar el cuerpo femenino en el lugar de la falta, de lo menor o de aquello que nunca alcanzaba el estándar perfecto que era el patrón masculino. A su vez, este proceso invisibilizó la diversidad de masculinidades y femineidades que existían en el contexto social más amplio, reduciendo lo masculino y lo femenino a simples bloques monolíticos y homogéneos” (Scharagrodsky, 2008, p. 115).

Con relación a la edad de 9 a 12 años se expresa “en este período es necesario que los muchachos y las niñas practiquen sus lecciones por separado. De no ser posible, debe hacerse la diferenciación según el sexo, especialmente en los ejercicios de suspensión, en los saltos y en los juegos” (Langlade, 1956, p. 66). Se recomiendan para las niñas de 9 a 12 años una ejecución con más precisión, elegancia y sensibilidad por las formas; un arrojo menos acentuado y de menor duración en saltos y suspensiones que en los varones; mayor comprensión y justeza para los ejercicios de equilibrio pero que no debe superar la altura de la cadera; juegos de carreras y juegos sencillos acompañados de cantos; ejercicios de destreza que concluyen con actitudes de valor estético o plásticos; saltos no difíciles pero más variados que en el período anterior; juegos en equipo y competencia; juegos rítmicos, y rondas cantadas y danzas (Langlade, 1956, p. 66). Nuevamente, se asocia lo femenino con el cuidado de las formas: gracia y sensibilidad, valor estético y plástico a través del ritmo, cantos y danzas acompañando los juegos y ejercicios. El movimiento y el tipo de prácticas corporales debían conservar una manera de “ser”, una sensibilidad que se inscribía en los cuerpos y construía performativamente de un modo sutil e invisible desde la infancia un lugar inferior y de menor poder en la sociedad, con menor toma de decisión ya que no podía a diferencia del varón desarrollar el arrojo, la fuerza, la potencia. Estas características debían estar disminuidas en la mujer y desarrolladas en toda su plenitud en el varón. El varón que se salía de esta exigencia y mostraba síntomas de debilidad era puesto en el

9 Uno de los estudios pioneros historiográficos sobre las relaciones entre menstruación y ejercicio físico lo constituye el trabajo de Vertinsky (1989) quien establece que los médicos del establishment a ambos lados del Atlántico, en el último tercio del siglo XIX, fueron árbitros del comportamiento físico de las mujeres, y promovieron una teoría de la discapacidad menstrual que contribuyó sustancialmente a ubicar al sexo femenino como débil y a destacar la naturaleza inmodificable de su inferioridad física y sus necesidades físicas especiales que los requerían para la custodia permanente como guardianes y casi directores morales del comportamiento íntimo y personal de las mujeres.

lugar del "otro", diferente, excluido, enjuiciado e incluso hasta enfermo.

En la misma línea, en "la edad de transición", según el manual, "se establece la diferenciación total entre la gimnasia masculina y femenina" (Langlade, 1956, p. 67). La idea de totalidad que se expresa en la diferencia por "sexo" a partir de la pubertad, no es de soslayar: se deben crear dos mundos kinéticos paralelos, excluyentes, sin contagio ni contacto. Para las niñas y hasta los 25 años se recomienda no exigir demasiado de las fuerzas, de la perseverancia y de la coordinación; ejercicios variados en posiciones simples; elongaciones pasivas; formas rítmicas de movimiento sin abuso; aumentar los ejercicios correctivo-posturales y disminuir los de destreza, habilidad, suspensiones y saltos; ejercicios de equilibrio; saltos fáciles libres de complejidades; juegos de diversas clases (con pelota como básquetbol y vóleibol); danzas folklóricas y rondas cantadas (Langlade, 1956, pp. 67-68). Lo simple, lo pasivo, alude a una forma y tipo de movimiento que incardina¹⁰ un cuerpo femenino y le otorga un lugar inferior con relación al varón. También, se cuida no abusar de las formas rítmicas que lleven a generar una mujer "bibelot", "amanerada" y "cursi".¹¹ Se presenta un tipo ideal de femineidad y una exageración de este tipo es puesta también en el lugar de lo "otro", lo abyecto¹² que hay que evitar. Aunque, en cierta medida, se está postulando para el campo de la educación física una femineidad que escape a la regla común; una mujer exageradamente femenina no es bien vista en este campo.

Para los jóvenes en la edad de 18 a 20 años se aconseja:

"las características de los adolescentes normalmente desarrollados deben ser las de flexibilidad, buena musculatura, resistencia a la fatiga y dominio mental y físico. (...) ejercicios enérgicos y viriles: debe especialmente desarrollar la fuerza de los brazos, la energía, la voluntad, el valor. (...) corresponde en algunos países hacer el servicio militar, que es de gran exigencia y pone a prueba su desarrollo físico, resistencia y coraje" (Langlade, 1956, p. 69).

10 "La palabra incardinamiento es la traducción inglesa de 'embodiment', cuyo sentido es el de 'dar forma al cuerpo', 'ordenar u organizar el cuerpo', 'moldear la carne', tal como lo hacen algunas feministas (por ejemplo, las españolas) a fin de marcar la diferencia respecto de 'encarnar', 'encarnación' y demás términos de connotaciones tradicionalmente cristianas" (Scharagrodsky, 2006a, p. 173).

11 "La gimnástica femenina, cae en algunos casos en amaneramientos y cursilerías que son producto del querer adaptar una gimnástica masculina para la mujer, sin considerar que la mujer NO DEBE SER AMANERADA Y CURSI, sino FEMENINA" (Langlade, 1950, p. 33, mayúscula en el original).

12 "Designa aquí precisamente aquellas zonas "invivibles", "inhabitables" de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo "invivible" es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos. (...) El sujeto se constituye a través de la fuerza de la exclusión y la abyección, una fuerza que produce un exterior constitutivo del sujeto, un exterior abyecto que, después de todo, es "interior" al sujeto como su propio repudio fundacional. (...) ...un repudio sin el cual el sujeto no puede emerger (...) que crea la valencia de la "abyección" y su condición de espectro amenazador para el sujeto" (Butler, 2005, pp. 19-20).

Se presenta un prototipo "normal" de lo masculino, lo "viril" asociado a la fuerza, resistencia, autocontrol tanto mental como físico, energía, voluntad, valor, coraje, y lo militar. Se muestra una asociación entre tipo de movimiento y manera de ser que esencializa lo masculino y lo ubica en el lugar del poder, de superioridad en relación con la mujer. "La esencialización de los masculino estaba representada por una interminable lista de lexemas que se incardinaban en los cuerpos y construían una hexies corporal masculina que, a la vez, era moral" (Scharagrodsky, 2006a, p. 173). Este es un lugar de exigencia, de éxito, del que tiene que liderar y el que se apartaba de esta norma era ubicado en el lugar de la debilidad, homosexualidad, del varón "afeminado".¹³ Se construían así categorías binarias y excluyentes de uno y otro "sexo".

Para la gimnástica femenina (jóvenes de entre 17 y 25 años) se recomienda, a diferencia del varón: ejercicios de coordinación, equilibrio, rítmicos, desarrollo del sentimiento estético, juegos de carácter recreativo y de pelota, las danzas y las rondas (Langlade, 1956, p. 69). En sintonía con estos contenidos, el programa de Gimnasia Práctica Femenina ubicado en 1º y 2º año del Ciclo Profesional del Plan 1966, trata en la bolilla "2. Juego rítmico individual o por parejas sobre marcha y carrera, creado por la alumna" (ISEF, 1966b; c, pp. 10 y 3-4). Por otra parte, en el programa de Esgrima de 1º año del Ciclo Profesional Plan 1966 se incluyen tres bolillas que no se presentan en el programa teórico de mujeres: "7.- Duelo y sus orígenes. Tribunal de Honor. Procedimientos. Normas caballerescas 8. Cómo se esgrime contra el zurdo 9.- Equipo y elementos auxiliares para la práctica de la esgrima (en las tres armas)" (ISEF, 1966c, p. 5). Se presenta el duelo como práctica utilizada desde antaño en forma exclusiva por los varones y junto a las "normas caballerescas" son parte del programa teórico para este "sexo".¹⁴ Se inscribe en los cuerpos y modos de "ser" de los varones determinadas normas, modos de comportarse, de sentir y actuar diferente, y se construye un sexo que determina un género diferenciado y excluyente para unos y otros.

3. El dispositivo de la sexualidad en las tesis de graduación

En este apartado y en los dos que siguen analizamos cómo los discursos relativos a las diferencias de sexo y género eran configurados por los estudiantes a punto de egresar de la carrera en sus tesis de graduación. Estas formaban parte también del dispositivo curricular de la formación de las y los profesores de educación física.

¹³ Esto "suprimió en los varones, toda una gama de emociones, necesidades y posibilidades, tales como el placer de cuidar a otros, la receptividad, la compasión o el miedo" (Connell, 1995 apud Scharagrodsky, 2006a, p. 175).

¹⁴ No deja de ser llamativo este contenido hacia el final de la década del sesenta. Sería interesante en una investigación posterior indagar si estos contenidos efectivamente se instrumentaron en el currículum vivido y su recepción por parte de los y las estudiantes.

En la búsqueda realizada, dentro del período de nuestra investigación, se encontró un corpus de veintinueve tesis ubicadas en la Biblioteca de ISEF¹⁵. Se seleccionaron las tesis producidas a partir del año 1951, ya que se entiende que las anteriores fueron realizadas por estudiantes que cursaron sus estudios en planes anteriores al de 1948, momento de comienzo de nuestra investigación. Se encontraron tesis producidas hasta el año 1954 debido a que ese año se quitó como requisito para la obtención del título. Se detallan a continuación las veintinueve tesis clasificadas cada una por su tema principal¹⁶ en ocho agrupamientos, se discriminan en algunos casos las temáticas específicas dentro de ellos y se muestra entre paréntesis el número de tesis dentro de cada uno.

1. Deportes (6): voleibol (1), básquetbol (1), fútbol (1), natación (1) y atletismo (2).
2. Gimnasia (4): escuelas y métodos (1), en grandes aparatos (1), femenina moderna (1) y educativa (1).
3. Área Biológica (9): entrenamiento (2), higiene escolar y corrección postural/ educación física en el obrero (4), alimentación (1), respiración (1) y biotipología (1).
4. Recreación y campamentos (4).
5. Educación, educación física y el rol del profesor de educación física (3).
6. Psicología y educación física (2).
7. Historia de la educación física (1).
8. Arquitectura y educación física (1).

Ninguna tesis aborda como tema específico la educación sexual, sin embargo, las que ocupan los agrupamientos 5 y 6 y las relativas a las prácticas corporales ubicadas en los puntos 1 y 2 fueron las que más sirvieron a nuestro objeto de estudio.

Una tesis titulada "El rol del profesor de educación física en la educación de los niños con trastornos emocionales" y estructurada según las etapas del desarrollo de la psicología infantil, utiliza una bibliografía centrada en las ciencias psicológicas¹⁷ y describe las etapas "normales" para luego mostrar los aspectos del desarrollo anormal y trastornos de personalidad, enfermedades mentales, trastornos de la madurez y el desarrollo. Problemas de conducta. Tratamiento psicosocial del médico y del profesor de educación física (Girat, 1954). Desde este entramado discursivo, dictaminado por una medicalización y patologización de la psicología se analizan los

¹⁵ Es importante destacar que no se encontraban catalogadas, estaban dispersas entre diversos documentos que habían sido trasladados de la biblioteca de la CNEF. Su sistematización requirió de un gran trabajo. Se agradece la colaboración brindada por el personal de Biblioteca de ISEF.

¹⁶ Muchas tesis abarcaban más de una temática, se optó, a partir de su lectura, por ubicarla en la temática más trabajada o que era abordada en forma principal.

¹⁷ A. Thom Douglas "Los problemas diarios del niño"; Harry Baker "Estudio de los niños Sub y Superdotados"; Skinner, Charles "Psicología de la Educación"; Telma Reca "Personalidad y conducta del niño"; Fowler D. Brooks "Psicología de la adolescencia"; Carlota Buhler "Infancia y Juventud"; Arnold Gesell "La educación del niño en la conducta moderna", Susan Isaacs "Años de Infancia", Buhler "El desarrollo".

principales modos de describir las diferencias de la emocionalidad, la sexualidad, los roles de género y la actividad física recomendada para varones y mujeres.

Al describir la maduración emocional del varón en la etapa de la adolescencia se propone como normal, "natural", la heterosexualidad normativa y como anormal o patológico la homosexualidad estimulada por una madre sobreprotectora o un padre autoritario.

"En este período los afectos del muchacho se hacen naturalmente heterosexuales. Sin embargo, las madres demasiado cariñosas continúan a veces prodigando al muchacho atenciones y afectos infantiles y consciente o inconscientemente, mantienen un dominio tal sobre sus afectos, que impiden los cambios normales y obstaculizan así su maduración emocional. Un padre dominador también puede ser tan frío e imponente que el adolescente no sienta por él el cariño que normalmente sentiría o debiera sentir. Además, un padre muy ocupado dispone de tan pocas oportunidades de ver a su hijo" (Girat, 1954, s/p).¹⁸

En la descripción de la emocionalidad femenina también se prescribe una heterosexualidad normativa. "La niña tiene a veces celos del cariño de su padre por su madre y a causa de ello se le presentan problemas de adaptación. Normalmente sus afectos se dirigen a otras niñas y en la adolescencia llegan a ser fuertemente heterosexuales" (Girat, 1954, s/p). Se presenta un gran riesgo, el cual es visto como peligroso, enfermo, anormal: la homosexualidad. La matriz heterosexual según Butler (2011, p. 18), esta normatividad (normalidad), "no solo funciona como norma, sino que es parte de una práctica reguladora que produce los cuerpos que gobierna".

Respecto a la "conducta sexual" del varón en la adolescencia, que era vista como un problema, algo a reprimir,¹⁹ se recomendaba "sublimar los impulsos sexuales" en otras actividades que tengan "vigor" y sean saludables.

"Conducta sexual.- En la adolescencia las tendencias sexuales son tan potentes, que su contralor es interés del individuo y de la colectividad, es uno de los más difíciles e importantes problemas con que se enfrenta el adolescente. Comúnmente se recomienda la práctica de actividades saludables que exigen vigor y son absorbentes, para sublimar los impulsos sexuales. Un medio útil para evitar muchos estímulos innecesarios es el conseguir que el tiempo o la

18 Otra tesis también señala que el niño "debe también propender desde temprana edad hacia una adaptación normal al sexo opuesto" (Bentancor, 1954, p. 93). La homosexualidad se concebía sin nombrarla como un peligro, una enfermedad a corregir.

19 Desde la hipótesis productiva del poder (Foucault, 1992) el acto de represión era acompañado de una producción discursiva del sexo y el deseo que hacía que se tornara productivo. Esto se muestra en el análisis de las tesis, que dan cuenta que el sexo es hablado, enseñado, vigilado, normalizado, producido constante y sutilmente en las prácticas cotidianas de los sujetos.

atención del adolescente estén enteramente ocupados. La actividad de naturaleza manifiestamente sexual puede ser reemplazada por otra, sin que esta última muestre ninguna cualidad sexual específica; la energía del individuo utilizable en potencia por la actividad sexual, puede ser empleada para otros propósitos" (Girat, 1954, s/p).

Para saber regular y normalizar "la sexualidad" se recomendaba desde la niñez la "instrucción e higiene sexual" que permitieran combatir "los elementos sexuales groseros". Sin explicitarlo se referían a la masturbación.

"Por consiguiente, es un problema importante en la educación y dirección del adolescente, el desarrollo de elementos de control y el de actividades sustitutivas útiles como para sublimar los elementos sexuales groseros de las tendencias instintivas emocionales. Es, por tanto, altamente apetecible un programa sano de instrucción y de higiene sexual que comience en la niñez y continúe en la adolescencia" (Girat, 1954, s/p).

Según Foucault (1992, pp. 127-129), la masturbación como parte de la pedagogización del sexo del niño, junto a la histerización del cuerpo femenino, la socialización de conductas procreadoras (incardinando el cuerpo de las mujeres para este fin sagrado como se mostrará en el próximo apartado) y la psiquiatrización de placeres perversos (entre los que se destacan la homosexualidad, tratado en citas anteriores como algo enfermo y a evitar) se configuró como uno de los cuatro dispositivos de sexualidad, de estrategias de saber-poder, que, a lo largo del siglo XIX,

"cada una a su manera, atravesaron y utilizaron el sexo de los niños, las mujeres y los hombres (...) formando una gran red donde la estimulación de los cuerpos, la intensificación de los placeres, la incitación al discurso, la formación de conocimientos, el refuerzo de los controles y las resistencias se encadenan unos con otros" (Foucault, 1992, pp. 128-129).

Como parte de la pedagogización del sexo del niño, se presenta en la siguiente cita perteneciente a otra tesista, la importancia de que los niños reciban una "educación en el amor".

"Respecto a la educación filética diremos que es la educación del sentimiento del amor. La educación filética comporta dos aspectos, uno negativo y el otro positivo, aunque asociados por lo demás el uno al otro: luchar contra los instintos naturales, es preparar la llegada de las emociones superiores" (Bentancor, 1954, p. 22).

Este tipo de educación tiene una larga tradición hasta en el presente en los colegios católicos, se prepara sobre todo en la etapa de la pubertad y adolescencia, en una educación que permita combatir una sexualidad sin amor, "pura genitalidad". Como lo expresa la cita, "la lucha contra los instintos naturales", la masturbación, que es asociada a un "sexo en solitario", egoísta, fue fuertemente combatida desde los valores altruistas del amor al prójimo.²⁰

En otra tesis el deporte se erige como uno de los mejores medios de canalización del "instinto sexual". "El deporte (...) En algunos casos ayuda a combatir del problema sexual, ya que el deporte puede llegar a ser el centro de las actividades recreacionales" (Preobrayensky, 1954, p. 1). En general, desde inicios del siglo XX en fuentes uruguayas era un discurso común la utilización de la actividad física para disminuir, canalizar, reprimir, combatir, sublimar el "instinto sexual" y en términos de Foucault (1992): estimular, controlar, producir, la voluntad de saber sobre el sexo.

4. Roles y estereotipos de género en las tesis de graduación

Las diferentes tesis también muestran roles y estereotipos de género fijos adjudicados al varón y a la mujer. A continuación, se identifica el rol materno con el ámbito doméstico, lo privado, el cuidado de la vestimenta y la alimentación, y el paterno con la vida pública, los paseos y la compra de juguetes. "El niño debe saber que su madre decide respecto de sus vestidos, sus caramelos, etc.; su padre respecto de la repartición de juguetes, las excursiones a la estación ferrocarril etc." (Girat, 1954, s/p). Esto forma parte de la división sexual del trabajo, en donde el espacio público, la función económica y política pertenece a lo masculino, y el espacio privado, la función doméstica y maternal a lo femenino; ámbitos y funciones exclusivos y excluyentes para cada "sexo" (Scharagrodsky, 2006b, p. 221).

Los gustos e intereses de niños, niñas y adolescentes también son diferenciados y mostrados en desigualdad de condiciones en detrimento del "sexo" femenino.

"Los varones muestran una diversidad de intereses mayor que las niñas. En ellas el interés por las muñecas disminuye notablemente con la entrada de la adolescencia. (...)

Si bien las pandillas de niñas no son tan numerosas como la de los muchachos, también ellas son poderosamente instruidas por las ideas, las creencias y los códigos morales de sus compañeras. (...)

20 "Los padres, las familias, los educadores, los médicos, y más tarde los psicólogos, deben tomar a su cargo, de manera continua, ese germen sexual precioso y peligroso, peligroso y en peligro; tal pedagogización se manifiesta sobre todo en una guerra contra el onanismo que en Occidente duró cerca de dos siglos" (Foucault, 1992, pp. 127-128).

En los varones más inteligentes la preferencia es más permanente que en las niñas, con excepción de los poco inteligentes, las excepciones de las anteriores son las menos permanentes" (Girat, 1954, s/p).

Las mujeres tienen menos diversidad de intereses, menos cantidad de "pandillas", menos permanencia, y la sensibilidad y las emociones la ubican en un lugar debilitado, de menor poder y control de uno mismo, "las niñas son más sensibles al dolor que los varones" (Girat, 1954, s/p). Pero, a contrapelo de la mayoría de las fuentes indagadas, en una tesis se expresa que esta disminución o debilidad emocional es debida al injusto lugar social otorgado a la mujer y reconoce, "en parte", la influencia del medio ambiente.

"... si no ha sido demasiado reprimida y su libertad no ha sido anormalmente limitada por la presión social, que frecuentemente trata a la niña con injusticia, si se ha desarrollado bien físicamente y ha sido ejercitada en la responsabilidad y el dominio de sí misma durante la infancia, entonces se puede decir que verdaderamente está preparada para hacer frente a los problemas del desarrollo de la adolescencia. La mayor frecuencia con que se presentan disturbios emocionales de las niñas que en los varones se debe en parte a diferencias en el medio ambiente. La costumbre proporciona todavía al varón mayor libertad, menos 'no lo hagas' y más oportunidades para la autoexpresión multilátera y activa" (Girat, 1954, s/p).

Se reconoce que "la costumbre" le ha dado mayores posibilidades y libertades al varón, menos "no lo hagas" y esto es lo que ha ocasionado los disturbios emocionales en las niñas. En cierta medida se muestra un discurso que va en contra del discurso de la "histórica" al no adjudicarle a los órganos sexuales la causante de la inestabilidad nerviosa femenina, presente en su genética. Se muestra aquí una alteración del discurso hegemónico biológico sobre la diferencia sexual al ubicarla en lo social y cultural.

5. Las "diferencias de sexo" en las tesis de graduación

Como último aspecto, abordamos la diversidad de prácticas corporales aconsejadas para uno y otro "sexo". Se vuelve a destacar en una de las tesis la importancia de que la educación física esté "dirigida muy especialmente a la mujer, futura madre" (Bentancor, 1954, p. 88). La maternidad matrizó a la educación física y las prácticas corporales femeninas, le otorgó identidad, las esencializó a tal extremo que todos los ejercicios debían ser adaptados, justificados, modificados, prohibidos, clasificados según este fin supremo y sagrado (Nari, 2004; Ledesma y Valobra, 2012; Bargas, 2012). Esto se desarrolló en forma exponencial en el ámbito de la gimnasia femenina.

El saber médico, fundamentalmente el de la ginecología, dictaminaba sus consejos para el ejercicio físico en función de la maternidad: la menstruación, la fecundidad, el embarazo, el parto y el pospartum, con premisas supuestamente científicas que configuraron una verdadera ideología de las prácticas corporales y en especial de la gimnástica femenina. Es interesante constatar la articulación entre rezago en el ejercicio físico y la menstruación en la siguiente cita.

"11 a 12 años- Niñas quedan rezagadas en adelanto físico, resistencia y fuerza a los varones. Ocurre la menstruación en algunas niñas. Inclinationes por diferentes ejercicios y juegos. Se interesan por lo artístico. Interés por ganar dinero. Se preocupa por su bicicleta, su cama, etc." (Bentancor, 1954, p. 12).

El varón es puesto a través de su fortaleza física y "deseo de aprobación sexual" en un lugar de superioridad con relación a la mujer. "El deseo de aprobación sexual se manifiesta en los varones, en los intentos de lucirse ante los demás en acciones atrevidas, que exijan fuerza y habilidad" (Girat, 1954, s/p).

Se muestra en una de las tesis un cuadro con la proporción de deportes que practica cada "sexo" donde los varones se inclinan por fútbol, ciclismo, natación, remo y atletismo, y las mujeres por patinaje, natación, ciclismo y tenis (Girat, 1954, s/p).

Una tesis que aborda el tema del básquetbol femenino señala que "la mujer puede jugar al basket-ball si este se encara como 'deporte', tomando la palabra deporte en su concepto verdadero, educativo" (Preobrayensky, 1954, p. 1) y agrega: "pero no debemos olvidar nunca que es una mujer el material que vamos a utilizar, y que siempre estarán antes su integridad física y espiritual que su rendimiento como deportista" (Preobrayensky, 1954, p. 116). Se justifica que, por ser mujer, la integridad está por encima del rendimiento, dando a entender que en el varón esto puede no ocurrir. Por otra parte, se asume que el deporte espectáculo femenino no es tan atractivo como el masculino debido a la debilidad de fuerza y velocidad del primero.

"Los deportes femeninos no son nunca tan interesantes para la vista como los masculinos. La mujer no tiene ni velocidad ni la fuerza que hace que una lucha entre hombres levante a los espectadores de sus asientos. Por lo tanto, la reacción del público no influye al Comité al formular reglas. Tan solo debe considerar a las jugadoras" (Preobrayensky, 1954, p. 6).

Esto da cuenta de la construcción social del deporte espectáculo que está fuertemente masculinizado y distribuido desigualmente en términos de poder en detrimento del de las mujeres. Los deportistas varones ganan, compiten y movilizan un arrollador número de capitales, divisas, que cada vez crece en forma exponencial y genera una élite internacional globalizada cada vez más concentrada en unos pocos varones. Volviendo a la cita, al final se expresa que justamente en el deporte femenino, las

reglas no son modificadas en función del espectador como sí sucede en el masculino.

Se presentan nuevamente características psíquicas y físicas diferenciadas para varones y mujeres, basadas en el "instinto natural".

"La mujer, en algún aspecto, no sólo tiene otra configuración psíquica ante la gimnasia, el deporte y el juego que el hombre, sino que tiene también, de acuerdo a su organización entera, otro modo de comportamiento frente a todos los problemas de la educación física y del deporte de rendimiento. Su actitud fundamental se aparta de la del hombre en la medida que, según todo su destino, representa el elemento conservador. La mujer muestra, por otra parte, rasgos distintivos más fuertes que el hombre (vestimenta, adornos, etc.). (...) La mujer de sentimiento sutil, encontrará, seguramente, con su instinto natural para lo justo, el camino por el que debe avanzar" (Preobrayensky, 1954, p. 134).

Se vuelve a incardinar a la mujer con el "destino" de conservación de la especie y con un tipo de vestimenta y adornos, un sentimiento sutil para lo justo de orden natural. Así se justifica la práctica del básquetbol femenino a partir de las características tradicionales adjudicadas como elegancia, fluidez, belleza y se las opone a las tradicionales masculinas de fuerza, tensión, exigencia y esfuerzo.

"El hombre actúa bien a través de la fuerza, a través de la tensión, a través de la posibilidad de compensar la más grave exigencia por la postura. El deporte es para él una tarea en la que puede conservarse plenamente. En la mujer el deporte obra diversamente. Aquí la elegancia, la flexibilidad, la fluidez del movimiento, es lo que seduce; en una palabra, la belleza del fenómeno entero también en el deporte. El deporte es para la mujer conquista también. Dicho de otro modo: la mujer no actúa por la fuerza y el esfuerzo, porque eso contradice toda su esencia" (Preobrayensky, 1954, p. 135).

En este entramado discursivo, varias tesis realizan una oposición entre una actitud de mujer "varonil" la cual es duramente criticada y una mujer "femenina" en la práctica de los deportes.

"Las excepciones en el deporte femenino tienen, por tanto, por lo general, un tono viril, que interviene cuando esas mujeres se dirigen a formas varoniles de deporte logrando incluso éxito en ellas. Pero esos ejemplos contrarios subrayan por su parte nuestra demanda de ejercicios físicos orientados femeninamente" (Preobrayensky, 1954, p. 135).

La mujer viriloide es puesta del lado de la excepcionalidad, de la desviación, de lo abyecto (Butler, 2005). Esto es recurrente desde inicios de siglo XX, como "las

*strongwomen*²¹, cuyos espectáculos seducían miradas de hombres y mujeres en diferentes partes del mundo, tanto en presentaciones que realizaban en ferias y circos como en espectáculos de teatro y *music-hall*" (Fraga, Goellner y Silva, 2011, pp. 385-386).

En otra tesis también se enjuicia despectivamente el desarrollo físico excesivo en la mujer, pero los motivos de la crítica son otros. "Ya no queda duda de que el desarrollo físico excesivo tiende a dirigir desde temprano la atención de la niña hacia la vida sexual, y de que la induce a mostrarse más atractiva a los ojos del sexo opuesto" (Girat, 1954, s/p). La mujer aquí es puesta en el lugar de la sobriedad de sus formas musculares y la medida en la atracción sexual. Se naturaliza la heterosexualidad como la única matriz sexual y de deseo posible, y en el mismo movimiento se excluyen los cuerpos y femineidades abyectas, en este caso la mujer "viriloide" o la demasiado "atractiva".

En el varón el exceso o deficiencia de ejercicio físico es puesto en el lugar de la delincuencia. "Por otra parte, en los varones se cree que el desarrollo físico excesivo y el deficiente muy marcado, son causas que contribuyen a la delincuencia" (Girat, 1954, s/p). Se muestra en el varón como anomalía la falta de ejercicio físico no así en la mujer. Esto demuestra una vez más los estereotipos de género en base a estándares de normalidad si bien se vuelve a reconocer a contrapelo de la mayoría de las tesis que las razones son sociales y culturales

"La actividad física normalmente continúa atrayendo al joven a través de toda la adolescencia; las niñas, en cambio, muestran con frecuencia aversión por ella, después de la pubertad, lo que posiblemente se deba en parte a la presión social que mira con desagrado tales actividades. En los casos en que las actividades físicas son consentidas por la sociedad, encontramos a menudo que muchas de ellas toman parte en ciertos deportes recios, como el baseball, el hockey, el basketball, el remo, etc." (Girat, 1954, s/p).

El adjetivar con "recios" a ciertos "deportes" practicados por la mujer, se afirma esta asociación a las mujeres viriles que se escapan de la normalidad. En la siguiente cita, si bien se insiste en un modelo ideal de mujer deportista femenina opuesto a una mujer deportista viril, es de destacar la convicción con la que se plantea de que deben ser las mujeres las entrenadoras, dirigentes y médicas del deporte femenino.

"Desviaciones ocasionales que todos conocemos y que en parte están fundadas en la actitud anterior ante el problema de la mujer en sí, en parte en la desviación

21 Para un análisis de modelos contrahegemónicos a la femineidad tradicional, como el caso de Sandwina, considerada en 1910 la mujer más fuerte del mundo, remitirse a Fraga, Goellner y Silva, 2011.

de la mujer hacia los oficios puramente varoniles y los cargos sociales surgidos en los últimos decenios por los falsos desarrollos sociales, sólo muestran que tiene que ser cuestión de mujeres de sentimientos femeninos el mantenimiento de la dirección en el deporte de la mujer, para que no determinen sus formas las compañeras de sexo virilmente predispuestas. En el dominio de los ejercicios físicos femeninos, la mujer tiene por tanto que ENSEÑAR y DIRIGIR, pues sólo ella puede juzgar realmente los efectos del deporte y del esfuerzo en la mujer. También la médico del deporte tiene aquí su puesto" (Preobrayensky, 1954, pp. 134-135, mayúscula en el original).

Por una parte, la mujer "viril" es puesta en el lugar de la desviación, se esencializan oficios "puramente varoniles", se presenta una tensión u oposición explícita entre las mujeres de "sexo virilmente predispuestas" y las mujeres de "sentimientos femeninos", por la otra, se quiere revertir el lugar de subordinación de la mujer en relación al varón, al proponer para ella un lugar de dirección, la posibilidad de "dirigir", lugar y posibilidad que generalmente le era vedada.

6. Consideraciones finales

Las gimnasias se configuraron como el área de las prácticas corporales de la formación del profesor/a de educación física que en forma más visible y enfática generizaron los cuerpos en masculinos y femeninos formateando identidades para cada uno. En este entramado, las mujeres se configuraron como un grupo "especial" sobre el que hubo que diseñar una "gimnasia femenina" y sobre el que se escribieron una serie de tratados, artículos y prescripciones sustentados en las ciencias médicas. Los principales fundamentos y diferencias "anatómicas, fisiológicas y temperamentales" eran enseñados en el curso Teoría de la Gimnástica. En este se aprendieron en forma meticulosa y abarcando una importante extensión, los ejercicios físicos adecuados para cada etapa evolutiva y "sexo".

El modelo corporal a copiar se erigía sobre el varón, y a partir de este, se comparaba el cuerpo femenino y se construían los cuerpos abyectos y las "otredades" entre las que se ubicaban: las mujeres, los homosexuales, mujeres viriles o *strongwomen*, hombres afeminados, mujeres "bibelot, amaneradas o cursi", las histéricas, entre las más nombradas o sutilmente referidas, sin explicitarlo, en las fuentes.

La construcción de la masculinidad se presentó como la contracara de la femineidad. El tipo de datos e información recolectada aludía a la mujer y no tan así al varón, si bien, el cuerpo femenino era comparado permanentemente con el modelo ideal masculino. Por este motivo, la masculinidad se erigió como la norma, el estándar que tenía como consecuencia un alto nivel de exigencia para

los varones. Ellos debían lograr una vida exitosa en todas las áreas y lo “viril” se asociaba a cualidades físicas que se incrustaban en lo moral caracterizadas por la fuerza, la resistencia, el autocontrol, la energía, la voluntad, el valor, el coraje, y que se reflejaban en el dominio de la vida pública y el liderazgo del espacio político y económico.

La psicología infantil y de la adolescencia producía un discurso de “la pedagogización del niño” (Foucault, 1992) muchas veces acompañando presupuestos eugenésicos que configuraba una matriz heterosexual normativa y un orden patriarcal, una emocionalidad y una producción del deseo funcional a esa matriz, excluyendo otros modos múltiples, frágiles, cercanos a esos “otros” que se salían de la norma.

Si bien lo consignado hasta aquí muestra las continuidades discursivas a lo largo del período, se pueden establecer dos matices de sentido. Por un lado, si bien en general el discurso hegemónico que primó es el de la sexualidad como un dato biológico, algunas tesis de graduación mostraron que los roles de género eran construidos socialmente y que las mujeres estaban determinadas por las vivencias culturales. Por otro lado, ellas dieron cuenta, desde el discurso estudiantil, de la posibilidad de que la mujer ocupe nuevos espacios y roles de dirección en el campo de la educación física.

Uruguay, a pesar de que fue un país en el que la coeducación ocupó un lugar destacado y se fue incrementando durante todo el siglo XX dentro de la educación pública, en el campo de la educación física a nivel de la enseñanza secundaria permaneció separada por sexo durante todo el período indagado y hasta el final del siglo. Si bien en las décadas indagadas se produjo una emergencia de movimientos y agrupaciones de izquierda y de corrientes pedagógicas escolanovistas, los efectos en el *currículum* prescripto y la literatura científica siempre son posteriores, sobre todo en el campo de la educación física muy centrado en el cuerpo orgánico.

Fuentes citadas

Asociación de Profesores de Educación Física del Uruguay (APEFU) (1964). Orienta. Publicación Oficial de APEFU. Año III (sic) IV (11), junio.

Bentancor, B. (1954). Educación y Educación Física. (Tesis de pregrado). ISEF - CNEF, Montevideo, Uruguay.

Curso Para La Preparación de Profesores de Educación Física (CPEF). (1948) Plan de Estudios del año 1948. CNEF: Montevideo, Uruguay. (Archivo de ISEF, Bibliorato I).

_____. (1952). Programa de Teoría de la Gimnasia. Tercer año. CNEF. Montevideo, Uruguay.

- Girat, N. (1954). Rol del profesor de EF en la educación de los niños con trastornos emocionales. (Tesis de pregrado). ISEF - CNEF, Montevideo, Uruguay.
- Instituto Superior de Educación Física (ISEF) (1956a). Plan de estudios del año 1956. Asignaturas discriminadas por año, carga horaria y programas de cada una de las unidades curriculares, ISEF – CNEF, 8/07/1959, Montevideo, Uruguay.
- _____. (1956b). Programa de Teoría de la Gimnasia. Segundo Año. Profesor Alberto Langlade.
- _____. (1966a). Programas de Tercer Año del Curso Profesional. Plan de Estudios 1966. ISEF – CNEF. Montevideo, Uruguay.
- _____. (1966b). Programas de Segundo Año del Curso Profesional. Plan de Estudios 1966. ISEF – CNEF. Montevideo, Uruguay.
- _____. (1966c) Programas de Primer Año del Curso Profesional. Plan de Estudios 1966. ISEF – CNEF. Montevideo, Uruguay.
- _____. PE (1966). Plan de Estudios 1966. Aprobado por Decreto del Poder Ejecutivo N.º 139 del 22 de marzo de 1966. Asignaturas discriminadas por año, carga horaria y programas de cada una de las unidades curriculares. ISEF – CNEF. Montevideo, Uruguay.
- Langlade, A. (1950). Gimnástica Femenina. En Comisión Nacional de Educación Física (CNEF), Gimnástica femenina en el Uruguay (pp. 31 – 59). Montevideo, Uruguay: Departamento Médico, Dirección Técnica CNEF. Ponencia para el III Congreso Pan – Americano de Educación Física.
- _____. (1956) Manual de Didáctica de la Gimnástica. Publicación n.º 1. ISEF – CNEF. Montevideo, Uruguay.
- Langlade, A. y Rey de Langlade, N. (1970) Teoría general de la gimnasia. Buenos Aires, Argentina: Stadium.
- Preobrayensky, I. (1954). Técnica del basketball femenino. (Tesis de pregrado). ISEF - CNEF, Montevideo, Uruguay.
- Uruguay (1989). Ley 16.086 Alberto Langlade. República Oriental del Uruguay. 10/10/1989. Recuperado de <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.aspLey=16086&Anchor>

Bibliografía

- Bargas, M. L. (2012). Cada cual en su justo lugar. Diferencias sexuales en las aplicaciones de la biotipología en la Argentina. En M. Miranda, M. y G. Vallejo (Ed.). *Una historia de la eugenesia. Argentina y las redes biopolíticas internacionales 1912 – 1945* (pp.

- 437 – 460). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Butler, J. (2005). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- _____. (2011). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Madrid, España: Paidós.
- Dogliotti, P. (2015). *Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en educación física en Uruguay (1874-1948)*, Montevideo, Uruguay: Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) Universidad de la República (Udelar).
- _____. (2018). *Educación/enseñanza del cuerpo en la formación del profesor de educación física en el Uruguay (1948-1970)* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/73914>
- Foucault, M. (1992). *Historia de la sexualidad*. Tomo I. La voluntad de saber. Madrid, España: Siglo XXI.
- _____. (2014). *Defender la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Fraga, A., Goellner, S., y Silva, A. (2011). "Toda la ciencia es la imaginación": representaciones de género en las obras inaugurales de Fernando de Acevedo. En P. Scharagrodsky (Ed.), *La invención del "Homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp. 373 – 393). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Herrera, C. X. (2011). Educación Física y biopolítica: un asunto de género en la escuela colombiana. En Scharagrodsky, P. (Ed.). *La invención del "Homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp. 497-527). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Ledesma, N., y Valobra, A. (2012). Eugenesia y derechos: idearios médico-políticos sobre los roles públicos y privados de las mujeres en la Argentina, 1930-1945. En Miranda, M. y Vallejo, G. (Ed.). *Una historia de la Eugenesia. Argentina y las redes biopolíticas internacionales 1912-1945* (pp. 411-436). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Ljunggren, J. (2011). ¿Por qué la gimnasia de Ling? El desarrollo de la gimnasia sueca durante el siglo XIX. En Scharagrodsky P. (Ed.). *La invención del "Homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp. 37-51). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Nari, M. (2004). *Políticas de la maternidad y meternalismo político, Buenos Aires (1890-1940)*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Pastor, J. L. (2011). La aparición de la actividad físico-deportiva del 'bello sexo' en

- España. Un referente histórico revelador. En P. Scharagrodsky (Ed). *La invención del "Homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp. 189-211). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2006a). El padre de la educación física argentina: fabricando una política corporal generizada (1901-1938). En Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P.. (Ed.), *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950* (pp. 159-197). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2006b). Construyendo masculinidades y feminidades católicas y moralmente correctas. El caso de la primera Dirección General del Educación Física Argentina (1936-1940). En Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. (Ed.), *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950* (pp. 199-234). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2008). Entre la maternidad y la histeria. Medicina, prácticas corporales y feminidad en el Buenos Aires del fin del siglo XX. En Scharagrodsky, P.. (Ed.) *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica* (pp. 105-135). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2013). Discursos pedagógicos, procesos de escolarización y educación de los cuerpos. En Varea, V. y Galak, E. (Ed.), *Cuerpo y Educación física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos* (pp. 15-43). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Vertinsky, P. (1987). *Exercise, Physical Capability, and the Eternally Wounded Woman*. *Journal of Sport History* 14, 1, 7-27.

LA EDUCACIÓN (SEXUAL) EN DISPUTA: UN ANÁLISIS DEL CAMPO EDUCATIVO COMO ESCENARIO DE LUCHAS POR LOS DERECHOS DE GÉNERO EN EL URUGUAY DE HOY

The (sexual) education in dispute: an analysis of the educational field as a stage of profits for gender rights in Uruguay today

<http://doi.org/10.33255/25914669/584>

Nilia Viscardi¹

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay

nilia.viscardi@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8070-3491>

Leonel Rivero²

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay

lriverocancela@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3199-3901>

1 Responsable científica del proyecto del cual surge la publicación y que fue financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la UDELAR para el período 2021-2023 en el Programa de Investigación y Desarrollo y que radica en el Instituto de Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República. Es actualmente la Directora del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto de Educación y la Coordinadora del Doctorado en Educación, ambos en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/UDELAR. Desde el año 2012 desempeña su cargo profesor Agregado, Grado 4, efectivo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Instituto de Educación. Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad, con un régimen de Dedicación Total radicado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Asimismo, desde el año 2010 es Profesora Adjunta Grado 3, efectivo en la Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, Área de Sociología Política, cuyo cargo se desempeña en Régimen de Dedicación Total radicado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. A partir del año 2010 es Investigadora Nivel I del Sistema Nacional de Investigadores, ANII.

2 Candidato a Doctor en Sociología por la Universidad de la República (UdelaR), Master y Diplomado en Educación por la Universidad ORT Uruguay, Licenciado en Sociología y Diplomado en Juventud y Políticas Públicas por la UdelaR. Docente e investigador en el Departamento de Sociología (DS-FCS-UdelaR) en el área de trabajo docente y convivencia escolar.

Clarisa Flous³

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República,
Uruguay

cflous@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-0795-3915>

Malena Zunino⁴

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República,
Uruguay

malenazunino@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5354-6144>

Verónica Habiaga⁵

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República,
Uruguay

vhabiaga@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9727-124X>

Recibido: 21 de septiembre de 2020

Aceptado: 30 de abril de 2021

Resumen

Este artículo propone pensar el lugar de la Educación Sexual en el sistema educativo uruguayo; desde el impulso traducido en la política educativa implementada en el "ciclo progresista" (2005-2019) (Noceto,

³ Docente Investigadora del Instituto de Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar).

⁴ Cargo centrado en la investigación en el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (Udelar) integrante del grupo: La educación (sexual) en disputa: un análisis del campo educativo como escenario de luchas por los derechos de género en Uruguay. Maestranda en Estudios Sociales Latinoamericanos, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA). Licenciada en Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República (Udelar).

⁵ Cargo centrado en la investigación en el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (Udelar) integrante del grupo: La educación (sexual) en disputa: un análisis del campo educativo como escenario de luchas por los derechos de género en Uruguay. Doctoranda en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar, Uruguay. Magíster en Estudios Latinoamericanos, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en Universidad de la República (Udelar).

Piñero y Rosenblat, 2020) y su freno⁶ impuesto por los recortes y la política del gobierno que inició en 2020. El "impulso y su freno" ratifican a la educación sexual como campo en disputa. Desde las constelaciones discursivas hegemónicas, la educación sexual en la escuela resulta una afrenta a la "libertad" de las familias en relación a la educación de sus hijos. Esta se dice amenazada por el avance de la "ideología de género", construcción atribuida a los distintos movimientos sociales que proponen la revisión del "orden natural" sobre la identidad. Se concluye que, mientras en los períodos anteriores la educación sexual (ES en adelante) aparece asociada a un paradigma médico-sanitario, con el progresismo se constituye en clave de derechos políticos asociados a la identidad y diversidad.

Palabras clave: Educación sexual - currículum escolar - derechos - género - diversidad

Abstract

In this article, we analyze Sex Education in the educational system in Uruguay, as a field in dispute by social actors. To do this, we carry out a historical tour of the main demands of social movements, and the changes in regulations and school curriculum, particularly in the last two decades, marked by the rise and fall of progressivism in the Uruguayan government. It is concluded that, while in previous periods the discussion about sexuality in the educational field appears associated with a medical-health paradigm, with progressivism it constitutes the key to political and citizen rights associated with identity and diversity. Likewise, this shift is currently challenged by demands from religious and conservative organizations who seek to exclude sex education from school curriculum.

Keywords: Sex education - school curriculum - rights - gender - diversity

⁶ Utilizamos el nombre de la obra de Carlos Real de Azúa (1964), considerado como el impulsor de la ciencia política en Uruguay.

1. La educación sexual como campo de lucha generacional y de género

La educación condensa importantes luchas sociales que buscan imprimir el sentido de lo que debe ser educado, aquellos contenidos que forjarán las mentalidades de las próximas generaciones (Durkheim, 1974). El currículum escolar, en particular, ha sido históricamente objeto de luchas entre actores (Benavot, 2006), tradicionalmente desde aquellos que postulan que la educación solo debe impartir "lo básico" (matemáticas y lengua), a quienes amplían el espacio educativo a las artes y otras esferas de lo humano (Eisner, 1972). En esta lucha por la ampliación de la esfera educativa, aparecen nuevas temáticas en discusión. La cuestión sobre el gobierno de los cuerpos y las almas, las pasiones y deseos comienzan a ser demandados como objeto de educabilidad, lo que aparece tematizado en el campo escolar como ES. Así, según Darré:

"la educación sexual (...) no puede definirse a partir de los objetos que convoca. Forma parte del discurso pedagógico, dado que supone una sistematización de ciertos conocimientos en un tiempo determinado. Lleva implícita una selección y distribución de ideas y nociones que serán consideradas legítimas, señalando, en el mismo acto, a ciertos sujetos que se apropiarán del saber y a otros que lo transmitirán desde una posición legítima" (Darré, 2008, p. 202).

La ES en la escuela se constituye como campo en disputa porque en ella se amalgaman supuestos invisibilizados que pugnan por la hegemonía del cuerpo. Pensar en la ES, implica leer los pliegues de la historia de un proyecto escolar que dio sentido. El proyecto pedagógico moderno se estructuró bajo los designios de una «normalidad» que aspiraba a borrar cualquier rastro de «barbarie» significada por el vicio, el ocio y los placeres carnales (Barrán, 1991). Por medio de la "policía de los enunciados" y una economía restrictiva, se delimita una forma de hacer sobre el cuerpo mediante el

"Control, también de las enunciaciones: se ha definido de manera mucho más estricta dónde y cuándo no era posible hablar del sexo; en qué situación, entre qué locutores, y en el interior de cuáles relaciones sociales; así se han establecido regiones, si no de absoluto silencio, al menos de tacto y discreción: entre padres y niños, o educadores y alumnos..." (Foucault, 1998, p. 26).

La escuela y su relación con "lo sexual" ha estado históricamente atravesada por significaciones de "lo prohibido", aquello que precisa invisibilizar o silenciar mediante mecanismos que sentencian la "anormalidad" y su traducción en la culpa (Foucault, 1998, p. 40). En definitiva, la opacidad que habita el abordaje de la "Educación Sexual" muestra que la dificultad no sólo se sitúa en un proceso de borramiento de la "sexualidad" sino en los discursos que se construyen en torno a ella. Esto es, el

conjunto de significaciones que delimitan un orden natural que ordena la sociedad (Wittig, 1992, p. 33).

Algunas de estas tensiones en torno a la tematización de la sexualidad y su incorporación al sistema educativo se han presentado en el Uruguay. Quisiéramos, a partir de un breve desarrollo histórico, describir dicho proceso, así como algunos actores pujantes, tanto para su incorporación, como exclusión del currículum escolar.

2. Breve recorrido histórico de la educación sexual en Uruguay

La institucionalización de la ES en Uruguay constituye un proceso de larga duración cuya génesis se ubica en los albores del siglo XX. Específicamente, se identifican 4 mojones históricos donde los intentos por insertar la ES en el sistema educativo se profundizaron (Darré, 2005; 2008).

El primer momento se ubica alrededor del Novecientos que caracterizado por un contexto nacional optimista y cosmopolita (Caetano, 2010), la sexualidad se constituyó como clave para alcanzar sus impulsos modernizadores. En definitiva, la sexualidad (como elemento fundamental de la sensibilidad) y el modo de producción quedaron entrelazados, alimentando y necesitándose mutuamente (Barrán, 1991). Pensada desde enfoques controladores y disciplinadores (Darré, 2005; 2008) el objetivo de la ES radicó en inculcar el respeto a las normas, la castidad y la abstinencia.

En paralelo a lo que ocurría en la región, las corrientes teóricas en las que se basó su configuración fueron principalmente las científicas y positivistas, por lo que el higienismo y la enseñanza biológica-eugenésica fueron movimientos científicos-políticos de gran influencia para la construcción de sentidos sobre la sexualidad y la ES. La ES se introdujo en el parlamento en 1921 con un proyecto de ley presentado por el diputado colorado Mateo Legnani y que el parlamento terminó desaprobando, dejando por fuera del sistema educativo a la ES. Así como el Uruguay se alejaba de ser la "Suiza de América", y veía descensos en su modelo de modernidad, progreso y prosperidad, lo mismo ocurría con la ES: "Si la génesis (creación) del proyecto coincide con ese período, su caída corresponde a otro momento histórico del país y del contexto internacional" (Darré, 2005, p. 93).

El segundo momento se caracteriza fundamentalmente por el Plan Estable creado por Clemente Estable (docente e investigador en biología y neurobiología), por el Programa para Escuelas Rurales en 1949 y el Programa para Escuelas Urbanas en 1957. Con el Plan Estable (1939), instituido de forma experimental entre 1930 y 1970, la sexualidad quedó escindida de los sentimientos y las pulsiones (incluso desde entendimientos negativos de los años anteriores) pasando a estar exclusivamente ligada a una tendencia biologicista y naturalista.

En 1949, se habilitó a las Escuelas Rurales a intervenir en cualquier caso que se detectara como "dificultad sexual" y se incorporó la enseñanza de la reproducción de los seres vivos, vinculada a la higiene y a las conductas desviadas (Darré, 2005).

El tercer momento es en la década del 90'. Allí se retomó el debate y por primera vez, se recogieron las demandas sociales de la época. Durante la gestión del presidente Luis Alberto Lacalle (1990-1995) nació desde el colectivo docente la demanda de crear un Programa que formase a los y las docentes en ES. Bajo esta propuesta, se alcanzaron a formar 7000 docentes de todo el territorio, llegando a implementarse en modalidad piloto en determinados liceos, cuyo abordaje pretendía ser participativo, diverso, integral y multidisciplinario, tanto en sus supuestos filosóficos y teóricos, así como en la praxis (Benedet y López, 2015). Por consiguiente, esta etapa representa una ruptura en la noción de sexualidad manejada previamente, en tanto desvinculada de analogías al sistema reproductivo de otros seres vivos y desligada a las patologías y desviaciones.

En el marco de tensiones y controversias respecto a la reforma educativa de Germán Rama (Presidente del Consejo Directivo Central del período 1995-2000) y debido al cambio de autoridades fruto del cambio de gobierno, se suspendió el plan en 1995. Según recoge Darré (2005) esto no implicó una defensa activa de Programa, dicha resolución se tradujo en un acatamiento pasivo desde diversos actores sociales, tales como agrupaciones de padres, partidos políticos progresistas⁷, gremios estudiantiles y docentes. Sin embargo, aquel Programa se fundó como el antecedente directo del programa de ES actual, especialmente por su modalidad y lógicas de implementación, donde se destaca que "la educación de la sexualidad puede y debe ser encarada como parte de la práctica y el quehacer docente y pedagógico" (Celiberti, 2005, p.165).

El cuarto momento tuvo lugar durante el gobierno de Jorge Batlle (2000-2005) y se caracterizó por la edición del manual de ES titulado "¡Escucha, Aprende, Vive!" (MSP-ANEP-ONUSIDA, 2000) dirigido a estudiantes de tercer año de ciclo básico, elaborada y publicada por el Ministerio de Salud Pública, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y ONUSIDA-Programa Nacional de SIDA. A diferencia del Programa anterior, esta guía vuelve a centrarse en la reducción de daños, donde se pondera la prevención de enfermedades venéreas, fundamentalmente el Sida, y los embarazos no planificados.

En función de las complejidades y tensiones, Celiberti (2005) define este período como una "esquizofrenia colectiva". Diversas críticas fueron realizadas desde organismos y organizaciones de la sociedad civil, especialmente por su abordaje en torno a la homosexualidad. La misma fue presentada como una opción sexual aceptada y válida y, por ende, exenta de criterios moralizantes "que permitan a los sujetos una identificación normalizada con alguna de ellas" (Darré, 2005, p.153).

La contraofensiva se condensó fundamentalmente en la postura de la Iglesia Católica, que además de manifestar su rechazo hacia los supuestos sobre la homosexualidad

7 Para Sempol (2013), entre 1985 y 2005, los temas de sexualidad no fueron incorporados a las agendas de la izquierda política y social puesto que su discurso hegemónico post-dictatorial no incorporaba la libertad sexual y la crítica a la discriminación como parte de sus demandas.

–y en menor medida, hacia el autoerotismo–. El cuestionamiento a la laicidad y la falta de neutralidad del texto, se constituyeron como los ataques más potentes. Estas mismas lógicas fueron replicadas en la prensa, tanto en medios escritos como radiales y televisivos, los cuales dieron voz a fundamentos conservadores que precisamente cuestionaban la intromisión de la institución educativa en temáticas cuya potestad la tendrían las familias. En la vereda contraria, se destacaron los apoyos de la Sociedad de Sexología del Uruguay (SUS), la Alianza por la Educación Laica, la Comisión de Educación y Cultura de la Cámara de Diputados e integrantes de la ANEP (Darré, 2005).

Nuevamente las transformaciones estructurales acompañaron las discusiones en torno a la ES. La concepción subyacente a la postura gubernamental privilegiaba a la familia como espacio para hablar de sexualidad, entendida como parte de la esfera privada (Darré, 2005). Bajo este contexto, el manual no llegó a repartirse efectivamente, y su difusión estuvo lejos de la esperada. Una vez más, la ES quedó eliminada del ámbito educativo. Lo mencionado da cuenta de un proceso de larga duración que no es secuencial ni evolutivo, y de enfrentamientos discursivos e ideológicos, donde las disputas sobre la separación entre el espacio público y privado, y la laicidad en la educación aparecen como los puntos neurálgicos de los debates.

En los últimos 15 años, en el marco del ciclo progresista, se asiste a la aprobación de leyes que contribuyen a consolidar derechos sexuales y reproductivos. Estas leyes de alguna forma sintetizan y resultan de una confluencia entre movimientos de jóvenes y de mujeres, y de políticas impulsadas a lo largo de los tres períodos del gobierno progresista (2005 a 2020), aunque no sin tensiones. Dentro de la batería legal de este período se incluye la Ley 18.426 de Defensa del derecho a la Salud Sexual y Reproductiva (2008)⁸ que ubica al Estado como promotor y garante de políticas para el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos (Art 1), las cuales, entre múltiples objetivos, tiene la formación de docentes en sus distintos niveles para la educación en el ejercicio de este derecho (Art 2). En 2012, se aprueba la ley sobre Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) (Ley 18.987) habilitando la despenalización del aborto a partir del cumplimiento de los procesos que la ley plantea.

Las dos últimas leyes en los años 2017 y 2018 cierran el ciclo de “avance de derechos”. Por un lado, la ley integral de violencia basada en género y hacia las mujeres (Ley 19.508). Esta ley tiene como objeto garantizar el efectivo goce del derecho de las mujeres a una vida libre de violencia basada en género (Art 1). Por otro, la ley integral para personas trans, aprobada en octubre de 2018 (Ley 19.684) la cual “tiene como objeto asegurar el derecho de las personas trans residentes de la república a una vida libre de discriminación y estigmatización a través de la cuales se establecen

8 Diario de Sesiones Asamblea General Senado y Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay (2008). Ley 18.426 de Defensa del derecho a la Salud Sexual y Reproductiva, Disponible en https://www.mysu.org.uy/wp-content/uploads/2014/11/Ley_No_18-426-DSSRR.pdf

mecanismos, medidas y políticas integrales de prevención, atención, protección, promoción y reparación” (Art. 1). La ley fue cuestionada a partir de firmas para la de un pre referéndum⁹ a los efectos de ser derogada. La iniciativa no alcanzó los votos, pero explicita elementos conservadores de un cierto sector de la población.

3. La participación, las movilizaciones por derechos y los estudiantes

Con relación a la educación, al igual que en Argentina y Chile, las leyes educativas de Uruguay establecen la obligatoriedad del nivel secundario, y también introdujeron una serie de transformaciones normativas en las formas de disciplinamiento escolar, así como en referencia a los derechos sexuales. En el año 2008, se aprueba la Ley General de Educación (Ley n° 18.437) que promueve la participación estudiantil en los centros de enseñanza, a la vez que se impulsaron programas como el de Convivencia saludable. A su vez, el país fue el primero en América del Sur en despenalizar el aborto en el año 2012 y el único que legalizó la producción y consumo del cannabis en el año 2014.

Este proceso de expansión de derechos y ciudadanía ocurrió en el contexto de un movimiento que da origen a dos tipos de dinámicas diferentes frente a la cuestión. Esto es, por un lado, los movimientos que luchan por la consolidación de derechos y, por otra parte, las movilizaciones conservadoras centradas en la recuperación de un discurso moral sobre la familia, el trabajo y la defensa del nacionalismo (Viscardi, 2019). Estas experiencias se corresponden con la vivencia de diferentes formas de construcción de ciudadanía política en la escuela. En algunos casos, subjetividades que anclan en la noción de diálogo y debate en la construcción colectiva de normas escolares, en otros aquellas que construyen jóvenes sin voz, sujetos a la ley en su vertiente penal, con experiencias escolares de acceso desigual a sus derechos y criminalización de sus conductas (Litichever y Núñez, 2015; Morales y López, 2018).

El trabajo de Vaccotti (2019) aporta elementos para pensar la combinación de aspectos novedosos como la resignificación de las prácticas políticas juveniles, así como la emergencia de demandas vinculadas al género. En su estudio sobre el 14 de agosto¹⁰ como hito y lugar de memoria en el Uruguay, Sempol (2006) destaca que a partir de la década del noventa se plasman diferencias en la construcción de la memoria, así como la conversión de la marcha más en un espectáculo musical (con la inclusión del toque). A su vez, por esos años, varios liceos fueron ocupados en disconformidad con la reforma educativa (Graña, 2005). Luego, en Uruguay, adquiere centralidad el debate en torno a la baja de la edad de imputabilidad penal para

⁹ El mismo se realizó el 4 de agosto de 2019, no alcanzando el porcentaje mínimo necesario.

¹⁰ En Uruguay, es el día de conmemoración de los mártires estudiantiles, asesinados por la represión policial del autoritarismo pre dictatorial.

adolescentes de entre 16 y 18 años, a la par de la consolidación de movimientos a favor y en contra con vistas a introducir cambios en la seguridad pública (Viscardi, 2019) que, al igual que con la implementación de la ES en las escuelas, se convierte en un campo de disputa que organiza antagonismos.

A diferencia de lo ocurrido con la Ley de Caducidad, el pedido de baja de edad de responsabilidad penal ancla en una corriente de opinión mayoritaria que se ha estructurado incluso en protestas populares y pedidos de grupos refrendados e impulsados por sectores políticos que aparecen como sus voceros (Mallo, Viscardi y Barbero, 2013) y con la confluencia de movimientos sociales que organizan acciones contra esa criminalización de la juventud. Surgieron exitosos movimientos de reacción al proceso de criminalización juvenil, como la iniciativa "Ser joven no es delito" y el Movimiento "No a la baja" –de la edad de imputabilidad–, ambos espacios aglutinadores de organizaciones y movimientos: juventudes políticas, sindicales, movimientos sociales integrados por jóvenes, entre otros.

4. La Educación Sexual en la era progresista

Con la llegada del Frente Amplio al gobierno, la ES se institucionalizó definitivamente en el sistema educativo, abriendo paso a una nueva etapa en la historia nacional, que junto a una batería de leyes y normativas mencionadas anteriormente conformaron la llamada 'agenda de derechos'. Bajo este entendimiento, los Derechos de Salud Sexual y Reproductiva comenzaron a analizarse con perspectiva de los Derechos Humanos y vinculados con la construcción de ciudadanía (Rossi, 2015), haciendo eco de acuerdos internacionales (Carta Universal de los Derechos Humanos; la Convención de los Derechos del Niño y la Convención contra toda forma de discriminación de la mujer) como nacionales (Ley General de Educación, N° 18.437, Ley Defensa del Derecho a la Salud Sexual y Reproductiva, N°18.426, entre otras).

Durante el "ciclo progresista", que comprende tres periodos de gobierno del partido Frente Amplio, desde el 2005 al 2020, la ES fue entendida como elemento constitutivo del derecho a la educación. Esto se tradujo en una política educativa que habilitó espacios de formación a docentes y estudiantes, al tiempo que se constituyó en una herramienta de producción de conocimiento sobre el tema.

En los gobiernos progresistas se desplegó un conjunto de propuestas desde la ANEP, donde "la educación sexual representa una dimensión de la educación integral de nuestros niños, adolescentes y jóvenes y constituye una estrategia fundamental en la formación de ciudadanos activos y responsables" (ANEP, 2017, p. 9). Asimismo, en el marco del primer gobierno progresista, al amparo de la Ley N° 17.514 de Violencia Doméstica, se produce uno de los mayores logros del movimiento de mujeres. Esta Ley crea, de acuerdo al Consejo Consultivo Nacional, el Plan Nacional de Lucha contra la Violencia Doméstica.

Ello tuvo impactos en la política educativa, dando origen a tres iniciativas

fundamentales en materia de Derechos Humanos durante el año 2006, primer año de gestión progresista. En mayo, se crea la Dirección de Derechos Humanos de la ANEP que tiene por cometido llevar adelante los mandatos de esta Ley al interior del Sistema de Educación Pública. Se instalan, asimismo, dos comisiones de relevancia: la "Comisión de Educación Sexual" de la ANEP que originó el Programa de Educación Sexual vigente hasta la fecha y la "Comisión para la promoción de la convivencia saludable, el ejercicio de la ciudadanía y la prevención de la violencia en el marco de una cultura de respeto por los Derechos Humanos". A esto se suma, la derogación del Acta 14, sustituida por un nuevo Estatuto del Estudiante, que mostró una nueva concepción que reconoce el derecho a la participación de los estudiantes en la vida de los centros educativos (ANEP-CODICEN, 2010).

La Comisión de Educación Sexual se conforma por los Consejos de Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Técnico Profesional, por la ex Dirección de Formación Docente, Dirección Central y de la Dirección General de la Salud del Ministerio de Salud Pública (MSP), así como una secretaría técnica encargada de la articulación y organización. Interesa destacar la alianza entre el sector educativo y el sector salud, en tanto "el vínculo entre sexualidad, riesgos y enfermedades ha estado históricamente en los discursos públicos y en las instituciones generando que los programas de ES se instalen en uno u otro organismo con articulaciones entre sí" (Benedet, 2015, p. 170). Allí, se proponía "elaborar un proyecto programático que apunta a la incorporación de la educación sexual en el proceso educativo integral de las y los alumnos, basado en un contexto de Desarrollo, Salud y Derechos que potencie la construcción de ciudadanía". Este incluía una perspectiva teórico-conceptual que articulaba la sexualidad, educación, desarrollo, salud integral y Derechos Humanos (MYSU, 2013).

En la educación media, la ES es obligatoria de primero a cuarto año curricular y se pone a cargo de un docente "referente". La modalidad de trabajo se piensa de forma transversal e integral, con la aspiración de que el Referente sea formador de formadores, y trabaje con docentes en los centros educativos. A cada referente se le destinan 10 horas semanales por institución, y sus contenidos se sujetan a los programas vigentes. Estos elementos implican, en la práctica, la posibilidad de generar una política de ES con amplia cobertura a nivel nacional, influyendo sobre varios aspectos clave para su sustentabilidad: marcos regulatorios, propuesta de implementación y presupuesto.

En el comienzo del tercer, y último, gobierno progresista termina de cristalizarse algunos hitos de este recorrido. Con la aprobación del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (SNEP, 2016), se instauran diferentes protocolos y mapas de ruta que colocan en el centro la diversidad y multiculturalidad a partir de tres ejes: 1. Incorporación de las variables ascendencia e identidad de género a los sistemas estadísticos, para visibilizar a la población, 2. Otorgar becas, y 3. Capacitar a funcionarios en la temática.

Pero el elemento de mayor relevancia pública se vincula con la *Guía Educativa de Diversidad Sexual* elaborada en 2015 por el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y especialmente a la *Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en Educación Inicial y Primaria* elaborada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), junto a la Asociación Civil Gurises Unidos y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) en 2017.

5. Situación de género y sexualidad en la educación hoy

Los avances permitieron problematizar otros aspectos de la vida escolar, vinculados al género, la diversidad y el bienestar en el aula. A partir de los lineamientos del Plan Nacional de Derechos Humanos, el trabajo en común entre la ANEP y el MIDES da lugar, hacia finales del período progresista, a la primera encuesta de convivencia y discriminación en centros de Educación Media en Uruguay (MIDES-ANEP, 2019). A partir de estos datos, comenzamos a conocer otras aristas del fenómeno, hasta el momento desconocidas. Por ejemplo, que cerca del 16% del estudiantado no se define heterosexual, solo el 11% ha conversado sobre el tema con un adulto del centro, y suele conversarlo en mayor medida con amigos fuera del centro educativo que pertenecientes al mismo (71,7% a 50% respectivamente). Es decir, que aún hoy las cuestiones de género e identidad parecen escapar a la tematización escolar.

Más aún, las cuestiones de género son evidenciadas como soporte de fenómenos de violencia en el espacio educativo (Rivero, 2019). Como se releva en el estudio MIDES-ANEP (2019), el 48,8% de estudiantes expresan haber sufrido formas de acoso o agresión, y 12,5% señala un componente de tipo sexual, incluyendo comentarios o gestos que les incomodaron, tocar partes del cuerpo sin consentimiento, o realizar algún acto sexual sin consentimiento. Esta situación tiene mayor incidencia en mujeres que en varones (51.1% a 46.2%), en estudiantes con situación de discapacidad (70.5% frente a 47.3%) y población LGTBI+ (57.7% a 46.7% de población no LGTBI+). Asimismo, se da cuenta de formas de violencias nulificadoras (silenciamientos), reforzamiento del ejercicio disciplinario sobre adolescentes LGTBI+, falta de información o mensajes negativos sobre diversidad de género, y clasificación y fijación forzada de identidades. Por sobre la prevalencia estadística, quienes vivencian estas formas de acoso y agresión experimentan momentos de gran sufrimiento, miedo e inseguridad, que suponen marcas biográficas.

Por último, de estos estudios (MIDES-ANEP, 2019, Rivero, 2019) se infiere que estas formas de discriminación tendrían efectos en el bajo involucramiento en la institución, un mayor ausentismo, mayor tendencia a la depresión, y menor autoestima. Los centros de estudiantes, en particular, pasarían a ser un lugar privilegiado para la expresión política de demandas, donde las temáticas de

identidad, orientación sexual y expresión de género pasan a ser temas de agenda.¹¹

7. La ofensiva conservadora

Uno de los mayores retos en la institucionalización formal de la ES radica en la dificultad para sostenerla en el tiempo (Darré, 2012). Más allá de los problemas dentro del sistema educativo, los avances en la ES en este corto período son fuertemente cuestionados desde fuera, a través de movimientos como "Con mis hijos no te metas"¹², Camaleones, Federación de Estudiantes contra la Opresión Ideológica (FECOPRI), Varones Unidos (De Boni et al., 2019), Red de Padres Responsables, así como Iglesias evangélicas, la Iglesia Católica y parte de la bancada de los partidos tradicionales. La potenciación de estos cuestionamientos se desarrolla en el marco de lo que puede ser entendido como "una nueva etapa de la política antigénero en Uruguay" (Abracinskas et al., 2019) que inicia a comienzos del 2017 a partir de la llegada de los autores argentinos Nicolás Márquez y Agustín Laje al país, quienes presentaron su libro "El libro negro de la nueva izquierda", en el marco del Campamento Beraca, organizado por Misión Vida del pastor Márquez (Abracinskas et al., 2019).

La Guía Educativa de Diversidad Sexual condensó las críticas de aquellos movimientos. Estos arguyen que sus contenidos atentan contra la libertad y el derecho de los padres a decidir sobre la educación de sus hijos. En esa línea, estos cuestionamientos aluden a la violación de la laicidad bajo el entendido que la guía constituye lo que se denomina como Ideología de género (término que surge como reacción a la Conferencia de Naciones Unidas sobre la Mujer en Beijing, 1995).

A diferencia de lo que ocurre con voces análogas de la región, las críticas a la ES en Uruguay no se detienen enfáticamente en las propuestas de promover el aborto, la homosexualidad o la masturbación, sino que estos relatos en Uruguay se basan en la libertad y el derecho de los padres a decidir sobre qué educación brindar a sus hijos e hijas y a los cuestionamientos de la ideología de género (Uval, 2020), cuyo abordaje suele ir de la mano del "adoctrinamiento" o "intento de reclutamiento" por parte de los grupos, organizaciones y personas que impulsan una agenda de Derechos de salud sexual y reproductiva, de igualdad y equidad de género (Abracinskas et al., 2019).

El colectivo "Con mis hijos no te metas" se crea en 2016, en Perú. Se replica en Uruguay donde se define como un movimiento ciudadano que expresa la ideología

¹¹ Franco, Facundo, Por tercer año consecutivo, estudiantes del IAVA reclamaron baños género-neutrales y cambios en normativa de vestimenta, La Diaria Educación, 28 de septiembre de 2017, Disponible en <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2017/9/por-tercer-ano-consecutivo-estudiantes-del-iva-reclamaron-banos-genero-neutrales-y-cambios-en-normativa-de-vestimenta/>

¹² En un comunicado de "A mis hijos no los tocan" (Paysandú, Uruguay). Disponible en: <http://www.elbocon.com.uy/noticias/articulo/4919/a-mis-hijos-no-los-tocan-uruguay>.

del movimiento que lo sitúa claramente en el marco de las resistencias conservadoras ocasionadas por la expansión de leyes de cuño progresistas en la región. Expresiones similares se encuentran en el colectivo "A mis hijos no los tocan", creado en Uruguay, en 2017, con expresiones nacionales y departamentales, a partir de la crítica explícita a la ya mencionada "Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual". En agosto de ese mismo año, junto a "Con mis hijos no te metas", organizan una marcha y concentración frente al Ministerio de Educación y Cultura (MEC) con consignas que denunciaban "el adoctrinamiento a la homosexualidad" y proclamas como "a mis hijos los educo yo".

7. ¿Un nuevo ciclo? La alianza neoliberal-conservadora en el gobierno

Desde el año 2016, se inició el trabajo en el 3° Congreso Nacional de Educación "Enriqueta Compte y Riqué" que tuvo lugar a lo largo de todo 2017 y cuyos resultados se sistematizan en el Informe final del Congreso Nacional de "Educación Enriqueta Compte y Riqué" (SNEP, 2018). La educación sexual fue un tema ampliamente debatido a nivel nacional y ello se debió principalmente a la reciente difusión de la "Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en Educación Inicial y Primaria", elaborada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). El material está dirigido al colectivo docente y cuenta con un conjunto herramientas teóricas y prácticas para el abordaje de la Educación sexual en el aula. Asimismo, permite revisar las conceptualizaciones, creencias y supuestos arraigados en los discursos y en las prácticas de los docentes. Propone una secuencia de contenidos programáticos, que tiene como eje el Programa del CEIP (2008) y se desarrolla durante todo el ciclo escolar, desde inicial hasta sexto año. Además, favorece un abordaje integral de la temática desde la articulación de las distintas áreas del conocimiento.

Si bien existieron diversos pedidos e informes que destacan que: "... la educación sexual es una 'herramienta de construcción de ciudadanía' que permite formar personas en la 'integralidad de su condición de ser humano', garantizando que puedan construir su sexualidad en un 'marco de afectividad'" (SNEP, 2018, p.77) también se dieron expresiones que se manifestaron contrarias a que la educación sexual sea una línea transversal de la Ley General de Educación.

En este sentido, existen opiniones contrarias a la perspectiva de género, refiriéndose a la misma como "ideología de género". Estas posturas cuestionan la posibilidad de que se aborde la temática desde la educación pues lo consideran una "violación al derecho de los padres de educar a los hijos en determinadas creencias y valores" (SNEP, 2018). Se plantea que se debe pedir un permiso expreso a las familias para tratar la temática, pues no se debe "problematizar ni censurar en el centro educativo lo que el niño aprende en la casa en materia de sexualidad" (SNEP, 2018, p. 77). En síntesis, aparecía una sociedad dividida y la consulta popular mostró las reticencias existentes por parte de los representantes de las familias para aceptar el impulso

a los derechos sexuales y reproductivos al interior del sistema de enseñanza. La transformación cultural se mostraba defendida mayormente por los docentes.

Hasta el año 2019, estas iniciativas de tinte conservador se manifestaban como resistencias a un proyecto general de gobierno de avance en derechos de género y diversidad en el espacio educativo. Sin embargo, la elección nacional de ese año marca un cambio en la relación de fuerzas, con el ascenso al gobierno de una coalición de partidos predominantemente neoliberal-conservador. Es así que varias de las organizaciones descritas se encuentran vinculadas a figuras dentro del nuevo partido de gobierno.

¿Cuáles son las nuevas orientaciones concretas en materia educativa? En primer lugar, una marcada orientación privatizadora. Ello no es nuevo, desde los años noventa, las políticas educativas en América Latina son interpeladas por lógicas de privatización. Estas se cristalizan bajo reformas que se introducen mediante la adopción de un modelo de administración y financiación de la educación, ligado a la gestión y algunas formas de evaluación (Andrade, 2009; Martinis, 2020).

En los últimos meses del presente año se impulsó la Ley de Urgente Consideración (LUC), que tiene a la educación como blanco de estos intereses. Mediante una ley que bajo atavíos de "orden" y "austeridad" viene a erosionar al sistema educativo y sus cimientos, se pone en cuestión el valor de lo público y del

Es claro que esa labor traduce la lucha de sectores específicos de la sociedad uruguaya por la construcción de sentidos en el espacio educativo el cual pensamos y proponemos indagar como campo -en el sentido de Bourdieu (1995)-, en el cual diferentes actores buscan legitimar sus intereses y puntos de vista resignificados hoy a la luz de las demandas de género y los derechos sexuales y reproductivos.

Qué sucederá en concreto con la educación sexual no ha sido explicitado. Sin embargo, algunas pistas se trazan, para cuya lectura es necesario realizar algunas mediaciones conceptuales. Es preciso actualizar la investigación en relación a las modalidades que adquiere, en el campo educativo hoy, la lucha en torno al valor de "lo público" (Martinis, 2020). En ese contexto, la LUC marca un antes y un después en la educación uruguaya, ya que impacta directamente los cimientos de la tradición. En el espacio educativo, donde se entreteje el complejo entramado de cohesión social, de ciudadanía y de democracia la escuela ha sido el lugar de construcción de un relato común. Hoy, la disputa sobre ese relato se hace en torno a la noción de laicidad, bajo la cual, como valor, los diferentes actores justifican la defensa de leyes, discursos y acciones en este campo en pugna. La educación sexual, en concreto, es un ámbito práctico, en acción, en que los sentidos e intereses de los diferentes actores se plasma: estudiantes, padres, comunidad educativa, integrantes de asociaciones civiles, partidos políticos, diferentes sectores eclesiásticos, gobierno de la educación, asociaciones docentes, entre otros.

La LUC, impuesta como asunto "urgente", produce un borramiento explícito de Ley General de Educación (LGE), socava el rol del Estado como garante del derecho,

subvierte la idea de derecho por la de servicio (Romano, 2020) y resignifica la noción de lo público y lo privado. Impulsa otra noción de evaluación, la construcción de proyectos focalizados y nuevas formas de contrato laboral de los docentes. En este sentido, "hay un punto bien claro: la supresión del adjetivo 'público' no es una cuestión retórica, sino que tiene profundas consecuencias"¹³. Así, la educación deja de ser pensada "como un derecho para proponerse como un "servicio", algo que se ofrece en el mercado para quienes puedan adquirirlo (...) trae, además, una fuerte presión sobre el concepto mismo de la educación como derecho humano fundamental" (Aboites, 2009, pp. 71-72).

En segundo lugar, sobre estos cambios normativos de corte privatizador, se suman algunas decisiones ejecutivas de tinte autoritario. Una muestra de ello, refleja la Circular n° 15/ 2020 del CODICEN (Acta n° 26, Res, n°18), que bajo el supuesto cumplimiento de la Laicidad, establecido en el Art. de la Ley General de Educación n° 18437; Resuelve: 1- "Asegurar el respeto irrestricto de los principios rectores de la educación pública, en particular el de la laicidad, así como la prohibición de realizar proselitismo de cualquier especie; 2- El retiro de toda cartelería que atente contra los principios rectores de la educación; 3) que los Consejos de Educación y Formación en Educación desarrollen acciones que permitan concientizar las comunidades educativas de estas temáticas sin perjuicio (...) asegurando el tratamiento integral y crítico de todos los temas..." (Codicen, 2020). Así, con gran vehemencia el Consejo Directivo Central de la ANEP arremetió contra las diversas formas de expresión de movimientos docentes y estudiantiles, particularmente prohibiendo expresiones contra la LUC. De esta forma, en nombre de la "laicidad" se cercenan los espacios de participación y expresión democrática de ideas. Mediante la imposición se procura asegurar la pluralidad y las garantías democráticas.

8. Conclusiones

Hoy, en Uruguay y en la región, parece claro que la asunción de sectores conservadores ha abonado la necesidad de eliminar la enseñanza de la ES en la escuela, entendiéndolo como la intromisión del Estado en la vida privada bajo la amenaza de la "ideología de género". Asimismo, pone en tela de juicio cualquier manifestación de colectivos que, con su lucha, habían instalado y resituado la agenda de los derechos que en el marco de los gobiernos progresistas se concretaron en leyes, programas y acciones.

El campo de ES aparece, y apareció en la historia del Uruguay, como un campo en

¹³ Castro, Leticia, Especialistas advierten sobre "tendencia privatizadora" de la educación en la LUC, 26 de marzo de 2020, Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2020/3/especialistas-advierten-sobre-tendencia-privatizadora-de-la-educacion-en-la-luc/>

disputa con componentes que tocan a una batalla política en torno a la noción de familia y orden sexual. Hemos intentado, en este marco, hacer su recorrido y mapear las tensiones actuales. En estas disputas, lo que está en juego sistemáticamente es el acceso a la ley y a los derechos de género, sexuales y reproductivos. Las características propias del contexto uruguayo han hecho que las demandas por ES partan sobre todo de los docentes, a diferencia del contexto regional en que observamos demandas y acciones impulsadas por el movimiento estudiantil secundario, en particular las relativas a los derechos sexuales y frente a la estigmatización. En Uruguay, el discurso estudiantil se ha centrado en el problema de los jóvenes y de la discriminación.

La disputa, entonces, se juega sobre todo en la relación entre el gobierno de la educación, los docentes y los representantes de los padres y la sociedad civil. Tensionados por las corrientes de opinión, el avance de conjunto logrado en materia de derechos sexuales y reproductivos, determinó una cooptación del discurso conservador atrincherado en la defensa de la laicidad y del derecho a construir la opción sexual de los hijos por parte de los padres. Se trata de un discurso en el cual la construcción de una voz propia en relación a las opciones sexuales y reproductivas de niños, niñas y adolescentes que impulsa el Estado es sentida como una amenaza.

Este giro conservador que se fue consolidando en los últimos tres años tiene ahora la posibilidad de contar con un gobierno que ponga en práctica sus creencias, significando un retroceso en la implementación del Programa de Educación Sexual. Con cambios y permanencias, esta historia muestra la importancia que adquieren los espacios curriculares en los cuales las opciones de niños, niñas y adolescentes sean comprendidas como una elección consciente e informada. Esto es, como un camino en la construcción de su personalidad y sus derechos y no como amenaza a un orden social, sexual y económico que se defiende sobre la base de la restricción de información y la educación a los estudiantes.

Los temas vinculados a los derechos sexuales y reproductivos siguen presentándose como marginales en relación a otros que son entendidos como cuestión de Estado por ser estos percibidos de interés general, tales como la economía, la seguridad pública, la educación, las finanzas, entre otros. Este fenómeno al que Segato (2016) llama "minorización", está asociado a

"la creencia moderna de que todo lo relativo al tema de las relaciones de género es clasificable dentro del ámbito de lo privado y de lo íntimo", en consecuencia "empujado al rincón residual de la gran política, de la gran justicia y de la seguridad" (Segato, 2016, p.103).

Estas lógicas, además de reproducir la infantilización y el desprecio hacia estas demandas, en un sistema adultocéntrico y patriarcal que no quiere dar lugar a sus cuestionamientos y pretende retroceder en los derechos conquistados, ahora se fortalece con relatos que criminalizan a las mujeres y disidencias en un contexto

regional que experimenta la avanzada conservadora y, junto a ella, la re-emergencia de discursos anti derechos englobados bajo la "ideología de género".

Bibliografía

- Aboites, H. (2009). Derecho a la educación y libre comercio: las múltiples caras de una confrontación. En Gentili, P. y Frigotto, G. (comps.). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (pp. 67-82). Buenos Aires, Argentina: CLACSO-HomoSapiens.
- Abracinskas, L., Puyol, S., Iglesias, N., Kreher, S. (2019). *Políticas Antigénero en Latinoamérica. Uruguay, el mal ejemplo*. Montevideo, Uruguay: MYSU.
- Andrade, D. (2009). Reformas educativas y redefinición de las fronteras entre lo público y lo privado. En Gentili, P. y Frigotto, G. (comps.). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (pp. 121-134). Buenos Aires, Argentina, CLACSO: HomoSapiens.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2020). Circular n° 5/2020. Recuperado de <https://www.utu.edu.uy/sites/www.utu.edu.uy/files/resolucion/archivos/2020/06/circular-codicen-15-2020.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2007). *Breve análisis histórico de la educación en Uruguay. Documento para la discusión*. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis_historico.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2008). *Educación sexual: su incorporación al sistema educativo*. Montevideo, Uruguay: Nordan-Comunidad del Sur.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2017). *Evaluación del Programa de Educación Sexual*. Recuperado de <https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Presentaci.pdf>
- Barrán, J. P. (1991). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay, tomo 2, El disciplinamiento (1860-1920)*. Montevideo, Uruguay: Ediciones de La Banda Oriental.
- Benavot, A. (2006). *La diversificación en la educación secundaria. Currículos escolares desde la perspectiva comparada*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 10 (1), 1-30.
- Benedet, L. (2015). La Educación Sexual en el sistema educativo formal durante el período 2005-2009. Análisis desde un enfoque de género y de políticas públicas. En López Gómez, A (coord.). *Adolescencia y sexualidad. Investigación, acciones y política pública en Uruguay (2005-2014)* (pp. 161-177). Montevideo, Uruguay: Facultad de

- Psicología, Universidad de la República; UNFPA.
- Benedet, L. y López, A. (2015). *La educación sexual en Uruguay: enfoques en disputa en la genealogía de la política pública*. *Temas de Educación*, 21(1), 11-30.
- Bourdieu, P; Pierre, Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. DF, México: Grijalbo.
- Caetano, G. (2010). *Ciudadanía y nación en el Uruguay del Centenario (1910-1930). La forja de una cultura estatista*. *Iberoamericana*, 10 (39), 161-76.
- Cano, A. (2019). *Entre el retorno de la CONAE y lo mismo pero gradual*. El programa educativo de la coalición multicolor. Hemisferio Izquierdo. Recuperado de <https://www.hemisferioizquierdo.uy/articulos/author/Agust%C3%ADn-Cano-ENTRE-EL-RETORNO-DEL-CONAE>
- Celiberti, L. (2005). Las sexualidades en los centros educativos. Discursos y prácticas del sistema educativo. En López Gómez, A (coord.). *Adolescentes y Sexualidad. Significados, discursos y acciones en Uruguay. Un estudio retrospectivo (1995 – 2004)* (pp. 155-178). Montevideo, Uruguay: Cátedra Libre en Salud Reproductiva, Sexualidad y Género de la Facultad de Psicología-Universidad de la República; UNFPA.
- Comisión Organizadora del Debate Educativo (CODE) (2007). Informe Final. Recuperado de <http://repositorioddp.mec.gub.uy/jspui/bitstream/repositorio/81/2/CODE%20Informe%20final.pdf>
- Darré, S. (2005). *Políticas de género y discurso pedagógico*. Montevideo, Uruguay: Ed.Trilce.
- Darré, S. (2008). "Cuando el saber no tiene lugar: la difícil implementación de la educación sexual en el sistema educativo uruguayo" En Araújo, K., Pietro, M. (2008) *Estudios sobre sexualidades en América* (pp. 199-213). Quito, Ecuador: FLACSO-Ecuador.
- Darré, S. (2012). *Investigar en educación sexual. No vayas a decir las cosas que te dijimos* (Uruguay, 2009 - 2010). Revista Pucara, (24). Recuperado a partir de <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/pucara/article/view/132>
- De Boni, I., Delacoste, G., Naser, L., Outeda, L., Pérez, D., Pérez Castillo, S., y Sánchez, G. (2019). *La reacción. Derecha e incorrección política en Uruguay*. Montevideo, Uruguay: Estuario Editora.
- Durkheim, E. (1974). *Educación y sociología*. Buenos Aires, Argentina: Schapire.
- Eisner E. (1972). *Educación y visión artística*. Barcelona, España: Paidós.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad (1). La voluntad de saber*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad*. Buenos Aires, Siglo veintiuno editores.

- Graña, F. (2005). *Nosotros, los del gremio*. Montevideo, Uruguay: Editorial Nordan-Comunidad.
- Litichever, L. y Núñez, P. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor Universitario.
- López Gómez, A. (coord.) (2005). *Adolescentes y Sexualidad. significados, discursos y acciones en Uruguay un estudio retrospectivo (1995 – 2004)*. Montevideo, Uruguay: Facultad de Psicología, Universidad de la República; UNFPA.
- Mallo, S.; Viscardi, N. y Barbero, M. (2013). La protesta social conservadora. Representaciones sociales y nuevas sensibilidades sobre juventud y violencia a través de las movilizaciones en torno a la baja de edad de responsabilidad penal. En Riella, Alberto (Coordinador). *El Uruguay desde la sociología XI* (pp. 385-402). Montevideo, Uruguay: DS, FCS.
- Martinis, P. (2020). *Disputas sobre el sentido de la educación pública: el financiamiento de la "educación pública de gestión privada"* en Uruguay. *Fineduca*, 10 (17), 1-19.
- Ministerio de Desarrollo Social-Administración Nacional de Educación Pública (MIDES-ANEP) (2019). Convivencia y discriminación en centros de educación media en Uruguay. Recuperado de <http://repositorio.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1920/Informe%20convivencia%20y%20discriminaci%3%b3n%20en%20centros%20de%20educaci%3%b3n%20media%20en%20Uruguay.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Salud Pública (MSP), Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), ONUSIDA (2000). *¡Escucha, aprende, vive!* Montevideo, Uruguay: Ed. en Taller de Comunicación S.R.L.
- Morales, M. y López, V. (2018). Criminalización de la juventud en Chile: políticas de convivencia escolar y traducciones locales. En Tenenbaum, G. y Viscardi, Nilia (Coord.). *XX Juventudes y violencias en América Latina. Sobre los dispositivos de coacción en el siglo XXI* (pp. 173-184). Montevideo, Uruguay: UCUR.
- Mujer y Salud en Uruguay (2013). *Educación Sexual. Una construcción permanente*. Recuperado de <http://www.mysu.org.uy/haceclick/libro-hace-click.pdf>
- Nocetto, L.; Piñeiro, R. y Rosenblatt, F. (2020). Uruguay 2019: *Fin del ciclo progresista y reestructura del sistema de partidos*. *Revista de ciencia política* (Santiago), 40(2), 511-538. doi: 10.4067/S0718-090X2020005000117
- Diario de Sesiones Asamblea General Senado y Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay (2008). Ley 18.426 De Defensa de derechos a la Salud Sexual y Reproductiva Publicada D.O. 10 dic/008 - N° 2763.
- Rivero, L. (2019). *Educación técnica profesional en Uruguay. Aproximación al*

- análisis de aspectos claves bajo una mirada con enfoque de género [Informe].* Montevideo, Uruguay: CEPAL – INMUJERES – CETP. Recuperado de <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2019-11/Presentaci%C3%B3n%20Consultor%20ADa%20ETP%20-%20G%C3%A9nero%20-%20Uruguay%20%281%29.pdf>
- Romano, A. (2020). *De la reforma educativa al Plan nacional de educación.* La Diaria. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/articulo/2020/6/de-la-reforma-educativa-al-plan-nacional-de-educacion/>
- Sistema Nacional de Educación Pública (2018). *Informe final del Congreso Nacional de Educación Enriqueta Compte y Riqué.* Recuperado de: <http://repositorioddp.mec.gub.uy/jspui/handle/repositorioddp/169>
- Rossi, S. (2015). Espacios de Salud Adolescente y derechos sexuales y reproductivos. Un estudio sobre las percepciones de adolescentes y equipos técnicos de servicios públicos. En López Gómez, A (coord.) *Adolescencia y sexualidad. Investigación, acciones y política pública en Uruguay (2005-2014)* (pp. 139-157). Montevideo, Uruguay: Facultad de Psicología, Universidad de la República; UNFPA.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres.* Madrid, España: Traficante de sueños.
- Sempol, D. (2006). *De Líber Arce a liberarse. El movimiento estudiantil uruguayo y las conmemoraciones del 14 de agosto (1968-2001).* Jelin, E. y Sempol, D. (Comp.) *El pasado en el futuro: los movimientos juveniles* (pp. 65 – 103) Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Sempol, D. (2013). *De los baños a las calles: historia del movimiento lésbico, gay, trans uruguayo (1984-2013).* Montevideo, Uruguay: Debate.
- Uval, N. Resistencias a la educación sexual en Uruguay. La Diaria, 31 de enero de 2020. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/feminismos/articulo/2020/1/resistencias-a-la-educacion-sexual-en-uruguay/>
- Vaccotti, R. (2019). *La relación familia-institución educativa en enseñanza media: perspectivas de docentes de secundaria.* Pág.de Educ, 12 (1), 164-178. doi 10.22235/pe.v12i1.1787
- Viscardi, N. (2019). *Algunas razones para el temor: acerca de la importancia de una política de seguridad humana.* Hemisferio Izquierdo, 16 de octubre de 2019. Recuperado de <https://www.hemisferioizquierdo.uy/single-post/2019/10/16/algunas-razones-para-el-temor-acerca-de-la-importancia-de-una-pol%C3%ADtica-de-seguridad-human>
- Wittig, M. (1992). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos.* Barcelona, España: Editorial Egales.

LA ESI COMO MOVIMIENTO PEDAGÓGICO EN EXPANSIÓN Y SUS TRANSFORMACIONES EPISTÉMICAS¹

Comprehensive Sex Education as an Expanding Pedagogical Movement and Its Epistemic Transformations

<http://doi.org/10.33255/25914669/585>

Luciana Lavigne

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

LUCIANALAVIGNE@GMAIL.COM

<https://orcid.org/0000-0002-8122-8941>

Juan Péchin

Instituto de Investigaciones de Estudios de Género, Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos Aires

jepechin2017@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0262-520X>

Recibido: 11 de octubre de 2020

Aceptado: 20 de abril de 2021

Resumen

A partir de la sanción de una ley nacional en 2006, la Educación Sexual Integral (ESI) se ha institucionalizado como política pública en Argentina. Diversas luchas culturales impregnaron este proceso y fueron redefiniendo las bases epistémicas de esta política educativa. En este trabajo, desde una

¹ Este artículo retoma y profundiza un trabajo anterior de Lxs autorxs en una nueva ruta reflexiva, por lo que algunos argumentos son reproducidos aquí para (re)situar la Educación Sexual Integral como plataforma institucional de un movimiento pedagógico que, en el escenario político del presente, está transformando intensamente las coordenadas sexo-genéricas de la escolaridad (Lavigne y Péchin, 2021).

perspectiva etnográfica crítica, mostramos cómo se fue produciendo un movimiento pedagógico en torno a este proceso de construcción política, involucrando a movimientos sociales, activismos políticos y organismos del estado, que, en articulación con cambios legislativos que implicaron una democratización de la ciudadanía, promovieron la sustanciación de derechos desde una perspectiva de género y diversidad sexual y corporal. Como correlato de estas transformaciones, se expone la potencia del cambio social con respecto a las tensiones y las resistencias al binarismo sexo-genérico que impregnan el sistema educativo y se evidencian las maneras en que se impulsaron cambios epistémicos y epistemológicos que construyen nuevos horizontes políticos en las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Educación sexual integral - movimiento pedagógico - binarismo sexo-genérico - diversidad

Abstract

Since the enactment of a national law in 2006, Comprehensive Sex Education (ESI) has been institutionalized as a public policy in Argentina. Various cultural struggles permeated this process and were redefining the epistemic bases of this educational policy. In this work, from a critical ethnographic perspective, we show how a pedagogical movement was produced around this process of political construction, involving social movements, political activisms and state organisms, which, in conjunction with legislative changes that implied democratization of citizenship, promoted the substantiation of rights from a perspective of gender and sexual and corporal diversity. As a correlate of these transformations, the power of social change is exposed with respect to the tensions and resistances to sex-gender binarism that pervade the educational system and the ways in which epistemic and epistemological changes were promoted to build new political horizons in pedagogical practices.

Keywords: Comprehensive Sex Education - Pedagogical Movement - Sex-Gender Binarism - Diversity

1. Introducción

La Educación Sexual Integral (ESI)² constituye un escenario institucional clave de diversas luchas culturales en Argentina. Su institucionalización, a partir de 2006, estuvo atravesada por la intervención de diferentes colectivos políticos que encontraron la ocasión para reorientar los debates sobre los contenidos y los enfoques de esta política pública. Al mismo tiempo, estas intervenciones, principalmente desde los colectivos de los feminismos, los movimientos de mujeres, las disidencias y las diversidades sexo-genéricas, fueron logrando una legitimidad pública cada vez mayor para ampliar y transformar las bases epistémicas de la ESI con respecto a las coordenadas sexo-genéricas de la ciudadanía. Estas diferentes gestiones intersectoriales fueron tramando los sentidos locales de la política con ciertos devenires imprevistos en relación con su formulación inicial. Desde sus comienzos, cada vez con más fuerza, la ESI se fue (re)organizando a través de estos compromisos políticos para mediar y transformar la vida emocional y afectiva. Un objetivo central de estas diferentes perspectivas de intervención política y pedagógica en el campo de la ESI ha consistido en estimular y garantizar una convivencia más democrática y justa en la tan compleja supervivencia en el capitalismo, actualmente estallado por la pandemia del COVID-19.

Nuestro aporte en este dossier retoma y profundiza un trabajo anterior (Lavigne y Péchin, 2021) en el que elaboramos una cartografía crítica de las profundas transformaciones epistémicas en el enclave institucional de la ESI. Allí, etnografamos cómo se produjo un movimiento pedagógico en torno a la ESI, que no puede reducirse a la institucionalización directa a partir de la puesta en marcha de la Ley Nacional N°26.150 de ESI para Argentina, sino que integró diferentes movimientos sociales que hicieron de una ley —con no pocos defectos (Barrancos, 2009)— una plataforma pedagógica muy fuerte, que se fue consolidando y potenciando desde el momento de su sanción (2006) e, incluso, desde las demandas y disputas previas y, también, desde las que se fueron suscitando a partir de su implementación. Procuramos dar cuenta de ciertos cambios en las estructuras de conceptualización a la vez que éstas van modificando las prácticas de enseñanza y aprendizaje en una dialéctica incesante, que tiene una aceleración muy difícil de describir por su ubicuidad, su intensidad y su progresión. Proponemos, así, un mapeo no exhaustivo de estas transformaciones en diferentes enclaves institucionales que nos permite mostrar este movimiento y, al mismo tiempo, reconocer ciertas genealogías de su situación histórica.

Desde la intersección de dos etnografías realizadas en el marco de dos

² La Ley 26.150, sancionada en 2006, crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, al mismo tiempo que impulsa una transversalidad entre todas las áreas disciplinares y en cada nivel educativo para priorizar un enfoque pedagógico con perspectiva de género, derecho y diversidad que reorganice las prácticas áulicas, los modos de reflexión implicados en ellas y los saberes y los conocimientos puestos en juego. En la CABA, se sanciona una ley propia, N°2110, también en el mes de octubre de 2006, mientras que otras jurisdicciones crearon también sus leyes específicas, adhirieron a la Ley Nacional o crearon resoluciones ministeriales en torno a la ESI.

investigaciones doctorales (Lavigne, 2016 y Péchin, 2012), que fueron desarrolladas durante el proceso de construcción política de la ESI en tanto política pública, y nuestras respectivas posteriores actividades investigativas, docentes y activistas, nos proponemos trazar un abordaje multisituado (Marcus, 1995) sobre diferentes agencias del estado, actorías y jurisdicciones del país. El propósito es historizar críticamente y visibilizar etnográficamente las agencias activistas, políticas e institucionalizantes que participan en la producción de la ESI como dispositivo para avanzar en una sustantivación concreta de derechos desde una perspectiva de género y de diversidad. Mostramos prácticas institucionales, pedagógicas, docentes y estudiantiles, a la vez que referencias investigativas, bibliográficas y pedagógicas nodales de esta construcción en Argentina.

La perspectiva crítica del abordaje cualitativo nos permite producir metodológicamente este texto a través de la técnica del bricolage etnográfico, exponiendo una constelación de imágenes a partir de una heterogeneidad empírica de lo multisituado del análisis etnográfico: esas múltiples referencias componen el mosaico del bricolage que muestra un movimiento político-pedagógico en ciernes. La perspectiva etnográfica y crítica del trabajo (Rockwell, 2009; Noblit et al., 2004) que, a su vez, va trazando un juego arqueológico con los recursos que se fueron elaborando para materializar esta construcción política (bibliografía, cursos y programas, materiales didácticos, etc.), nos permite mostrar cómo la creciente intensificación de las políticas feministas, trans, travestis, no-binarixs y queer/cuir reorganizan las fronteras hermenéuticas del binarismo sexo-genérico para la implementación de la ESI como política pública. Historizamos, así, este proceso en vínculo con algunos cambios legislativos que implicaron una democratización de la ciudadanía a la vez que fueron puntos concretos de inflexión para la implementación de la política pública en sí.

2. Configuración política de la ESI como movimiento pedagógico: activismos que construyen saberes

La ESI se fue conformando y consolidando como un movimiento pedagógico (Colectivo Mariposas Mirabal, 2019) en sí mismo que articuló movimientos feministas y de las disidencias sexo-genéricas, a la vez que sindicatos, organizaciones sociales y otros ámbitos institucionales. En este proceso, docentes, otrxs actorxs de la escolaridad y del campo pedagógico -como equipos directivos, tutorxs, equipos de orientación escolar, gabinetes psicopedagógicos, entre otros- y otras agencias del estado -como defensorías y centros de salud- se vieron interpeladxs por esta oportunidad histórica para producir esta intervención institucional. La ESI se fue volviendo, así, un compromiso político para una legión cada vez más creciente de docentes, formadorxs y capacitadorxs docentes, que lo fuimos asumiendo como un activismo en sí mismo, como ocasión política para transformar las condiciones

institucionales de una regulación cultural clave de la vida humana. Se fueron armando estrategias individuales y colectivas entre colegas docentes y no docentes, al mismo tiempo que estudiantes que se comprometieron con convicción política con las luchas emancipatorias principalmente feministas y TLGBQI+³ que guían el dispositivo de la ESI.

Estas diferentes prácticas que problematizamos nos permiten mostrar una proliferación de sentidos de la ESI, así como profundas transformaciones epistémicas que expresan la enorme fuerza y potencia de este movimiento pedagógico. Desde los márgenes, distintos modos de activismos han ido ganando legitimidad para imponerse en los espacios de producción, circulación y pedagogización de los conocimientos para torcer esas claves sexo-genéricas conservadoras de inteligibilidad de lo humano, propiciando la descriminalización y la despatologización (Suess, 2014). Las actorías de este movimiento son sumamente heterogéneas, con diversos propósitos y modalidades de intervención. Están constituidas por organizaciones estudiantiles, de familiares y otras intervenciones disciplinares y activistas en el ámbito pedagógico. Fueron elaborando herramientas y estrategias de trabajo que tensionaron los modos más convencionales desde los márgenes, más allá de los ámbitos formales tradicionales de construcción política en el campo educativo, por ejemplo, las asociaciones gremiales docentes. En el campo escolar fueron asumiendo especial notoriedad diferentes organizaciones juveniles. En el marco de la población docente, se conformaron "frentes" o "redes" con énfasis y ejes diferentes, pero con el propósito en común de impulsar la implementación de la ESI desde la construcción colectiva.⁴

3 Usualmente suele presentarse el acrónimo para nuclear las posiciones trans, travestis, lésbicas, gays, bisexuales, queer/cuir, intersex y el signo más que permite incluir otras, bajo el ordenamiento LGBT o LGBTQI+. En los años previos a la formación de la FALGBT (Federación Argentina LGBT) en 2006, a partir de las reuniones federales llevadas a cabo en la ciudad de Rosario por la mayor parte de las organizaciones TLGBQI+ de Argentina, se visibilizó el reclamo de las organizaciones lésbicas para modificar la centralidad de la hegemonía gay masculina del movimiento que se expresaba habitualmente en el acrónimo GLBT. A su vez, catalizado por el impulso de los movimientos feministas, se fue corriendo el uso hacia LGBTQI y, más recientemente, se le agregó también el "+" como estrategia inclusiva de otras posiciones identitarias y políticas. En los últimos años, dentro del movimiento se fueron escuchando los reclamos de las organizaciones trans y travestis que denuncian la centralidad de la hegemonía cis-género. Se impulsó entonces el uso TLGBQI+ para redefinir el lugar político de lxs colectivxs trans y travestis desde algunas agrupaciones, entre las que ha sido pionera OTRANS de la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires. Si bien suele subsumirse el posicionamiento identitario no binario bajo las luchas trans y/o queer/cuir, sin embargo, cada vez cobra mayor fuerza como colectivo, discutiendo también su visibilización en el acrónimo que nombra al movimiento de las disidencias y/o las diversidades sexo-genéricas. En este escrito, en el que historizamos algunas inflexiones impulsadas por los activismos políticos con respecto a los abordajes pedagógicos sobre las diversidades y las disidencias sexo-genéricas en la escolaridad y en otros ámbitos institucionales, hemos optado por hacernos eco de este corrimiento para enfatizar los procesos de construcción política y las transformaciones epistémicas y hermenéuticas.

4 Entre otras organizaciones, encontramos la Red de docentes por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito, que tiene sus antecedentes en 2014 en la Ciudad de Buenos Aires y se constituye en una red federal con el correr de los años. Tiene un propósito central en cuanto a la ESI que consiste en trabajar el derecho al aborto en las escuelas. El Frente Popular por la ESI (integrado por docentes, sindicatos, estudiantes, organizaciones sociales, comunicadorxs e intelectuales) se conformó durante la gestión del gobierno macrista, en el año 2018, en "defensa" de la ESI y para denunciar y contrarrestar la política de ajuste y falta de presupuesto para garantizar la ESI a nivel nacional. La Red Nacional de Docentes Trans propone una pedagogía trans e impulsa la ESI como oportunidad para, desde las escuelas, permitir otros existenciarios que no reproduzcan las vivencias habituales de discriminación y expulsión del sistema educativo, generando un espacio de reflexiones colectivas para la acción entre docentes trans, fundamentalmente, de diferentes jurisdicciones.

A través del movimiento pedagógico que se fue gestando en torno a la ESI, se fue construyendo cada vez mayor legitimación para otros saberes hasta entonces no reconocidos, así como para otras formas de producción de conocimientos de diversas procedencias (campo popular, activismos feministas, cuir/queer, trans y travestis, entre otras), que interpelan el propio campo pedagógico. A partir de las articulaciones mencionadas, se fueron produciendo tanto prácticas y experiencias como publicaciones, recursos y materiales con circulaciones que proliferaron sus alcances a través de capacitaciones, encuentros, foros, jornadas, locales y nacionales, entre otros formatos, con el propósito de discutir y producir saberes y sentidos críticos en torno a la ESI.

Un conjunto de publicaciones sistematizó y socializó la producción de nuevos saberes. Se trata de conocimientos que discuten fuertemente las tradiciones, incluso desde la construcción de otras perspectivas desde los espacios académicos que, a su vez, invierten la legitimidad unívoca que venía teniendo este ámbito en relación con el resto de los espacios para arrogarse una hegemonía en la producción de saberes. Una serie de materiales pedagógicos y producciones provenientes de diferentes ámbitos y movimientos sociales fueron incorporados en las tramas del saber escolar por parte de una relevante cantidad de docentes. Resulta imposible reponer aquí un exhaustivo estado de la cuestión en cuanto a dar cuenta de todos los aportes producidos desde organizaciones, instituciones y activismos más independientes y su enorme proliferación. Algunos de ellos han tenido especial significación en el contexto escolar, ya sea como materiales didácticos, como literatura citada en los programas o como mapeo teórico, conceptual y político de las prácticas encarnadas por docentes y el propio estudiantado.

En nuestro país, desde la década del noventa y con inmenso empuje y proliferación en los contextos académicos, se conformaron equipos de investigación y producción escrita, consolidando diálogos entre las esferas de la gestión educativa, la formación docente y las universidades.⁵ En esta línea, diferentes equipos de investigación y

⁵ Aquí cabe referir a una vasta producción. Mencionamos apenas algunos equipos de diferentes jurisdicciones, academias y organizaciones del país que revisaron las maneras en que el sistema educativo está constitutivamente signado por el sistema sexo-género, incluso más allá de una expresa política educativa como la que aquí enfocamos centralmente. El equipo dirigido por Graciela Morgade, cuyas investigaciones tienen una larga historia de estudios en el campo de la educación sexual con perspectiva de género en la FFyL de la UBA enfatizó que "toda educación es sexual" (2011) y produjo una colección denominada La Lupa de la ESI. Investigadorxs del Instituto de Investigaciones en Estudios de Género (IIEGe) de la FFyL publicaron Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas (2009), coordinado por Elizalde, Felitti y Queirolo. Lxs autores procuran una revisión crítica desde diferentes disciplinas (Historia, Lengua y Literatura, Artes, Comunicación) y propuestas concretas de trabajo. Desde el IIEGe se desarrollaron diversas investigaciones y escritos que aportaron al campo de educación, géneros y sexualidades. El Programa de Estudios Queer (FFyL) constituyó "un espacio de articulación de proyectos de docencia e investigación con las prácticas de activismo y militancia en movimientos políticos contra la represión y la discriminación por géneros, orientación sexual e identidad de géneros". En Cipolletti (Río Negro) se conformó el programa de posgrado de Especialización en Educación y Estudios Interculturales, géneros y sexualidades en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, dirigido por Graciela Alonso y Raúl Díaz. Desde Neuquén y con amplia articulación en toda La Patagonia, principalmente vinculando equipos de trabajo en los institutos de formación docente y las universidades nacionales (Neuquén, Cipolletti, El Bolsón, San Martín de los Andes, Esquel, Junín de los Andes, Bariloche, Trelew, Puerto Madryn, Epuypén, entre otros) desde principios del siglo XXI, la colectiva feminista "La Revuelta" entrelazó intensamente

producción de recursos actualizaron los alcances de los contenidos definidos en el marco de esta política educativa y contribuyeron con la edición de publicaciones. Recalcamos, entonces, que los activismos fueron impactando al mismo tiempo una autoridad hermenéutica, una autoridad pedagógica y una autoridad interpretativa. Y como contenido y correlato de esa interpelación, se logró una fuerte transformación epistémica y un giro epistemológico que implicaron dar visibilidad y buscar formas adecuadas para denominar las corporalidades y las identidades sexo-genéricas que, históricamente, fueron clausuradas por las ritualidades sexo-genéricas que establecen los binarismos macho/hembra, varón/mujer y masculino/femenino como correspondencias naturalizadas e ineludibles.

Especialmente, en los últimos años, se instaló una reflexión pública sobre la experiencia trans y travesti en la infancia y la adolescencia en el contexto educativo (Báez, 2013), además de la participación adulta de personas trans y travestis como docentes, formadorxs y capacitadorxs docentes y estudiantes, a la vez que otras experiencias identitarias no binarixs que redefinen los modos de habitarlas, o bien proponen otras narrativas identitarias o contra-identitarias. Estas, además de las perspectivas trans, transgénero y travesti, también recuperan la perspectiva política queer y su reterritorialización sudaca como cuir, a la vez que las críticas a lo queer/cuir y los feminismos.

3. Formación y capacitación (entre) docentes como escenarios claves para las transformaciones epistémicas

En diversos dispositivos de capacitación, resultaron claves las articulaciones con activistas de diferentes organizaciones del campo de los feminismos como de las disidencias sexo-genéricas, la incorporación de producciones visuales, escritas y audiovisuales que permitieran incorporar en la labor pedagógica esas transformaciones epistémicas que venían siendo traccionadas.⁶ Los espacios en el

la militancia con la labor académica desde trayectorias docentes, investigativas y activistas. Elaboraron materiales pedagógicos como: "La Revuelta Pedagógica", "No se nace heterosexual" y mantienen una producción digital activa al respecto. Por su parte, la maestra, escritora y activista val flores creó un Blog denominado "Escritos heréticos" donde se compilan diferentes producciones feministas, queer, cuir. En la Universidad Nacional de Córdoba se radicaron otras investigaciones y el programa de doctorado en estudios de género. Más recientemente se conformó el Centro Interdisciplinario de Estudios y Políticas de Género (CIEPoG) en la UNTREF (Prov. Bs. As.). El Centro Cultural Tierra Violeta desde 2012 constituye un espacio de acción y producción colectiva feminista en la CABA. En cuanto a espacios de formación docente podemos mencionar: el equipo de ESI de la Escuela de Maestros (ex CePA, Ministerio de Educación de la CABA); el Postítulo de Especialización del J. V. González; la Diplomatura en ESI (FFyL-UBA) y el Área: Educación, género y sexualidades de la Carrera de Especialización en Educación: Pedagogías para la igualdad en contextos socioeducativos diversos (FFyL-UBA); y la conformación de la Diplomatura en Educación, Género y Sexualidades (UNICEN, Tandil).

⁶ Entre estas producciones relevamos a "Mujeres públicas", como colectiva feminista desde el campo del arte de la ciudad porteña, cuyas producciones fueron apropiadas como recurso pedagógico para discutir los mandatos y desigualdades de género y la heteronormatividad. La artista sudaca trans, Susy Shock, publica "Crianzas. Historias para crecer en toda la diversidad" (2016), que rápidamente comenzó a circular en los espacios de formación docente y en las propias escuelas, porque habilita a valorar la diversidad de la sexua-

ámbito público y privado para la formación y la capacitación de docentes en materia de ESI fueron cada vez más atravesados por una proliferación significativa de activismos feministas, TLGBQI+, de derechos humanos y de protección integral de derechos de niñas y adolescentes. Gran parte de las docencias, las formaciones y las capacitaciones docentes está sostenida por activistas, a la vez que gran parte de los activismos se volcaron a intervenir de diferentes maneras en la escena educativa y, específicamente, en la escolar. Así, impactaron las lógicas más tradicionales del binarismo cis-hetero-patriarcal en la cultura escolar y los encuadres educativos en general.

Durante los últimos años, los espacios de capacitación docente de diversos niveles educativos, incluyendo el nivel superior y las universidades, fueron escenarios claves en los que se produjeron encuentros abocados a cierta sensibilización pedagógica para alojar y visibilizar institucionalmente a las personas TLGBQI+ que forman parte del sistema educativo. El reconocimiento de esta realidad significa adecuar los abordajes de la ESI para incluirlas en las prácticas pedagógicas, principalmente en las discursivas. Algunos enfoques fueron radicalizando la perspectiva y, en lugar de trabajar una propuesta de inclusión, en cambio, también fueron poniendo en reflexión, además de la invisibilización y la exclusión TLGBQI+, la obligatoriedad cis-heterosexual que asumen las narrativas institucionales públicas y privadas en su conjunto.⁷ Trabajar con y desde las diversidades y las disidencias sexo-genéricas en las escuelas implica un desafío político, social y cultural que interpela, fundamentalmente, tanto el núcleo de debates de la ESI como los propios insumos conceptuales que los delimitan en la formación y la capacitación docente, en particular, como también en los otros espacios académicos como las universidades y otros centros de investigación y docencia articulados con ellas para la producción, circulación y legitimación pública de los conocimientos y los saberes.

Con una convocatoria cada vez más creciente -con drásticos aumentos de la matrícula de cada instancia ofertada y la creación de largas listas de espera y personas que quedaron sin vacante en sucesivas cohortes-, también se multiplicaron los ámbitos de formación y capacitación en los distintos espacios de la educación formal, no formal y otros ámbitos institucionales y de organizaciones sociales no

lidad humana y al mismo tiempo, que las voces de personas trans sean reconocidas como forma de compartir saberes y conocimientos. Anteriormente, Gabriela Mansilla publicó *Yo nena, yo princesa*, armado a partir de su diario íntimo como mamá de una niña trans que logró hacer su escolaridad con un DNI que refleja su identidad autopercibida a partir de la lucha incesante de su madre que se volvió una referente central en los debates educativos e impulsó la conformación de la campaña *Infancias trans sin violencia ni discriminación*, que tiene ya un alcance global. Es necesario destacar que Luana fue la primera niña trans del mundo que logró hacer su escolaridad con su verdadera identidad, la que siente y reclamó para sí misma.

⁷ Estas últimas narrativas contienen un congruente régimen de: parejas monogámicas, jerarquización de lo masculino sobre lo femenino, sobrevaloración del macho como paroxismo de la supremacía del varón y del género masculino, inferiorización y subordinación de la mujer y de lo femenino, subestimación de toda hibridación en la identificación y la expresión personales de género y de toda orientación y toda práctica sexuales que no busquen normalizarse según el régimen binario cis-hetero-patriarcal de inscripción genital de los cuerpos desde el nacimiento que produce la idea de una cierta autenticidad de origen sobre la que se organiza la experiencia sexual, genital y de género de la persona como eje constitutivo de cualquier otra experiencia personal y vincular, individual o colectiva.

directamente vinculados con la educación en sí. Esto se dio en el marco de las diferentes jurisdicciones y con cierta especificidad de implementación en cada región, pero también en una intersección más amplia con los debates sobre cuerpos⁸, géneros y sexualidades desde distintos enfoques y campos de estudios tendientes a la interdisciplinariedad.

Algunas experiencias del campo popular movilizaron espacios pedagógicos alternativos al sistema educativo formal, para habilitar pedagogías críticas que aportaron fuertemente en la construcción de herramientas y experiencias de ESI. El Bachillerato Popular Travesti Trans Mocha Celis en la CABA fue pionero y también en otras jurisdicciones se fueron abriendo espacios semejantes, como el Centro Educativo Trans de Puertas Abiertas en la provincia de Tucumán. En este sentido, varios otros bachilleratos populares y otros encuadres populares de educación y escolarización se fueron encuadrando en una implementación de la ESI con perspectiva de derecho, género y diversidad.

El enfoque de la interseccionalidad también compuso otras coordenadas para reconocer las diferentes variables que se intersectan en la configuración identitaria de personas como colectivos, al considerar el cruce entre género, orientación sexual, etnia, discapacidad, clase social y/o edad. Al permitir analizar cómo se solapan diferentes formas de discriminación, convocó a contemplar la diversidad desde múltiples dimensiones. Así, el activismo gordx, las discapacidades, la diversidad funcional y la diversidad corporal fueron experiencias cada vez más visibilizadas desde los activismos que así lo impulsaron, articulando sus prácticas y la institucionalización de la ESI.

Los cambios en los marcos normativos propiciaron ciertos énfasis y fueron aprovechados como instancias para producir sinergias para ampliar, diversificar y procurar nuevos enfoques, conceptualizaciones de géneros, sexualidades y derechos, en tanto herramientas concretas para el trabajo en las escuelas y otros ámbitos educativos.

4. Conquistas legislativas para una ampliación democrática de la ciudadanía y reorientaciones epistémicas de la ESI

La conquista legislativa de derechos arrebatados a través de décadas de activismos feministas y TLGBQI+ se va sustanciando como logro institucional y cambio cultural concretos en tanto se democratizan nuestras posibilidades discursivas: mucho más que para meramente clasificar nichos subjetivos con necesidades especiales, en

⁸ Las prácticas feministas, queer-cuir, trans y no binarixs habitualmente intervienen la palabra "cuerpo" para señalar el paroxismo cis-hetero-patriarcal de un androcentrismo que, si bien no está produciendo una declinación directamente sobre lxs sujetxs, con las alternativas "cuerpx" o "cuerpa", recuperan un gesto de la interrupción de género propio del lenguaje inclusivo o recurren a una declinación femenina para denunciar el patrón masculino que, como universal, condiciona las formas de construir y vivir las corporalidades.

cambio, para que lxs sujetxs deseantes que transitamos las instituciones tengamos también lugar como sujetxs deseadx.

El movimiento pedagógico que constituye la ESI está en consonancia con la "marea verde"⁹ y el avance institucional general en materia de ampliación de la ciudadanía para garantizar los derechos a la identidad de género¹⁰ y a los vínculos familiares con independencia del sexo de los cónyuges, así como otros marcos normativos que traccionaron transformaciones en las formas de regulación de los géneros y las sexualidades y consolidaron políticas que, en gran medida, fueron demandadas durante décadas por parte de los diversos activismos intensificados y resignificados en la última década.

Así como podemos referir el año 2015 como momento en que se tornó colectivamente inaceptable la cantidad de femicidios, en tanto crímenes de odio, y se produjo la masiva movilización que instaló la conceptualización acuñada por la organización "Ni una menos" como su nombre y con alcance transnacional, también en el marco de la política educativa durante aquel fin de año se decidió instalar una jornada específica para abordar en las escuelas las violencias de género a partir de la Ley N°27.234;¹¹ es indispensable mostrar las masivas demandas por procurar la soberanía sobre lxs propixs cuerpxs que se sostuvieron en la formulación del proyecto de ley para garantizar el acceso libre y gratuito al aborto en 2018, hasta obtener la sanción de la Ley N° 27610 de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo en 2020. En esa batalla, se involucraron múltiples actorías del movimiento pedagógico que hicieron de los espacios públicos y los ámbitos escolares territorios fundamentales de visibilización de demandas, movilización, debate y construcción de argumentos para sostener la disputa socialmente instalada por doquier.

Estos procesos que conllevan estas fisuras y transformaciones epistémicas deben ser comprendidos en contextos históricos concretos, producto de disputas y construcciones de sentido social que no están exentas de su anulación y pueden retrotraerse. En esa tensión, queremos instalar la advertencia respecto de los permanentes enclaves de disputa que incluyen voces desde el disenso y la oposición flagrante al ejercicio de ciertos derechos alcanzados por las personas, sobre todo TLGBQI+, relevadas a través de prácticas y expresiones de odio, rechazo y discriminación.¹²

9 "Marea" en referencia a la masiva movilización de diferentes colectivas feministas y de las disidencias sexo-genéricas que luchan por el derecho al aborto, y "verde" en alusión al color adoptado por la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal Seguro y Gratuito.

10 Ley N°26.743 de Identidad de género, sancionada el 9/5/2012.

11 Ley N°27.234 Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género, sancionada el 26/11/2015.

12 Los grupos conservadores, fundamentalistas y autoritarios frente a las políticas sobre sexualidades en Latinoamérica y en nuestro país en particular se encuentran interviniendo activamente en los sistemas de derechos humanos nacionales e internacionales. En nuestro país la organización transnacional denominada "Con mis hijos no te metas" se opone tajantemente a lo que denominan la "ideología de género" e impulsó campañas contra la implementación de la ESI.

Diversos plexos normativos complementan los ya mencionados hasta aquí y se articulan para garantizar derechos históricamente reclamados al estado desde una nueva matriz institucional que van formulando las políticas públicas impulsadas en estos marcos legales y promoviendo una ampliación concreta de nuestra democracia.¹³ Este conjunto de normativas mencionadas -que enmarcan y potencian los derechos conquistados- impactaron fuertemente sobre los cimientos epistémicos de la ESI y permitieron legitimar y desplegar otras prácticas en la escolaridad. Sin embargo, la gestión de las mismas no es lineal y técnica, sino que requiere de procesos políticos para reorientar la formación, la capacitación y la sensibilización para la revisión de las propias prácticas y los presupuestos en los que se basan. Para el abordaje de una perspectiva de género que reflexione sobre la presunción automatizada del binarismo en el campo educativo y las desigualdades que supone esta construcción, resultó indispensable procurar espacios de sensibilización y capacitación¹⁴ en pos de transformar críticamente nuestras prácticas institucionales.¹⁵ Estas trayectorias se sitúan sobre ciertas narrativas que ya habían comenzado a fisurar los sentidos hegemónicos de la estabilidad sexo-genérica de un hetero-patriarcado en cuestión y rediseñan, así, los sentidos epistemológicos de la construcción de nuevas formulaciones a partir del profundo cambio cultural ocasionado por los debates mediáticos y sociales instalados en el marco del debate legislativo y la sanción de la ley del llamado "matrimonio igualitario", que permitió la ampliación del contrato matrimonial para toda pareja con independencia del sexo de las personas que la conforman. Además, contribuyó con la visibilización de una vasta diversidad vincular -que incluso no se agota con las posibilidades de la pareja monogámica- a la vez que con la profunda reformulación de la concepción de las formas legítimas de familias.

En las escuelas, esto supuso una redefinición de los relatos disponibles para albergar esta diversidad de configuraciones familiares que, aunque siempre existieron, ahora se sirven de un contrato legitimado por el Estado en la figura del llamado "matrimonio".¹⁶ En tanto que las actualizaciones de los documentos oficiales

13 Ley N°26.485/09 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales; Ley N°26.618/10 de matrimonio igualitario; Ley N°26.657/10 de salud mental; Ley N°26.743/12 de identidad de género; Ley N°26.791/12 de homicidios agravados por razones de género: femicidios y crímenes de odio; Ley N°26.862/13 de Reproducción médicamente asistida; Reforma del Código civil y comercial Ley N°26994/15; Ley N°27.234 Educar en Igualdad, Prevención y Erradicación de La Violencia de Género; Ley Micaela N°27.499/18 de Capacitación obligatoria en genero para todas las personas que integran los tres poderes del estado; Ley N°27.610 Acceso a La Interrupción Voluntaria del Embarazo.

14 Estos espacios fueron conformados de modo dispar y con diferentes enfoques en las ofertas de los centros de formación y capacitación docente de cada jurisdicción.

15 En consonancia con esta necesidad, en el año 2019 se estipula una expresa política pública que supone una "Capacitación obligatoria en género y violencia de género para todas las personas que se desempeñan en la función pública, en los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación" (Ley Nacional N°27499). La denominada Ley Micaela remite a un asunto específico de ESI ganado por los activismos: una exigencia pedagógica para con el Estado en su dimensión humana e intersubjetiva.

16 Un año después de sancionada la Ley, la organización Les Madres, integrada por familias de lesbianas madres y futuras madres,

y materiales didácticos conllevan tiempos específicos de producción y reelaboración, las instituciones educativas gestionaron la selección de materiales con criterios que procuraban una heterogeneidad de maneras de visibilizar y nombrar esa diversidad. En miras de esta necesidad, se fueron creando diferentes recursos para circular la compilación de bibliografía sugerida con diferentes alcances y sistematizaciones, secciones específicas en las librerías e incluso algunas especializadas.

Estas diversas leyes, que fueron el producto de años de disputas políticas para la incorporación de garantías concretas para derechos históricamente no reconocidos, cada una de ellas a su modo, trazaron sentidos que estimularon este giro epistémico/epistemológico al que aquí nos referimos. Estos avances legislativos y las políticas públicas afines fueron articulándose entre sí y haciendo máquina con las resignificaciones culturales de las identidades y de las diferencias que quedaron al margen de las segmentaciones sociales que, históricamente, reconoce el basamento binario del derecho. Más allá de los logros de jurisprudencia y fallos a favor de cierta neutralidad de género en los casos concretos en los que algunxs ciudadanxs desafiaron su encasillamiento binario, incluso con el avance legal e institucional que significó la Ley de Identidad de Género (2012) a partir de la que las personas podemos optar autónomamente por quedarnos en la rúbrica sexo-genérica que nos fuera impuesta o cambiar nuestro registro civil del propio sexo y nombre, el nacimiento y/o la modificación posterior siguen signados por una ineludible inclusión en los exhaustivos casilleros binarios de M o F.¹⁷

Esta legislación argentina sobre la identidad de género garantiza, por primera vez a nivel mundial, el reconocimiento estatal de la autopercepción de la persona sin diagnóstico psico-médica ni judicialización, sólo a través de un trámite administrativo simple. A su vez, ya el hecho mismo de (re)habitar y (re)transitar aquel binario desde otro recorrido y con otra construcción que una asimilación del lugar asignado en el nacimiento, reubica la identidad femenina o masculina en un sentido que también lo desafía, mostrando los matices intermedios que se vivencian entre la obligatoriedad polar de asumirse como un caso de lo masculino o de lo femenino, excluyentemente. Aquí se inscriben también algunas narrativas identitarias no binarixs, tensionando a

elaboró un recurso llamado "Familias comaternales. Guía para personal educativo" que contó con Declaración de Interés Educativo de parte del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (mayo de 2011).

¹⁷ Es importante destacar que, en noviembre de 2020, se produce la campaña Todes con DNI, que es impulsada por un grupo de personas no-binarias que necesitan cambiar sus documentos para que se ajusten a sus identidades de género conforme con la Ley de Identidad de Género sancionada en 2012. En el texto de la campaña se explica que "Desde fines de 2018 los Registros Civiles de distintas provincias rectificaron muchas partidas de nacimiento indicando un género diferente a masculino/femenino o no indicando nada en ese campo. Muchos de esos casos no salieron a la luz. Hasta el día de hoy, ninguna de esas personas obtuvo su DNI. Tampoco pueden tramitar su pasaporte. Paralelamente, muchos Registros Civiles en todo el país se están negando a tomar pedidos de rectificación de partidas de nacimiento. Para muchos, sus documentos no dicen ni su nombre ni su género elegidos, no reflejan quiénes son". Esto es particularmente relevante dado que muchxs estudiantes manifiestan así su identidad autopercebida. Esta situación vulnera a su vez el artículo 12 de la ley que exige un trato digno conforme al género y al nombre elegidos por la persona según su autopercepción, aunque no hagan un cambio registral, pero otorgándole el derecho a hacerlo.

veces la identidad registral y la propia expresión de género.

Se impusieron profundos cambios en las conceptualizaciones y enfoques sobre cuerpos, géneros y sexualidades, así como adaptaciones curriculares y capacitaciones del personal educativo con el fin de incorporar las implicancias de estas políticas en el contexto de la vida escolar y, también, al mismo tiempo avanzar a partir de las bases que establecen estos marcos normativos como envión para un cambio mucho más profundo. Esta ley, por lo tanto, radicaliza el modo en el que la ESI tiene que repensar esa educación ciudadana, en la medida en que ser varón o mujer ya no es patrimonio exclusivo de la asignación que produzca el estado a través de equipos médicos, tutorxs legalxs y juzgados. La Ley de Identidad de Género incorpora, así, la autonomía y el respeto por la vivencia interna y la expresión de niñxs y adolescentes, exponiendo su concepción en tanto sujetxs de derechos y, más aún, de sujetxs políticxs y sujetxs deseantes.

Esto implica propiciar cambios en las regulaciones internas y los instrumentos administrativos que procuren el cambio de nombre de acuerdo con la simple mención del estudiantado, del cuerpo docente o no docente. De esta manera, se produce un quiebre fundamental en tanto que el estatuto de legitimación pública de la identidad de género se corre de la perspectiva biológica, psico-médica y judicial para garantizar la consideración de la vivencia interna del género tal como cada persona la siente, siendo el respeto inalienable de la autonomía y de la vivencia personal el vector prioritario por sobre la asignación y la determinación de lxs otrxs. Se avanza, entonces, hacia un corrimiento epistemológico desde un foco puesto en la articulación clínico-pedagógica de la patologización hacia un empoderamiento político-pedagógico de estrategias para el reconocimiento de la autonomía personal para la propia definición de la identidad de género como derecho inalienable de la persona, cualquiera sea su edad y de acuerdo a cómo lo manifiesta, expresa y comunica según sus capacidades.

5. Fisuras al binarismo y problematización pedagógica de la invisibilización/exclusión trans, travesti y no binarie en la escolaridad

El enclave educativo ha sido especialmente fértil para propiciar una reformulación profunda y alternativa al binarismo sexo-genérico impregnado en el lenguaje y en la lengua, que se instituye como axioma fundacional de la circularidad conceptual y explicativa entre los cánones estéticos y los estatutos éticos de los cuerpos y sus gestualidades en su circulación individual por los espacios públicos. Desde aquella transformación política en la que el Estado Argentino formaliza una definición específica de la identidad de género, diferentes prácticas del sistema educativo formal entraron en conflicto en relación con las formas de intervención, la organización de la vida institucional y los propios recursos pedagógicos, e incluso

administrativos, disponibles. Tres escenas permiten mostrar cómo se fueron tejiendo esas experiencias que fisuraron los modos de inteligibilidad binaria y cómo fueron tensionadas la manera de gestionar el uso de los espacios, las áreas curriculares y los recursos didácticos.

En cuanto a la configuración y organización de los espacios como los baños en las escuelas, se dieron innumerables conflictos cuando los habitan personas trans y no binarias (como estudiantes, docentes y no docentes), al formularse desde conducciones, equipos docentes y estudiantes el interrogante respecto a qué baño le/s corresponde, bajo la habitual clasificación binaria: mujeres o varones. En algunas escuelas se habilitaron baños no binarios o mixtos o unisex, en algunas ocasiones denominados "multigénero". Se fue modificando, así, la distribución sexualizada tradicional en la búsqueda de modos más inclusivos con respecto a la diversidad sexo-genérica y corporal que también habita la escolaridad.

La educación física como una de las tradicionales áreas curriculares fue un ámbito que generó fuertes tensiones al momento de garantizar el derecho a la educación de estudiantes y docentes trans y no binarios, mientras en diferentes oportunidades relevadas se les impidió participar en la clase dividida entre varones y mujeres, de acuerdo con la identidad de género cuando ésta no era coincidente con el registro escolar o el DNI de las personas. También, se tornó un escenario de conflicto en algunos profesorados de educación física de la CABA y otras localidades al momento de tramitar las prácticas docentes.

En cuanto a los recursos pedagógicos disponibles para la implementación de la ESI, la ausencia de representaciones de la diversidad sexo-genérica y corporal fue un obstáculo significativo. Algunas críticas a los recursos específicos –como a los cuadernos para la implementación de los contenidos curriculares de la ESI– señalaron que "la diferencia genital se presenta binaria sin considerar corporalidades gestantes como en el caso de los varones trans o personas intersexuales. Se profundiza la complejidad si se tiene en cuenta a las infancias trans en la escuela, siendo que muchos niños trans expresan su identidad en la socialización de la educación inicial" (Rueda, 2018, p. 257).¹⁸ Esta vacancia de recursos que posibiliten representaciones de la variabilidad de las corporalidades pone de manifiesto las tensiones entre diferentes epistemologías que o bien asimilan y/o promueven, o bien critican y/o resisten la normalización sexo-genérica binaria de lo humano.

Es elocuente la necesidad de incorporar otras nuevas perspectivas a la vez que, fundamentalmente, desarmar las estructuras tradicionales de inteligibilidad de los

¹⁸ Cabe aclarar que la mayoría de los recursos pedagógicos y didácticos elaborados por el Programa Nacional ESI del Ministerio de Educación de la Nación fueron publicados durante los primeros años posteriores a la sanción de la Ley N°26.150, y que este trabajo citado (Rueda, 2018) plantea una lectura crítica de los materiales casi una década después, cuando otros cambios en los marcos normativos y los debates sociales aparejados ya estaban más instalados para revisar críticamente los enfoques asumidos en el marco de esta política pública.

cuerpos sexuados. Esto ha significado la producción de lecturas críticas sobre las representaciones de la corporeidad que hasta el momento han circulado por las escuelas a través de textos y manuales escolares, láminas, revistas y cuadernillos del Programa de ESI, entre otros materiales didácticos. Los recursos oficiales disponibles resultaron insuficientes para incorporar la vasta transformación de los derechos ciudadanos adquiridos como parte de los marcos normativos posteriores a la sanción de las leyes de la ESI. Los tiempos de construcción de materiales didácticos, definición de los diseños curriculares y otros recursos pedagógicos generaron un hiato de sentidos entre las transformaciones epistémicas y los discursos tradicionales que sostuvieron un binarismo sexo-genérico.

Entre estas inflexiones de sentidos encontramos las profundas tensiones y disputas que se desplegaron por el uso del denominado "lenguaje inclusivo" como una de las formas de interpelar los modos dominantes del binarismo sexo-genérico en el sistema escolar, hilvanando pedagogías feministas, queer/cuir y trans para transformar los marcos epistemológicos que sustentaron el currículum escolar y conformaron, a su vez, las formas de habitar y transitar las instituciones educativas. Entendemos que este aspecto socialmente tan prolífico como asunto de debate en tan múltiples escenarios pone de manifiesto, aunque no resulta suficiente, las profundas modificaciones en las formas de nombrar en tanto mutación epistemológica de nuestros modos de comprender los cuerpxs, los sexos, los géneros, las sexualidades.

Entre otras voces en las que resuena el reclamo por la falta de representaciones en la escolaridad, Alba Rueda (2018) sostiene que, desde su diseño hasta su implementación, la ESI mantiene una deuda con la disidencia sexual, en general, y con la población travesti, trans, no binaria e intersex, en particular: hay vacancia de contenidos, pocas voces de personas TLGBQI+, ausencia de problematizaciones que expongan sus condiciones de vida y escolaridad, entre otras cuestiones. Históricamente, para aquellas personas que no se ajustaban al patrón sexo-genérico binario sus dificultosas experiencias de la escolaridad estuvieron fuertemente marcadas por su interrupción, dadas las condiciones expulsivas de las instituciones educativas que fueron relevadas por el estudio fundante *La gesta del nombre propio. Informe sobre la situación de la comunidad travesti en la Argentina (2005)* y recientemente actualizado en la investigación realizada por estudiantes y docentes del Bachillerato Trans Mocha Celis, *La revolución de las mariposas (2017)*. Estos estudios contribuyen a lo que Rueda (2018) demanda como una necesidad de procurar una "memoria histórica" que, desde una perspectiva crítica profunda, problematice los modos en los que actuaron las escuelas y otras instituciones –como sindicatos, agrupaciones políticas partidarias y no partidarias, programas estatales logrados a partir de intervenciones de activistas feministas y TLGBQI+, entre otras- para garantizar, de esta manera, una ruptura con el *status quo* de las violencias institucionales.

Por su parte, la agenda del movimiento intersex está centrada en que se reconozca la diversidad de cuerpos sexuados con que nacen las personas y desarmar el sistema

binario de normalización corporal que interviene, ajusta y "normaliza" características sexuales. En este caso nos interesa subrayar esta propuesta de poner el énfasis en la agenda de la diversidad corporal: desde un abordaje crítico, se concibe la intersexualidad centralmente como una cuestión de derechos sexuales (Cabral, 2009). Esta apuesta política también derrama en las invitaciones a repensar las pedagogías desplegadas en la ESI, particularmente al momento de abordar las corporalidades y el ejercicio de los derechos.

6. La ESI frente a la despatologización de las identidades y las expresiones de género y las orientaciones sexuales

En este proceso de transformaciones y en sinergia con esta fuerza epistémica, se va entroncando cada vez más el impacto de la pregunta y la reflexión por lo no binario¹⁹ en el campo pedagógico. Los géneros fluidos y no binarios como categorías políticas van traccionando nuevos sentidos sobre sexualidades, identidades de género y expectativas diferenciadas según el binarismo sexo-genérico imperante.

La ESI posibilitó en muchos contextos institucionales ir deconstruyendo esos andamiajes que eran tan nítidos como categóricos. El desafío no consiste meramente en normalizar los casilleros de varones homosexuales, mujeres lesbianas, personas bisexuales y personas trans, femeninas y masculinas, sino de hacer lugar también a esos intersticios que se vuelven la indefinición, que constituyen el borramiento mismo de las coordenadas y de las estructuras semánticas y los modos concretos de conceptualización existentes que están forjados sobre lo binario, incluso destrozando los tótems de lo binario: "lo macho", "lo hembra", "lo varón", "lo mujer", "lo femenino" y "lo masculino". Sobre esos escombros de una epistemología interpelada, fisurada, se va (re)construyendo y (re)armando un lenguaje que empieza a vislumbrar lo no binario pero que, a la vez, nos lleva a otro campo de posibilidades no clausurado por sus formas polares.

Estos cambios epistemológicos y epistémicos impactaron institucionalmente en pos de una transformación de las prácticas pedagógicas concretas para garantizar otros existenciales, otros modos de construir y vivir la corporalidad, otras prácticas de subjetivación, otras formas de narrarse a unx mismx. Pero este proceso fue tramándose de modo desigual y errático de acuerdo con los contextos institucionales, la discrecionalidad de las conducciones y, especialmente, desde las demandas

¹⁹ El lenguaje inclusivo recurre a diferentes modos de interrumpir la declinación binaria de la lengua castellana. Generalmente oscila entre el uso de la "x" y el uso de la "e". Si bien la "x" parece mostrar visualmente la cancelación de la lectura binaria tradicional, habitualmente en la oralidad se la pronuncia como "e". Aquí hemos usado intermitentemente ambas formas, aunque, sin embargo, se ha señalado que en los sistemas de lectura Braille puede resultar confusa la utilización de la "x". Más allá de esto, se ha observado un corrimiento hacia un uso más habitual de la "e" principalmente para referirse a y entre no binarios, pero también como modo de trascender la limitación de la x o el asterisco en la escritura, con gran impacto en el sistema educativo.

docentes y estudiantiles para gestionar estas oportunidades.

Entre las cuestiones que fueron objeto de debate institucional, los cambios en las formas de organizar la vida escolar cotidiana y, por supuesto, los profundos desencuentros ocurridos, se fue instalando la problematización del nombre propio, la vestimenta y los códigos de convivencia, los juegos, la clase de educación física y su foco en la competencia deportiva sexuada, las filas separadas de nenas y nenes, los baños y otros protocolos escolares que redundaron en la regulación binaria de los géneros. En todas estas experiencias de la vida escolar se puso en evidencia que se van haciendo cada vez más corrientes las capas de sentido sedimentadas en los debates y las prácticas pedagógicas en consonancia con los activismos para la transformación institucional.

En el campo educativo, aquello implica revisar críticamente las prácticas de discriminación, así como reconocer la alta cuota de sufrimiento que sigue gestionándose institucionalmente. Especialmente se trata de abordar estas cuestiones a través de la ESI en tanto tecnología reflexiva para la contención de los procesos emocionales, afectivos y vinculares que enmarcan y condicionan las experiencias de la escolaridad. En este enclave, las prácticas de acoso, hostigamiento y burla, que generalmente se conceptualizan como *bullying*, son constitutivas de los vínculos en general y deben ser reflexionadas como trama relacional de los modos de construcción de las masculinidades y las feminidades. Sin embargo, actualmente, la centralidad que han tomado los debates públicos y las políticas públicas contra las violencias de género fueron haciendo declinar el “fervor del macho” en pos de poner permanentemente en cuestión las masculinidades, exponiendo su crisis actual de hegemonía como género históricamente privilegiado por una diferenciación binaria desjerarquizante de lo femenino y todo lo que se corra de los cánones de la masculinidad hegemónica. Luego de décadas de una prolífica producción crítica sobre géneros y sexualidades desde diferentes campos disciplinares, que permitieron atender, visibilizar y comprender las relaciones de poder y las formas de subordinación de las mujeres y otras posiciones femeninas con respecto a los varones sobre la base de la construcción de estereotipos en el contexto de una sociedad patriarcal, los estudios sobre masculinidades tuvieron su impacto en los modos de promover también la reflexión sobre los procesos de construcción de relaciones jerarquizadas. Se produjeron, entonces, materiales pedagógicos en formato escrito y audiovisual que promovieron fuertemente lo que se denominó “la deconstrucción” de las masculinidades²⁰.

El proceso de cambio epistemológico y epistémico interceptó la conformación de herramientas de la política educativa tales como documentos, resoluciones,

20 En el año 2012, se conformó una organización denominada Colectivo de Varones Antipatriarcales, entre CABA y otras regiones del país, con el propósito de aportar a la lucha contra el sistema de opresión basado en las asimetrías de poder entre los sexos. Tuvo una constante intervención en contextos académicos y educativos, generando espacios de reflexión en general y sobre situaciones concretas en diferentes instituciones.

protocolos y guías para intervenciones institucionales que procuren la "inclusión", es decir, el acompañamiento de la trayectoria educativa del estudiantado para garantizar el acceso, la permanencia y la finalización de la escolaridad. Por su parte, algunas efemérides claves fueron incluidas en el calendario escolar como estrategia de visibilización de acontecimientos históricos y políticos ligados a las sexualidades y los géneros.²¹

7. Conclusiones: la ESI como praxis política para la emancipación

"Sería de suma importancia que se hiciera presente en la escuela la direccionalidad política que están marcando los movimientos sociales -en este caso, los movimientos sociosexuales-, que reclaman por una ciudadanía sexual plena y por el reconocimiento de géneros y sexualidades diversas." (Alonso et al., 2008, p. 271).

En este trabajo procuramos mostrar la sinergia entre los procesos de institucionalización a través de marcos normativos vinculados a la ESI, cambios epistémicos aparejados, (re)apropiaciones activistas de las leyes y los giros epistémicos y epistemológicos que se produjeron en el contexto educativo, presentando una compleja cartografía política de un movimiento pedagógico en expansión formado en torno a la ESI. La emergencia y la potencia de este movimiento pedagógico se fue desarrollando en relación con el proceso de institucionalización de la ESI como política pública. Este movimiento se nutre de la articulación con diversos modos de activismos, que se fueron multiplicando y repotenciando mutuamente con intervenciones políticas que exceden el espacio de las instituciones educativas. Todo ese fervor político, abonado principalmente por los movimientos feministas y de las disidencias sexo-genéricas, fue condicionando la institucionalización de la ESI. La ventana abierta por la ley 26.150 fue sin dudas una plataforma sustantiva durante este proceso de construcción de la política pública que se volvió clave para que las demandas activistas cobren mayor legitimidad hasta lograr la centralidad del eje de la diversidad en tanto valoración y perspectiva a asumir, redefiniendo epistémica y epistemológicamente las prácticas de la ESI.

Simultáneamente, durante el proceso recortado en este trabajo, se fueron

21 A modo de ejemplificación referimos la Ley N°6.272 del año 2019, que instituyó en la CABA "Día de la Promoción de los Derechos de las Infancias y Adolescencias Trans". Unos años atrás, otra incorporación en el calendario escolar traccionó los propósitos de visibilizar el "Día de Lucha Contra la Discriminación por Orientación Sexual o Identidad de Género" (Ley N°2687, CABA), en conmemoración de la fecha en que la Organización Mundial de la Salud, en 1990, eliminó la homosexualidad de la lista de enfermedades mentales. Por su parte, la Colectiva Feminista La Revuelta incentivó que se aborden ciertas fechas para recrear la memoria histórica, como el 28 de junio en conmemoración de la revuelta de Stonewall (1969), en tanto oportunidades para contar otras historias, desde una perspectiva antidiscriminatoria, no androcéntrica, no sexista y no heterosexista, en el marco de la Jornada de Formación: "Por otras efemérides en la Educación Pública" (2010). La estrategia de instalar nuevas efemérides permitió generar nuevas oportunidades de reflexión e intervención institucional.

legitimando progresivamente aquellas voces, perspectivas y propuestas provenientes de los distintos activismos, instalándose en e interpelando los espacios institucionales. Fueron zanjando nuevas (re)territorializaciones institucionales que, conjuntamente, a través de los ejes de la despatologización, la descriminalización y los derechos humanos, fueron impulsando y produciendo el giro epistémico y epistemológico para resituar las prácticas de la ESI. Desde estas nuevas perspectivas se van trazando otras ciudadanía legítimas posibles, que requieren no sólo más espacio simbólico sino también una revisión y reorientación de las condiciones institucionales de participación en la producción y circulación escolar de los conocimientos y los saberes que (pro)mueven la ESI.

Una consecuente posibilidad de formular preguntas más abiertas va instalándose en la apuesta político-pedagógica de la ESI, sobre todo cuando se requiere considerar los tránsitos, los intersticios, y no clausurar experiencias ni oportunidades en las escuelas. En este complejo campo de disputas se viene produciendo un reordenamiento de valores que estimulan la desestigmatización y la despatologización trans, travesti y no binarie en el marco de una ESI obligada a revisar el perimido concepto binario de persona humana cuya base de reconocimiento como tal sea su signo M o F. Este giro epistémico y las aventuras epistemológicas que supone abren horizontes políticos en las prácticas pedagógicas: despatriarcalizar, desandrocentrar, desheterocentrar, desciscentrar, desmisoginizar, deshomolesbotransbiodiar, desbinarizar y otros devenires.

Bibliografía

- Alonso, G; Herczeg, G.; Zurbriggen, R. (2008). Talleres de educación sexual. Efectos del discurso heteronormativo. En Morgade, G. y Alonso, G. (Comp.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad" a la disidencia.* (pp. 251-272). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Báez, J. (2013). *La experiencia educativa "trans". Los modos de vivir el cuerpo sexuado de los/as/xs jóvenes en la escuela secundaria.* (Tesis doctoral en Educación). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Barrancos, D. Prólogo. En Elizalde, S.; Felitti, K. y Queirolo, G. (Coords). (2009). *Género y sexualidades en las tramas del saber.* Revisiones y propuestas (pp. 11-14). Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Berkins, L. y Fernández, J. (coord.). (2005). *La gesta del nombre propio. Informe sobre la comunidad travesti en la Argentina.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Madres de Plaza de Mayo.
- Cabral, M. (Comp.) (2009). *Interdicciones. Escrituras de la intersexualidad en castellano.* Córdoba, Argentina: Anarrés Editorial, Proyecto de Mulabi, el Espacio Latinoamericano

de Sexualidades y Derechos.

Colectivo Mariposas Mirabal (2019). *Educación Sexual Integral. Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares*. Cuadernos del IIICE, 3. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

La revolución de las mariposas (2017). *A diez años de la gesta del nombre propio*. Buenos Aires, Argentina: Programa de Género y Diversidad Sexual, la Fundación Divino Tesoro y el Bachillerato Popular Trans Mocha Celis. Ministerio Público de la Defensa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Lavigne, L. (2015) *Una etnografía sobre sexualidades, género y educación. La educación sexual integral en la Ciudad de Buenos Aires como política de gestión de la sexualidad juvenil* (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Lavigne, L. y Péchin, J. (En prensa). Cartografía crítica de la Educación Sexual Integral como enclave institucional: transmutaciones epistémicas y resistencias al binarismo sexo-genérico. En Álvarez, M. y Giamberardino, G. (Comps.). *Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación. Intervenciones entre el activismo y la academia* (s/pp.). Tandil, Argentina: Editorial UNICEN.

Mansilla, G. (2015). *Yo nena, yo princesa. Luana, la niña que eligió su propio nombre*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Marcus, G. E. Etnografía Multisituada. *Reacciones y potencialidades de un Ethos del método antropológico durante las primeras décadas de 2000*. Etnografías Contemporáneas, 4(7).

Morgade, G. (Coord.). (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.

Noblit, G.; Flores, S. y Murillo, E. (2004). *Post Critical Ethnography: Reinscribing Critique*. New Jersey, USA: Hampton Press.

Péchin, J. (2012). *Géneros, sexualidades y resistencias políticas a la normalización Etnografía crítica sobre procesos identitarios en/desde la escolaridad del siglo XXI en Buenos Aires*. (Tesis doctoral en Educación). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Péchin, J. (2017). *Entre lo queer y lo cuir: arte, política y críticas pedagógicas en Argentina*. Revista Interlalia. A Journal of Queer Studies, 7. Número especial: Entre otrxs. Perspectivas queer en el mundo hispánico/Among Others. Queer Perspectives in Hispanic World. Eds.: Rafael M. Mérida Jiménez, Jorge Luis Peralta y Łukasz Smuga.

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rueda, A. (2018). *La Educación Sexual Integral: indagaciones desde las agendas travestis trans*. Debate Revista Mora, 25, 255-262.
- Suess, A. (2014). *Cuestionamiento de dinámicas de patologización y exclusión discursiva desde perspectivas trans e intersex*. Revista de Estudios Sociales, 49, 128-143.

SENDEROS TRANSITADOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN IDEARIO INSTITUCIONAL PARA UNA MEJOR EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Traced Paths in the construction of an institutional ideology for a better Comprehensive Sexual Education

<http://doi.org/10.33255/25914669/586>

Manuela Almirón

Jardín de Infantes N°938, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Universidad Nacional de Lanús, Argentina

manuelaunla@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7482-8423>

Mónica Fernández

Universidad Nacional de Lanús, Argentina

manerfernandez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1025-2909>

Recibido: 21 de septiembre de 2020

Aceptado: 30 de abril de 2021

Resumen

El artículo relata, a modo de crónica, la experiencia de un equipo de conducción del nivel inicial en la implementación del programa de Educación Sexual Integral (ESI). Esta institución ubicada en el conurbano de la provincia de Buenos Aires paralelamente estaba atravesando una situación particular de vinculación -revinculación- con la comunidad en la que se encuentra inserta y recibía el asesoramiento pedagógico-didáctico del proyecto de cooperación "Hablemos de derechos: La Educación Sexual Integral en las escuelas" de la Universidad Nacional de Lanús.

El contexto en que se produce esta experiencia es el de la implementación

de la Ley 26.150, que desde su sanción en el año 2006 se volvió obligatoria en todos los establecimientos educativos de la República Argentina. Pero que sin embargo, su aplicación fue gradual y en la mayoría de los casos dilatada.

Palabras clave: Educación Sexual Integral – Comunidad - Equipo de trabajo

Abstract

The article chronicles the experience of an initial level leadership team in the implementation of the Comprehensive Sexual Education (ESI) program. This institution, located in the suburbs of the province of Buenos Aires, was simultaneously going through a particular situation of bonding -relinking- with the community in which it is inserted and received pedagogical-didactic advice from the cooperation project "Let's talk about rights: Education Comprehensive sexuality in schools" from the National University of Lanús.

The context in which this experience occurs is that of the implementation of Law 26150, which since its enactment in 2006 became mandatory in all educational establishments in the Argentine Republic. But nevertheless, its application was gradual and, in most cases, prolonged.

Key words: Comprehensive Sexual Education – Community – Team Work

1. Introducción

“Se transforma la realidad porque este proceso de interacciones innovadoras requiere nuevas condiciones sociales, nueva distribución del poder y nuevos espacios para ir situando los retazos de nueva cultura que emergen en el aula. Como todo proceso de cambio conduce inevitablemente a enfrentamientos polémicos, dentro de una realidad plural cuyo desenlace, aunque imprevisible, será obviamente una modificación de la realidad” (Pérez Gómez, 2009, p. 44).

El presente artículo presenta el trabajo realizado en colaboración con el Proyecto de cooperación “Hablemos de derechos: La Educación Sexual en las Escuelas” de la Universidad Nacional de Lanús desde el ciclo 2018 al 2020 inclusive, con el Jardín de Infantes N° 938 “Florencio Molina Campos” del distrito de Florencio Varela, de la Región Educativa N° 4.

El Jardín de Infantes N° 938 “Florencio Molina Campos” es una institución pública de gestión estatal dependiente de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires que se encuentra ubicada en el Barrio Triángulo Don José de Florencio Varela en el límite con Claypole, Partido de Almirante Brown.

Para comprender la complejidad del territorio en que se emplaza la escuela es necesario mencionar que en el mismo se encuentran tres espacios¹ bien diferenciados que se fueron conformando en distintas etapas: el Barrio Malvinas Argentinas II, el Triángulo de Don José y La Toma. El primero se construye con anterioridad al año 2000, es parte de un proyecto de zonificación local, el segundo se constituye a partir de la construcción de viviendas de material, linderas al antes mencionado y, por último, se encuentra el espacio conocido como La Toma, que se diferencia de los anteriores por ser un asentamiento conformado por viviendas precarias. El barrio tuvo un abrupto crecimiento en pocos años que se tradujo en la ocupación de espacios agrestes y públicos (como la plaza y el polideportivo). Puede decirse que las bases de la identidad barrial se ven atravesadas por severos conflictos que tienen lugar entre los pobladores originales y los nuevos habitantes que se fueron estableciendo en el lugar.

Si bien la iniciativa de solicitar la construcción de una escuela de nivel inicial en la zona surge de un grupo de vecinos y vecinas del Barrio Malvinas Argentinas II, el edificio escolar inaugurado en 2007 fue emplazado en el territorio correspondiente al Barrio Triángulo Don José. Así, el jardín viene a sumarse a una serie de instituciones barriales en las que confluye un clima de constante tensión: el polideportivo lindero al jardín que fue usurpado como la plaza que anteriormente había sido construida

¹ Estos espacios además de ser habitacionales, son tres autodenominaciones barriales en un mismo barrio, un mismo territorio para el municipio. Tres etapas de urbanización de tierras al borde de las vías de tren que conformaron su propia cultura e identidad.

por un grupo promotor de familias que participaban en el jardín, el Centro Integrador Comunitario Don José (CIC) y dos escuelas primarias. La breve descripción realizada, común a la realidad de otras tantas comunidades del conurbano bonaerense, nos permite acercarnos a la complejidad en la trama de sus relaciones, cuyos conflictos escalan a severos niveles de violencia

El jardín cuenta con una matrícula de 180 estudiantes provenientes de los tres barrios mencionados y de otros de la localidad de Claypole, y muchas veces los conflictos entre los grupos vecinales se trasladan al espacio escolar. Dicha matrícula se encuentra dividida en seis secciones de 30 estudiantes cada una, distribuidos en dos turnos. El plantel docente está conformado por seis maestras, dos preceptoras (todas titulares), una secretaria, una directora y tres auxiliares.

Luego de esta breve descripción, en los siguientes apartados se desarrolla, el modo en que se tejieron los lazos comunitarios entre los espacios descriptos; los problemas y reflexiones que se suscitaron a partir de la puesta en práctica de las instancias de trabajo con la ESI. Nuestra experiencia también avanza en narrar la manera en que se construyen nuevas subjetividades que profesionalicen y habiliten, en el espacio institucional y comunitario, la enseñanza desde el paradigma de la diversidad. Intentamos también compartir de qué manera nuestra institución fue generando un registro que permitió hacer cortes evaluativos y re-direccionar las propuesta a fin sostener la práctica escolar desde el diálogo socio-comunitario.

2. Los Lazos Comunitarios

En el año 2013, se reconfiguró el vínculo entre comunidad y jardín, esto coincidió con la llegada del último asentamiento -La Toma-, lo que generó múltiples conflictos en la comunidad. Para describirlos tomaremos las categorías de Norbert Elías (2003) acerca de la relación entre los que denomina "establecidos" y "forasteros". Según este autor, muchas veces los problemas que subyacen en una comunidad son comunes a toda su población, las miradas de recelo entre partes hacen que los mismos sean atribuidos a quienes recién llegan, aun cuando son preexistentes. Los lazos de afecto entre las "antiguas familias del barrio" hacen que se adjudiquen y universalicen virtudes modélicas (como las del mejor vecino y vecina del barrio), dejando por fuera o pretendiendo la expulsión de los y las recién llegados/as, acusándolos/as, estigma mediante, en el sentido en que lo piensa Norbert Elías², de causar muchos males en el barrio (inseguridad, basurales, inestabilidad eléctrica, conflictos sanitarios y otros). Sin embargo, se presenta una doble direccionalidad del conflicto en la que se

² "La estigmatización, en tanto aspecto de la relación entre establecidos y forasteros, viene a menudo asociada con un tipo de fantasía colectiva desarrollada por el grupo establecido. Refleja y, al mismo tiempo, justifica la aversión (el prejuicio) que sus miembros sienten hacia los miembros del grupo forastero" (Elías, 2003, p. 236).

niega lo que irrumpe y lo ya establecido en la comuna. Paralelamente, entre estos grupos, se establecen vínculos a través de lazos comerciales.

El jardín y su personal, para nada ajeno a la situación, se vio atravesado e invadido por conflictos entre familias, especialmente por el contexto de inseguridad.

El 21 de septiembre de 2013, el incendio de un automóvil robado hizo que el jardín "estallara" al explotar el equipo de gas del vehículo incendiado. El mismo año, las docentes fueron asaltadas a la salida de la jornada laboral y la directora fue agredida en la puerta del establecimiento. Estos y otros sucesos violentos, fueron generando distancia entre el equipo de trabajo del jardín y la comunidad. Cuando las situaciones violentas se direccionaron hacia el personal de la institución se generó inestabilidad en el equipo de conducción: a lo largo de dos años hubo alternancia de personal e incluso períodos en los que la institución no tuvo directivos a cargo. No obstante, el plantel docente se mantuvo estable, con una ideología defensiva (Dejours, 1988),³ que le permitió afrontar las situaciones, pero que dificultó la apertura institucional y el diálogo con la comunidad. Debe mencionarse además que se cortaron los vínculos interinstitucionales y no se lograba concretar trabajo en red (se suspendió el trabajo en equipo con otras instituciones educativas y la articulación con la Escuela Primaria N°68, se cortó el diálogo con la Unidad de Gestión Local [UGL], se perdió el contacto tanto con el Centro Integrador Comunitario [CIC Dón José] como con el club o el "envión").

A mediados de 2015, un nuevo equipo de conducción toma los cargos de dirección⁴ y secretaria según establece la Planta Orgánica Funcional. El primer propósito de gestión para este equipo de conducción fue construir un espacio de encuentro, redefinición del vínculo familias-escuela y uno de los ejes para reconfigurar este vínculo fue el trabajo con la ESI.

Esto coincidió con la organización de jornadas de capacitación masivas por parte del Ministerio de Educación de la Nación⁵ conjuntamente con la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia (DGCyE) dirigida a docentes del nivel inicial y primario. Cada capacitación consistía en la asistencia a tres jornadas presenciales y el trabajo individual y en equipos a través de una plataforma virtual del Ministerio provista para tal fin.

Los 2 primeros encuentros fueron consecutivos, se trabajó en la autorreflexión –primer día- y en la exploración del material y las propuestas del programa para

3 El equipo de maestras se acopló con representaciones muy similares respecto a la comunidad que le sirvió como mecanismo de acción, y le permitió sostenerse mutuamente ante el riesgo inminente que les representaban las inseguridades y amenazas externas.

4 Manuela Almirón, una de las autoras del presente escrito.

5 El Ministerio de Educación de la Nación conjuntamente con los Ministerios Provinciales de Educación, planificaron capacitaciones masivas sobre ESI en vistas de las dificultades observadas en la implementación del programa en todos los niveles y modalidades del sistema educativo a pesar de que habían transcurrido 6 años de la sanción de la ley que prevé su creación.

el nivel –segundo día-. Se realizaron exposiciones y trabajos grupales con formato taller para reflexionar acerca de los principales temas abordados por la ESI, las principales líneas de trabajo y material para su implementación.

En estos encuentros fueron presentados los lineamientos curriculares de la ESI (2008) y se trabajó en relación con los diseños curriculares provinciales de modo que los/as participantes tuviesen herramientas para el armado de planificaciones y secuencias didácticas, siendo el propósito transversalizar los ejes de la ley en las distintas áreas. Entendemos la transversalización como:

“una dimensión organizadora e integradora del currículo [que] implica la inclusión de temas, programas, ejes o enseñanzas transversales, los cuales poseen una vertiente cognitiva y otra de índole afectiva, donde se conjugan conocimientos e información con el mundo de los valores, las decisiones, los sentimientos y las actitudes, además de las acciones [que] permite la construcción de un pensamiento crítico [...] que amplía el escenario educativo más allá de los contenidos académicos clásicos...” (Bravo de Nava y otros, 2007, p. 4).

La tercera jornada tuvo lugar quince días después. En las dos semanas que mediaban, los y las docentes debían realizar una aproximación diagnóstica en sus escuelas. En este ejercicio, se relevaron elementos formales y prescriptos de la práctica docente: proyecto institucional, planificaciones, otros proyectos existentes que aborden la temática. También se indagó sobre elementos pertenecientes al denominado “Curriculum oculto” (Fernández Enguita, 1998) que incluye el relevamiento de imágenes, comunicaciones, espacios, así como comentarios informales de docentes y estudiantes; y situaciones propias del cotidiano escolar como los principales emergentes relacionados a la temática ESI propias de cada establecimiento.

A partir de la participación en esos espacios de capacitación, y de la reflexión que se realiza al interior del jardín, quedaron expuestas una serie de resistencias por parte del cuerpo docente, posiblemente fundados en temores ante eventuales reacciones de las familias en relación a la implementación de la ESI y en la escasa o nula experiencia formativa en temas de sexualidad. Finalmente, el diagnóstico realizado en la institución expuso situaciones que ameritaban la elaboración de un proyecto institucional: la presencia de prejuicios, la circulación de chistes misóginos y homofóbicos entre el personal y la estigmatización del otro. Palabras y acciones que ponían de manifiesto las inconsistencias entre el discurso del personal y sus actos, ya sea a nivel de las relaciones inter pares como para con estudiantes y familias.

Finalmente, la capacitación proponía como actividad final la organización de una jornada institucional para iniciar el trabajo en el marco del programa de Educación Sexual Integral y la incorporación del mismo como eje transversal en el Proyecto Educativo Institucional. Para ello se tomaba como insumo de trabajo diagnóstico realizado. O sea, cada institución diagramó una jornada distinta en

base a sus problemas y posibilidades.

El diagnóstico del equipo de conducción consideraba que dicho proyecto requería un abordaje integral y holístico, no un mero estado administrativo que cumpliera con lo previsto en la normativa nacional y provincial. Para ello era necesario repensarse como educadoras, compañeras de trabajo, y especialmente repensar a las infancias como destinatarias de nuestro accionar, definiendo colectivamente cuál era la educación "deseada".

La relación didáctica con los contenidos prescriptos de ESI era eludida frecuentemente. Ante esta situación, el equipo de conducción pidió que se registre y se documente en los proyectos, secuencias y unidades didácticas todo el trabajo vinculado con ESI. Es decir, los contenidos ESI, hasta ese momento evitados, tomaron el mismo estatus prescriptivo que cualquier otro. Una vez establecido el deber, se presentó el desafío didáctico del ¿cómo abordarlo? En ese punto se detectó otro lugar clave para la intervención: algunos/as docentes seguían pensando que las y los estudiantes eran "niños pequeños" y no infancias diversas.

Paralelamente, se generaron espacios para presentar cuáles eran los modos de enseñanza y los contenidos ESI a las familias. Para la gestión, estas situaciones fueron oportunidades estratégicas para hacer participar e implicar a la comunidad. Entre finales de 2015 y abril de 2016 se pidió a la comisión pro-cooperadora, que comenzaba a organizarse, que acompañara con la compra de material bibliográfico vinculado con ESI para las bibliotecas áulicas, como así también para la biblioteca docente. La primera adquisición de libros en mucho tiempo fue acordada, de modo que se instituyó una particular forma de cultura escolar. No eran una colección de libros más, eran libros con mirada de género⁶.

3. ¿De quiénes son los derechos?

La evaluación final del ciclo 2015, puso dos aspectos claros en el horizonte: por un lado, repensar las y los sujetos de aprendizajes como diversidades y, por otro, el vínculo entre la escuela y la comunidad. En muchas oportunidades, el vector del debate fue poner en tensión el enfoque de derechos. En un primer momento el derecho de cada niño y niña que asiste al jardín, pero también de las personas adultas que transitan el espacio institucional. Como cuerpo docente, hubo una habilitación a a conocer la singularidad de cada historia, comprendiendo el espacio comunitario con el que se trabajaba, no solo las fachadas del barrio, sino el difícil conurbano

⁶ Se compraron colecciones infantiles (Colección "Mi cuerpo y yo", de Editorial Chicos.Net, Colección Antiprincesas, de Editorial Chirimibote; Colección "Ulises y Julieta", de Editorial Chicos.Net y otros que no respondían a colecciones). También, un libro de asesoramiento docente, poniendo en manifiesto que las docentes también leían y construían nuevos modelos de enseñanza. Además, se compraron fascículos de enciclopedias para acercar a los niños al conocimiento científico propuesto por los lineamientos de la ESI.

profundo⁷, con historias que resultaban y resultan dolorosas.

Dentro del trabajo con el equipo docente se tornó central la reflexión sobre los modos de nombrar a las y los otros/as y, también, a nosotros/as mismos/as. Poner en tensión qué pensamos cuando hacemos referencia acerca de los demás, reconfigurar ideas estandarizadas sobre las familias, que además habilitó un espacio para que la diversidad se nos presentara como oportunidad de repensar nuestra propia identidad.

Este trabajo introspectivo logró que, poco a poco, las familias dejaron de estar invisibilizadas o excluidas y fueron puestas en el eje de los debates que el cuerpo docente y auxiliar se daba. Para brindar un ejemplo de ello, se relata una situación suscitada en el ciclo lectivo 2017, cuando en una reunión con familias se dialogó sobre la Educación Sexual Integral y un padre dijo que “no todos los hombres eran malos”, entonces las mismas familias respondieron y dieron el debate. En un primer momento, hubo un intercambio acalorado y algunas masculinidades se mostraron ofendidas. Sin embargo, las docentes tomaron esa escena para incorporar el concepto de género y más precisamente el de violencia de género. En aquella ocasión se vislumbraron en la comunidad dos cosas: por una parte, la posibilidad de las familias de expresarse y abrirse a relatar su sentir y por otro, que esos debates podían tener lugar en el espacio institucional. En poco tiempo, el vínculo con la comunidad dio un giro, comenzaba a participar activa y auténticamente en el jardín. Una comunidad de aprendizaje no puede presentarse escindida de las familias.

A medida que se sucedían los encuentros, aun cuando pudieran ser discordantes, se abrió un diálogo entre barrio y jardín. La propuesta iba más allá de lo que sucedía en las salas, había una preocupación por la integralidad de la ESI que aún no se podía traducir en palabras, pero que tenía que ver con democratizar el espacio institucional a partir de la integración con el barrio. Las reflexiones de Pérez Gómez auxiliaron para pensar estas transformaciones:

“Todo aprendizaje relevante es en el fondo un proceso de diálogo con la realidad social y natural o con la realidad imaginada. En la escuela se aprende una cultura socialmente seleccionada y la interacción con la misma será productiva y relevante desde el punto de vista educativo, cuando el alumno/a se introduzca en un proceso de diálogo creador con la misma, aceptando y cuestionando, rechazando y asumiendo. Este diálogo creador requiere, en nuestra opinión, una comunidad democrática de aprendizaje, abierta al contraste y la participación real de los miembros que la componen, hasta el punto de aceptar que se cuestione su propia razón, las normas que rigen los intercambios y el propio

⁷ El barrio tenía un espacio de casas construidas por un plan de viviendas (establecidos) y otro gran espacio con tierras tomadas (forasteros), que se fue urbanizando poco a poco -y aún no del todo- en el que no había acceso al agua corriente o a las cloacas, el acceso inicial al tendido eléctrico era por instalaciones clandestinas, no había calles trazadas por lo que a las viviendas se accedía por pasillos y las casas en general eran de madera.

diseño del curriculum. Una comunidad democrática de aprendizaje, donde el conocimiento, las relaciones sociales, la estructura de las tareas académicas, los modos y criterios de evaluación y la propia naturaleza y función social de la escuela acepten someterse al escrutinio público de los estudiantes y docentes y a las consecuencias de sus reflexivas determinaciones" (Pérez Gómez, 1992, p. 113).

La dinámica escolar, en sí misma, hace que muchos aspectos, proyectos, evaluaciones y criterios se adopten en una gestión colectiva, no siempre armónica o sincrónica. La posibilidad de sumar voces al proyecto educativo fue la intención del equipo de conducción, ya sea desde la apertura de nuevos debates en reuniones de familias como en los modos de atención al público⁸, pasando por la posibilidad de armar una cooperadora o un club de madres⁹.

Demás está decir que esta relación dialéctica entre la institución y la comunidad no fue homogénea. En el caso de las docentes, algunas manifestaron su desagrado por la opinión o la injerencia de las familias en la tarea pedagógica y en el manejo institucional. Tampoco todas las familias comprendieron o celebraron el estímulo a su participación de manera uniforme.

Para finalizar este apartado, se relata otro ejemplo, en el año 2017, también en situación de reunión con familias en la que se presentaba el personal y algunos proyectos del año, un padre dijo "este es un jardín feminista, pero eso está bien". Nuevamente, la respuesta no fue unidireccional se dialogó entre quienes se encontraban presentes. Docentes y comunidad reflexionando sobre ello. Algunas familias manifestaban que les parecía bien, otras que les parecía mal otras explicaban lo que el feminismo "es". Desde el equipo de conducción, nunca se había postulado a la institución como un "jardín feminista" por lo que el comentario causó sorpresa en el personal y provocó reflexiones puertas adentro. Tal vez, desde la comunidad este era el reflejo de los cambios que se iban dando.

Muchas veces, en la relación con la comunidad, se propone un estatus particular a los equipos docentes. Una "relación ética", como refiere Isabelino Siede (2017), en la que las familias le confieren confianza dado que el mismo rol hace que el

⁸ Se suele denominar Atención al público, al espacio destinado a las consultas, emergentes e inquietudes de la comunidad.

⁹ El Reglamento de las Instituciones Educativas promueve la creación de "Asociaciones de Padres", en el Reglamento General de Jardines de infantes se sugieren "Asociaciones de amigos del Jardín de infantes" y en otras reglamentaciones se nombra el "Club de Madres" como posibilidad. Cuando el Equipo de conducción se encuentra sin Comisión en la Cooperadora (y así sin acceso a las cuentas del Banco Provincia) convoca a la comunidad. Cuando se comienzan a reunir, eran madres las que se ofrecían a hacer tortas para vender, confeccionar juguetes o buscar algún familiar que pudiera cortar el pasto del gran predio. Al buscar una figura legal que enmarcara dichas actividades, se charló con la inspectora a cargo en ese momento y la sugerencia fue hacer el club de madres.

Con el tiempo, se dialogó con quienes participaban (y traccionaban a que otras vinieran también con equipos de mate a ser parte del espacio). No había varones en ese espacio, pero sí disidencias y familiares que no necesariamente eran "madres" de nuestros estudiantes. Por un tiempo, se autodenominaron Club de Madres aun cuando hubiera otras participantes. Con ellas, se comenzó la organización de la Asociación Cooperadora, cuando sí comenzaron a participar masculinidades.

docente dé lo mejor en pos del cuidado y la enseñanza de quien tiene a cargo. Por eso mismo, el valor de la palabra de cada docente en las reuniones con familias cobra tanta importancia.

El trabajo de socialización e implicación comunitaria respecto a la enseñanza de la ESI fue sistemático y recurrente. Los miembros de la comunidad que iban transitando por el jardín daban cuenta de ello. En las reuniones con las familias esto se hacía explícito. Sin embargo, no se puede inferir que por estas situaciones anecdóticas la construcción de acuerdos y sentidos fuera homogénea. Ya lo advierte Siede,

“La participación de los grupos familiares en la deliberación sobre cuestiones institucionales implica un proceso de fuerte democratización, en tanto los reconoce como actores responsables por las decisiones que conciernen a los niños y niñas que están a su cargo. Esto no necesariamente implica que esa participación adopte un contenido democrático, pues en muchas ocasiones, al abrir las compuertas a la opinión familiar, algunas voces más conservadoras adoptan banderas ultramontanas que se resisten a las innovaciones que una institución propone, con fundamento técnico pedagógico” (Siede, 2017, p. 246).

Dentro de las opiniones y demandas que surgían de parte de las familias, llegaron al establecimiento voces que renegaban de un proyecto que desconocían. Algunas familias, tal vez motivadas por campañas mediáticas o preconcepciones religiosas, se oponían radicalmente a las acciones que ya se encontraba en marcha, demandaban explicaciones. El equipo docente pudo poner en palabras qué, cómo y por qué se enseñaba lo que se enseñaba. No sin preguntar(se) una y otra vez a quién se le enseñaba, para qué se le enseñaba o cuáles eran los derechos que orientaron los caminos a adoptar.

Era evidente que había objetivos y propósitos que muy difícilmente se comenzaban a plasmar en proyectos. Pero esto generó sensaciones de tranquilidad, a partir de la necesidad de establecer valores en común que orientaran la intencionalidad educativa y brindaran un clima de trabajo que pueda sostenerse. No ya como un grupo cualquiera, sino como un equipo de trabajo. Entonces se trasladaron las inquietudes, más allá de los límites de nuestra comunidad. Comenzó la articulación con la Universidad Nacional de Lanús, específicamente con el equipo que coordina el Proyecto “Hablemos de Derechos. La Educación Sexual Integral en las escuelas”¹⁰, que cuenta entre sus propósitos el acompañamiento a instituciones en la revisión de programas y proyectos escolares en relación a la incorporación de los lineamientos curriculares del Programa ESI.

10 Proyecto de cooperación “Hablemos de Derechos: La Educación Sexual Integral en las escuelas. Expediente N° 2323/17 Universidad Nacional de Lanús.

El diálogo permanente con el contexto, el entramado vinculante en el que el jardín comenzaba a ser parte de la búsqueda de construcción de caminos alternativos y miradas críticas que aporten soluciones, junto a la dilucidación de nuevos problemas fue reconstituyendo el vínculo con la comunidad. Es decir, al momento que el Jardín se implicaba en las situaciones de escala social y barrial, se fue inmiscuyendo en algunos modos de construir prácticas educativas emancipatorias. Esto se implementó como una manera de abordar la enseñanza en el marco de un entorno cercano en conflicto permanente. Pero fue a través del diálogo con el equipo de coordinación del proyecto de cooperación de la UNLa cuando se tomó real conciencia de ese aspecto, enseñando para quebrar lógicas de exclusión, matrices de dominación coloniales y patriarcales.

4. Gestión de lo invisible, avances y nuevos problemas

La propia práctica puertas adentro, debía ser reflexiva y cooperativa, la comunidad era copartícipe¹¹, la supervisión acompañaba ante ciertos embates de la comunidad cuando se presentaban. La deconstrucción era la tarea y la gestión se propuso colaborar con ello, situar y contextualizar, promover un análisis del habitus práctico-reflexivo¹².

Revisar la gestión de los espacios desde la ESI promovió movimientos y aperturas donde deconstruir los cuerpos y las corporalidades en el espacio escolar. Los espacios se encontraban diseñados y habilitados para que los cuerpos los transitaran con rigidez (Virilio, 1999). Aun cuando se contaba con espacios amplios y accesibles, no había salidas al aire libre, mucho menos salidas educativas en el barrio, por temores que se fundaban en que el barrio "tenía" ladrones y tiroteos .

Las propuestas de enseñanza y los juegos que incorporaban la ESI se compartieron y comunicaron a la comunidad, ya no en reuniones entre personas adultas, sino que contaban con la activa participación de las infancias. En los actos patrios se mostraba el trabajo desde una óptica que hacía visible la presencia de mujeres y rescataba sus voces. En los talleres con familias se promovió una mirada crítica sobre los roles de género y se socializaban estos modos de jugar con las niñas y los niños. Esto tuvo impacto en las charlas de las familias, tanto en la institución y fuera de ella¹³. El

11 Algunas organizaciones, no necesariamente educativas, se acercaban a la institución para generar acuerdos y proyectos: El polo productivo Don José, gestionado en ese entonces por Barrios de Pie, se ofreció a hacer cortes de césped para evitar el basural; la ONG Conciencia Ciudadana mantuvo diálogos en pos de poder realizar un mapeo barrial en el cual las familias pudieran visibilizar conflictos barriales que se encontraban naturalizados.

12 Antes del corredor seguro organizado en 2015 y vigente hasta 2016, fueron frecuentes tiroteos al horario de la "siesta". Dichos tiroteos retornaron en 2017 y en ocasiones se dieron en la puerta del jardín. En una oportunidad, ante un operativo de las fuerzas de seguridad fue necesario resguardar a estudiantes lejos de las ventanas

13 Así como algunas familias se ponían en juego dentro del jardín, también propusieron celebraciones del día del niño jugando en la

respeto por la diversidad implica mayor libertad y eso no se dio sin debate.

El efecto fue rápidamente recuperado e hizo visible las infancias que comenzaban a manifestarse en ese entorno de mayor libertad. Los espacios que antes estaban estructurados en forma rígida y binaria, se pudieron rediseñar con suficiente flexibilidad para que inviten y habiliten la participación lúdica. Diversas niñeces interpelaban a docentes y familias poniendo en palabras sus intereses y sus sueños, rompiendo con la heterocisnorma o el binarismo.

El equipo docente se replanteó el concepto de género y sexualidad en la infancia luego de encontrarse con historias de vida que ponían en tensión lo preestablecido. Por ejemplo, durante los 3 años en que un estudiante¹⁴ asistió al jardín, solía expresar su incomodidad ante los compañeros varones, su grupo de referencia era preferentemente de niñas; jugaba con disfraces, manifestando su deseo de usar vestidos (lo que disgustaba a su padre, pero era legitimado por su abuela, quien le había regalado unas "can can" rosadas para el frío con la condición de que las usara bajo los pantalones). Esos momentos lúdicos permitieron expresar fantasías, narraba que le gustaría esperar a su marido con vestido en una casa similar a la de la maqueta del jardín. El juego permitió recuperar eso que posiblemente se estaba constituyendo, esas realidades no dichas en el entorno familiar que se ponían de manifiesto y se habilitaban en el contexto escolar.

En un primer momento, como equipo se intentó "definir" qué quería decir, pero luego se comenzó a pensar que el género puede fluir y más que poder establecer un nombre a lo que le sucedía se debían brindar las oportunidades para que esta persona se sintiera libre.¹⁵

Situaciones como estas fueron de mucho debate y aprendizaje para el cuerpo docente. El equipo docente fue testigo privilegiado de ver estudiantes que invitaron a sus padres a jugar con muñecas, y luego ver a esos mismos padres cuestionar a la institución y finalmente comprender, en el diálogo con docentes, que en lo cotidiano las tareas de cuidado son de las familias, no de las feminidades.

A partir de 2017, la crisis impactó con fuerza en el orden escolar. Reaparecieron violencias de todo tipo, nuevamente sucedieron robos a docentes, inseguridad,

calle. El Centro Integrador Comunitario Don José hacía eco de nuestras actividades y comenzaba a articular actividades conjuntas para el cuidado de la salud y la prevención de la violencia contra las mujeres.

14 Una aclaración pertinente resulta de la reflexión sobre el uso de lenguaje inclusivo en este apartado. Si bien se pudiera haber enunciado el caso como "une estudiante" se considera que ello hubiera obturado en detrimento de los debates y posicionamientos adoptados institucionalmente. Es decir, se propiciaron espacios en los que el sujeto pudiera manifestarse, se brindaron espacios de afectividad, cuidado y libertad (un espacio donde advenir), pero de ninguna manera sería el equipo docente quien enuncie de modo diferente al que el sujeto dijera de sí mismo. Es por evitar un rótulo que en este caso no se utiliza el lenguaje inclusivo, no porque se responda a un mandato de masculinidad.

15 Donald Winnicott plantea "que, en el juego, y solo en él, pueden el niño o el adulto crear y usar toda la personalidad, y el individuo descubre su persona sólo cuando se muestra creador" (Winnicott 1971, p.11).

vandalismo, falta de empleo, falta de acceso al gas -generalizado en el barrio-, desbordes cloacales, crisis sanitaria y cada vez más estudiantes con hambre. A lo que se sumó el recorte en el cupo del Servicio Alimentario Escolar (SAE).

A pesar de ciertos momentos de malestar, en el equipo docente supo continuar con la tarea y contener, también en esta ocasión, a la comunidad que atendía. En ese contexto las docentes dieron continuidad a la reflexión acerca de la educación, no se puede transitar un equipo de trabajo sin pensar(se) y construir casi de modo permanente. La percepción manifestada era de "tironeo" constante que en ocasiones las sumergía en pesimismo y desazón, porque el resto del tiempo la certeza de estar creando y consolidando espacios de educación social se había hecho carne y salían a dar respuestas.¹⁶ Para el equipo de trabajo eso también era ESI: enseñar a tener derechos aun cuando faltan, derecho a la dignidad, sobre todo. Esta tarea se realizó a partir de un trabajo que desdibujó fronteras entre los muros de la escuela y "el afuera", lo que permitió una vinculación en/ entre y con la comunidad, tal como se propone a partir de los ejes de lo que entendemos como pedagogía social. Porque:

"pensar la pedagogía social en nuestro tiempo, requiere incluir en el análisis los límites que ubican a los sujetos dentro de las categorías sociales inclusión-exclusión; con lo que se nos impone situar nuestras reflexiones en un territorio particular (...) se nos hace crucial contextualizar la transmisión de la cultura a las nuevas generaciones, en un proceso social- histórico particular y dentro de sistemas estatales cuyas políticas económicas, sociales y culturales han derivado en desigualdades sin parangón en la distribución material y simbólica de bienes a los ciudadanos" (Ceresani, Bugarín, Canciano, García, 2011, p. 7).

La búsqueda de "ser" en el barrio dio muchas idas y vueltas, pero siempre fue una meta del equipo de conducción. La historia da cuenta de una institución estallada (literalmente, en una explosión) y vandalizada muchas veces. Generar pertenencia en el barrio hizo que muchos proyectos tuvieran ese objetivo.

Los ciclos 2017 y 2018 fueron momentos de puertas adentro. El jardín se encontró promoviendo nuevamente proyectos para estimular la convivencia, la expresión de las emociones y secretos¹⁷. En este período, se dio continuidad a la articulación que se venía realizando con la Universidad.

En el ciclo 2019, en una reunión plenaria, surgió la idea de retomar aquel proyecto en el que el barrio caminaba conjuntamente por determinados sectores

¹⁶ Se realizaron reuniones con agentes municipales y de las fuerzas de seguridad, se articularon campañas de vacunación y de revisión del estado general de salud coordinadamente con el CIC Don José.

¹⁷ El abordaje de "los secretos que hacen mal" se realizó mediante secuencias de actividades, esto se trabajó paralelamente con familias que pudieron reflexionar y compartir situaciones dolorosas que les había tocado vivir.

para hacerlos más seguros. La CORRE-CAMINATA FAMILIAR es la propuesta de abordaje para la semana de las familias. La única consigna fue que todos y todas pudieran participar en familia. Los artífices del reglamento fueron las y los niños de las Terceras secciones.¹⁸ La premisa era simple, tan simple que por momentos las personas adultas no la comprendían: tienen que poder participar todos y todas, y todas las personas participantes ganarían. De ese modo, la reflexión escolar de la diversidad de familias se puso en escena: no importaba si eran 2 ó 20, las familias tenían que corre-caminar juntas y sin perder al equipo.

Como resultado, toda la comunidad educativa "anduvo" por el barrio: maestras, inspectoras y familias. Se pusieron en juego diversas estrategias para intentar llegar primero. El resumen de la jornada, acompañada de una merienda saludable y con la participación del equipo de salud del CIC Don José, fue la premiación para todas y todos. Y como cierre una clase abierta de zumba. Las palabras de cierre hicieron referencia a la enseñanza por el derecho a la dignidad, a un barrio transitable y una comunidad que pudiera acompañar en ello a las infancias. Los cuerpos estaban en la calle, esos cuerpos acallados en la rigidez impuesta o tullidos, se abrían camino, desde cochecitos de bebés a las abuelas con bastón pasando por posibilidades variopintas, todos en un regocijo de libertad.

La evaluación de este último proyecto dejó un eco, se trabajaba la Educación Sexual Integral no solo en un proyecto o una clase, se estaba haciendo de modo transversal y permanente. Esta iniciativa se abordó desde distintas áreas de aprendizaje, se trabajó por etapas y nos sirvió para ver el fruto de lo que hacíamos desde la ESI dentro y fuera del aula. Edith Litwin plantea que:

"...integrar significa que los estudiantes doten de sentido al conocimiento adquirido. Esto es, que reconozcan su origen, su valor y su vinculación con otros temas o problemas. Pueden relacionarlo con el pasado histórico, con intereses sociales, con necesidades personales. En síntesis, integrar es, desde la perspectiva del conocimiento, relacionar" (Litwin, 2016, p. 73).

Y en el análisis se llegó a otra certeza: la ESI no sólo debía ser transversal y sino también permanente.¹⁹ Pues, si solo se decía transversal, se escurría una parte y la ESI se encontraba en todas partes. La ESI tan temida era posible, estaba en la cultura institucional.

18 El reglamento decía que se debía "correr o caminar" con quien se "considerara parte de la familia", también que "todos iban a ser ganadores" pero que tenían que "llegar juntos a la meta como equipo familiar".

19 Mientras se discutía institucionalmente si era o no transversal surge un cuestionamiento inquietante ¿cómo sería un día en el jardín sin pensar en la ESI? ¿Sería igual como algo que ya se hizo cotidiano? ¿Y si fuera al revés, podría haber un día sin ESI? ¿Qué perjuicios traería? Entonces conjeturamos que no podíamos suponer la ESI como transversal si esta no era permanente.

A lo largo de los años, hubo otros proyectos institucionales, también planificaciones áulicas, y sin programarlo se constituyó una cultura institucional particular. Cuando se llegó a ver con claridad que la Educación Sexual Integral ya estaba muy presente, surgió una nueva era necesario un proyecto específico.

En las tradiciones didácticas, los proyectos como estructura didáctica, se suelen utilizar cuando se diagnostica un problema o una carencia. En este caso se hacía contradictorio. Avanzando en el pensamiento, se entendió que no se requería un producto final. Hubo claridad en la idea de no disfrazar los propósitos pedagógicos de la institución. El dilema fue trasladado al equipo de la Universidad con el que se articulaba, y de manera conjunta y con expresa autorización de las autoridades de supervisión, se comenzó a pensar en un ideario institucional.

Previamente a los sucesos más complejos que se dieron en el 2020 por la pandemia, la institución se vio redactando dispositivos remotos y buscando, con el apoyo del proyecto de cooperación, tener la aprobación de las instancias superiores de supervisión para reemplazar los tradicionales proyectos por un ideario que diera cuenta de cada una de las estrategias desarrolladas hasta el momento y de los acuerdos generados colectivamente. En este ideario se registraba la empatía puesta en diálogo con las familias, especialmente en el contexto de ASPO-DISPO, la valoración hacia los repertorios culturales de todos y cada uno de quienes pertenecen o transitan por la institución, la valoración de la diversidad en todas sus manifestaciones y el respeto por las diferentes formas de crianza, pero garantizando el cuidado. Las diversas infancias, la garantía y promoción de sus derechos, primordialmente el juego, la dignidad, el bienestar y la importancia de la enseñanza en entornos de libertad, que promuevan juegos y juguetes no sexistas, evitando los colores o los roles de género. En esta línea, se busca promover espacios de apertura y socialización con la comunidad toda. Se establece institucionalmente que las sanciones o llamados de atención también deben ser tenidos en cuenta como parte de la intervención desde la ESI y se hace hincapié en la promoción de vínculos afectivos cuidadosos, que retomen las manifestaciones emotivas sin prejuizamientos. Respecto al cuidado de los cuerpos se propone la enseñanza sistemática pero también colaborativa con las familias, sobre todo en temas sensibles como el uso del baño. Además, se establece un apartado sobre las actividades cotidianas el cuidado en el uso de los distintos espacios y los proyectos establecidos institucionalmente que portan ya con una mirada de género. Se propone generar espacios de desmitificación de la ESI con las familias promoviendo comunidades democráticas de aprendizaje. Finalmente, se pregona la valoración propia y el cuidado amoroso de cada quien.

5. Consideraciones Finales

La sistematización de esta experiencia en una descripción cronológica ha permitido analizar las situaciones vivenciadas, para que el equipo pedagógico pueda volver

sobre ellas de manera crítica. Al leerlas, han surgido aportes y visiones personales sobre cada suceso. El análisis da cuenta que cuando el equipo de conducción logró establecerse se pudo avanzar, no solo, en la transversalización de la Educación Sexual Integral.

De la descripción de los ejemplos y experiencias llevadas adelante se desprende el trabajo transdisciplinar, los avances hacia un diálogo sostenido que ha hecho partícipe a la comunidad de actividades pedagógicas. Es importante señalar que uno de los focos propuestos por la Ley de ESI es la articulación con las familias y otras instituciones. Una arista, muchas veces, poco trabajada que en este resultó ser la principal estrategia desarrollada.

La simetría en el diálogo y la construcción de los saberes no se podría haber suscitado sin el cambio profesional que posicionó al equipo docente como un cuerpo que entiende a las infancias como diversidades. Al respecto, el sostenimiento de este enfoque fue acompañado permanentemente por la Universidad (UNLa).

Parte de lo virtuoso de esta experiencia está vinculado a la importancia que tiene el trabajo conjunto, hacia el interior de la institución y con otras instituciones. La necesidad de planificar y escribir otras opciones a los tradicionales proyectos, hacer en ellos cortes evaluativos desde los cuales volver a planificar y especialmente escribir y dejar registro de cada una de las acciones que se desarrollan. Todo ello es el insumo vital para seguir trabajando.

Bibliografía

- Bravo de Nava, E.; Inciarte González, A. y Febres Cordero M. (2007). *La transversalidad como vía para la formación integral*. Ponencia presentada en VII Reunión Nacional de Currículo y I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior. Caracas, Venezuela. Web. [Fecha de consulta: 19 de abril de 2021] Disponible en: http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/download/21451/144814487744
- Ceresani, V y otros (2011). *Pedagogías en la formación de los educadores sociales*. Web. [Fecha de consulta: 19 de abril de 2021] Disponible en: https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/SEDICI_0c098524074e2ff021aab9c1fbdcc14c
- Cols, E. y Basabe, L. (2007). "La enseñanza" (pp. 125-162) En: Camilloni, A. (compilador). *El saber didáctico*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós
- Dejours, CH. (1988). *Trabajo y desgaste mental: Ensayo de psicopatología del trabajo*. Lima, Perú: Flora Tristán - Centro de la mujer peruana.
- Elías, N. (2003). *Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros*. REIS, (pp. 219-251) Web. [Fecha de consulta: 19 de abril de 2021] Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/837509.pdf>

- Fernández Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid, España: Editorial Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós.
- Pérez Gómez, A. (1992). Enseñanza para la comprensión En: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Pérez Gómez, A. (2009). *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: LPP-CLACSO.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ed. Planeta.
- Siede, I. (2017). *Entre familias y escuela: alternativas de una relación compleja*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós.
- Streck, D. (2015). *Diccionario: Paulo Freire*. Lima, Perú: CEAAL.
- Virilio, P. (1999). *La inseguridad en el territorio*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: La Marca.
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y Juego*. Barcelona, España: Ed. Gedisa

POLIFONÍAS DOCENTES. EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN EL NIVEL PRIMARIO BONAERENSE, ¿AUSENCIAS, RESISTENCIAS O INVISIBILIDADES?

Teachers' polyphonies. National Program on Comprehensive Sex Education (ESI) in Province of Buenos Aires' primary schools: Absence, resistance or invisibility?

<http://doi.org/10.33255/25914669/587>

Cecilia Linare¹

(IdIHCS/CONICET-UNLP)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina

cecilialinare@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3290-5413>

Lucas Bruschetti²

(IdIHCS/UNLP)

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

lucasbruschetti@yahoo.com.ar

<https://orcid.org/0000-0003-0262-520X>

¹ Profesora en Historia (UNLP). Docente e investigadora en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Cursa actualmente la Maestría en Educación en la misma casa de estudios y se dedica a investigar problemas de enseñanza de las ciencias sociales e historia en los niveles primario y medio.

² Profesor en Historia y estudiante del Doctorado en Historia (FaHCE). Becario doctoral (UNLP). Militante por los derechos de los putos y las maricas.

Daniela Casi³

(IdIHCS/UNLP)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina

daniela.casi.unlp@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0262-520X>

Recibido: 21 de septiembre de 2020

Aceptado: 30 de abril de 2021

Resumen

Este artículo, desde los estudios de género y feministas, realiza un primer análisis exploratorio sobre la Ley nacional N°26.150 de Educación Sexual Integral en el nivel primario de la región educativa N°1 de la jurisdicción bonaerense. Se utiliza, para ello, la encuesta anónima y virtual a docentes del nivel como herramienta metodológica ¿Para qué y cómo se enseña la ESI? ¿Cómo se incluyen los Lineamientos Curriculares de la ESI elaborados para el nivel en las planificaciones de las docentes? ¿Cómo se articulan tales contenidos con aquellos que prescriben los Diseños Curriculares en cada año y área y en cada Jurisdicción? ¿Cuáles son las representaciones y sentidos que imprimen las docentes sobre estos temas y su enseñanza? ¿Qué dificultades enfrentan?

Palabras clave: Educación Sexual Integral – Nivel Primario – Docentes – Encuesta

Abstract

This article carries out an exploratory analysis from the Gender and Feminist Studies perspective on the implementation of the Comprehensive Sex Education Act 26150 (ESI, from its name in Spanish) in section 1 of the primary level of the province of Buenos Aires. As the main methodological tool, an anonymous and virtual survey to primary teachers has been used.

³ Profesora en Historia (UNLP). Docente e investigadora en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Cursa actualmente la Especialización en Educación en género y sexualidades (CInIG-FaHCE-UNLP). Miembro de la Comisión "Memoria, recuerdo y compromiso" de la FaHCE-UNLP. Colaboradora en el Proyecto "Procesos de democratización en la formación de los cuerpos y las sensibilidades en la educación estética de la Argentina de la segunda mitad del siglo XX". Militante de la Red de Docentes por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito.

What is taught in ESI? Why and how is ESI taught? How are ESI curricular guidelines for the primary level included in the teaching planning? How are ESI contents articulated with those that are prescribed by the Curricula in each level, subject, and district? What representations and meanings are rendered by teachers on these topics and on their teaching? What difficulties do they face?

Keywords: ESI – Comprehensive Sex Education – Primary level – Teachers
- Survey

I. Introducción

En el año 2006 fue sancionada en Argentina la Ley N°26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), la cual establece -en sus primeros artículos- que constituye un derecho de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos del país, de gestión estatal y privada. Asimismo, es responsabilidad del Estado nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal garantizar este derecho en los niveles inicial, primario, secundario y superior de formación docente y educación técnica, tal como está organizado en la actualidad el sistema educativo argentino⁴, con excepción del nivel universitario.

Entendida la educación sexual integral como aquella que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos, éticos y jurídicos, el Programa contempla la elaboración a cargo del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) y del Consejo Federal de Educación (CFE) de materiales educativos, documentos preliminares orientadores y la definición de Lineamientos Curriculares básicos a todas las jurisdicciones, propósitos formativos y contenidos que fueron finalmente definidos para todas las niveles y modalidades en 2008.

Por su parte, la provincia de Buenos Aires promulgó en el año 2015 la Ley Provincial N°14.744 de Educación Sexual Integral⁵ en virtud de lo dispuesto por la mencionada Ley Federal y en el marco de la Ley Provincial de Educación N° 13.688.

Quienes escribimos este artículo somos docentes e investigadoras⁶ en ejercicio en los distintos niveles educativos de la Jurisdicción, con recorridos formativos, profesionales y militantes diversos, pero con inquietudes compartidas respecto a la ESI. Movilizadas por ellas, conformamos en 2018 un grupo de trabajo autogestionado sin financiación institucional alguna⁷ para realizar diversas indagaciones respecto de su implementación.

4 También, en el año 2006, se sancionó en nuestro país la Ley de Educación Nacional N°26.206 (LEN), la cual derogó la anterior Ley Federal de Educación N°24.149 de 1993 y modificó tanto la estructura de los niveles educativos de todo el sistema escolar, como la organización y selección de contenidos con el objetivo de renovarlos y superar tradiciones de enseñanza consideradas de tipo positivistas. El nivel primario pasó a tener una duración entre 6 o 7 años según las provincias, mientras que el nivel secundario entre 5 o 6 años, volviéndose obligatorio.

5 Puede consultarse el texto y sus fundamentos en Honorable Legislatura de la Provincia de Buenos Aires (2015), Disponible en <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/2015/14744/11176>

6 Con algunas reservas sobre la pretendida neutralidad que supone el uso de la "o", la "e" o la "x" al respecto, hemos decidido utilizar el género femenino a la hora de denominarnos a nosotras y al colectivo docente, el cual, por otra parte, está compuesto en su mayoría por mujeres. El lenguaje no es neutro. Creemos, incluso, que utilizar la "a" desde identificaciones disidentes no supone un uso ofensivo. La feminización del lenguaje en este sentido, es una definición política. De todos modos, nuestros debates internos con respecto al lenguaje inclusivo siguen abiertos, y continuamos pensando los alcances y posibilidades respecto al tema.

7 Nos interesa destacar este aspecto dado que consideramos que sin duda influye en las condiciones en las que se produce tanto la indagación como la producción de conocimiento pedagógico.

Desde nuestro rol como educadoras feministas, en el marco de los estudios de género, sostenemos la importancia de generar herramientas que contribuyan a garantizar los derechos de les niños, su empoderamiento a través del disfrute y el placer, transitando espacios escolares democráticos y respetuosos de las diversas identificaciones, inclusive las nuestras. Este interés también está relacionado con las marcas que, durante nuestras trayectorias escolares e infancias, tanto la vulneración como las garantías de algunos de estos derechos dejó sobre nosotras. Creemos que pensar y problematizar la ESI en la educación primaria es fundamental para una pedagogía del cuidado de las infancias.

Al momento de realizar las encuestas se cumplían 12 años de la sanción de la Ley Federal y 3 años de la Ley de ESI de la Provincia de Buenos Aires, por ello consideramos oportuno indagar sobre su abordaje e implementación, particularmente en el nivel primario. A partir de una primera búsqueda de bibliografía referente que documente y/o sistematice prácticas de enseñanza y aprendizaje de ESI advertimos que resultaban más numerosos los trabajos e investigaciones sobre el tema en el nivel medio (Morgade, 2008; 2011; 2016; Pereyra, 2013; Ramírez, 2013; Kohen y Meinardi, 2016; Patierno y Perín, 2017; Romero, 2018). En el mismo sentido, fue posible señalar el escaso registro y comunicación de situaciones de enseñanza y experiencias pedagógicas sobre ESI desarrolladas en escuelas primarias (Herner y Tello, 2016; Calderón y Petrush, 2016; Vilalta, 2018).

¿Qué, para qué y cómo se enseña la ESI en el nivel primario? ¿Cómo se incluyen los Lineamientos Curriculares de la ESI elaborados para el nivel en las planificaciones de las docentes? ¿Cómo se articulan tales contenidos con aquellos que prescriben los Diseños Curriculares en cada año y área y en cada Jurisdicción? ¿Cuáles son las representaciones y sentidos que imprimen las docentes sobre estos temas y su enseñanza? ¿Qué dificultades enfrentan? ¿De qué tipo? Tales fueron las preguntas que nos formulamos y que, sin la pretensión de establecer generalizaciones, nos permitieron diagramar la hoja de ruta para un primer análisis exploratorio que decidimos realizar en algunas escuelas públicas primarias de la región educativa N°1 de la jurisdicción bonaerense que comprende los partidos de La Plata, Berisso, Ensenada, Brandsen, Punta Indio y Magdalena.

Para ello, entre los meses de noviembre y diciembre de 2018 realizamos una encuesta de manera anónima, optativa y on-line a docentes en ejercicio en la Educación Primaria. Logramos obtener 67 respuestas que componen nuestra muestra⁸ y que describiremos en los siguientes apartados.

En cuanto a los alcances y limitaciones metodológicos de un formulario autoadministrado, si bien éste nos permitió obtener información respecto a las

⁸ El acceso a esta comunidad educativa fue facilitado a partir de la relación laboral que una de nosotras tiene con docentes, equipos de gestión y supervisión del nivel y región como miembro del equipo técnico regional de la provincia, perteneciente a la entonces denominada Dirección de Formación Continua -la cual ofrece regularmente cursos de capacitación y actualización profesional-.

experiencias de las docentes que luego pudo ser cuantificada, no fue posible una segunda instancia de re-pregunta ante inquietudes emergentes. De allí, que consideramos necesario realizar entrevistas a otra docente, una directora y una inspectora del nivel para ahondar en información más sensible y profunda que pudimos triangular con los datos de la encuesta y que fuimos presentado como ponencias en distintos eventos académicos a lo largo del 2019. (Casi, 2019; Bruschetti y Linare, 2019; Bruschetti, Casi y Linare, 2019).

Por razones de extensión, en este trabajo sólo presentamos nuestros primeros avances interpretativos respecto a los datos obtenidos a partir de una selección de preguntas de la encuesta mencionada.

Hemos organizado este trabajo en cuatro apartados. Luego de esta breve introducción, describimos la conformación estructural y curricular del nivel primario de la jurisdicción bonaerense y el contexto sociopolítico que enmarcó nuestro trabajo, en 2018, el cual consideramos resultó fundamental en la revitalización y visibilización de ciertas discusiones sobre la ESI. En el tercer apartado, presentamos las preguntas seleccionadas para su análisis, la muestra y los primeros datos obtenidos, y, por último, algunas reflexiones surgidas de tales interpretaciones.

II. Educación Sexual Integral en el nivel primario bonaerense. Normas, prácticas y contextos

Entendemos el currículum como una práctica social, una construcción cultural que se define en un campo de disputas por la legitimación y reproducción de los saberes socialmente validados (De Alba, 1998). Se trata de un instrumento que regula las prácticas pedagógicas ya que "Son pocos los elementos, fenómenos, actividades y hechos de la realidad escolar que no tengan algunas implicaciones con el currículum o no se vea afectado por él" (Sacristán, 2011, pp. 1-2). De allí que consideremos necesario comenzar por presentar y hacer mención a cómo la Educación Sexual Integral se hizo currículum "explícito" a nivel federal y provincial. Y aunque sabemos, tal como sostiene Elsie Rockwell (1995: 16), que la presencia y prescripción de contenidos en los programas oficiales no se traducen de manera lineal en prácticas de enseñanza, su presencia en la currícula ya es una batalla ganada, un piso indispensable para pensar en la enseñanza y aprendizaje de estos temas.⁹

En la Provincia de Buenos Aires, el nivel educativo primario comprende seis años de escolaridad a partir de los 6 años de edad. A su vez, la educación primaria se divide en dos tramos: de 1ro. a 3er. año el Primer Ciclo, y de 4to. a 6to. año el Segundo Ciclo. Las principales áreas de estudio que constituyen la caja curricular en la Escuela

⁹ En cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje no desconocemos cómo operan los denominados currículum vivido, oculto y/o nulo y sus implicancias sobre las infancias (Gimeno Sacristán, 2011).

Primaria son cuatro: Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, éstas últimas con una carga horaria semanal menor que las dos primeras, al igual que Inglés, Educación Física y Educación Artística. En el marco de la Ley de Educación Nacional N°26.206 los primeros Diseños Curriculares de cada área fueron elaborados entre el 2007 y 2008 según las prescripciones establecidas por el Ministerio de Educación en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAPs) (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Consejo Federal de Cultura y Educación, 2005) con alcance federal. En 2018, tales Diseños fueron actualizados introduciendo algunas modificaciones estructurales en cuanto al formato, la extensión y, según las áreas -como el caso de Prácticas del Lenguaje-, el enfoque epistemológico y los contenidos.

Por otra parte, y como se mencionó anteriormente, en 2008, el mismo Ministerio en articulación con el Consejo Federal de Educación formularon los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, documento que sugiere, entre otras cuestiones, la preferencia por su enseñanza transversal a todas las áreas de estudio antes que en espacios curriculares específicos. De este modo, se promueve la articulación de tales lineamientos con los Diseños Curriculares de cada jurisdicción, verdadero desafío pedagógico y didáctico tanto a nivel institucional como áulico.

En cuanto a la mencionada actualización que hace la provincia en 2018 de sus Diseños Curriculares (Dirección General de Cultura y Educación, 2018) para el Nivel Primario, en el apartado inicial que fundamenta los criterios organizadores del mismo, se anuncia la presentación de sugerencias para la incorporación de contenidos y actividades de Formación Ciudadana, Tecnología y Educación Sexual Integral.

En cuanto a los enfoques curriculares y contenidos transversales de dicha propuesta de actualización, se desarrolla un módulo TIC y otro de Educación Inclusiva. Éste último "(...) destinado al desarrollo de fundamentos y orientaciones para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos del sistema", seguido de lo que parecen tópicos incluidos allí: "Formación Ciudadana, Medio Ambiente y Educación Sexual Integral: [los cuales] se presentan incluidos en el desarrollo de los contenidos de distintas áreas".

Respecto al último módulo, uno de los propósitos explicitados en el texto es que les niños "Experimenten cotidianamente situaciones en aulas inclusivas en las que se valore la diversidad y pluralidad como un aspecto positivo, fomentando vínculos de cooperación y respeto" Y se agrega: "La perspectiva de género -eje transversal en las diferentes áreas- también va en sintonía con esta aspiración" (Dirección General de Cultura y Educación, 2018, pp. 16-17).

Sin embargo, y aunque no es objeto de este trabajo un análisis minucioso de la normativa curricular observamos que cuando se fundamenta el enfoque y la metodología para llevar adelante un "aula inclusiva" la perspectiva de género y sexualidades no es contemplada como una de las posibilidades concretas para materializarla. De hecho, en el marco normativo explicitado en tal apartado se hace mención a una variada legislación nacional y provincial omitiendo tanto la Ley

N°26.150 como la Ley N°14.744.

Respecto a los contenidos prescriptos en cada área que se corresponden con aquellos dispuestos en los Lineamientos Curriculares del Programa Nacional de ESI (Ministerio de Educación de la Nación y Consejo Federal de Educación, 2008), notamos una reducida selección en los espacios curriculares de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales -en este último desde una perspectiva que podríamos tildar de biologicista-. La transversalidad anunciada queda, así, trunca. Es decir, entendemos que el abordaje de la Educación Sexual Integral es en esta última normativa sólo declarativa y no se encuadra efectivamente en la Ley Nacional, en la Ley Provincial, ni en los Lineamientos Curriculares, los cuales ni siquiera son mencionados. En este sentido, creemos que se trata de un notable retroceso en términos de política curricular dado que en los anteriores Diseños para el Nivel Primario de la Jurisdicción escritos en el año 2007 se advierte y deja explícito en el documento una clara toma de posicionamiento político-pedagógico respecto a la diversidad de género en la escuela. (Dirección General de Cultura y Educación, 2008a; 2008b)

En este punto nos interesa volver a los Lineamientos Curriculares, referidos en el párrafo anterior, dado que son éstos los que definen dichas políticas curriculares a nivel federal, prescriben y orientan las adecuaciones que cada jurisdicción debería realizar en sus respectivas currículas. Entre sus propósitos formativos se enuncian:

“Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas. • Expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos. • Propiciar el conocimiento del cuerpo humano, brindando información básica sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad pertinente para cada edad y grupo escolar. • Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad. • Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños” (Ministerio de Educación de la Nación y Consejo Federal de Educación, 2008, pp. 13-14).

Por otra parte, es posible señalar que los contenidos seleccionados y organizados que se presentan en el mismo documento para las áreas de Ciencias Sociales, Formación Ética y Ciudadana, Ciencias Naturales, Lengua, Educación Física y Educación Artística del nivel primario, divididas en Primer y Segundo Ciclo, se corresponden con dichos propósitos.

Cuando comenzamos esta indagación, se cumplían, además, 10 años de la formulación de los mencionados Lineamientos Curriculares. En aquellos momentos nos preguntamos: ¿tales propósitos formativos y contenidos básicos tenían vigencia?, ¿gozaban de consenso social y legitimidad por parte de la comunidad educativa en particular y la sociedad civil en general? Al respecto, consideramos relevante dar cuenta de algunos hechos y procesos socio-políticos y culturales ocurridos en nuestro país durante el 2018 dado que generaron profundas discusiones que pusieron en la mesa del debate público a la ESI.

En este sentido, creemos que resultó relevante el tratamiento legislativo del proyecto de Ley que contempló la despenalización y legalización del aborto a través de la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) desarrollado entre los meses de marzo y agosto de ese año. Se trató, a nuestro entender, de un momento histórico bisagra dado que la ESI ganó notable visibilización entre quienes, desde diferentes colectivos organizados, defendieron o rechazaron el proyecto.

Para algunos de los detractores del proyecto de IVE, la ESI fue objeto de diversos cuestionamientos, desestimando incluso su tratamiento en las escuelas públicas a partir de diferentes acciones. La ESI se convirtió para estos grupos reaccionarios en el mal originario a combatir.¹⁰ Para otros, la ESI ocupó un lugar diferente en la argumentación de oposición a dicho proyecto: hubo quienes sostuvieron que la necesidad no estaba en la legalización y despenalización del aborto, ya que el problema central lo constituía la falta de una correcta implementación de la ESI en las instituciones educativas; considerando a la ESI como la clave para evitar embarazos no deseados. Dicho argumento fue retomado, también, por parte del activismo que militó por la legalización del proyecto de IVE. En contrapartida, como producto de una intensa participación política se organizaron y afianzaron durante esos meses espacios vinculados a efectivizar el cumplimiento de la ESI. Se destacó, en ese sentido, la visibilización en el espacio público de colectivos feministas, en especial de les más jóvenes, haciendo suyas consignas políticas antes que partidarias. Del mismo modo, fueron notorios los pronunciamientos favorables a la ESI por parte de las autoridades de las principales Universidades Públicas del país, de sindicatos y colectivos docentes organizados.¹¹

10 Al respecto, podemos mencionar la difusión de algunas campañas con notoria visibilidad en las redes sociales tituladas "Con mis hijos no te metas" (Tejada, 2018) o "ESI: Educación sin Ideología de Género". En distintos colegios confesionales de la ciudad de La Plata, miembros adherentes a tales campañas colocaron pancartas con leyendas alusivas en contra de la ESI. Además, y a través de otro tipo de acciones se los involucró, incluso a autoridades de instituciones educativas, en violentos actos de persecución política e ideológica a docentes que sí abordaban la ESI en sus aulas. Dos casos trascendieron en todos los medios masivos de comunicación a nivel nacional. En la Escuela Secundaria N°8 "Ingeniero Pedro Benoit", de gestión pública, un grupo de personas intentó ingresar al establecimiento de forma violenta exigiendo la interrupción de la ESI en la institución (Minuto Uno, 2018). Por otra parte, en el colegio "Nuestra Señora de La Anunciación", de orden confesional, se despidió a un trabajador del plantel docente por utilizar lenguaje inclusivo con sus estudiantes (Salamone, 2018).

11 En la ciudad de La Plata se desarrollaron Jornadas, charlas y debates en diferentes Facultades de la Universidad Nacional de La

En el transcurso del 2018 la ESI siguió discutiéndose en el plano legislativo nacional a través de un proyecto de reforma (Honorable Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 2018) que pretendía modificar algunos artículos de la Ley Federal de 2006 y que contó en el mes de septiembre con dictamen favorable en las comisiones Educación y Mujer, Familia, Niñez y Adolescencia. Entre las modificaciones, se establecía a la Ley con carácter de "orden público", lo cual garantizaba su obligatoriedad y contemplaba otras leyes sancionadas con posterioridad (por ejemplo, la Ley de Matrimonio Igualitario N°26.618 de 2010 y la Ley de Identidad de Género N°26.743 de 2012). Además, se proponía, por un lado, suprimir el artículo número 5 el cual posibilita que la ESI sea abordada de acuerdo al ideario de cada institución, mientras que, por otro lado, se quería incluir la iniciativa de que cada autoridad provincial tuviera que presentar un informe anual sobre la implementación de la Ley en cada territorio.

En el marco de aquel debate, desde la Campaña por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito se exigió al Congreso de la Nación, además, incorporar en el tratamiento de la ESI el Fallo F.A.L.¹² (Programa de Salud Sexual y Reproductiva, 2017), el Aborto No Punible (ANP) y el Protocolo de Interrupción Legal del Embarazo (ILE) (Ministerio de Salud de la Nación, 2016), la perspectiva de género y la perspectiva de las disidencias sexuales, sin lograr los necesarios consensos para su inclusión.

A pesar de que el 30 de noviembre del 2019, el proyecto mencionado perdió estado parlamentario, podemos decir que la ESI fue y es objeto de interés y discusión legislativa, en las redes sociales, en los medios masivos de comunicación, en las calles, en las casas, del conjunto de la sociedad y, en particular, entre la comunidad educativa.

Ahora bien, ¿qué pensaban las docentes del nivel primario sobre la Educación Sexual Integral en el marco de ese agitado contexto? A continuación, describimos parte de la encuesta que realizamos a docentes en ejercicio en la región educativa N°1 de la provincia de Buenos Aires a fines del 2018 y presentamos los primeros análisis realizados de los datos obtenidos.

III. Descripción de la muestra y análisis de datos

Si bien la encuesta intentó indagar varios aspectos sobre el abordaje de la ESI en el nivel primario bonaerense, para este trabajo seleccionamos sólo algunas preguntas que nos permitieron analizar en parte las valoraciones y sentidos atribuidos por las

Plata. Las autoridades de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, se manifestaron públicamente en defensa de la ESI y gestionaron el desarrollo de Jornadas para su reflexión; en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, la Campaña por el Derecho al Aborto Legal Seguro y Gratuito – Regional La Plata realizó encuentros de formación política en los cuales la ESI constituyó uno de los ejes centrales; en la Facultad de Trabajo Social, la ESI fue objeto de discusión en un Seminario de Extensión organizado en torno a la temática del aborto. A nivel bonaerense se organizaron colectivos tales como Redes de Docentes por la ESI y el Derecho al Aborto Legal.

12 Cabe recordar que este fallo es una sentencia de la Corte Suprema de Justicia de la Nación (CSJN) vinculada con un aborto no punible en la provincia de Chubut en el año 2012.

docentes a la ESI en la Educación Primaria (EP), sus posibles recorridos formativos en estos temas y cuestiones vinculadas a su enseñanza y prácticas docentes.

En relación con la muestra, como se mencionó con anterioridad, obtuvimos 67 respuestas de docentes del nivel primario de entre 23 y 54 años de edad, espectro etario amplio y variable, al igual que los años de ejercicio de la profesión que manifestaron. Del total de la muestra consultada, 62 personas (92,54%) se autopercebieron como mujeres, 4 personas (5,97%) como varones y 1 persona (1,49%) se identificó queer.

En cuanto al cargo que se encontraban ejerciendo, 42 encuestadas (62,68%) lo hacían como Maestra de Grado en algunas o todas las áreas curriculares del nivel: Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. El resto de la muestra se compone de 2 Maestras Bibliotecarias (2,99%), 5 Directivos (7,46%), 1 Maestra de Irregularidades Mentales (1,49%) en la modalidad de Educación Especial, 3 profesionales del Equipo de Orientación Escolar (4,48%), 4 Docentes de Inglés (5,97%), 6 de Educación Física (8,96%), 3 de Educación Artística (4,48%), mientras que 1 sola persona no dio respuesta a la pregunta (1,49%).

Respecto a las localidades en las cuales trabajaban las docentes al momento de completar la encuesta cabe decir que algunas de ellas lo hacían en más de una, por tanto, agrupamos sus respuestas según los distritos que comprende la región educativa N°1 de la Jurisdicción bonaerense antes mencionada. 41 docentes trabajaban en Berisso (60,29%), 12 lo hacían en La Plata (17,65%), 9 en Ensenada (13,24%), 4 en Punta Indio (5,88%) y 2 en Magdalena (2,94%).

Entre las primeras preguntas formuladas, indagamos qué tan necesaria consideraban ellas la Educación Sexual Integral en la escuela primaria a través de las siguientes opciones: "Muy necesaria", "innecesaria" u "otra" respuesta. La consideración de que la ESI es muy necesaria representó la mayoría de las respuestas, 65 en total, es decir, el 97,02% de la muestra, solo 1 persona (1,49%) contestó que resulta innecesaria, mientras que otra, el restante 1,49%, prefirió la opción "otra".

A continuación de esta pregunta, se les solicitó a las docentes que justificaran sus respuestas pudiendo hacerlo de modo narrativo. La mayoría de ellas destacaron la necesidad de la ESI con el objetivo de generar un mejor cuidado del cuerpo propio y ajeno, cuestión enlazada, a la vez, con la posibilidad de evitar situaciones de abuso/ violencia, enfermedades de transmisión sexual y/o embarazos no deseados. Por ejemplo, fue posible leer:

"Para formar a los niños en el respeto y tolerancia ante el otro, que cuiden su cuerpo y el de los demás. Es necesaria también para que reconozcan cuáles son sus derechos como niños y a la vez, para brindarle información acerca de la integridad como persona, que conozcan métodos anticonceptivos, por ejemplo, como medio para evitar las ETS [enfermedades de transmisión sexual]". (R2).

"Es necesaria ya que es una herramienta fundamental para evitar abusos

sexuales, embarazos no deseados y ayuda a los/as niños/as a autoperibir su género". (R12).

Asimismo, varias de las respuestas justificaron la necesidad de la ESI para promover el respeto entre géneros, desarrollar la empatía, la afectividad tanto como las emociones, la responsabilidad, la aceptación de las diferencias y la diversidad, evitar la discriminación y/o bullying, y reconocer que se trata de un derecho, incluso en términos morales y/o éticos. Los argumentos que consideraron que la ESI es necesaria para evitar posibles situaciones de abuso infantil se formularon con expresiones tales como "[reconocer] lo que está bien y lo que está mal", "lo que no tiene que pasar", "lo no deseado". El concepto de abuso es muy amplio y aunque no es posible a partir de la encuesta advertir los sentidos atribuidos por las docentes al término, podemos suponer que se trata de abuso de tipo sexual.

Resulta interesante señalar que la escuela apareció en varias respuestas como el lugar de reflexión para estos temas en el que circula y se transmite información y conocimiento legitimado socialmente y en el que niños y niñas pueden aprender y formarse sobre tales dado que muchas veces no se hablan hacia el interior de las familias. La siguiente respuesta así lo expresa:

"La escuela es uno de los espacios donde los niños desarrollan subjetividades, construyen su sexualidad. Por tanto, la práctica pedagógica no puede pensarse sin pensamiento crítico, reflexión, producir extrañamiento, visibilizar y repensar conflictos sociales en torno a la sexualidad". (R13).

Consideramos oportuno destacar la respuesta desarrollada por la única persona que en la encuesta se autoperibió queer, y que, al justificar su opinión sobre la necesidad de la ESI, sostuvo:

"La educación es binaria por lo tanto potencia el androcentrismo y el patriarcado desde un paradigma heteronormativo que promueve la exclusión y la asimetría de poder. Invisibilizando lo diverso y las relaciones de violencia de todo tipo, escolar, de género, familiar, simbólica, física, entre otras. Que promueven la asimetría y privilegios de los varones sobre las mujeres". (R25).

Nos resultó interesante la respuesta de esta docente dado que tal discusión sobre el carácter binario de la ESI creemos que aún no se ha hecho presente con fuerza en la escuela primaria. Si bien no desconocemos los debates que con mayor frecuencia se están dando en los ámbitos ministeriales y académicos y espacios de militancia respecto a la desactualización de la Ley de ESI, por ejemplo, en torno al enfoque binario que ésta sustenta y que se manifiesta en los contenidos que prescriben los Lineamientos Curriculares mencionados y en los materiales educativos elaborados

por el Programa de Educación Sexual Integral, no podremos por razones de espacio desarrollarlos en este trabajo.¹³

Otras respuestas expusieron los cambios sociales de la época en relación con estos temas en el marco de un nuevo paradigma, pero llamativamente no se mencionó la discusión pública por la legalización del aborto. Al mismo tiempo, se advirtió una preocupación por el modo en que se implementa la ESI, quién la enseña, cómo se lo hace y desde qué enfoque. Por ejemplo, citamos: "es importante, pero hay que tener cuidado quién lo dicta, a mis alumnos los confundieron. Y eran profesionales de la salud."

Por otra parte, quien consideró "innecesaria" la ESI, lo justificó sosteniendo: "Porque está contemplado en todas las áreas sin necesidad de remarcar ESI", mientras que quién consideró la opción "otra" al evaluar su necesidad, agregó como respuesta "Depende" argumentando que: "[depende] De la comunidad educativa, si se ve como una necesidad, una demanda o una solución a una problemática. De lo contrario considero que es elección de cada familia."

En otro orden, y a modo de indagar el recorrido formativo de las docentes, se les preguntó si conocían los lineamientos curriculares (Dirección General de Cultura y Educación, 2018) elaborados por el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología para el nivel y área de Ciencias Sociales,¹⁴ pudiendo optar por "Sí", "No", "Un poco" o "Bastante".¹⁵ 43 docentes contestaron conocerlos de manera afirmativa (64,18%), 4 respondieron no conocerlos (5,97%), 17 respondieron conocerlos un poco (25,37%), mientras que 3 contestaron conocerlos bastante (4,48%).

En el mismo sentido, preguntamos si las docentes habían realizado cursos de capacitación sobre la ESI, y en caso afirmativo, se les solicitó que describieran el título del curso, área y nivel al que se dirigía, agencia u organismo público y/o privado que acreditó el mismo. La mayoría de las respuestas fueron negativas: 48 respuestas, es decir el 71,64% de la muestra, mientras que sólo 19 fueron afirmativas (28,36%)¹⁶.

13 Al respecto, la propia coordinadora del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Mirta Marina, quién ejerce esta función desde sus inicios, ha problematizado este tema en numerosas conferencias dando cuenta del complejo escenario en el cual tanto la ley como el diseño de materiales didácticos fueron elaborados. Las negociaciones y acuerdos con diversos grupos, actores y agencias que participaron en las diferentes instancias de discusión, explican según sus argumentos, algunos limitantes. Para profundizar en este tema sugerimos ver su participación en el encuentro sincrónico del Módulo II de la Diplomatura en ESI de la Universidad de Buenos Aires, realizada el 13 de noviembre de 2020. Facultad de Filosofía y Letras, universidad de Buenos Aires, Diplomatura en ESI, Disponible <https://www.youtube.com/watch?v=EFFSXgh57P0>

14 Por los propios recorridos formativos que hemos transitado, es que nos interesamos en particular por los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, no haciendo hincapié en las otras áreas ya que escapan a nuestro interés y experticia.

15 En este sentido decidimos agregar las dos últimas opciones, aunque puedan resultar redundantes a las respuestas afirmativa o negativa ya que consideramos que ponían en juego cierta autovaloración de las docentes sobre el propio conocimiento de tales documentos.

16 Cabe destacar que no encontramos relación directa entre capacitaciones realizadas y las consideraciones de las docentes sobre la necesidad de la ESI en el nivel.

Quienes indicaron algún trayecto de formación, mencionaron haberlo hecho en capacitaciones ofrecidas en el Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE) de la región, en cursos con formatos presenciales y/o virtuales a cargo de la Dirección General de Cultura y Educación, cursos o jornadas gestionadas desde Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) o por organizaciones gremiales. A su vez, indicaron como áreas de enseñanza o tópicos abordados en dichos cursos: filosofía, prácticas del lenguaje, literatura, infancias trans y noviazgos violentos.

En cuanto al abordaje de la ESI en la EP, preguntamos: "¿Ha contemplado la ESI en su planificación?", pudiendo las docentes optar por: "Sí", "No", "En años anteriores, pero no en el actual" y/o "Desde hace varios años". 52 personas respondieron "Sí", constituyendo el 77,61% de la muestra; 6 personas (8,96%) respondieron "No", 4 personas (5,97%) respondieron "En años anteriores, pero no en el actual", y 5 personas (7,46%) respondieron "Desde hace varios años".

Posteriormente, les solicitamos a las docentes describir brevemente cuáles habían sido los contenidos, temas y/o problemas que desarrollaron en el aula y a través de qué situaciones de enseñanza. En esta consigna, contabilizamos un total de 45 respuestas¹⁷, las cuales agrupamos, a posteriori, según la recurrencia de algunos tópicos advertidos,¹⁸ teniendo en cuenta que en cada una se mencionaron más de uno.

El tema más recurrente entre las respuestas -señalado en 28 de ellas- fue "el cuidado del cuerpo" así enunciado o con otros sentidos que lo involucran. De este modo, la salud, la higiene personal, hábitos de alimentación saludables, la nutrición, el sistema reproductivo femenino y masculino, el ciclo menstrual, sexo y género, procreación, métodos anticonceptivos, uso del preservativo; enfermedades de transmisión sexual, infancia, pubertad y adolescencia, los cambios en el cuerpo y las implicancias afectivas en dichas etapas, estuvieron asociados, desde nuestro punto de vista, a este aspecto "biológico" de la sexualidad.

El segundo tópico recurrente entendido como parte de la educación sexual integral mencionado en 20 respuestas tuvo que ver con aspectos vinculares en la escuela, tales como el respeto por la diversidad y entre grupos de pares, la resolución de conflictos y la buena convivencia a través de los códigos institucionales. Sólo en 2 de ellas se señaló el bullying como parte de estos temas.

Asimismo, observamos que la asociación entre ambos agrupamientos temáticos, el biológico y el vincular/escolar, un total de 11 respuestas, fue más recurrente que

¹⁷ La cantidad de respuestas fue menor que la muestra total ya que no era obligatorio el responder a esa pregunta. Los motivos que podrían explicar la decisión de las docentes de elegir no responderla es mera especulación.

¹⁸ Tenemos en cuenta la arbitrariedad de todo sistema de clasificación. Nuestras primeras decisiones surgieron de la lectura inicial de las respuestas de las docentes y las recurrencias temáticas advertidas. Éstas son las que, finalmente, nos permitieron construir los tópicos por analizar.

otras asociaciones que incluyeron aspectos psicológicos, éticos, socio-afectivos y/o político-culturales para pensar la sexualidad.

Sobre estos dos últimos, aquellos que suponen una dimensión emocional y afectiva, social, política y cultural de la sexualidad, agrupados en una tercera y posible categoría, hemos contabilizado 15 respuestas. Los temas enunciados fueron: los derechos del niño, identidad de género y violencias, los prejuicios, mujeres invisibilizadas en los relatos de la historia, estereotipos femeninos transmitidos a través de los medios de comunicación, distintas configuraciones familiares, lenguaje inclusivo, el derecho a la privacidad y la intimidad.

Dos respuestas resultaron significativas a nuestro juicio en tanto supusieron cierta problematización respecto a la sexualidad entendida como una construcción social:

“El análisis de situaciones donde aparezca la interrelación entre los aspectos biológicos, sociales, psicólogos, afectivos y éticos de la sexualidad humana. La identificación de prejuicios y prácticas referidas a las capacidades de niños y niñas. La expresión de sentimientos y sensaciones que provoca la discriminación de cualquier tipo”. (R54).

“Trabajamos las publicidades, a quiénes se dirigen, qué dicen, qué muestran, por qué, qué sucede en la realidad, cómo se sienten, qué pasa con lo que sienten, deconstruir el concepto de macho. El foco de alerta fue que muchos niños de 9 años creyeran en los estereotipos y que debían ser así (...). En cambio, las niñas, sin prejuicio, dijeron jugar a la pelota y con autos, por ejemplo”. (R35).

La articulación de los tres agrupamientos de temas que realizamos en este trabajo y que permiten suponer una definición de sexualidad desde sus múltiples dimensiones, sólo se observó en 3 respuestas. Así se lo señaló en una de ellas al describir los contenidos abordados en el aula:

“Reflexión y análisis crítico de la información difundida por los medios de comunicación en relación a diversos temas. La valoración del diálogo para resolver conflictos. Reconocimiento de los aportes de hombres y mujeres en la construcción de la sociedad. Procreación. Crecimiento, desarrollo y maduración. Infancia, pubertad y las implicancias afectivas en dichas etapas. Análisis de textos literarios para reconocer roles de mujeres y varones. Entre otros”. (R4).

Si bien no se solicitó especificar en la pregunta, sólo en 4 respuestas se mencionaron las áreas en las cuales se abordó la ESI: 2 en Prácticas del Lenguaje, 1 en Matemática y otra en Ciencias Naturales, aunque sin mayores precisiones sobre los contenidos desarrollados. A primera vista, la omisión de las Ciencias Sociales resulta llamativa, aunque en los enunciados de los temas sí se contemplan algunos de los contenidos

que prescriben los Lineamientos Curriculares para el área.

Por último y respecto a las situaciones de enseñanza diseñadas por las docentes, éstas fueron descritas en la mayoría de los casos, 15 respuestas en total, especificando además recursos o materiales educativos utilizados en el aula. A saber: lectura de cuentos, realización de dibujos, proyección de videos, situaciones diversas de oralidad, charlas a cargo de profesionales de la salud en el marco de talleres, análisis de canciones y textos breves, de publicidades y de noticias periodísticas. Sólo en una respuesta se mencionó el uso de los cuadernillos (Ministerio de Educación de la Nación, 2009) elaborados en el marco del Programa Nacional de ESI, material enviado a las escuelas por el Ministerio de Educación de la Nación y de consulta libre a través de su página web.

IV. Reflexiones finales

A partir de este primer análisis exploratorio que, de ningún modo pretendió ser concluyente, creemos que es posible realizar algunos señalamientos más que interesantes para pensar la ESI en el nivel primario de la región considerada.

En principio, podríamos decir que, en un contexto tan controversial como lo fue por diferentes motivos el 2018 en torno a la implementación de la Educación Sexual Integral en el sistema educativo argentino y al que hemos hecho mención más arriba, la necesidad de la ESI fue acordada por casi la totalidad del colectivo docente encuestado.

Por otro lado, y no menos importante, la mayoría de las docentes manifestó conocer los Lineamientos Curriculares de la ESI para el nivel y contemplar la misma en sus planificaciones de manera transversal.

Como contrapunto, también representando una mayoría de respuestas, las docentes refirieron no haber realizado cursos de capacitación en ESI, cuestión interesante para seguir investigando en relación con la oferta de capacitaciones que desde el Estado se han promovido, gestionado e implementado durante todos estos años de vigencia de la ley nacional y posteriormente provincial. En ambas leyes se establece que corresponde al Estado garantizar la formación docente, inicial y permanente, sobre educación sexual integral a través de sistemáticas políticas públicas con tales objetivos. La ausencia de tales políticas públicas de formación y profesionalización docente en estos temas podría suponer que dicha formación queda muchas veces a merced de la buena voluntad de quienes por convicción deciden abordarla en sus aulas. Al respecto, la especialista Graciela Morgade (2016) sostiene que: "En nuestro país, las leyes de matrimonio igualitario y de identidad de género hicieron mucho más por la ESI que muchos cursos de capacitación o muchos materiales específicos" (p. 81). En este punto, creemos oportuno sumar a este señalamiento que la discusión pública y parlamentaria sobre la despenalización y legalización del aborto en el 2018 cumplió el mismo papel que las leyes mencionadas por esta autora.

En cuanto a los temas y contenidos enseñados por las docentes en el nivel, fue

posible advertir una preeminencia de aquellos muy ligados todavía a un enfoque biologicista de la sexualidad y contemplados en los Lineamientos para el área de las Ciencias Naturales. A la vez, también resultó evidente que, aunque declarativamente se sostenga una definición de sexualidad que trasciende la genitalidad o las relaciones sexuales, tales aspectos biológicos se enuncian con fuerza en los propósitos formativos de los Lineamientos Curriculares, los cuales guardan de este modo, correspondencia con aquellos temas que las docentes manifestaron desarrollar en sus aulas. Por otra parte, a la hora de justificar la importancia de la educación sexual integral en el nivel, se apeló al mismo tipo de argumentos.

En un trabajo relativamente reciente sobre la ESI en el nivel medio, Morgade (2016) afirma:

"(...) más allá de los principios teóricos que devienen declaraciones formales, en la actualidad y a partir de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral la temática de la 'sexualidad' suele incluirse con un agregado yuxtapuesto en 'talleres' específicos o en clases especiales sin impactar al currículum en sus fundamentos epistemológicos. Lxs docentes interesadxs en la temática tienen escasos referentes académicos para incorporar el enfoque en sus clases. La investigación académica que integra los saberes de referencia no ha sido suficiente o ha estado totalmente ausente de su formación de base. En el caso de las Ciencias Biológicas, el paradigma biomédico según el cual la sexualidad se estudia a partir de 'aparatos' y 'enfermedades' sigue vigente" (p. 79).

A primera vista, tales afirmaciones podrían sostenerse también para el nivel primario representado en la muestra y región consultada. La articulación de los contenidos básicos enunciados en los Lineamientos Curriculares con aquellos prescriptos en los Diseños Curriculares vigentes en la jurisdicción no se consideró en ninguna de las respuestas analizadas.

De todas formas, el análisis de los datos obtenidos a partir de la encuesta fue el inicio de un camino que seguimos recorriendo intentando apelar a la voz de las docentes, ante todo. Como mencionamos más arriba, la triangulación de estos datos con las entrevistas realizadas se constituirá en nuestros próximos itinerarios de indagación.

Por último, y retomando la pregunta que forma parte del título de este trabajo, la información obtenida entonces nos permitió sostener que no se trataría tanto de ausencias y resistencias en la implementación de la ESI en el nivel primario, sino más bien de invisibilidad, tanto de las numerosas situaciones de enseñanza y experiencias pedagógicas que desarrollan las docentes que sí abordan la ESI en el aula como de aquellas voces que reclaman más espacios de formación para poder implementarla.

Bibliografía

- Bruschetti, L.; Casi, D. y Linare, C. (2019). "Re-visitación de la ESI desde la perspectiva de género y estudios feministas. Un ejercicio necesario a trece años de su sanción". V Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Bruschetti, L. y Linare, C. (2019). "Educación Sexual Integral en la escuela primaria. Recorridos, tensiones y desafíos desde la mirada de los equipos de gestión". XVII Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia. Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca, Argentina.
- Calderón, S. y Petruch, V. (2016). "El antes y el después en las capacitaciones de ESI. Relato de una experiencia". VI Coloquio Interdisciplinario Internacional y 4º Congreso Género y Sociedad. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Casi, D. (2019). "El abordaje de la ESI hoy, en el nivel primario. Nos cuentan docentes, directivos e inspectores: ¿miradas comunes o contrapuestas?". XVII Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia. Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca, Argentina.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008a). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo*. La Plata, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008b). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo*. La Plata, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación (2018). *Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo*. La Plata, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación.
- Gimeno Sacristán, J. (2011). "¿Qué significa el currículum?" En Gimeno Sacristán, J.; Feito Alonso, R.; Perrenoud, P. y Clemente Linuesa, M. (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Pp. 25-47. Madrid, España: Morata.
- Herner, M. y Tello, L. (2016). "Temáticas transversales y prácticas de enseñanza en la educación primaria". III Jornadas de Investigadores en Educación, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina.
- Honorable Cámara de Diputados de la Nación Argentina (2018). "Proyecto de Ley. Programa nacional de educación sexual integral - ley 26150: modificaciones sobre objetivos, monitoreo e informes del programa". Congreso de la Nación Argentina. Recuperado de: <https://www.diputados.gob.ar/proyectos/proyecto.jsp?exp=5416-D-2018>

- Honorable Legislatura de la Provincia de Buenos Aires (2019). Ley 14.744. La Plata, Argentina: Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Kohen, M. y Meinardi, E. (2016). "Las situaciones escolares en escena. Aportes a la formación docente en educación sexual integral". Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21 (71), pp. 1047-1072.
- Ministerio de Educación de la Nación y Consejo Federal de Educación (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley nacional N°26.150. Argentina. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación (2009). "Educación Sexual Integral para la Educación Primaria: contenidos y propuestas para el aula". Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Consejo Federal de Cultura y Educación (2005). *Núcleos de aprendizaje Prioritarios, 2° Ciclo EGB/ Nivel Primario*. Argentina. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000972.pdf>
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación (2006). *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Ley 26.150. Argentina. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>
- Ministerio de Salud de la Nación (2016). *Protocolo para la atención integral de las personas con derecho a la interrupción legal del embarazo*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Salud de la Nación.
- Minuto Uno (2018). "Padres provida irrumpieron en una escuela de La Plata y quisieron impedir que se enseñe educación sexual integral". 17 de octubre de 2018, Recuperado de: <https://www.minutouno.com/notas/3091810-padres-provida-irrumpieron-una-escuela-la-plata-y-quisieron-impedir-que-se-ensene-educacion-sexual-integral>
- Morgade, G. (Coord.) (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La crujía.
- Morgade, G. (Coord.) (2016). *Educación Sexual Integral con perspectiva de género. La Lupa de la ESI en el aula*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Patierno, N. y Perín, G. (2017). "Análisis de la vigencia y aplicación de ley de educación sexual integral a diez años de su sanción". Educación, lenguaje y sociedad, 14 (14), pp. 1-18.
- Pereyra, E. (2013). *Tensiones en la enseñanza de educación sexual desde la perspectiva docente: La Educación sexual en escuelas de nivel medio en el marco de*

- implementación del Programa de Educación Sexual Integral*. Tesis de grado para la Licenciatura en Sociología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. En Memoria Académica. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.966/te.966.pdf>
- Programa de Salud Sexual y Reproductiva (2017). *La regulación de la interrupción legal del embarazo en Argentina*. Los principios que estableció la Corte Suprema de Justicia en el caso 'FAL', marzo de 2012. Buenos Aires Provincia. Nota Técnica 4/2017. Recuperado de: <http://www.ms.gba.gov.ar/sitios/srpr/files/2017/03/4.-NT-Fallo-FAL-2017-VF.pdf>
- Ramírez, V. (2013). *Educación Sexual Integral en la Escuela Secundaria: Posibilidades, límites y tensiones*. Trabajo final de posgrado, Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. En Memoria Académica. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.822/te.822.pdf>
- Rockwell, E. (1995) (coord.). *La escuela cotidiana*. México DF, México: FCE.
- Romero, G. (2018). *De saberes, pasiones y repugnancias*. Reflexiones en torno a algunas tensiones culturales en la implementación de la educación sexual integral en escuelas católicas en la ciudad de La Plata. Cuadernos de Antropología Social, 47, pp. 71-86.
- Salamone, A. (2018). "Despiden a un docente de un colegio católico platense por enseñar lenguaje inclusivo". El Editor Platense. 4 de octubre. Recuperado de: https://editorplatense.com.ar/nota/3105/despiden_a_un_docente_de_un_colegio_catolico_platense_por_ensenar_lenguaje_inclusivo/
- Tejada, Azul (2018). "Una marcha para dejar los hijos afuera". Página/12. 29 de octubre. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/151730-una-marcha-para-dejar-a-los-hijos-afuera>
- Vilalta, Cecilia (2018). *"Educación Sexual Integral en el profesorado de Educación Primaria"*. IV Jornadas de Formación Docente. Universidad Nacional de Quilmes.

MUJERES Y GÉNERO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. REFLEXIONES Y PROPUESTAS EN DIÁLOGO CON LA ESI.

Women and gender in the teaching of history. Reflections and proposals in dialogue with the ESI.

<http://doi.org/10.33255/25914669/588>

Milagros Rocha

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

milagrosrocha@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5361-0211>

Recibido: 21 de septiembre de 2020

Aceptado: 30 de abril de 2021

Resumen

En los últimos años, los estudios de género y mujeres han cobrado mayor visibilidad en el campo educativo. Sin duda la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral, en 2006, ha contribuido al ingreso de estos temas en las clases de Historia. Sin embargo, muchas veces, quedan relegados a una clase excepcional o "especial", alejándose de una mirada integral y transversal.

Desde este marco el presente escrito se estructura en tres apartados: el primero busca contextualizar el surgimiento de la ESI, el segundo destaca la producción de estudiantes de la Escuela Secundaria N° 14 de La Plata (Provincia de Buenos Aires), quienes junto con una docente de la institución elaboraron el libro ¿Dónde está mi ESI? El último analiza qué sujetos históricos se mencionan en los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires de Historia y Ciencias Sociales, al tiempo que incorpora voces docentes que expresan cómo incluyen estas perspectivas en sus clases y, finalmente, sumamos

recursos afines (a modo de caja de herramientas) de 1º a 3º año de Secundaria.

Palabras claves: Enseñanza de la Historia, mujeres, géneros, Educación Sexual Integral

Abstract

In recent years, gender and women's studies have gained greater visibility in the educational field. Undoubtedly, the sanction of the Comprehensive Sexual Education Law, in 2006, has contributed to the entry of these topics into History classes. However, many times, they are relegated to an exceptional or "special" class, moving away from a comprehensive and transversal view.

From this framework, this writing is structured in three sections: the first seeks to contextualize the emergence of ESI, the second highlights the production of students from School No. 14 in La Plata (Province of Buenos Aires), who together with a teacher from the institution produced the book Where is my ESI? The last one analyzes which historical subjects are mentioned in the Curricular Designs of the Province of Buenos Aires of History and Social Sciences, while incorporating teaching voices that express how they include these perspectives in their classes and, finally, we add related resources (by way of toolbox) from 1st to 3rd year of Secondary.

Keywords: HistoryTeaching, women, genders, Comprehensive Sexual Education

1. Introducción

En los últimos años, los estudios de género y mujeres han cobrado mayor visibilidad en términos sociales y académicos. Al respecto Graciela Queirolo (2020) plantea, justamente, la sensibilidad social que despierta los temas que vislumbran la diferencia sexual como un signo del tiempo en que vivimos. Este clamor social vibrante se hace presente en las calles, de la mano de los Encuentros Plurinacionales de Mujeres, Lesbianas, Trans, Travestis, Bisexuales y No Binaries (antes Encuentros Nacionales de Mujeres), el movimiento Ni una menos, el 8M, entre otras iniciativas. Voces y demandas que todavía aguardan escucha y respuestas. En relación a la Historia de las Mujeres, Queirolo arguye que la misma "constituye una disciplina académica que puede intervenir en el debate actual con rigurosidad y veracidad [y eso] es porque cuenta con un desarrollo profesional de casi medio siglo en las academias europeas y norteamericanas y de casi tres décadas en las academias del Cono Sur" (2020, p. 3). Ahora, qué lugar se le ha otorgado a las mujeres en la enseñanza de la Historia, podríamos preguntarnos por lxs sujetxs históricos que se destacan en la enseñanza de los diferentes niveles educativos. Si bien la Historia "desde abajo" contribuyó al ingreso de otras voces, de otros sujetxs históricos, sin embargo, como decíamos, la historia de las mujeres y la perspectiva de género asoma, todavía, de manera excepcional. Por tanto, no logra conmover los marcos interpretativos, ni transversalizar los contenidos que se enseñan. Lo cierto es que de un tiempo a esta parte comienzan a surgir otras voces y categorías que apuestan por una mirada más integral en la historia enseñada. Nos preguntamos entonces por las prácticas sedimentadas en las culturas escolares, las resistencias que surgen al querer mover y desmontar esas voces hegemónicas y las experiencias que disputan sentidos y saberes apostando a de-sedimentar y transformar.

La categoría de cultura escolar (o culturas escolares) resulta una expresión acuñada en el ámbito histórico-educativo durante la década de los '90, utilizada frecuentemente por historiadores de la educación, generalmente europeos. Dominique Julia (1995 y 2001) considera tal concepto como un conjunto de "normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos" (Julia, 1995, p. 354) Por su parte, Antonio Viñao plantea que la cultura escolar estaría constituída por un abanico de

"teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos, prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias" (2002, p. 74)

En este sentido, el análisis de la cultura escolar (o culturas escolares) resulta

interesante para entender esa convivencia y entrecruzamiento que se produce entre continuidades y cambios, tradiciones e innovaciones que convergen en las instituciones educativas. Puntualizando en el nivel secundario, la reforma educativa de los '90 comienza a replantear el lugar protagónico de los "varones-bronce" en la enseñanza de la historia. Posteriormente, en los primeros años del nuevo milenio, se sanciona un corpus normativo en clave de inclusión y derechos, entre las leyes que se sancionan se encuentra la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150) en 2006, haciendo visible la necesidad de problematizar e incluir estos contenidos en toda institución educativa. Años después, en 2015, la Provincia de Buenos Aires sanciona la Ley de Educación Sexual Integral (Ley 14.744) fortaleciendo lo establecido a nivel nacional. La incorporación de estos temas en la enseñanza de la historia si bien puede identificarse, no emerge de manera sistemática. La pregunta que amerita hacerse es por qué todavía no cala o no ocurre de modo transversal y por qué estas temáticas quedan relegada, muchas veces, a una clase especial o "semana ESI", reforzando el carácter de "lo otro" y corriendo la mirada de la integralidad.

Bajo este marco estructuramos el siguiente artículo en tres apartados, el primero busca contextualizar el surgimiento de la ESI en diálogo a su vez con las reformas educativas y la enseñanza de la historia. El segundo destaca la producción de lxs estudiantes de la Escuela Secundaria N° 14 de La Plata (Provincia de Buenos Aires), quienes junto con una docente de la institución elaboraron el libro ¿Dónde está mi ESI?; producción que hoy día se encuentra publicada por la editorial Noveduc. El último apartado analiza los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires de Historia y Ciencias Sociales en relación a lxs sujetxs presentes, al tiempo que incorpora voces docentes quienes mencionan cómo incluyen estos temas en sus clases y a su vez, sumamos recursos afines, a modo de caja de herramientas, para 1º, 2º y 3º año de Secundaria.

2. La ESI en contexto

Desde sus inicios la escuela media en Argentina se conformó como un espacio excluyente a los que pocos tenían acceso (Southwell, 2011). En este campo de desigualdades históricas, de selectividad, se erigió la escuela secundaria.

La reforma educativa de los '90 incorpora la obligatoriedad del último año de Educación Inicial y la Educación General Básica, a partir de los 6 años de edad, por 9 años. Por su parte el cambio de milenio trae aparejado otros cambios, en 2006 la Ley Nacional de Educación (N° 26.206) instala, entre otros aspectos, la obligatoriedad escolar desde los 5 años hasta la finalización de la Educación Secundaria e impulsa otras leyes en clave de inclusión y derechos (Ley de Promoción y Protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes 26061/05, Ley Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) 26150/06, Ley de Identidad de Género 26743/12, Ley Nacional de Centros de Estudiantes 26877/13). En esta línea normativa, la Provincia de Buenos Aires también sancionó la Ley de Educación Provincial (N° 13.688), la Ley de

Promoción y Protección Integral de los Derechos de los niños (N° 13.298), la Ley de Educación Sexual integral (N° 14.744/15) y la Ley Provincial de Centros de Estudiantes Secundarios (N° 14.581/ 14). Sin duda la promulgación de este cuerpo normativo interpeló profundamente esa impronta de exclusión, pero a la vez, puso en jaque otras tradiciones sedimentadas en las culturas escolares. Por caso la ESI habilitó y legitimó, en buena hora, otros saberes y voces, permitió re-pensar qué historia se estaba enseñando. Al respecto Viviana Seoane y Moira Severino (2019) expresan que las escuelas y el currículum escolar cumplieron un rol importante en la transmisión de un conocimiento presentado en términos universales, ahistórico y neutral, "sobre la base de una historia del hombre que no sólo prescindía de las mujeres sino también ignoraba tanto a los varones que no encajaban en el modelo de virilidad hegemónico como a las identidades sexuales que escapaban a la categorización binaria de lo femenino y masculino" (Seoane y Severino, 2019, p. 1) La sanción de esta ley y el avance y visibilidad de la perspectiva de género puso en agenda estos temas, convocando a re-pensar ese sujeto hegemónico (varón, blanco, occidental, heterosexual) tan presente en la historia enseñada. Contribuyó a poner en cuestión la arbitrariedad de esa construcción, las omisiones y silencios.

Por su parte la incorporación en el calendario escolar de la "semana ESI", desde 2016 en Provincia de Buenos Aires, reafirma la apuesta "desde arriba". Decisiones que avanzan no sin resistencias de ciertos sectores, algunas madres, padres, pero también algunxs adultxs que, sin tener un lazo de filiación, abonan a esta causa. Por ejemplo mencionamos las manifestaciones que se realizaron en el Congreso Nacional, en 2018, denunciando un avance de la "ideología de género" (#CONMISHIJOSNOTEMETAS, continuidad del eslogan surgido en Perú, en 2016) así como los hechos que se hicieron públicos en la Escuela Media N° 8 de La Plata, también en 2018, cuando un grupo de personas ingresó al establecimiento interrumpiendo una clase sobre ESI.

Pues bien, qué contenidos se encuentran en los lineamientos curriculares para la ESI, aprobados en 2008. Para el área de Ciencias Sociales de la escuela secundaria (ciclo básico) se indica:

"Las ciencias sociales aportan particularmente conceptos e información relevantes para la construcción de una visión integral de los modos en que las diferentes sociedades en los diversos contextos y tiempos han ido definiendo las posibilidades y limitaciones de la sexualidad humana, tanto en el ámbito de las relaciones humanas como en relación a los roles en el mundo público" (Lineamientos curriculares ESI, 2008, p. 33).

Se plantea que la escuela promueva contenidos referidos a: la construcción de una identidad nacional plural, que respete la diversidad cultural, los valores democráticos, los derechos humanos, los derechos propios y de otrxs y las relaciones entre varones y mujeres, la construcción de una ciudadanía crítica, participativa y comprometida. A su vez que se aborden los cambios en las configuraciones familiares

a lo largo del tiempo, los roles naturalizados en las mujeres y varones y sus cambios, principalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, a nivel mundial y nacional. Asimismo, se alude al reconocimiento de diferentes formas de división del trabajo y de la propiedad, estudiar distintas modalidades de producción, distribución, consumo y apropiación atendiendo a las diferencias y desigualdades que a lo largo de la historia se han configurado entre varones y mujeres, comprender distintos sistemas de conocimientos y creencias, profundizando en el análisis de diversas formas de prejuicio y discriminación en diferentes sociedades, entre otros contenidos. Para el ciclo orientado, los lineamientos para Ciencias Sociales aluden a promover el análisis crítico de las diferentes formas de ejercer la masculinidad y la femineidad a lo largo de la historia, comprender los cambios y las continuidades en las formas históricas de los vínculos entre las personas. Identificar como eje de reflexión las distintas formas de ser joven en diversas épocas y lugares, explorar y analizar críticamente los ideales de belleza y del cuerpo para varones y mujeres, en términos de construcción social e histórica, entre otros. Posteriormente, la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 340/18, hace hincapié en garantizar la integralidad del enfoque, señalando cinco ejes conceptuales: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad, ejercer nuestros derechos y establece núcleos de aprendizaje prioritario para cada nivel.

Tomando de referencia los contenidos anteriormente descriptos podríamos decir que la ESI se convierte en una especie de caballo de Troya al disputar saberes enquistados en las culturas escolares. Sin duda visitar estas normativas y los documentos derivados de ellas, refuerza la pregunta sobre qué enseñamos, pero también la pregunta por la propia formación que recibimos lxs docentes. Más allá de estas disposiciones "desde arriba", la incorporación de estos contenidos específicos de la ESI, muchas veces, queda relegada a la voluntad de los y las docentes, a búsquedas personales y artesanales frente a estos temas. Sin duda la ESI interpela la enseñanza de la historia respecto a qué sujetxs toman protagonismo en nuestras clases, como expresa López Louro (2019), pone en cuestión a ese hombre blanco, occidental, heterosexual, de clase media, tensionando esa configuración para habilitar otras voces, voces que aporten, también, a des-binizar la historia que se enseña. Retomando palabras de Morgade (2019), es necesario hacer un ejercicio crítico epistemológico de los saberes que transmite la escuela. Algunas contribuciones que van en esta línea: bibliografía sobre enseñanza de la historia y ciencias sociales con perspectiva de género (Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009, Bach, 2015, Valobra y Gorza, 2018), propuestas para el aula que aborda cuestiones referidas a historia de las mujeres (Manzoni, 2011; Valobra, 2009). En relación a ESI e Historia, referenciamos ponencias presentadas en 2019 en Mar del Plata, en las XIV jornadas de Historia de las mujeres, IX congreso iberoamericano de estudios de género (mesa 57: ¿Cuál es la historia entre la Educación Sexual Integral y la

Historia?¹) Por ejemplo, el trabajo de Gregoria Cochero y Flavio Badolati “ESI e Historia: Paisajes de la ley al aula”, entre otros.

Ahora bien, qué plantean los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires al respecto, de qué modo contribuir a una transversalización e integralidad, qué dicen lxs docentes y qué piensan lxs estudiantes. Estas, entre otras inquietudes, abordaremos a continuación.

3. Jóvenes estudiantes en las culturas escolares. Una experiencia de agencia en diálogo con la ESI

La implementación de la ESI en las escuelas es un tema que viene resonando cada vez con más fuerza. En esta clave señalamos la pregunta genuina que se hicieron un grupo de estudiantes y que plasmaron en el libro *¿Dónde está mi ESI?* Esta producción, elaborada por estudiantes y coordinado por una docente de la Escuela Secundaria N° 14, Carlos Vergara (escuela pública ubicada en el casco urbano de la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires) se da en el marco de la convocatoria XVII del Programa Jóvenes y Memoria, dependiente de la Comisión Provincial por la Memoria². El interrogante que lo origina y motoriza da cuenta de un pedido y derecho. Por otro lado el libro resulta una inflexión al materializar inquietudes, justamente lxs autores expresan en las páginas introductorias:

“Creemos que la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral no se implementa de manera total en las escuelas de todo el país, o sólo se tiene en cuenta a la parte biológica-reproductiva, más no a una visión que necesita estar enfocada en la perspectiva de género. Asimismo, percibimos dentro de nuestra comunidad educativa, como de tantas otras, una falencia en la información y formación, tanto en alumnos y alumnas como en los y las docentes, sobre las diversas formas de abordar las diversas aristas que deben contemplarse y que están incluidas en la Ley de Educación Sexual Integral tan necesaria y urgente para los tiempos que corren. Como estudiantes de la Educación Pública, éste es nuestro aporte a la comunidad educativa y a la sociedad en general” (*Dónde está mi ESI*, 2019, p. 7-8)

1 XIV jornadas de Historia de las mujeres, IX congreso iberoamericano de estudios de género (2019), disponible en <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/historiadelasmujeres/index/pages/view/mesa57>

2 El programa Jóvenes y Memoria se encuentra coordinado por la Comisión Provincial por la Memoria, desde el 2002. El mismo se dirige a escuelas, organizaciones sociales, políticas y culturales de la provincia de Buenos Aires proponiendo, a los equipos de trabajo, que elaboren proyectos de investigación en donde indaguen temas vinculados a las memorias del pasado reciente, la vulneración de los derechos humanos en democracia. Asimismo, el Programa organiza un encuentro plenario donde se comparte, debate y se expone lo trabajado. Para más información se puede consultar, Comisión Provincial por la Memoria, La Plata, Argentina, sitio institucional disponible en <https://www.comisionporlamemoria.org/jovenesy memoria/>

Estxs jóvenes hacen explícito, a través de su voz y acción, su derecho.

Los autores y autoras fueron convocados en el 2019 por la cátedra Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia, de la Universidad Nacional de La Plata. Destacamos a estxs jóvenes como productores de conocimiento, como autores y autoras de un material que impacta en un terreno evidentemente con vacancias. Asimismo acentuamos el lugar de la escuela como institución productora de saberes y conocimiento. Reparar en el título ¿Dónde está mi ESI? nos lleva a preguntarnos acerca de los alcances, tradiciones y cambios respecto al tratamiento de la ESI en el ámbito escolar y universitario.

Desde la cátedra (materia donde me desempeñé como ayudante) trabajamos la producción de los y las estudiantes en varios sentidos. Las primeras clases de los prácticos abordamos los interrogantes: ¿quién enseña? ¿a quiénes enseña? ¿para qué enseñar historia en la escuela? En diálogo con los diversos autores y autoras que trabajamos y leemos para pensar la juventud hoy, utilizamos la producción de estxs estudiantes, justamente, para tensionar con los discursos “negativizados” de lxs jóvenes. Partir de este marco teórico nos permitió visibilizar demandas en torno a la ESI y pensar a estxs jóvenes despiertos, con ganas de explorar y hacer, de investigar, lo que nos llevó a preguntarnos acerca del lugar del docente-adulto. Como esboza Silvia Finocchio,

“Existe un sentido común que dice que los alumnos de nuestras escuelas son apáticos, abúlicos y aburridos. Es una generalización bastante aceptada. Menos aceptado está que somos los adultos quienes nos hemos vuelto bastante apáticos, abúlicos y aburridos en las escuelas. Varias pueden ser las razones, pero creo que a esta altura vale la pena admitir que nuestras clases llenas de definiciones incomprensibles y memorizables o colmadas de redes conceptuales que supuestamente trasuntan un modo de pensar relacional pero que suponen un saber anodino, frío y descarnado, no nos ha dado resultados interesantes en la enseñanza de la historia” (Finocchio, 2004, p. 120).

Posteriormente, en el marco del taller de la cátedra convocamos a lxs autores³ del libro. En dicha oportunidad asistieron tres estudiantes/autoras junto a la profesora Andrea Beratz (docente de Lengua y Literatura). La presentación se dio en un clima de mucho silencio y escucha, en modo distendido, poniendo énfasis en la necesidad y el derecho de recibir Educación Sexual Integral. Asimismo, comentaron la alta repercusión que tuvo el libro y la propuesta en general, no sólo en ámbitos educativos. Una iniciativa que surge “desde abajo”, desde el espacio escolar a partir de un análisis

³ Ciancio Brenda Belén, Fisser Sainz Candela, Gaimarolara Eugenia, Harry Tomás Gabriel, Ledesma Agustina, Marchioni Aragón Teo, Piga Vic, Ramos Lara, ScottiDonnantuoni Irene, Lara Soubielle.

crítico y reflexivo que desemboca en acciones concretas.

En términos formales esta obra se organiza en cinco capítulos: I. Mujeres y conquista de Derechos, II. Identidad de Género y Diversidad sexual, III. Trata de personas, IV. Violencia de Género y medios de comunicación, V. Interrupción voluntaria del embarazo. En el próximo apartado citamos algunos capítulos que van en sintonía con algunas unidades de los Diseños Curriculares de la Escuela Secundaria para los espacios de Historia y Ciencias Sociales, en la Provincia de Buenos Aires.

En suma, reparamos en la oportunidad que se generó producto del “desencuentro-encuentro” de la ESI en la cultura escolar. Significativo aporte didáctico para las comunidades educativas.

3. Diálogos y propuestas entre la enseñanza de la Historia y la ESI

La reforma educativa de los ´90 impulsó una revisión de los contenidos escolares, como bien expresa Gonzalo De Amézola “los héroes fueron por mucho tiempo los protagonistas exclusivos de la historia y cuando dejaron de serlo para los investigadores, continuaron con su estrellato en la escuela. Desalojarlos de ese lugar de privilegio fue un propósito que impulsó” (2008, p. 96) Por su parte los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires, de Ciencias Sociales e Historia (escritos aproximadamente entre 2006 y 2011) pusieron el acento en la historia desde abajo, permitiendo ingresar otras voces, protagonistas colectivos y de grupos subalternos. En este marco, la idea de este apartado es indagar en lxs sujetxs que se destacan y, a su vez conocer qué sujetxs del pasado visibilizan los y las docentes. En relación a esto último comencé a indagar, por ahora de manera incipiente, en sus voces. Para eso elaboré un formulario virtual dirigido a docentes de Historia, egresados de la Universidad Nacional de La Plata, que cuentan con una antigüedad cercana a los diez años y que trabajan en escuelas secundarias, públicas y privadas, de la Provincia de Buenos Aires. Por el momento la muestra cuenta con ocho docentes.

Retomando esa idea de búsquedas artesanales presento también, a modo de apunte, recusero o caja de herramientas, algunas lecturas, recursos audiovisuales, películas, pinturas, tomando de referencia los marcos temporales propuestos en los Diseños Curriculares de Ciencias Sociales e Historia, de 1º a 3º año de Secundaria⁴. Un ejercicio de sistematización de materiales que vengo utilizando en mis clases, otros que voy encontrando en diálogo con colegas, talleres, cursos y seminarios. Asimismo, parte de las lecturas citadas las recupero en función al relevo que realicé en el marco de mi tesis de Maestría. Allí indagué en los programas de la carrera de Historia, de la Universidad Nacional de La Plata. Esto me ha permitido construir un corpus que abarca una temporalidad extensa, en relación a género y mujeres.

4 Dada la extensión requerida para el artículo presenté aquí una serie de recursos para 1º, 2º y 3º año de Secundaria dejando, para una próxima publicación, otras fuentes para 4º, 5º y 6º año de Secundaria.

El Diseño Curricular de Ciencias Sociales de 1º año presenta tres unidades. La primera de ellas "Muchos mundos y el comienzo de la historia y la geografía humana" toma de referencia las relaciones socioculturales del denominado proceso de hominización, así como las modificaciones que el espacio transita a lo largo del tiempo. Se puede observar allí un intento por correr esa impronta enquistada de estudio del "origen del hombre" por "origen de la humanidad" pero también se expresa, por ejemplo, "así, las interacciones mutuamente transformadoras entre el hombre y la naturaleza, y entre los hombres mismos, que tienen lugar en el proceso de trabajo, se sustentan en procesos de aprendizajes colectivos" (2006, p. 74) o, dentro de los primeros contenidos de la unidad I se menciona "Hipótesis sobre el origen del hombre: del evolucionismo, de distintos pueblos originarios, de las religiones" (2006, p. 74). En diálogo con los contenidos de esta unidad presentamos en el cuadro 1. (ver anexo) algunas lecturas que abordan temáticas referidas a las mujeres en la prehistoria, cuerpos sexuados y prehistoria, género y arqueología.

La unidad II "Pocos mundos y la apropiación del espacio según nuevas relaciones sociales y el desarrollo de la agricultura", se concentra en las sociedades neolíticas, la aparición de la agricultura y los primeros poblados, así como en los espacios socioculturales en América, haciendo énfasis en el recurso hidráulico, en la ciudad, el Estado y la propiedad de la tierra y el modo de obtención del excedente. En relación a esta unidad en el Cuadro 1 (ver anexo) se pueden encontrar lecturas que aluden a la imagen de las mujeres en la prehistoria a través de figuras femeninas paleolíticas y neolíticas (Masvidal Fernández, 2008) y los antecedentes neolíticos de la desigualdad de género (Cintas Pea, 2019). Para el período paleobabilónico citamos textos que aluden a las esclavas domésticas, familia y unidad doméstica, respecto a Egipto Antiguo dejamos el link de una entrevista que le realizan al egiptólogo Marc Orriols, donde habla sobre los estudios de género.

Indagando en experiencias docentes que reflexionen sobre estos ejes hallé algunas ponencias presentadas en las XIV jornadas de Historia de las mujeres, IX congreso iberoamericano de estudios de género (2019). Destacamos una de ellas, "Revisando relatos históricos a la luz de la ESI. Experiencias áulicas en 1º y 3º año de una escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires". Allí la autora, Mariela Sarlinga, plantea la necesidad de hacerle nuevas preguntas a las fuentes con las que trabajamos diariamente en el aula, cambiar el ángulo de análisis repensando las históricas formas de uniones familiares, por ejemplo, la intención de historizar el patriarcado, señala el código de Hammurabi para releerlo en clave de género, problematizar los acuerdos políticos entre las polis. En palabras de la autora:

"Son numerosos los relatos sobre intercambio de reinos por esposas, raptos de esposas que desatan guerras, etc. Las temáticas relacionadas a la sexualidad fueron soslayadas persistentemente en nuestra disciplina y en el mejor de los casos inventariadas como 'cosa de mujeres'; pero para ser buenas alumnas de

maestras como Gerda Lerner y Joan Scott y trascender la mirada androcéntrica que impera en la disciplina deberíamos plantearnos aquí que los contratos matrimoniales que sellan alianzas políticas son verdaderos actos políticos y si bien las mujeres no han sido las agentes de esos contratos por muchos siglos, es su sexualidad y el producto de ésta lo que garantiza dicha alianza. Por lo tanto, "La política" como la alta tarea cuyos únicos protagonistas eran solo varones adquiere una polisemia que nos invita a ampliar las preguntas que le hacemos a nuestras fuentes" (Sarlinga, 2019, pp. 5130 y 5131).

En este caso esta reflexión pone el acento en que es la sexualidad de estas mujeres y su consecuente matrimonio lo que permite el acuerdo, invitando a desnaturalizar los lugares históricamente construidos.

La última unidad del Diseño Curricular de Ciencias Sociales, "Entre mundos, la experiencia de construcción del Occidente. Desarrollo de la división social del trabajo y transformaciones del espacio europeo" comprende los modos de vida de las sociedades mediterráneas, las ciudades estado y los imperios de Grecia y Roma, entre los contenidos se indica la diferenciación social: exclusión y participación en la conformación del orden político social. Esto puede abrir, por ejemplo, a problematizar el rol de las mujeres en cada caso y en este sentido una de las docentes encuestadas menciona: "en 1º año suelo trabajar la vida de las mujeres en la Antigua Grecia y en la Antigua Roma, cómo era su educación y su forma de vida y las diferencias con los hombres" (docente de Historia, 2020).

Respecto a Grecia antigua también se puede problematizar quiénes protagonizaban en el mundo del teatro y por qué. En cuanto a Roma antigua en el cuadro 1. (ver anexo) se indica la lectura de Veyne (2017) dentro del libro Historia de la vida privada de Aries y Duby y el cuadro de Picasso, El rapto de las sabinas (1962) Respecto al sistema esclavista se puede proponer la relación pasado-presente y trabajar la trata de personas en la actualidad, el capítulo III del libro Dónde está mi ESI lo aborda, así como el artículo de Susana Chiarotti y el de Nora Pulido, en el Atlas de la revolución de las mujeres de Le Monde (2018). También trabajando la temporalidad del mundo antiguo se puede problematizar quiénes tenían la voz autorizada en cuanto al conocimiento, quiénes portan el saber en la antigüedad. La cantidad de filósofos varones conocidos es notoria frente a los escasos nombres de mujeres; en este sentido se puede recuperar la biografía de Hipatia y ver fragmentos de la película Ágora (España, 2009)

El Diseño de 1º año también abarca la transición de la sociedad imperial a la sociedad feudal, entre los contenidos se menciona a la iglesia como factor de cohesión ideológica, al respecto se puede trabajar la idea de institución jerárquica, pero a su vez el rol que las mujeres cumplen allí en los espacios de decisión (en el Cuadro 1. se indica la lectura de Prieto, Sol, 2018. En nombre del patriarcado. Le monde. El Atlas de la revolución de las mujeres) A su vez, mencionamos algunas lecturas, como

el capítulo 2 del libro *La Edad Media explicada a los jóvenes* de Le Goff (2007). Los caballeros, la Dama y la Virgen María.

Dada la extensión temporal de este Diseño, los contenidos referidos a la Edad Media muchas veces quedan relegados a 2º, podemos observar esto a partir de las palabras de una docente, respecto a enseñar los orígenes del Islam:

"En 2º cuando doy Islam hablo de la mujer en la sociedad islámica y trato de que se genere debate en el aula, también comparando en cómo ven los chicos a la mujer occidental y tratar de dilucidar las distintas formas de machismo en cada tipo de sociedad" (docente de Historia, 2020).

Tal como indica la docente, abordar de esta manera los contenidos permite poner en vinculación los lineamientos curriculares de la ESI en tanto estudiar las diferencias socioculturales de las mujeres de oriente y occidente, la cuestión de la corporalidad de esas mujeres, los sistemas de creencias, entre otros.

Por su parte el Diseño de 2º abarca una temporalidad que va desde el siglo XV al XVIII, allí se pretende retomar los contenidos de 1º, puntualizando en la baja Edad Media y en los cambios y continuidades que se suceden durante el siglo XIV y XV. Los contenidos se organizan en cuatro unidades, la unidad I alude a los vínculos coloniales entre América y Europa, a parte del siglo XV. En la unidad II. la formación del mundo americano colonial, en la III. América y Europa en el contexto de la formación del sistema capitalista y en la IV y última, la formación de los entramados socioculturales latinoamericanos.

Observando los contenidos específicos de cada unidad, en la unidad I se refieren a los "encomenderos, comerciantes, mineros sujetos de cambio en los modos de acumulación (siglo XVI)" (2007, p. 152), continúa en la unidad II nombrando: "redes sociales para la explotación económica y la legitimación del poder de los españoles (gobernadores, corregidores, señores de minas, hacendados, comerciantes, sacerdotes) y / o de los indios (curacas)" (2007, p. 157) En la unidad III, en el marco de la revolución Industrial en Inglaterra surgen como sujetos destacados los obreros y burgueses, se señala: "cambios en las relaciones de producción en el campo y en la ciudad, el surgimiento del asalariado, la fábrica como un nuevo modo de organizar la producción, el proletariado y la burguesía industrial. Primeras protestas obreras, sus variantes (...) Importancia de la industria textil en el sostenimiento y expansión de la revolución industrial" (2007, p. 162). En el Cuadro 2 (ver anexo), se presentan varias lecturas que aluden al rol de las mujeres y niñas en las fábricas. También, se puede recurrir a la biografía de Flora Tristán y su obra, *Paseos por Londres* (1840) y *La Unión Obrera* (1843), allí les habla a los obreros y obreras. El libro de Florencia Abbate (2020) aborda su vida y producción. En la misma unidad se destaca también los cambios sociales y políticos a partir de la crisis del orden absolutista,

“Algunas claves del nuevo pensamiento político a través de los principales representantes del Iluminismo. La revolución política burguesa: el caso de la Revolución Francesa. Las transformaciones sociales en Francia en el siglo XVIII. Las protestas campesinas contra los derechos feudales, cambios en la composición de la nobleza. La destrucción de los estatutos feudales, Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del ciudadano. Hacia un nuevo tipo de Estado” (Diseño Curricular de 2º, 2007, p. 162).

Aquí nuevamente se puede traer a colación quiénes componen y configuran el pensamiento científico y el saber, ese pensamiento “iluminista” de la época. Respecto a la Revolución francesa, se puede vincular la participación de las mujeres en la revolución, la marcha a Versalles y extender el análisis y tomar la “primera ola” del feminismo (ver Anexo, cuadro 2), así como trabajar las biografías de Olympe de Gouges y la Declaración de los Derechos de la mujer y la ciudadanía (1791), así como la vida de Mary Wollstonecraft y su obra Vindicación de los derechos de la mujer (1792), entre otros. Por último, en la unidad IV se menciona

“Identidad y etnicidad: conceptualización. Factores que definen la construcción de identidad étnica. Análisis de los sistemas de propiedad de la tierra: “propiedad comunal” en la concepción aborigen y de “propiedad privada” según el pensamiento occidental europeo. Movimientos y luchas actuales de resistencia aborigen en la Argentina, en la lucha por el territorio ancestral” (Diseño Curricular, 2007, p. 166).

Al respecto en el cuadro 2 (Anexo) se menciona la lectura de Valdez (2017) “Aportes mapuce para pensar el género” y también un texto de Karina Bidaseca (2018).

Por otra parte, en el Diseño se cita bibliografía afín: en la unidad II, Fradkin, Raúl y Garavaglia, Juan Carlos (1998)⁵ y Lavrín, Asunción (1990)⁶.

Respecto a las voces docentes, nuevamente mencionamos que muchas veces los contenidos que se abordan en cada año dependen de múltiples factores, por ejemplo, este testimonio indica que enseña los contenidos de la revolución industrial en 3º, en palabras de la docente: “en 3ro trabajo la problemática de la mujer trabajadora cuando trabajamos Revolución Industrial. Suelo trabajar con un texto de Joan Scott. También trabajo sobre la figura de Juana Azurduy cuando vemos guerras de la Independencia” (docente de Historia, 2020) La docente destaca un texto de Joan Scott para pensar el rol de la mujer trabajadora y por otro, la figura de Juana Azurduy

5 Se refiere al libro Fradkin, Raúl y Garavaglia, Juan Carlos (1998). Hombres y mujeres de la colonia. Buenos Aires, Argentina: Ed. Sudamericana.

6 Lavrín, Asunción (1990). La mujer en la sociedad colonial hispanoamericana. Barcelona, España: Crítica.

a fin de visibilizar la presencia de las mujeres en las guerras por la independencia hispanoamericana.

Respecto al Diseño Curricular de 3º, el mismo aborda "la historia de la expansión del capitalismo y de la formación de los Estados nacionales en América Latina (2008, p. 157) El documento inicia aludiendo que en la década del '80 emergió un interés por la historia política y el ámbito privado. Puntualiza y nombra la producción de Philippe Aries y George Duby, *Historia de la vida privada* y continúa argumentando que en esta nueva Historia que se configura se visibiliza la pluralidad de protagonistas colectivos y grupos subalternos, actores sociales, además de casos individuales. Seguidamente el Diseño plantea:

"se propone focalizar en los actores o sujetos, en la variedad de protagonistas que desenvuelven su vida en diversos ámbitos; desde la más amplia intervención en redes de participación social hasta los espacios de la vida cotidiana, en escenarios de la vida privada (hombres, mujeres, grupos o individuos de las clases subalternas, sectores, movimientos y organizaciones sociales, con sus experiencias, proyectos, conflictos, acuerdos)" (Diseño Curricular de Historia 3º, 2008, p. 158).

Se enuncia la pluralidad de protagonistas colectivos y grupos subalternos ahora, ¿qué sujetos o colectivos históricos terminan mencionándose en el Diseño Curricular y en nuestras prácticas docentes?

En la unidad I denominada "Crisis del orden colonial. Guerras de la independencia", especifica por un lado la sociedad tardo-colonial y las Revoluciones de Independencia. En relación a estos contenidos se puede pensar en abordar las biografías de Micaela Bastidas y Bartolina Siza, repensar las efemérides y a quiénes se conmemora, por caso traer la fecha del 5 de septiembre (día internacional de las mujeres indígenas) puede resultar un ejercicio para de-construir las improntas de las efemérides hegemónicas. Asimismo, como vimos en el relato de experiencia de la última docente, ella evidencia un trabajo a partir de la figura de Juana Azurduy, en el cuadro 3 (ver Anexo) se especifican algunos recursos para trabajar lo comentado.

La unidad II titulada los "Cambios en la estructura política, económica y social latinoamericana en la primera mitad del siglo XIX" en términos generales aborda: las consecuencias de las guerras de independencia: transformaciones de la estructura social y económica, El Río de la Plata después de la Independencia, Los conflictos políticos de la postindependencia, y el proyecto de la Confederación Argentina en tiempos de Rosas. En la unidad se alude a los campesinos y la formación de los núcleos burgueses regionales, en el marco de los conflictos políticos luego de la independencia, surge entonces la figura del caudillo y posteriormente se indica las tensiones de la elite dirigente, participación de los sectores populares. Rosas y la elite intelectual: alianzas y exilio, la Generación del 37. Observamos principalmente sujetos

masculinos que han ocupado, muchos de ellos, espacios de poder. La unidad III, titulada transformaciones en el capitalismo, imperialismo y colonialismo, esto incluye las fases de la Segunda Revolución Industrial y las tensiones en la consolidación de la burguesía y los cambios sociales, allí se destaca, por ejemplo, las luchas obreras y la gran burguesía como clase dominante.

En la unidad IV denominada organización de la Argentina Moderna, Historia de contrastes, se especifican cuatro grandes ejes. Entre los sujetos aludidos aparecen: terratenientes, chacareros, peones y jornaleros y posteriormente se alude a la elite oligárquica. Se repite, nuevamente, esa impronta de sujetos masculinos, espacios laborales y políticos ocupados principalmente por ellos. En relación a esta unidad en el cuadro 3 (ver anexo) se mencionan lecturas de Verónica Giordano (2015) en donde analiza el Código Civil pasado y presente, desde una perspectiva de género.

Por su parte la bibliografía que se cita en el Diseño y que va en sintonía a pensar la familia y la vida privada, en la Unidad I se indica el libro de Susan Socolow, sobre familia y comercio (1991)⁷ y en la Unidad IV, el libro de Devoto, Fernando y Madero, Marta (1999).⁸ En la bibliografía general, Garavaglia, J. C. y Moreno, J. L. sobre población, sociedad, familia (1993)⁹ y Zúñiga, Jean Paúl nombra en el título clan, individuo, familia e individuo (2000).¹⁰

Para ir concluyendo, este apartado buscó y busca acercar algunos recursos para abordar distintos temas que forman parte de la ESI. Sin ser una propuesta exhaustiva es un intento por sistematizar, en el área de Ciencias Sociales e Historia, algunos materiales que pueden contribuir a trabajar de modo transversal estas perspectivas. Y al mismo tiempo es una invitación para seguir construyéndolo y nutriéndolo de manera colectiva.

4. A modo de cierre

Las Leyes de Educación Sexual Integral abren un abanico de tensiones, resistencias y transformaciones en la/s cultura/s escolar/es. En buena hora, el desencuentro-encuentro de la ESI por parte de lxs jóvenes de la Escuela Secundaria nº 14 de La Plata, resultó un motor, una experiencia de agencia, que bien cabe destacar haciendo valer los (y sus) derechos.

Asimismo, el artículo reúne ciertas reflexiones propias del campo de la enseñanza

7 Socolow, Susan (1991). Los mercaderes de Buenos Aires virreinal: familia y comercio. Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Flor.

8 Devoto, Fernando y Madero, Marta (1999). Historia de la Vida Privada en la Argentina, Tomo II. Buenos Aires, Argentina: Taurus.

9 Garavaglia, J. C. y Moreno, J. L. (1993) Población, sociedad, familia y migraciones en el espacio rioplatense. s. XVIII y s. XIX. Buenos Aires: Cántaro.

10 Zúñiga, Jean Paúl (2000) "Clan, parentela, familia, individuo: métodos y niveles de análisis" En: Anuario del IEHS. Tandil.

de la Historia y Ciencias Sociales en diálogo con la ESI, nos referimos a problematizar las voces del pasado, interpelar los lugares naturalizados, los sujetos y saberes hegemónicos. El mismo invita a re-pensar lo que enseñamos, qué y cómo lo hacemos y propone comenzar a sistematizar experiencias y recursos.

Por último, planteamos que la selección de contenidos condensa decisiones parciales, propias de un determinado momento y sujetas a revisión (Feldman, 2010). Sin duda, de un tiempo a esta parte, el clamor social cada vez más convocante y visible nos devuelve preguntas que es necesario alojar e historizar.

Bibliografía

- Bach, A. M. (coord.) (2015). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: Miño y Dávila, Universidad Nacional de General San Martín.
- Beratz, A. y Agüero, Jezabel (2019). *Palabras de la profes*. En *Estudiantes de la Escuela Secundaria N° 14 Carlos Vergara. Dónde está mi ESI. Un derecho de los y las estudiantes* (pp. 9 y 10), Comisión Provincial por la Memoria, La Plata, Argentina, Recuperado de: <https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/manual-donde-esta-mi-esi.pdf>
- De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros el Zorzal.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 1° año, Educación Secundaria*. La Plata, Argentina: DGCyE.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2007). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 2° año Educación Secundaria*. La Plata, Argentina: DGCyE.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2008). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 3° año, Educación Secundaria*. La Plata, Argentina: DGCyE.
- Elizalde, S., Felitti, K. y Queirolo, G. (2009). *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Didactica_general.pdf
- Finocchio, S. (2004). *Maestros y alumnos, contemos nuestras historias*. En Calderani, María (Compiladora). *Cómo se cuenta la Historia* (pp. 30-45). Ciclo de Mesas redondas

- del Centro Cultural Rector Ricardo Rojas. Buenos Aires, Argentina: Libros del Rojas.
- Gorza, A. y Valobra, A. (2018). *Género y derechos: Una propuesta transformadora para el aula de Ciencias Sociales*. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2018 (Andamios; 4. Materiales), Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.877/pm.877.pdf>
- Julia, D. (1995). *La culture scolaire comme objet historique*. En: Novoa, A. The colonial experience in education (353-382), Paedagogica Historica Series, I, Distrito Federal, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Julia, D. (2001). *La cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação, 1, 9-44.
- Lópes Louro, G. (2019). *Currículo, género y sexualidad. Lo "normal", lo "diferente" y lo "excéntrico"*. Descentrada, 3(1), e065. Recuperado de <https://doi.org/10.24215/25457284e065>
- Manzoni, G. (2011). *Huellas de mujeres entre dos siglos o cómo comenzar, algún día, con la historia de las mujeres en el aula*. Clío & Asociados, (15), 137-152. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr5018>
- Ministerio de Educación de la Nación. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N° 26.150 Res. CFE 340/18. Ministerio de Educación. Recuperado de https://www.argentina.gov.ar/sites/default/files/esi-lineamientos_2018-_web.pdf
- Morgade, G. (2019). *La educación sexual integral como proyecto de justicia social*. Descentrada, 3 (1): e080. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9626/pr.9626.pdf
- Queirolo, G. (2020). *Mujeres, Historias y Feminismos. Reflexiones desde Argentina y Chile. Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*. Revista en línea del Grupo de Investigación de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas / INCIHUSA - CONICET. 22, 1-10, Recuperado de <http://qellqasqa.com.ar/ojs/index.php/estudios/article/view/352>
- Sarlinga, M. (2019) *Revisando relatos históricos a la luz de la ESI. Experiencias áulicas en 1° y 3° año de una escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires*. Ponencia presentada en XIV jornadas de Historia de las mujeres, IX congreso iberoamericano de estudios de género. 29 de julio 1 de agosto, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
- Seoane, V. y Severino, M. (2019). *Género, sexualidades y educación. Intersecciones necesarias para una educación emancipadora*. Descentrada 3(1), e063, Recuperado de <https://doi.org/10.24215/25457284e063>

- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti, G. (Dir.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 35-70). Rosario, Argentina, Homo Sapiens. Recuperado de <https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2018/03/southwell-m-2011-la-educacion-secundaria-en-argentina.pdf>
- Valobra, A. (2009). *La ciudadanía política femenina en la Argentina de la primera mitad de siglo XX: Aportes para una aproximación conceptual y recursos didácticos*. Clío & Asociados, (14), 86-112. Recuperado a partir de <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a06>
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Continuidades y cambios. Madrid, España: Ediciones Morata.

ANEXO

Cuadro 1. Caja de herramientas para 1º año

<p>Lecturas</p> <p>Prehistoria y arqueología</p> <p>-Begoña Soler Mayor (2008) Las mujeres en la prehistoria, ISBN 978-84-7795-473-6. http://www.museuprehistoriavalencia.es/web_mupreva_dedalo/publicaciones/306/en</p> <p>-Sanahuja, Yll, M. E. Cuerpos sexuados, objetos y prehistoria, Ediciones cátedra, Universitat de Valencia, Instituto de la mujer, 2002.</p> <p>-CohenClaudine (2011) La mujer de los orígenes. Imágenes de la mujer en la prehistoria occidental. Cátedra (colección Feminismos)</p> <p>- Cintas PenaMarta (2012). Género y Arqueología: un esquema de la cuestión. <i>EstratCrític</i> 6. (2012): 177-187 https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/52644/G%c3%a9nero%20y%20Arqueolog%c3%ada%20%20un%20esquema%20de%20la%20cuesti%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y</p> <p>Paleolítico y neolítico</p> <p>-Masvidal Fernández, Cristina. "La imagen de las mujeres en la prehistoria a través de las figuritas femeninas paleolíticas y neolíticas". En: Soler Mayor, Begoña. Las mujeres en la prehistoria. Museu de Prehistòria de València. ISBN 978-84-7795-473-6, 165 p. 2008 http://mupreva.org/pub/306/en</p> <p>-Cintas Peña, Marta. Los antecedentes neolíticos de la desigualdad de género. June 20, 2019 Extraído de: http://theconversation.com/los-antecedentes-neoliticos-de-la-desigualdad-de-genero-118736</p> <p>Período Paleobabilónico</p> <p>-Seri, A. (2016) "Esclavas domésticas durante el período paleobabilónico". En: Culbertson, L. (ed.) Slaves and households in the Near East. The Oriental Institute, Chicago, 2011. pp. 49-70. Traducción de Andrea Seri (2016)</p> <p>-Van Der Toorn, K. (1996) "Familia y unidad doméstica en la sociedad paleobabilónica". En Religión familiar en Babilonia, Siria e Israel. Brill. Leiden. Pp. 13-41</p> <p>Roma antigua</p> <p>-Veyne, P. (2017). El imperio romano. En: Aries, P. y Duby, G. <i>Historia de la vida privada</i>. Del imperio romano al año mil. 1era reimp. España: Taurus.</p> <p>Edad Media</p> <p>-Segura Graño Cristina. (2016) La construcción de la historia de las mujeres en la edad media en los Reinos Hispanos. Índice Histórico Español, ISSN: 0537-3522, 129/2016: 77-93, https://revistes.ub.edu/index.php/IHE/article/view/17369/23809</p> <p>Materiales diversos</p> <p>-Prehistoria: Taborda, Camila. La mujer que busca la desigualdad de género en la prehistoria. Diario el espectador, 15 de junio 2019. https://www.elespectador.com/noticias/ciencia/la-mujer-que-busca-la-desigualdad-de-genero-en-la-prehistoria-articulo-866114</p> <p>-Egipto antiguo, Entrevista al egiptólogo Marc Orriols Una mirada a los estudios de género. Disponible, https://www.youtube.com/watch?v=vaQSzGzgbu8</p> <p>-Grecia antigua: Gineceo, en las grandes casas griegas había un espacio llamado así que era una habitación para uso exclusivo de las mujeres de la casa. También se puede problematizar quiénes protagonizaban en el teatro</p> <p>-Roma antigua: 1. mito del rapto de las sabinas. Cuadro de Picasso, El rapto de las sabinas (1962); 2. Muerte de Lucrecia</p>

Cuadro 2. Caja de herramientas para 2º

2º	<p>Lecturas</p> <p>Historia americana</p> <p>-Bethell, L. (1990) Tomo IV. Capítulo IV. La mujer. En: Historia de América Latina. Barcelona: Crítica</p> <p>-Barreneche, O. (1993). "Esos torpes deseos: delitos y desviaciones sexuales en Buenos Aires, 1760- 1810". En: Estudios de Historia Colonial. Estudios-Investigaciones Número 13. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.</p> <p>-Garavaglia, J. C y Fradkin, R. (1992) Hombres y mujeres de la colonia. Buenos Aires: Sudamericana.</p> <p>-Mayo, C. y Mallo, S. (1990) Las mujeres en el mundo rural rioplatense a fines del período colonial. En: Congreso Internacional de Historia Económica de América Latina. CLACSO-AAHE. UNLu. Luján.</p> <p>-Lavrin, A. (1989). <i>Sexualidad y matrimonio en la América hispánica (siglos XVI-XVIII)</i>. México: Grijalbo</p> <p>-Gonzalbo Aizpuru, P. (1998). <i>Familia y orden colonial</i>. México: El Colegio de México.</p> <p>- Arrom, S. (1988). <i>Las mujeres de la ciudad de México. 1790-1857</i>. México: Siglo XXI</p> <p>-Cicerchia, R. (comp). (1998) Formas familiares, procesos históricos y cambio social en América Latina. Quito: Ed. AbyaYala</p> <p>-Gonzalbo Aizpuru, P. y Rabell Romero, C. (1994). (coords). La familia en el mundo iberoamericano. México: UNAM</p> <p>-Presta, A. M. (2000). La sociedad colonial: raza, etnicidad, clase y género. Siglos XVI y XVII. En: E. Tandeter (dir.), Nueva Historia Argentina. Buenos Aires: Sudamericana. Tomo I, Cap 2.</p> <p>-Socolow, Susan. <i>Las mujeres en la América Latina colonial</i>, Bs. As., Prometeo, 2016</p> <p>-Wiesheu, W. (2007). Jerarquía de género y organización de la producción en los Estados Prehispánicos. En: Rodríguez-Shadow, M (Coord) Las mujeres en Mesoamérica prehispánica. México: Universidad Autónoma del Estado de México.</p> <p>-Wesler La Torre, C. (2014). Poder y género en el territorio de la cultura Lambayeque: la sacerdotisa de Chomancap. Revista Tzhoecoen VOL. 6 / No 1, 2014,</p> <p>-Valdez, María Cristina. Aportes mapuce para pensar el género. Revista Corpus. Archivos virtuales de alteridad americana, vol 7, N° 1, enero/junio 2017 https://journals.openedition.org/corpusarchivos/1825</p> <p>Lecturas</p> <p>Historia mundial/europea</p> <p>-Gullickson, G.L. (1995). Amor y poder en la familia protoindustrial. En: Berg. M., <i>Mercados y manufacturas en Europa</i>. España: Crítica. pp. 184-209.</p> <p>-Berg, M. (1987). "La Manufactura doméstica y el trabajo de las mujeres", "Costumbre y comunidad en la manufactura doméstica y en los oficios". En: <i>La era de las manufacturas 1700-1820</i>. Barcelona: Crítica</p> <p>-Dedieu, J.P. (1984). El modelo sexual. En: Bennassar, B., <i>Inquisición española, poder político y control social</i>. Barcelona: Crítica.</p> <p>-Godineau, Dominique, "La mujer". En Vovelle, Michel (ed.), <i>El hombre de lallustración</i>, Madrid, Alianza, 1995, pp. 395-428.</p> <p>-Offen, K. (2015). <i>Feminismos europeos. 1700-1950: una historia política</i>. Madrid: Akal.</p> <p>-Davidoff, L. y Hall, C. (1994). Fortunas Familiares. Hombres y mujeres de la clase media inglesa, 1780-1850, Cátedra, Valencia</p> <p>-Federici, S. (2010). Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Buenos Aires: Tinta Limón.</p> <p>-Hall, C. (1991). Sweet Home. En: P. Ariès, P. y G. Duby <i>Historias de la vida privada. De la revolución francesa a la Primera Guerra Mundial</i>. Madrid: Taurus</p> <p>-Scott, J. (1993) La mujer trabajadora en el siglo XIX. En: G. Duby y M. Perrot, <i>Historia de las Mujeres. El siglo XIX. Cuerpo, trabajo y modernidad</i>. (pp. 93-128). Madrid: Taurus</p> <p>-Thompson, D. (2013). Las mujeres y la radicalidad política en el siglo XIX: una dimensión ignorada. <i>Revista MORA</i>, vol. 19 N° 2. Buenos Aires</p> <p>- Young, I. (1992). Marxismo y Feminismo: más allá del matrimonio feliz. En: <i>El cielo por asalto</i>. Año II, N° 4.</p>
----	--

Cuadro 3. Caja de herramientas para 3º

3º	<p>Historia Argentina</p> <p>-Mallo, Silvia (2004) Interacción y sanción, hombres, mujeres y honor. Injurias, calumnias y difamación en Buenos Aires (1770-1840): un aspecto de la mentalidad vigente. En: <i>La sociedad rioplatense ante la justicia. La transición del siglo XVIII al XIX</i>. La Plata: Archivo histórico de la Provincia de Buenos Aires.</p> <p>-Banzato, Guillermo y Quinteros, Guillermo. Estrategias matrimoniales y patrimonio rural en la frontera: Chascomús (provincia de Buenos Aires-Argentina), 1780-1880, en <i>Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales</i>. Publicación cuatrimestral del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, N° 59, México D. F., Mayo-agosto 2004</p> <p>-González, Yéssica. "Indias blancas tierra adentro. El cautiverio femenino en la Frontera de la Araucanía, siglos XVIII y XIX", en Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura (2016), 43 (2):185. En línea: https://doi.org/10.15446/achsc.v43n2.59076</p> <p>-Cicerchia, R – Bestard, J: ¡Todavía una historia de la familia! Encrucijadas e itinerarios en los estudios sobre las formas familiares. En <i>Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y juventud</i>. Enero Julio año 4 2001. Universidad de Manizales. Manizales, Colombia, 2001</p> <p>-Cowen, M. P. "Infancia, abandono y padres en el s.XIX porteño". en <i>Anuariodel Instituto de Historia Argentina</i>, 4,2004</p> <p>-Moreno, José Luis. <i>Historia de la familia en el Río de La Plata</i>, Buenos Aires, Sudamericana, 2004</p> <p>-Cowen, Pablo. <i>Infancias. Una Historia. Niños y niñas en la Buenos Aires del siglo XIX</i>. Berlin, Editorial Académica Española, 2012</p> <p>-Cicerchia, Ricardo. <i>Historia de la vida privada en La Argentina</i>, Buenos Aires, Troquel, 1998</p> <p>-Quinteros, Guillermo O. <i>La política del matrimonio. Novios amantes y familias ante la justicia, Buenos Aires, 1776-1860</i>, Rosario, Prohistoria, 2015</p> <p>-Paula Salguero (2009). Carmen Machado: acción política y guerra civil en Chascomús. En: Valobra, A. <i>Palabras para no dormir: mujeres en espacios bonaerenses</i>. La Plata: edulp</p> <p>-Giordano, V. De "ciudadanas incapaces" a sujetos de "igualdad de derechos". Las transformaciones de los derechos civiles de las mujeres y del matrimonio en Argentina. <i>Revista Sociedad</i> N° 33 https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/35336/CONICET_Digital_Nro.ca112d5b-4324-4cb4-af74-03a5ebb4a5a9_X.pdf?sequence=5&isAllowed=y</p> <p>-Giordano, V. (2015) La reforma del Código Civil: pasado y presente desde una perspectiva de género. <i>Revista Mora</i>, 21. http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/mora/article/view/2409/2069</p> <p>Materiales diversos</p> <p>-Micaela Bastidas y Bartolina Sisa (Se dice de mí) Canal Encuentro, https://www.youtube.com/watch?v=i6t0UQE0CoE</p> <p>-Repensar las efemérides, 5 de septiembre día internacional de las mujeres indígenas, https://www.cultura.gob.ar/dia-internacional-de-las-mujeres-indigenas-9457/</p> <p>-Juana Azurduy, Canal Encuentro, https://www.youtube.com/watch?v=bixOt5q8VEw</p> <p>-Artículo donde aparecen varias fotografías de amas de leche en Bahía, Silva Vasconcellos, Christianne</p> <p>FOTOGRAFÍAS DE AMAS DE LECHE EN BAHÍA. EVIDENCIA VISUAL DE LOS APORTES AFRICANOS A LA FAMILIA ESCLAVISTA EN BRASIL Nómadas (Col), núm. 35, octubre, 2011, pp. 119-137 Universidad Central Bogotá, Colombia, https://www.redalyc.org/pdf/1051/105122653008.pdf</p> <p>-Óleo sobre tela, Boudoir federal (1845) de Cayetano Descalzi.</p> <p>-Óleo sobre tela, Retrato de Manuelita Rosas (1851) de Prilidiano Pueyrredón.</p> <p>-LAS MUJERES HOMENAJE EN LAS CALLES DE PUERTO MADERO 1810-2010, http://www.cecies.org/imagenes/edicion_123.pdf</p> <p>-Mapas, calles de mujeres. Ciudades de Latinoamérica y España, https://geochicasosm.github.io/lascallesdelasmujeres/</p>
----	--



APORTES Y CONTRIBUCIONES

APUNTES SOBRE LA EXPERIENCIA DE UN CONCURSO DE PRODUCCIONES CON TEMÁTICA DE GÉNERO PARA ESTUDIANTES DE SECUNDARIO

Notes on the experience of a genre-themed productions contest for high school students

Ariadna M. Quiroga

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata

ariadnamquiroga@yahoo.com.ar

<https://orcid.org/0000-0003-0576-9209>

Facundo N. Saxe

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

facusaxe@yahoo.com.ar

<https://orcid.org/0000-0002-3012-8078>

Recibido: 21 de septiembre de 2020

Aceptado: 30 de abril de 2021

Resumen

Este texto introduce, contextualiza y presenta las dos producciones ganadoras del I Concurso de Cuentos con Temática de Género (2016) y el II Concurso de Producciones con Temática de Género (2017), organizado desde el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG-IdIHCS) y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Como responsables de la organización de dicho certamen, en primer lugar, se brindan algunas coordenadas específicas respecto al concurso, su origen, resultado y las posibilidades y afectos que despertó. En segundo lugar, se ofrecen íntegros los dos relatos premiados en primer lugar en las dos ediciones del concurso con los datos de sus autorxs.

Palabras clave: Escritura – Género – Experiencias estudiantiles y docentes

Abstract

This text introduces, contextualizes and presents the two winning productions of the 1st Genre-Themed Short Story Contest (2016) and the 2nd Genre-Themed Productions Contest (2017), organized by the Interdisciplinary Center for Gender Research (CInIG-IdIHCS) and the Faculty of Humanities and Educational Sciences of the National University of La Plata. As those responsible for the organization of said contest, first of all, some specific coordinates regarding the contest, its origin, result and the possibilities and affections it aroused are provided. Second, the two stories awarded first in the two editions of the contest are offered in full with the data of their authors.

Keywords: Writing - Gender - Student and teacher experiences

1. Sobre la experiencia: origen, contextos, razones y resultados¹

La idea de realizar un concurso literario orientado a estudiantes de Escuela Secundaria surge de una propuesta de Ariadna Quiroga realizada alrededor del año 2015, que se logró concretar a partir de la articulación con el CINIG y el apoyo y financiamiento de la FaHCE.² Ese punto de partida de la propuesta, convocar un concurso literario desde una institución universitaria dirigido a alumnxs de Escuela Secundaria, surgió de una experiencia previa: un certamen literario llevado a cabo en un colegio privado católico en el año 2015, escuela en la que Ariadna Quiroga daba clases (y como docente formó parte de la organización de ese concurso interno a la escuela). En el mismo, lxs alumnxs del ciclo superior participaron con producciones literarias vinculadas a uno de los rasgos que define al padre fundador de la institución: la fidelidad. Y aunque hasta aquí el único punto en contacto con la experiencia realizada en el marco del CinIG es la modalidad "concurso", existe una situación que puede parecer anecdótica, pero que explica, en parte, el origen de la idea.

Las docentes organizadoras de ese concurso escolar recibimos 150 relatos, entre los que tuvimos que seleccionar unos pocos. Y hubo una "sorpresa" (respecto a la temática del concurso escolar) que se vincula directamente con el porqué de un concurso con temática de género desde la universidad. La "sorpresa" consistió en que unx de lxs alumnxs escribió un cuento con temática de género, puntualmente sobre diversidad sexo-afectiva, en el que una pareja de dos varones gays sufrían un desencuentro. El cuento presentaba un argumento sólido y llevadero, escrito con un estilo original que se valía de recursos narrativos como la elipsis, abriendo así en el lector distintas posibilidades para la trama. Era un verdadero candidato a la final. Pero la pregunta que nos surgió como docentes de esa escuela fue ¿cómo adecuamos este texto a un concurso dentro de un colegio de estas características? (recordemos, el contexto era un colegio privado católico, un concurso sobre el padre fundador de la institución y sus "valores") ¿Cómo presentar un relato protagonizado por una pareja de dos varones que tienen una relación sexo-afectiva si el jurado estaba conformado por representantes de una congregación de hermanas, cuya ideología está en desacuerdo con la diversidad sexo-afectiva y otras cuestiones vinculadas a las disidencias sexo-genéricas? ¿A qué discursos íbamos a dejar expuestas las producciones de mis alumnxs? Con tristeza, me sentí forzada a decirle a mi alumnx

¹ Este texto fue escrito en conjunto por Ariadna Quiroga y Facundo Saxe, por momentos hemos decidido tomar una primera persona plural para relatar la experiencia, más que nada en referencia a la organización del concurso. En ciertos momentos, aparece una primera persona singular para referir a la experiencia de Ariadna como punto de origen específico de su propuesta-idea, luego concretada de forma colectiva en los marcos señalados.

² El concurso en sus ediciones fue realizado en el marco institucional del CinIG, una de las unidades de investigación del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), unidad ejecutora de CONICET de doble dependencia (CONICET-UNLP). Asimismo, contó con el aval y apoyo económico (financiamiento de la realización de la ceremonia de premiación, así como los premios entregados a los primeros puestos) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

que tendría que consultar en dirección, y esto, desde ya que generó una situación tensa, incómoda, de esas que a una como docente la desvelan. Todavía quedaba una instancia de votación, las profes teníamos que elegir dos relatos por curso para que lxs mismxs compañerxs eligieran democráticamente y justificaran oralmente su voto. Como docente a cargo de ese curso, decidí seleccionar su cuento y otro más. Finalmente, terminó ganando dentro del curso el otro cuento, por dos votos. De forma que "no hubo conflicto", al no quedar seleccionado el relato antes mencionado. Aunque en realidad, sí lo hubo, hubo conflicto en el proceso, afortunadamente, porque cuando le dije que iba a consultar en dirección para ver si tenía apoyo, dos alumnxs me interpelaron, "me saltaron a la yugular," porque sentían que se ponía en cuestión su identidad. Y tenían mucha razón. Este concurso finalmente pasó, pero todo eso me quedó dando vueltas, con muchos interrogantes y dudas sobre qué hacer: ¿Qué pasa con los canales de expresión en relación a cuestiones de género que se ofrecen en este tipo de instituciones a sus alumnxs adolescentes? Con esas preguntas, y a partir de una charla con mis colegas y amigxs Atilio Rubino y Facundo Saxe, quedó dando vueltas la idea: ¿y si hacemos un concurso que permita la libre expresión de todo eso que quieren decir muchxs adolescentes desde sus identidades y trayectorias? Un concurso que pudiera llegar a alumnxs de instituciones de todo tipo (muchas, incluso contrarias a la expresión y visibilidad de ciertos temas), ¿era posible?

La idea se terminó corporizando en una propuesta al CINIG en el año 2016, que fue apoyada e impulsada por parte de Adriana Valobra y Mabel Campagnoli (respectivamente directora y subdirectora del CINIG) a ser concretada dentro de dicho marco institucional.³ Luego, vino todo lo que significó ponerse a proyectar y diseñar el plan de elaboración de un concurso de cuentos sobre género desde una institución universitaria direccionado a estudiantes de Escuela Secundaria. En ese trayecto, decidimos abrir el espectro (pensando sobre todo en la complejidad y heterogeneidad de aplicación de la ESI) a estudiantes de Escuela Secundaria de los últimos años de escuelas tanto públicas como privadas y de toda la Provincia de Buenos Aires. Además, decidimos que el concurso fuera direccionado a temáticas específicas de géneros, feminismos y disidencias sexo-genéricas, a través de un temario orientador, pero no excluyente que proponía producciones sobre violencia de género, diversidad sexual, roles masculinos y femeninos, maternidades, feminismos, masculinidades, género y diversidad funcional, entre otros.⁴

Asimismo, en sus dos ediciones, el concurso articuló el nivel secundario con la universidad: lxs participantes (cercanxs a terminar su recorrido escolar) no sólo se conectaban con el ámbito académico enviando sus producciones, sino que varixs,

³ No sólo recibieron la propuesta y propiciaron la participación del CINIG, ambas también fueron parte junto a integrantes de la comisión organizadora del jurado que dictaminó sobre los premios del concurso.

⁴ Ver bases de las convocatorias del concurso en <https://www.facebook.com/Concursodeproduccionescinig/>

por primera vez, se acercaban al edificio de la FaHCE desde distintos espacios de origen. Eso resultó en una experiencia muy emocionante para nosotrxs, porque no esperábamos mucho al principio. Trabajamos varios meses en la organización, la elaboración de las bases y la materialización de los premios, así como en la difusión por colegios, redes docentes y, finalmente, la recepción, lectura, selección y evaluación de los relatos por parte del comité organizador y el jurado. En ambas ediciones, todo concluyó en una ceremonia de premiación, con entrega de certificados, lecturas y festejos.⁵

En el proceso nos encontramos con narraciones bellísimas, fuertes, lúcidas, que reflejaban muchísima conciencia para el abordaje de las temáticas de género por parte de lxs adolescentes que participaron. Hubo producciones sumamente diversas, heterogéneas y sorprendentes en cuanto a su calidad y complejidad, recibiendo decenas de producciones tanto en la primera como la segunda edición. Un año después del primer certamen, organizamos el segundo, que amplió las categorías, ya no fue sólo cuento si no también otras disciplinas artísticas como la historieta; y también aumentó la cantidad de producciones recibidas como lxs posibles participantes.⁶

En todo este recorrido, también pensamos, como dijimos en el texto con el que se inauguró el acto de premiación del segundo concurso en 2017,⁷ en los espacios de resistencia y refugio. Y en que escribir, a veces, puede servir de refugio. Es más, a veces, crear, puede salvar vidas. A veces, producir (en un sentido contra-capitalista) puede ayudarnos a mejorar un poco este mundo que nos cuesta tanto. La propuesta de este concurso por parte de Ariadna fue un acto micropolítico de resistencia, afecto y protección, un acto al que todxs nos subimos encantadxs. Así lo vivimos como comisión organizadora. Y fue un acto en el que lxs adolescentes escribieron. Y escribieron sobre un montón de cosas que nos duelen con una lucidez que sorprendió a muchxs y nos emocionó. Escribieron cuentos, obras de teatro, historietas, producciones diversas y heterogéneas, nos mostraron lo hermoso y lo horrible de la vida y el mundo que compartimos. Crearon sobre género, feminismos, sexualidades, diversidad sexual, roles de género, orientaciones sexuales, patriarcado y mucho más. Escribieron textos que queremos y nos emocionan, en el marco de un concurso organizado casi desde la nada, pero como parte de una constelación de actos precarios que nos ayudan a vivir. Los textos del concurso pertenecen a decenas de adolescentes que quieren,

5 Las ceremonias resultaron en actos sumamente emotivos. En la primera premiación estuvo presente el entonces Decano de la FaHCE-UNLP, Aníbal Viguera, así como los jurados, autoridades institucionales, integrantes del CInIG, autoridades de los colegios participantes, lxs estudiantes, sus familias, amigxs, etc. Las dos ceremonias de premiación fueron parte de una modalidad afectiva para pensar el concurso, por fuera de lógicas de competencia, jerarquías y premios valorativos. Además, como mencionamos antes, las mismas contaron con el financiamiento de la FaHCE de los premios, así como el brindis y la celebración posterior al acto.

6 Por ejemplo, alumnx del Plan FINES y alumnx de Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires.

7 Disponible en <https://sexysaxe.wordpress.com/2017/12/29/manifiesto-por-la-creacion/>

que nos exigen, que la construcción de un mundo mejor sea posible: un mundo en el que nuestras estudiantes dejen de ser acosadas, violadas y asesinadas, un mundo en el que las personas trans y travestis no tengan una expectativa de vida de treinta y pico de años, un mundo en el que no ataquen más a lesbianas por besarse en la vía pública, un mundo en el que no haya más ataques homofóbicos violentos en la calle, un mundo en el que dejen de gritarnos por ser mujeres o besarnos en la vía pública, un mundo en el que nuestras estudiantes puedan ser mujeres libres y empoderadas y no lo paguen con sus vidas, un mundo en el que el patriarcado deje de disciplinarnos, un mundo menos binario, en el que las instituciones (la escuela, el matrimonio, la familia) dejen de ser cárceles llamadas normalidad. Un mundo así quieren las personas que crearon las producciones que recibió el concurso en sus dos ediciones.

Para nosotrxs, como organizadorxs, fue muy importante todo el recorrido que concluyó con las respectivas premiaciones de cada edición del concurso. Esos actos nos emocionaron, con lágrimas y todo, porque el llanto fue parte de todo esto (empezando por esa anécdota en el colegio católico y siguiendo con la lectura de las producciones que nos emocionaron e interpelaron), porque cuando ocurren ciertas cosas que tienen que ver con el afecto, las lágrimas aparecen para mostrar dolor, lucha y emoción desde un lugar de afecto y la posibilidad de pensar la construcción colectiva de un mundo mejor. Ese mundo del que hablábamos antes, un mundo que tal vez sea un sueño, pero que es nuestra responsabilidad pelear por ese sueño. Y los textos del concurso ayudan a soñar con ese mundo. O tal vez, nos exigen que luchemos para que ese mundo exista. Porque a veces, escribir, crear, soñar, puede cambiar el mundo. Algo de eso creemos, como organizadorxs de esos dos concursos, que hay en los dos cuentos que tienen a continuación.

2. El relato premiado en la edición 2016: "Malena sin voz" de Abril Castro bajo el seudónimo de Luné

El cuento "Malena sin voz" fue el primer premio en el I Concurso de Cuentos con Temática de Género organizado por el CInIG-IdIHCS. Su autora es Abril Ivana Castro y participó con el seudónimo "Luné". Cuando se presentó al concurso tenía 17 años y cursaba sexto año en la escuela Agustín Roscelli de la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires. A continuación, transcribimos el texto íntegro en su formato original:

Malena sin voz

Luné, Abril Castro

abrilivanac@gmail.com

Qué loco, ¿no? Cómo de alguna forma, esta historia hoy no nos sorprende, no nos despierta, no nos golpea como una cachetada en la cara, y otras tantas veces, "no nos representa". Será tal vez esa horrible habilidad que tiene el ser humano para desligarse de aquello que no lo toca, para no empatizarse con aquel que sufre algo

que nosotros aún no. Pero la verdad, es que Malena es una piba como vos, como yo, como tantas, que, de alguna forma, con sus recién cumplidos veintidós, lleva en su mirada una visión del mundo un tanto distinta a la del resto.

Es cierto que ella puede no estar segura de muchas cosas, pero hoy sabe con certeza que esto comenzó mucho antes de lo que todos imaginan, mucho antes de nacer incluso. Esto se gestó junto a ella, junto a su cuerpo, y principalmente, junto a su condición de mujer. Sin embargo, la vida se encargó de que ese miedo que corría por sus venas y atravesaba su garganta, fuera siempre una parte silenciosa en su vida.

A los once, comenzó a entender esta historia sin salida. Su madre le dijo:

—Es tarde para que una nena como vos ande en la calle, mejor entrá.

Ella obedeció, pero no terminó de comprender por qué su hermano, que era apenas dos años mayor, logró permanecer afuera incluso después de la cena. "Cosas de grandes" pensó, y de alguna forma, encontró consuelo en ese pensamiento.

A los trece otra vez. Su padre dijo durante la mudanza:

—Dejá que tu hermano y yo carguemos las cajas. Vos ayudá a mamá con la comida.

Malena, con dos cajas encima que le pesaban verdaderamente muy poco, esta vez sí pregunto.

—¿Por qué?

—Los hombres son más fuertes, querida.

La niña se quedó pensando un rato. Si era cierto lo que su padre decía, ¿cómo era posible que siguiera ganándoles a su hermano cada vez que jugaban a las "pulseadas"? De todas formas, soltó las cajas, y fue a ayudar con la cena.

De esta manera, se fue construyendo la mente Malena, llena de conceptos y construcciones sociales de personas que no tenían idea del peligro de las palabras que profesaban. Creció llena de pensamientos que no le pertenecían, que no sentía suyos, sino totalmente ajenos. Porque a medida que su cuerpo crecía, su mente de adolescente también, y de repente se encontraba cuestionando la moral de sus mayores.

De todas formas, su abuela se lo había dicho una vez, mucho antes de partir: "a veces ni los grandes sabemos qué decimos". Pero ¿que había de sus pares? ¿Acaso ellos tampoco sabían lo que decían? A menudo los escuchaba decir "mirala a esa cómo va vestida, seguro busca algo" Y Male miraba su ropa, pensando si ella también estaría buscando algo por la forma de vestir que acostumbraba.

Que si usa remeras rosas es gay, que si se corta el pelo es lesbiana, que si usa pollera corta "se regala" y unas tantas cosas más. Estereotipos por allá, mentes cerradas por acá. "No saben lo que dicen", se repetía a sí misma una y otra vez, esperando que esa frase cobrara sentido en algún momento. Porque lo cierto era que pasaba el tiempo, y cada vez le costaba un poquito más creer que no era ella la equivocada. A veces incluso quería gritar. Pero mamá había dicho que las nenas "bien" saben comportarse, y escuchan a sus mayores.

Siguió creciendo, y llegó a los veinte siendo aquella "nena bien", de la que su madre

tanto hablaba. Malena era el orgullo de la familia. Había terminado la secundaria con honores. En el pasado había quedado toda su rebeldía, aquella adolescente había aprendido a callar y siendo ahora una mujer, estaba cursando completamente al día medicina, y siguiendo los pasos profesionales de su padre.

Con los veinte, llegaron sus veintiuno, y con ayuda de sus padres, Malena se mudó. Su nueva vida era todo un sueño. Cursaba y vivía sola en un hermoso departamento en el centro de la ciudad. De a poco se establecía, y encontraba tiempo para ella misma, en el que prefería ir a pasear con sus amigas de facultad. Estas no le parecían tan mal como sus compañeras de secundario, y aunque a veces no lograba coincidir en algunas cosas, Malena había aprendido a convivir y soportar ciertas situaciones. Y es que en verdad una parte de ella, seguía creyendo que tal vez sus pensamientos eran erróneos. De todas formas, nunca conoció otra cosa más que lo que sus padres y pares le mostraban.

El domingo 17 de abril del 2016 a las 2am, todo cambió. Malena volvía del cumpleaños de su prima más chica, cuando dos hombres, la tomaron por la fuerza y la violaron en la esquina de su nuevo departamento. Podría sentarme aquí, y escribirles toda la tarde, sobre las lágrimas que caían por su mejilla, sobre el olor a cerveza que sentía en ese momento, sobre la barba de aquellos hombres encima de su cara, sobre el frío de su espalda, y sobre los matices del cielo de esa noche que veía desde su posición. También, podría contarles el sofocamiento que sentía, las tres veces que sintió que se desmayaría ahogada en esa mezcla de olores, entre asfalto y alcohol. Todo eso lo sé, todo eso me lo contó. Me contó de esa noche y de las siguientes. De las pesadillas que la despertaban a las tres de la mañana, del miedo a salir, incluso a contar.

Pero eso no es lo peor. Lo que a mí me heló el cuerpo, lo que a mí me enfureció la mirada, lo que a mí hoy me llena de impotencia, es aquello que me repite llorando, cada vez que recuerda el episodio. Ella me dice "Resistirme hubiera sido en vano, ¿sabés? Los hombres son más fuertes, yo no vestía adecuadamente, y de todas formas, era demasiado tarde para que una nena como yo estuviera sola en la calle...".

3. El relato premiado en la edición 2017: "Metamorfosis" de Guido Sanz

El cuento "Metamorfosis" fue el primer premio en el II Concurso de Producciones con Temática de Género organizado por el CInIG-IdIHCS. Su autor es Guido Marco Sanz y participó con el seudónimo "Zooey Glass". Cuando se presentó al concurso tenía 18 años y cursaba nivel medio en I.E.S en Lenguas Vivas "J. R. Fernández", de la Ciudad de Buenos Aires. A continuación, transcribimos el texto íntegro en su formato original:

Metamorfosis

Guido Sanz

guidosanz@gmail.com

META

«y aquella estatua esbelta, inerte, enamorada, abrazada moribunda a la orilla, se convirtió en una flor»

Como Narciso, deseé volverme uno con el agua y renacer en una flor que no supiera de mí. Siento como el agua se resbala por mi cara, como se filtra por los poros de mi piel. Me limpia por dentro. Se filtra por mis poros y se lleva tu olor, tu transpiración, tu violencia, tu fuerza, tu saliva. Me hacés una pregunta, pero no te escucho. Sonó tu celular, repetís. Tu voz es tan real que me repugna. Me doy cuenta que el agua no me traspasa.

Las paredes del baño comienzan a acercarse las unas con las otras. Respiro agitado mientras veo esa prisión de mosaicos y azulejos achicarse más y más. El agua me llega al cuello, y me relajo pensando en aquel Narciso que se amó tanto. Me relajo pensando en aquella Alfonsina que prefirió el abrazo eterno del mar. Podía ser como ellos y desaparecer. Dejar que el agua me consuma, y se lleve todo lo que soy. Que me despojara de mi cuerpo que hiciste tuyo y que no quede nada. Sólo agua, y la vaga memoria de quien alguna vez fui. El agua me envuelve completamente. Me abrazo a mí mismo y me despido. Por un segundo, me detengo a pensar si las paredes me aplastarán antes de que me ahogue.

Tocás la puerta. Las paredes retroceden, el agua se evapora.

MORFOSIS

«—Pero si un hombre... es mi marido, él tiene que mandar, para que se sienta bien. Eso es lo natural, porque él entonces... es el hombre de la casa.

—No, el hombre de la casa y la mujer de la casa tienen que estar a la par. Si no, eso es una explotación.

—Entonces no tiene gracia.

—¿Qué?

—Bueno, esto es muy íntimo, pero ya que querés saber... La gracia está en que cuando un hombre te abraza... le tengas un poco de miedo»

El Beso de la Mujer Araña, Manuel Puig

De chico, siempre miré con fascinación la delicadeza con la que una mujer recoge su pelo, lo eleva por encima de su cabeza, para luego dejarlo caer. La manera en la que los cabellos se distribuyen en la mano, para luego caer como arrojados por el azar, pero en realidad bailan una danza bien ensayada. Una danza que se remonta a algo transversal a las mujeres y al pelo de las mujeres.

Deseé ese gesto. Esa delicadeza, puesto yo asociaba esos movimientos a la forma más pura de delicadeza. Pasaba los días estudiando las formas de las mujeres. Me las quedaba mirando absorto, absorbiendo cada gesto, cada postura, cada cambio en las manos, en los hombros. Solo en mi cuarto, jugaba recreando los movimientos que había aprendido. Mis manos se paseaban por mis brazos, la punta de los dedos rozando la piel, para luego extenderse con la palma hacía abajo, estirando los dedos como una aristócrata. Jugaba con un pelo que no existía. Imaginaba como se sentiría el tacto del pelo en los dedos a medida que uno lo deja caer, y en el peso del mismo cuando cae por encima de la cabeza. Todos los días, religiosamente, me entregaba a mi ritual, en el que abrazaba la delicadeza y desechaba las maneras brutas de los hombres.

Sin embargo, «las maneras de los hombres» también se volverían objeto de mi obsesión, puesto que la delicadeza femenina experimentaba una clara simbiosis con la rudeza masculina. El uno se definía por el otro. Fue a partir de esto, que el hombre se convirtió en algo exótico, sentimiento que se esparciría con la rapidez del fuego. El hombre cumplía una doble función con respecto a la delicadeza femenina. La primera, era la de existir, puesto que aquella se construía por oposición a él. La segunda, su capacidad de destruirla. Un poder intrínseco, una fuerza, una violencia primitiva, ancestral, transversal. Una animalidad que había derrotado a la cultura, y se había gestado en lo más profundo de los hombres.

De esta forma, delineé «mujeres delicadas» y «hombres brutos», ambos con mi absoluta devoción. Con los años, aquella violencia del hombre se convirtió en objeto de mi deseo. Un deseo ominoso, que imploraba que fuera destruido. Toda esa delicadeza que había cultivado tenía como objetivo último ser destruida por un hombre. Me construía para ser demolido, y así construirme nuevamente. Una reencarnación en vida tras la otra, un ciclo formado por dos estados opuestos.

Me preguntaste que me gustaba, sólo pude decirte que me escupas.

—Hola.

—Hola.

—¿Cómo estás?

—¿Bien, volviendo a casa, vos?

—Todo bien. Me estaba por acostar.

—¿A dónde fuiste que volvés tan tarde?

—Fue el cumpleaños de una amiga. Salimos a bailar. Creo que me desvelé. ¿Querés venir un rato?

—¿No te ibas a dormir? Si querés voy igual.

—Dale dale, vení.

—Okay. Pasame tu dirección

Me agarrás del brazo y me llevás a tu cuarto. Qué impaciente, pensé. Te había

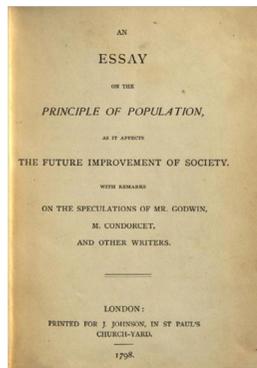
preguntado si querías beber algo, me repuse. Entramos. Cama, cajonera, mesa de luz. Un espejo ¿Sería en verdad una habitación cúbica? Quise preguntártelo, con una urgencia propia de Holden Caulfield. Por qué había desaprovechado aquella oportunidad con su profesor. Por qué no hacerse el dormido, o despertarse y llevar esas caricias a sus máximas consecuencias. Sin darme cuenta ya estoy de rodillas.

Antes de empezar me preguntás mi edad. 18. En tus ojos te veo decepcionado. Recién cumplidos, agrego. Se delinea una sonrisa. Te devuelvo la sonrisa con una mirada inocente. Es un juego, un juego de dominación. Un juego, y el tablero es mi cuerpo.

Me levantás. Ponete cómodo, decís, mientras me sacás la remera. Me mirás el cuerpo desnudo; te mordés los labios. Te acostás en la cama y me llamas. Vení, y voy.

«Perded toda esperanza los que entráis»

Me hacés preguntas. Me hacés preguntas y las respondo. Las preguntas se vuelven hechos, y mis respuestas. Mis respuestas ya no existen, y sólo hay placer.



RESEÑA DEL LIBRO:

Moscas, abejas y el temor al poder de una población futura

Malthus, Thomas. 1798. *An Essay on the Principle of Population*, (la primera edición fue publicada de manera anónima), St. Paul's Churchyard, London: J. Johnson.

Murphy, Michelle. *The Economization of Life*. Durham: Duke University Press, 2017.

por **Andrés Dapuez**

(UDD INES CONICET-UNER/FCECO-UNER)

afdapuez@fceco.uner.edu.ar

Thomas Robert Malthus, en *Un ensayo sobre los principios de la población* (1798), predice la inminencia de graves problemas. En una cierta cantidad de años el crecimiento geométrico de la población -dice- duplicará al incremento aritmético de la producción de alimentos. Para Malthus, las consecuencias de estos crecimientos diferenciales serán catastróficas. Su previsión es que una, o varias, crisis ocurrirán antes, indefectiblemente. Se activarán mecanismos de control del incremento poblacional "positivos", (*positive checks*: hambre, enfermedad, guerra) y harán que la tasa de moralidad se dispare. Mecanismos de control "preventivos" (*preventive checks*: aborto, control de la natalidad, prostitución, postergación del matrimonio, celibato) podrán, sin embargo, también impedir que el número de los pobladores exceda esa cierta cantidad desastrosa.

Sin embargo, las climatéricas cifras no son evidentes. Ni el incremento exponencial de la población (1, 2, 4, 16, 32...), ni el incremento aritmético de los alimentos (1, 2, 3, 4, 5...) se comprueban con el paso del tiempo. Siendo la producción de alimentos, desde la

revolución industrial hasta la fecha, la que se ha más que duplicado de una generación a otra, las premisas del Ensayo de Malthus no pueden considerarse probadas. Las preguntas contrafactuales, sin embargo, no dejan de ser interesantes. ¿Qué hubiera sucedido si Malthus nunca hubiera escrito el Ensayo? ¿Qué si nunca se hubieran activado las alarmas, y la angustia, en la economía y en arte de gobernar? ¿Debemos a su ensayo la producción un "efecto Malthus", efecto que ha ayudado a mejorar, con prevención, las condiciones de vida de numerosas generaciones, entre ellas la nuestra? Es decir, ¿debemos a sus profecías no cumplidas también la instauración de miedos permanentes? Y, ¿cuánto le debemos a esos miedos las nociones actuales de población, sobrepoblación y pobreza?

Tal vez una parte importante de sus presuposiciones sobre los peligros del poder de la población, y la consecuente miseria, se originan en la condición de insularidad británica. La administración de un conjunto limitado de bienes y el fantasma siempre amenazante de una hambruna (la irlandesa de 1782-83, sería su referente más cercano), seguramente dejaron en él impresiones vívidas. También lo será el miedo a la abundancia (sobre la sobreabundancia de nacimientos y de riquezas que llega desde las colonias de ultramar en forma de noticias e informes de segunda mano ver Bashford y Chaplin 2016). De las noticias del exceso colonial, Malthus deduce consecuencias y produce lecciones para el gobierno imperial en el East India Company's College. De cualquier manera, no es casual que este proto-economista haya sido un clérigo y el séptimo hijo de una familia acomodada. Educado en el *Jesus College* de Cambridge, Malthus luego se transforma en Profesor de Historia y de Economía Política en el *East India Company's College* de Haileybury, en Hertfordshire, Reino Unido. Su creencia cuasi-religiosa en el poder de las poblaciones humanas lo lleva a afirmar que:

"El poder de la población es tan superior al poder de la tierra para producir la subsistencia para el hombre, que la muerte prematura debe en alguna forma u otra visitar a la raza humana. Los vicios de la humanidad son ministros activos y capaces de despoblamiento. Ellos son precursores del gran ejército de destrucción y frecuentemente ellos mismos terminan con dicho terrible trabajo. Pero si fracasan en esta guerra de exterminio, las estaciones enfermizas, las epidemias, la pestilencia y la plaga avanzarán con tremendas combinaciones, barriendo a miles y a decenas de miles. Si sus éxitos siguen siendo incompletos, gigantescas e inevitables hambrunas se ciernen en la retaguardia, y con un poderoso golpe nivelarán a la población con la comida del mundo." (Malthus 1798: 44; *mi traducción*)

En el párrafo anterior, sostiene Malthus que el poder de la población, "superior al poder de la tierra", "debe" ser equilibrando por alguna forma de "muerte prematura". En este trabajo de equilibrar a futuro los "vicios" serán los primeros agentes de, podríamos decir, economización. Las enfermedades y la hambruna completarán la tarea iniciada

por los vicios. El objetivo es que una cierta cantidad de comida sea equivalente y útil a un determinado número de sobrevivientes. Este temor a lo humano, a la entidad que él mismo llama el poder de la población, todavía alimenta cierta angustia apocalíptica en las ciencias ecológico-económicas (Hardin 1968 por ejemplo) y explica gran parte de las teorías que propugnan el decrecimiento. La gran invención malthusiana, este "poder de la población" se adelanta trescientos años a algunas argumentaciones sobre el Antropoceno, o la era geológica en la cual el impacto de la actividad humana sobre los ecosistemas es determinante. Dicho poder lo llena de ansiedad. Y, esa ansiedad, parece llevarlo a ejercer su facultad de previsión econométrica: a no ser que los nacimientos sean controlados, su número reducido, un futuro de hambrunas y desastres ocurrirá indefectiblemente para que se logre el equilibrio ineluctable.

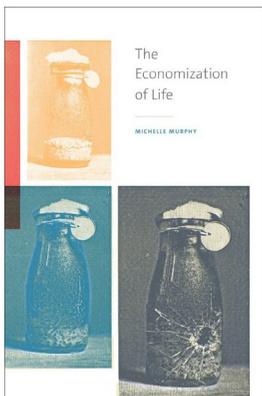
Población, sobrepoblación y pobreza

Una de las tesis malthusianas más problemáticas es la de la pobreza. Para Malthus, no solamente se trata de un fenómeno inevitable, dadas ciertas condiciones, sino de una válvula útil para recomponer el estado homeostático de cosas que debe regir en toda sociedad. La pobreza para Malthus es, también, el concepto sobre el que ejerce una suerte de sobre-interpretación: interpreta interpretaciones anteriores y produce explicaciones claramente religiosas. En la primera edición de su Ensayo sostiene que, si "la población y la comida se incrementaran en la misma proporción, es probable que el hombre nunca hubiera emergido desde el estado de salvajismo" (Malthus 1959: 127, mi traducción). En este sentido, parece encontrar una virtud en un estado de necesidad. Para el moralista Malthus, la carencia de pobreza hace hacer. Su poder es elevar al animal humano hacia la humanidad, divina, podría decirse, del trabajo. En otra parte, dice que si "el [m]al existe en el mundo no es para crear desesperación, sino actividad (Malthus 1959: 73). El mal y la pobreza, en ambos extractos, son considerados por el reverendo Malthus como incitaciones de un bien posterior. Escrudiñando en el plan divino, Malthus encuentra razones a lo irracional y transforma promesas de felicidad en amenazas y amenazas en promesas felices.

Vicios y beneficios se transvaloran en el texto de Malthus, cambian de valencia, tal y como antes lo hubieron hecho en los versos del filósofo Holandés Bernad de Mandeville en la Fábula de las abejas (1705, 1728 y Dumont 1982), pero esta vez en sentido inverso. Si en 1705 de Mandeville saludaba a los vicios privados como fuentes de los beneficios públicos, Malthus utiliza los males públicos para moralizar individuos. Así, ansiedad que provocan las imágenes de una abundancia futura, de un poder de la población fantasmático, es el precursor de una determinada moralidad individual. El temor al poder de población, a su profusión, a las supuestas nefastas consecuencias que el futuro trae consigo, se vuelve así una de las contribuciones que Malthus le hace a la economía.

Las ideas de sobrepoblación, y en general las de cualquier desequilibrio y exceso motivan luego distintas variantes del eugenismo, del racismo, primero científico y luego popular, del higienismo y de un progresismo que a priori parece conocer a las formas del buen vivir y del desarrollo recomendables. Después de Malthus, ¿cuánto de angustia y de previsión se contagió a las preocupaciones de los economistas? ¿Hasta qué punto la vida misma se volvió un objeto a economizar? Siguiendo a Malthus, ¿cómo los economistas han ejercido medidas sobre la reproducción de la vida humana? Como datos tenemos el descenso sostenido en la tasa de fertilidad humana, de 4.5 hijos por mujer en la Inglaterra y Gales de Malthus (Woods: 5) a 1.81 en el 2016). Pero esos datos no nos deberían llevar a pensar solo en el efecto Malthus, sino también en la efectividad del control bio-político de las poblaciones.

Estas cuestiones, que parecen laterales a la práctica de la economía, inician un excelente libro, el de Michelle Murphy sobre un determinado proceso de economización de la vida. En *The Economization of Life* (Duke University Press, 2017) su autora nos advierte cómo la reproducción humana se volvió parte fundamental de la macroeconomía. Al describir, por ejemplo, concepciones macroeconómicas como anticipación de modelos para hacer un futuro perceptible, tanto los planificadores como los economistas parten de los mismos supuestos. Cito uno de los pasajes del libro de Murphy como ejemplo,



“Para Keynes, estas reflexiones se ajustaban bien a la eugenesia, ya que él consideraba a las cuestiones de población dentro del alcance analítico del pensamiento macroeconómico. Él era un tesorero de la Sociedad Eugénica de la Universidad

de Cambridge, y en su Galton Lecture de 1946 declara que la Eugenesia era la “más importante, significativa y, yo agregaría, genuina rama de la sociología que exista” (Toye 2000: 205). Keynes estaba en contra de las políticas pro-natalistas y apoyaba el control de la natalidad, arguyendo que los incrementos en la prosperidad tenían correlatos en la disminución del crecimiento de la población.” (Murphy 2017: 5).

Es en este sentido que el libro de Murphy desafía a los lectores a rechazar la economía como contenedor colectivo. También, y esto no es menos importante, al concepto de “población” como un término de justicia reproductiva. Al historizar el instrumento de control por el cual se determina a futuro el número de individuos que constituirá una población, Murphy va más allá de analizar el poder de la población, y se dedica a investigar las perturbadoras imágenes, conceptos e intuiciones de la vida humana que las disciplinas socio-económicas pretenden economizar.

El origen de la pobreza en la abundancia de la vida

En los años 20 un Higienista Americano, por medio de la observación experimental de las evoluciones poblacionales, inventa un objeto a la vez científico y social. Así,

produce un modelo matemático y una "ley" que se puede aplicar a cualquier conjunto de seres vivos. Esta ley surge de ciertas infraestructuras de cálculo experimental. Una vez desarrolladas científicamente, éstas propagan una potente lógica biopolítica que supera a la mathusiana: algunos no deben nacer para que otros puedan vivir más prósperamente. Hoy se utiliza para conocer en el tiempo la evolución y controlar "poblaciones" a futuro. Se trata del descubrimiento de las curvas de crecimiento y decrecimiento de la población de moscas *Drosophila*, realizado por Raymond Pearl alrededor de 1930. Sea un conjunto de moscas en una botella o un conjunto de humanos en un país, en una economía o en el planeta mismo, la ley se representa como una curva de crecimiento o curva S (Pearl 1925).

De acuerdo con Murphy,

"[e]l trabajo de Pearl sobre el crecimiento de la población se llevó a cabo en la época de la Eugenesia, cuando la cuestión candente para muchos biólogos, científicos sociales, políticos y feministas era cómo alterar la fertilidad para redirigir la herencia, con aspiraciones de diseñar (engineering) una evolución de futuras razas más adaptadas. En contraste, la apuesta para Pearl en los cambios temporales de la población apunta no a los futuros evolutivos o hereditarios, sino a los futuros económicos -a cómo equilibrar población con producción. La población podía ser entonces diseñada (engineered) con miras al progreso económico futuro. (Murphy 2017: 140)

El equilibrio entre el número de los individuos previstos para una población y la anticipación de la producción económica fue, como se puede leer más arriba, también la preocupación rectora del ensayo de Malthus. Sin embargo, con Pearl se trata ya no de un balance entre cantidades meramente proyectadas sino de un pronóstico, basado en experimentos. La curva del crecimiento de Pearl brinda más que pánico moral, procura consejos al príncipe. Sus usos políticos son la predicción y optimización de las economías nacionales. El proceso denominado "economización de la vida", compuesto por "técnicas para gobernar la vida con el objetivo de proteger a la economía" (2017: 14), ofrece certezas hasta entonces impensadas. Distintas prácticas asignan valor a la vida con finalidades macroeconómicas. Este es el descubrimiento de Murphy, el haber detectado un salto epistemológico que ha transformado a la Economía Política, a las artes del gobierno y a las ciencias económicas en ciencias del futuro. Economizar vida en pos de la optimización macroeconómica parecería una denuncia moralizante si no estuviera ampliamente documentada por procesos empíricos e historizables que Michelle Murphy describe meticulosamente.

Investigando de las técnicas neoliberales y poscoloniales, tanto entre los expertos del desarrollo como en las poblaciones supuestamente beneficiadas por esas políticas, en los Estados Unidos y Bangladesh, Murphy realiza una profunda descripción de

los métodos e imaginarios mediante los cuales la planificación familiar calcula las vidas que no valen la pena ser vividas, las vidas que no merecen ser salvadas y las vidas que no deberían nacer. Además, estudia la supervivencia puesta en términos de capital humano en el archivo de campañas financieras y de desarrollo, por ejemplo, en el programa de Bangladesh "Invierta en una niña". Los antecedentes de este programa deben buscarse, según Murphy, entre los descubrimientos de demógrafos y economistas. Entre ellos, el de Frank Notestein, quien en "Abundant life" (1960) argumentaba que el futuro del crecimiento económico y "la buena vida" de la producción y del consumo modernos dependen de la reducción del crecimiento de la población. "En pocas palabras, la reducción en la cantidad de la población futura conduce a una buena calidad económica," resume Murphy (2017: 56). Más allá de denuncias concretas sobre programas de control de natalidad implementados en países del tercer mundo para defender el avance del capitalismo o como solución a problemas de la seguridad nacional (Murphy cita entre otros, el informe presidido por el general William Draper) la experimentalidad del capitalismo actual, según Murphy, utiliza la vida humana futura como medio para lograr objetivos económicos. El desarrollo económico dependería así del control de la generación de la vida humana. Así, toda forma de reproducción humana es política porque es parte de una planificación económica. La economía, entonces, parece decirnos Murphy, implica un modo de reproducción de la vida, no solo un modo de producción, aunque el término "economía" ya no alcance para denominarlo.

Referencias Bibliográficas:

- Bashford, Alison y Chaplin, Joyce E. 2016. *New Worlds of Thomas Robert Malthus. Rereading the "Principle of Population"*. Princeton: Princeton University Press
- Hardin, Garrett. 1968. "The Tragedy of the Commons". *Science*. 13 (162) Issue 3859, pp. 1243-1248.
- Mandeville, Bernard. 1962. [1728] *The Fable of the Bees. Or Private Vices, Publick Benefits*. New York: Capricorn.
- Dumont, Louis. 1999 [1977]. *Homo Aequalis. Génesis y apogeo de la ideología económica*. Madrid: Taurus.
- Malthus, Thomas. 1959. *Population: The First Essay*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Murphy, Michelle. 2017. *The Economization of Life*. Durham: Duke University Press.
- Notestein, Frank W. "Abundant Life". En *Population Growth and Economic Development with Special Reference to Pakistan; Summary Report of a Seminar, September 8-13, 1959*, edited by M. Qureshi, 318-25. Karachi: Institute of Development Economics, 1960.

Pearl, Raymond. 1925. *The Biology of Population Growth*. New York: Knopf.

Toye, John. 2000. *Keynes on Population*. Oxford: Oxford University Press.



RESEÑA DEL LIBRO:

Gómez, Teresita M. C. (2020). *Planes Quinquenales en la Argentina 1947-1955. Objetivos, prioridades y financiación*. Carapachay, Provincia de Buenos Aires: Lenguaje claro Editora.

por **Daniel G. Ippolito**

Facultad de Ciencias Económicas UNER

dippolito@fceco.uner.edu.ar

Bajo este título se examinan los dos principales instrumentos de planificación durante el primer y segundo mandato de Juan Domingo Perón, junto a otras herramientas que sirvieron a la administración y organización del proyecto nacionalista, tales como el Consejo Nacional de Posguerra (1944) y el Plan de Emergencia Económica de 1952. La autora se propone realizar un aporte a la literatura sobre el tema buscando "establecer cuánto de lo enunciado allí se materializó en política económica" y para ello introduce como hipótesis lo siguiente: aunque el gobierno instrumentara una forma de planificación que alcanzó destacados resultados con el Primer Plan, una serie de factores limitaron el cumplimiento del Segundo, a saber: el tiempo que requiere la práctica, ausencia de estadísticas y cambiantes alianzas dentro del sistema político.

El libro se organiza en 11 capítulos iniciando con los debates teóricos en torno al concepto de planificación durante la primera mitad del siglo XX; se ofrece un panorama sobre las coincidencias y desencuentros al

interior de la literatura generada en los países capitalistas centrales, desde donde se apeló a la planificación como herramienta clave para la reconstrucción de Europa al concluir la Gran Guerra. Asimismo, se realiza un repaso de lo acontecido en la URSS como país pionero al poner en marcha la planificación centralizada. Interesa en lo particular la intervención del Estado y su papel de organizador de la producción, el intercambio, la distribución y redistribución del ingreso, tanto en este contexto como al atravesar la crisis de 1930 y la Segunda Guerra Mundial.

El segundo capítulo ahonda en las transformaciones del Estado y su rol como planificador, comenzando por las economías nacionales europeas. Se argumenta que el Estado se limitó a ocupar vacíos dejados por el mercado y que tras la crisis del 30 re-emergieron los principios de racionalidad y eficiencia para un mejor funcionamiento del mercado y de la economía en general; que en tal sentido la acción estatal resultó insoslayable. Se analizan aquí los pasos dados por Rusia, Inglaterra, Alemania, Francia, Estados Unidos, Brasil, México e India y se sostiene que los organismos allí creados, guardaron importante similitud con los establecidos en Argentina.

El tercer capítulo se aboca a revisar los antecedentes de la planificación y los debates suscitados en el escenario argentino en el marco de la crisis de los años 30. Se exploran las repercusiones en los países europeos así como su incidencia en América Latina, especialmente Brasil y México, para finalmente centrarse en el caso argentino y su necesidad de sustituir importaciones. Seguidamente se explica cómo las condiciones provistas por el inicio de la Segunda Guerra Mundial acentuaron la dirección de la economía hacia la industrialización, fortaleciendo el aumento en el número de establecimientos, del índice de ocupación, de la producción y del nivel de vida de la población. Como antecedentes de los planes quinquenales del peronismo, se toman en consideración los planes de los años treinta e inicios del 40 ("Plan de Acción Económica Nacional" y "Plan de Reactivación Económica").

La polémica sobre estrategias industriales es el tema del cuarto capítulo, en el cual se abordan las opciones en materia de política exterior (existencia de un escenario abierto que mostraba desplazamientos de la centralidad política y económica tradicional hacia países de las Américas)

RESEÑAS

y en política económica. En este último caso, la autora dedica una sección a destacar los aportes que el Ingeniero Alejandro Bunge hiciera tanto desde la ciencia estadística como funcionario del Estado en esta área, al pensamiento nacionalista y su visión industrializadora. Luego se centra en el trabajo realizado por José Figuerola, en tanto mentor del Primer Plan Quinquenal, interesado en hallar una verdadera armonía de clase, fórmula que aquél encuentra en el concepto de "colaboración social" para el proyecto industrializador.

En los capítulos quinto y sexto se ofrecen algunas consideraciones sobre el Consejo Nacional de Posguerra (1944-46) en tanto organismo protoplanificador y sobre la planificación en el entramado social. Gómez se inclina aquí por realizar una descripción del contexto internacional y de cómo el golpe de Estado de 1943 permitió introducir organismos de planificación y gestión económica que acentuaron el intervencionismo estatal. Se sostiene que el gobierno de facto comenzó un proceso de transformación de la burocracia estatal y como síntesis se rescatan otros dos aspectos relevantes: la "inalterabilidad del principio de libertad económica" y el fomento de la industria. A ello se puede agregar el logro en centralizar información estadística y la creación de organismos indispensables para llevar adelante esta labor técnica.

Los objetivos y prioridades del Primer Plan Quinquenal son escudriñados en el séptimo capítulo. Se reconocen distintas referencias, tanto al "New Deal" de los EEUU, como a la planificación centralizada soviética y a aquella llevada a cabo por las naciones europeas (particularmente la inglesa). En cuanto al objetivo del Plan, era esencialmente de "carácter social", entendiéndolo por ello incrementar el nivel de vida de los trabajadores. Dentro de las finalidades económicas se destacan "elevar la renta nacional, mejorar la distribución de la riqueza, lograr la estabilidad de precios, aumentar la inversión y fortalecer los recursos del gobierno". Subraya la autora que mediante el Plan se buscaba diseminar la idea de "elecciones estudiadas", en el sentido de que planificación equivaldría a prevención y a contar con la colaboración del sector privado. El Estado implementaría una política fiscal moderna de corte keynesiano, centrándose en impuestos y gasto público.

Se subraya que la ley necesaria para establecer el Plan fue acompañado

por 27 proyectos que instrumentarían la propuesta. En la obra se sostiene que "en realidad, el plan abarcaba los más variados aspectos de la esfera de acción del Estado; por lo cual, las "realizaciones e inversiones" quedaron inmersas en gran medida en una enorme nebulosa en la que resultaba muy difícil encontrar un hilo conductor. Más que un todo orgánico, se presentaba como una enunciación de medidas a acometer." Se recuerda reiteradamente al lector que no es posible determinar a ciencia cierta cuánto se iba a gastar y cuánto efectivamente se gastó. En cuanto a la producción, dentro del sector primario, se destaca el papel que desempeñó el IAPI (Instituto Argentino de Promoción del Intercambio) como organismo que centralizó la comercialización, almacenaje y distribución de granos y oleaginosas, a la vez que cumplió la función de financiador del Plan.

En el octavo capítulo se observa la puesta en marcha de la planificación, comenzando con los mecanismos de financiación del Plan. Se examina al IAPI como eje articulador de la estrategia económica del periodo y como mecanismo de respuesta al proceso de cartelización en el comercio internacional agropecuario. Ante este panorama, la Tercera Posición en política exterior respondía a una estrategia de vinculación distinta que resultó en la suscripción de acuerdos bilaterales, acentuando la presencia de productos argentinos en la región latinoamericana. El IAPI se destacaría en sus funciones hasta 1952, cuando la crisis en la balanza de pagos y las necesidades de financiamiento del proyecto industrializador reclamaron cambios hacia una mayor flexibilidad en la tarea intervencionista del Estado y la llamada "vuelta al campo".

En cuanto a los recursos financieros del organismo, Gómez se empeña en argumentar que la mayoría de los fondos provendrían de importantes inyecciones de capital provistos por el Banco Nación y el Banco de Crédito Industrial, antes que del resultado de las diferencias de precios obtenidas gracias a su función de intermediador en la comercialización de cereales y oleaginosas. Se repasan las dificultades para desempeñar sus funciones y ofrecer precios razonables en los mercados externos, así como para fondear el plan siderúrgico, en gran medida como resultado de la crisis que comenzaba a sentirse en el sector externo de la economía. Asimismo, puede inferirse del análisis que poco menos del 30% aproximadamente

de las obras contempladas en el Plan habría sido financiado por este organismo y se entiende que "en el destino de los fondos del IAPI se evidencia muy poca correlatividad con los gastos establecidos en el plan, que basaban su concreción en lo recaudado por este organismo." De cualquier manera, transportes y comunicaciones, producción, obras de carácter social, combustibles y energías habrían absorbido, junto a defensa nacional, la mayoría de los recursos del Plan.

En el noveno capítulo se recorren los contenidos del Plan de Emergencia Económica de 1952. Se ofrece un balance de los resultados y desafíos de la economía argentina así como de las reformas institucionales y administrativas necesarias para la nueva política económica destinada a superar los obstáculos coyunturales. En tal sentido, la vuela al campo, una merma en los fondos para obras públicas, una mayor austeridad en el consumo y el lema de "producir más", junto a la supeditación de la redistribución del ingreso al incremento de la productividad, marcarían una nueva tendencia en las intenciones del gobierno para poder avanzar finalmente hacia un proceso de industrialización más integrado y profundo durante su segunda gestión.

Hacia el final de la obra se analizan los contenidos y objetivos del Segundo Plan Quinquenal (1953-57), tomando en consideración las condiciones impuestas por la coyuntura interna e internacional. Del análisis se desprende que, teniendo como propósito "consolidar la independencia económica para asegurar la justicia social y mantener la soberanía política", en el mismo se dio un tratamiento mucho más específico de los ítems contemplados así como un perfeccionamiento en las técnicas de planificación, gracias entre otras cuestiones a la mayor disponibilidad de datos e información y un enfoque hacia una mayor "racionalidad", sentándose en una concepción de "comunidad organizada" que canalizaba la participación del pueblo. La autora destaca la complicada situación que se afrontaba para dar cumplimiento a lo propuesto si se contemplan las reservas y divisas disponibles en aquel entonces. De cualquier manera se destacan tres ejes articuladores del plan: 1) Líneas crediticias para el sector privado, 2) la acción del capital privado (nacional y/o extranjero), 3) la acción cooperativa y la coordinación con el capital privado como basamentos de funcionamiento

de la propuesta .

La estrategia para alcanzar el objetivo del plan se centraba en la profundización del proceso de industrialización hacia la conformación de una "industria pesada", cuestión que a través del análisis se confirma al comparar los ítems presupuestados. En cuanto al eje de acción social, se verifica una amplia superación en las unidades de viviendas construidas al compararse con el Primer Plan. Respecto de la acción económica, se destaca el fuerte impulso a la cooperación con el sector agrario. En cuanto a la actividad minera y para el caso de YPF en particular, se recurriría a la opción de capitales privados extranjeros como camino para impulsar el sector y obtener mejor desempeño en el sector energético.

Finalmente, el último capítulo refiere a los recursos utilizados para la financiación, reconociéndose un cálculo realista para fijar los fondos del Plan. Se observa que se recurrió principalmente a la emisión de títulos de deuda pública para financiar las obras proyectadas y que su adquisición por parte de las cajas previsionales resultaría clave como modalidad operativa. Se deduce que el eje del Plan se centraría en la "producción" y no en la "redistribución"; mayores fondos para acción económica, obras y servicios públicos que para acción social y defensa. De esta manera, el sector manufacturero, mecánico y químico, duplicaron en conjunto el financiamiento estipulado para el sector primario.

El libro trata con solvencia un tema que la historia económica del primer gobierno peronista necesitaba cubrir, por ello invitamos a su lectura.



RESEÑA DEL LIBRO:

Ana Laura Martin y Adriana Valobra (editoras). *Dora Barrancos. Devenir feminista. Una trayectoria político intelectual.* Buenos Aires. Buenos Aires, CLACSO, 2019.

por María Teresa Terzaghi

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género,
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad Nacional de La Plata.

mtterzaghi@gmail.com

El libro *Dora Barrancos. Devenir feminista. Una trayectoria político intelectual* fue publicado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales- Conselho Latinó-Americano (CLACSO), en 2019. Fue una iniciativa que se impulsó en un momento político y académicamente significativo de la Doctora Barrancos pues, por un lado, se postulaba por el Frente de Todos como segunda candidata a senadora por la ciudad de Buenos Aires para el período 2019 - 2015 y, por otro, había concluido su mandato en el directorio de CONICET haciendo, con su renuncia, un acto político ante la falta de lugar que le daban a la persona que estaba designada para sucederla desde hacía más de un año, y contando con iguales antecedentes para otros directores electos en representación de otras ciencias. Su figura es un emblema por su trayectoria académica que se pone de manifiesto no sólo en sus innumerables publicaciones sino también en la formación de las nuevas generaciones de investigadores,

por su actividad política, que comenzó en sus años juveniles y es una reconocida participante del movimiento feminista no sólo de nuestro país sino de Latinoamérica. Abrazó el feminismo en Belo Horizonte, Brasil, en su exilio durante la Dictadura cívico-militar (1976-1983). La oportunidad del libro reúne varias dimensiones para pensar a esta figura pública que es Dora Barrancos y que ha logrado articular esas experiencias que a veces se visualizan como contradictorias, la de la academia, y la militancia feminista y partidaria.

El libro que nos propone CLACSO ha sido compilado por Ana Laura Martín quien ha colaborado con Dora Barrancos en las tareas de gestión realizadas en el Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género (IIEGE) así como en otros ámbitos institucionales por los que ha transitado, y Adriana María Valobra, una de sus discípulas.

La obra, no es estrictamente una antología, como bien lo aclaran las editoras. La cantidad de estudios de la autora hace imposible recuperar toda la obra para condensar en una edición, incluso, una tan extensa como la que nos convoca. Requeriría, en todo caso, más de un volumen para ello. Entonces, el libro reúne un conjunto selecto de la producción de Dora en el período 1987 – 2018 que evidencian la gran plasticidad de una notable intelectual que ha crecido con los tiempos que le han tocado vivir. Cabe destacar que aparecen producciones inéditas en nuestro país tales como la traducción *Problematic Modernity: Gender, Sexuality and Reproduction in XXth. Century Argentina* –aparecido en 2006 en el *Journal of Women's History*—; la conferencia de cierre de las V Jornadas de CInIG de Estudios de Género y Feminismo y III Congreso Internacional de Identidades titulada “Los movimientos feministas en América Latina en el Siglo XX” –donde adelantó los avances de investigación de su libro, luego publicado, *Los feminismos en América Latina*, publicación de la colección *Historias Mínimas*, editadas por el Colegio de México; y, asimismo, debemos mencionar la conferencia “De las Madres de Plaza de Mayo a las piqueteras” que presentara en La Sorbona, París, en el año 2011.

Dos reconocidas académicas, Graciela Morgade y Karina Batthyány, acompañan simbólicamente la presentación del libro. A continuación, en un primer capítulo las dos compiladoras realizan una semblanza

biográfica de Dora donde se construyen lazos afectivos en todos los espacios que transitan. Sigue a la misma, "Mi recorrido hasta la historiografía de las mujeres", un conmovedor relato autobiográfico, publicado en *Descentrada. Revista de Feminismos y Géneros* (CInIG-FaCHE-UNLP)¹.

Luego, las múltiples facetas que ha desarrollado Dora Barrancos se organizan en cuatro ejes, escritos por personas muy allegadas a ella. A las ya mencionadas Ana Laura Martín y Adriana Valobra se suman Verónica Giordano, cuya tesis fue co-dirigida por Barrancos; y Nadia Ledesma Prieto, discípula de Adriana y "nieta putativa" como risueñamente lo reconoció Dora el día de la presentación del libro en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Cada una analiza la producción de la intelectual a modo de introducción de los trabajos de la historiadora vinculados a los ejes bajo estudio.

Adriana Valobra aborda la nueva mirada que ha dado Dora, pionera en la historia de las mujeres, a los estudios sobre la historia política. Ha visibilizado la lucha de aquéllas para poner fin a su situación de inferioridad. Mujeres de distintas clases sociales y de diferentes espacios han luchado para obtener sus derechos políticos, que han sido alcanzados antes que los derechos civiles plenos. Valobra realiza un claro relato no sólo sobre la producción de Dora en este aspecto sino también de cada una de las obras que ha seleccionado para esta Antología y su relevancia historiográfica.

Verónica Giordano, por su parte, aborda los derechos civiles femeninos. En una sociedad con principios patriarcales fuertemente arraigados, la mujer debía ocupar el espacio doméstico y sus derechos eran restringidos. Su destino era el matrimonio y la reclusión absoluta en el caso de algunas de ellas. Pero no todas aceptaron pasivamente este destino pues se aventuraron a emprender carreras universitarias donde debieron enfrentar fuertes obstáculos y, también, las hubo que se rebelaron con la reclusión a que eran sometidas, rebelión que les trajo serias consecuencias. Otros temas analizados por Giordano son el divorcio vincular y los matrimonios

¹ Barrancos, D. (2017). Mi recorrido hasta la historiografía de las mujeres. *Descentrada*, 1(1), e003. Recuperado a partir de <https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe003>

que debieron realizarse en la República Oriental del Uruguay por distintos motivos, temática que todas las autoras del libro abordaron en continuidad con los aportes realizados por su maestra.

Nadia Ledesma Prietto expone los derroteros de la conquista de los derechos sexuales en la obra de Dora. En la presentación a la Antología de textos sobre este eje, define el concepto de derechos sexuales y explora brevemente la relación existente entre feminismo, anarquismo y sexualidad, según la concepción de Barrancos expresada en las obras seleccionados. A su vez, contextualiza tanto los textos donde esta destacada intelectual interpela el pro-maternalismo, la reproducción y los límites del proceso de modernización en clave de género como los escritos en torno a las sexualidades disidentes.

Ana Laura Martín recorre un camino diferente en la trayectoria de Barrancos. Narra su actuación pública en distintos espacios: directora del Instituto Interdisciplinario de Investigaciones en Género, miembro del Directorio de CONICET, directora de la Maestría en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes, entre otros; y, en cada caso, se subraya el aporte que ha hecho en estos espacios. Así, se recupera el aporte de Dora no solo en la producción intelectual sino también en la construcción de instituciones que permiten perdurar acciones positivas en materia de derechos y género.

En resumidas cuentas, la importancia de la iniciativa de CLACSO al impulsar esta Antología es poner en valor la obra de Dora Barrancos y legarlo a quienes quieren conocer la obra de la autora en sus aportes liminares reunidos los más representativos por las editoras. En este sentido, el libro fue publicado no solo en formato papel sino, además, en forma digital, una instancia de acceso abierto que permite que un mayor número de personas tengan facilidad de conocer su obra para que sirva, no sólo para incentivar la investigación, sino también, las apuestas políticas a futuro.

NORMAS PARA LOS COLABORADORES

La revista *Ejes de Economía y Sociedad* se propone como una revista que ofrece artículos originales en el campo de las Ciencias Económicas y Sociales y la producción de información. Su periodicidad es semestral. Tiene como propósito aportar al debate y la circulación de la producción académica en esas áreas del conocimiento, especialmente en Argentina y priorizando los estudios regionales. Se orienta a la promoción de la producción científica y académica inédita en el ámbito contable, administrativo, jurídico, matemático, estadístico, económico y humanístico de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Entre Ríos, así como de autores externos.

La Revista publica artículos en español, portugués e inglés.

El primer fascículo del año comprende el período entre enero y junio. Para este número se reciben artículos hasta el 31 de julio del año anterior a la publicación. El segundo fascículo corresponde al período entre julio y diciembre. Para este número se reciben artículos hasta el 31 de enero del año de la publicación.

Tanto las reseñas, los ensayos bibliográficos, como los artículos de investigación puestos a consideración de la revista, deben contar con las siguientes normas para su presentación:

Arial, 12 puntos, interlineado sencillo, hoja tamaño A4. Se debe enviar una versión del texto en formato de Word para Windows. Los escritos deben ser enviados vía correo electrónico a: revistaejes@fceco.uner.edu.ar.

Los artículos deben tener una extensión máxima de 60.000 caracteres con espacios (20 a 25 páginas), incluyendo las notas a pie de página y la bibliografía al final del texto. Se debe agregar al comienzo un resumen en español y en inglés de una extensión máxima de 800 caracteres con espacios (10 líneas), además debe incluirse las palabras claves y el título en inglés y en español.

Las reseñas tendrán una extensión máxima aproximada de 12.000 caracteres (4 páginas).

La revista *EJES de Economía y Sociedad* (EJES) sigue las normas de citación de la APA 6 (American Psychological Association 6ta, edición), puede consultarlas aquí: <http://normasapa.net/2017-edicion-6/>.

Para la publicación de reseñas de libros, se aceptan si el texto reseñado fue publicado máximo 5 años antes de la convocatoria y debe tratarse sobre temas relacionados con la especialidad de la revista. Existiendo la posibilidad de comunicarse con el autor del libro reseñado, se le invita para que haga una respuesta o replica, no mayor a 2 o 3 páginas, esto para generar canales de discusión dentro de la revista.

Se recomienda eliminar los metadatos de autoría y la autocita para preservar el anonimato del autor dado que la publicación utiliza el régimen de evaluación "doble ciego" (blind peer review).

