

Políticas educativas, planes de estudio y diferencias sexuales bajo un enfoque de género (1884-2007)

Educational policies, study plans and sexual differences under a gender approach (1884-2007)

Guido Casabona | Universidad Nacional de Hurlingham, Argentina

guidocasabona@hotmail.com

ORCID: 0000-0001-6448-767X | DOI: [10.33255/18511562/1260](https://doi.org/10.33255/18511562/1260)

Fecha de recepción: 26/3/2022

Fecha de aceptación: 10/9/2022

Resumen

El presente escrito aborda la articulación entre planes de estudio y diferencias sexuales bajo un enfoque de género en el contexto histórico de la política educativa Argentina. Considerando un rango temporal de larga duración que va desde la sanción de la Ley N.º 1420 de Educación Común en 1884, hasta el año 2006 con el dictado de la Ley N.º 26206 de Educación Nacional (LEN); este trabajo recorre lo que se concibe como sexualidad en los planes de estudio y cómo se expresa en las políticas educativas lo que se ha esperado para cada persona en base a su sexualidad y género.

El análisis realizado ha sido estructurado en dos apartados. El primero presenta una periodización articulada en cuatro instancias denominadas: Sexualidad sexuada (1884-1945), Sexualidad como igualdad (1945-1955) Sexualidad reprimida (1955-1994) y Sexualidad como derecho (2000-2007). Se trata de un eje que explica las características centrales de cada etapa a la luz de las diferencias sexuales y de género

Abstract

This paper deals with the articulation between study plans and sexual differences under a gender approach in the historical context of Argentine educational policy. Considering a long-term time range that goes from the sanction of Law N.º 1420 of Common Education in 1884, until the year 2006 with the enactment of Law N.º 26206 of National Education (LEN); This work covers what is conceived as sexuality in the study plans and how what has been expected for each person based on their sexuality and gender is expressed in educational policies.

The analysis carried out has been structured in two sections. The first presents a periodization articulated in four instances called: sexed sexuality (1884-1945), sexuality as equality (1945-1955), repressed sexuality (1955-1994) and sexuality as a right (2000-2007). It is concerns an axis that explains the central characteristics of each stage in light of sexual and gender differences in the study plans, in an exercise

en los planes de estudio, en un ejercicio que conecta la denominación de cada instancia, con cuestiones significativas de los cuatro momentos abordados. El segundo apartado se encuentra dedicado a indagar discursos pedagógicos y políticas educativas, a través del análisis de planes de estudio vigentes en cada una de las cuatro etapas mencionadas, dando cuenta de continuidades y rupturas entre ellas. El estudio cierra con las conclusiones, a modo de reflexiones finales en torno al recorrido realizado.

that connects the denomination of each instance, with significant issues of the four moments addressed. The second section is dedicated to investigating pedagogical discourses and educational policies, through the analysis of curricula in force in each of the four stages mentioned, accounting for continuities and ruptures between them. The study closes with the conclusions, as final reflections on the accomplished journey made.

Palabras clave: género, sexualidad, contenidos curriculares

Keywords: gender, sexuality, curricular contents

Introducción

Las diferencias entre hombres y mujeres, en cuanto a lo que se espera de su comportamiento, son una construcción histórico social que va mutando según el contexto en que se desenvuelve (Orbuch, 2016, p. 193). Morgade (2019) considera que en lo escolar continuamente se han procesado —y se procesan— sentidos sobre las formas femeninas y masculinas adecuadas y las formas abyectas de habitar el cuerpo sexuado. Aquello que la escuela enseña —o debe enseñar— está atravesado por esas formas femeninas y masculinas deseadas.

El eje del escrito¹ lo hemos situado en la cuestión relativa a las políticas educativas, planes de estudio y diferencias sexuales bajo un enfoque de género. Como rango temporal consideramos un período de larga duración que va desde la sanción de la Ley N.º 1420 de Educación Común² en 1884 —época caracterizada por la consolidación del Estado Nacional argentino—, hasta 2006 con el dictado de la Ley N.º 26206 de Educación Nacional (LEN), normativa que dio lugar a políticas educativas significativas en términos de derechos³.

El diseño curricular es un recorte de aquellos contenidos que el Estado considera que deben ser transmitidos (Krichesky y Benchimol, 2009, p. 27). Esos contenidos deseados, modelizan un marco social, cultural, económico y político *esperable* en determinados contextos históricos. De allí la significatividad de abordarlos para adentrarnos en ese universo, problematizar y repensar nuestro pasado, presente y futuro.

Los interrogantes que recorren el trabajo son los siguientes: ¿Qué se define como sexualidad en los planes de estudio? ¿Cómo se expresa en las políticas educativas lo que se ha esperado para mujeres y para varones? Nos aproximamos a estas preguntas a partir de la indagación de diferentes registros escritos. Por un lado, abordamos un corpus normativo que ha sostenido a las diferentes propuestas educativas a nivel nacional. Hablamos de la Constitución Nacional de 1853 y sus reformas posteriores e incluimos a la Ley N.º 1420 de Educación Común (1884), la Ley N.º 4874 «Laínez» (1905), la Ley N.º 24195 Federal de Educación (1993) y la Ley N.º 26206 de Educación Nacional (2006). Por otra parte, indagamos los Contenidos Mínimos establecidos en 1977, los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la Educación General Básica y el Polimodal publicados en 1994 y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para la educación Primaria y Secundaria (ciclo básico y ciclo orientado) vigentes desde 2005.

Hemos seleccionado estos registros dada su relevancia en términos de legislación educativa. A la vez, sin dejar de reconocer la significatividad del «currículum oculto», decidimos enfocarnos en los lineamientos curriculares debido a que constituyen uno de los instrumentos más destacados a través de los cuales, el Estado (en diferentes momentos históricos) ha reglamentado los saberes que las escuelas debieron (y deben) transmitir a las nuevas generaciones. Particularmente nos enfocamos en aquellos documentos destinados al nivel primario y secundario

por ser los niveles que en mayor medida han estado en la arena de los debates políticos a lo largo del período 1884-2007.

El análisis ha sido estructurado en dos apartados. El primero presenta una periodización articulada en cuatro instancias denominadas: Sexualidad sexuada (1884-1945), Sexualidad como igualdad (1945-1955) Sexualidad reprimida (1955-1994) y Sexualidad como derecho (2000-2007). Se trata de un eje que explica las características centrales de cada etapa a la luz de las diferencias sexuales y de género. El segundo apartado se encuentra dedicado a indagar políticas educativas a través del análisis de planes de estudio vigentes en cada una de las cuatro etapas mencionadas, con la atención puesta en rastrear diferencias entre las personas según su sexo y/o género. Aquí presentaremos continuidades, cambios y rupturas que se han ido generando a lo largo del período analizado. El estudio cierra con las conclusiones, a modo de reflexiones finales en torno al recorrido realizado.

Periodizando las diferencias sexuales y de género en las políticas educativas en Argentina (1884-2006)

En este espacio realizaremos una revisión de las diferencias sexuales y de género en las políticas educativas (1884-2006), presentando una periodización en donde establecemos cuatro etapas. La primera, lleva por nombre Sexualidad sexuada y se extiende desde el contexto de sanción de la Ley N.º 1420 en 1884, hasta la emergencia del peronismo en 1945. En referencia a lo sexuado, Maffía (2011), afirma que desde fines del siglo XIX y durante buena parte del XX, el discurso dominante ligaba lo sexual con lo biológico y establecía criterios diferenciados para la identidad del varón y de la mujer. El enfoque, de carácter binario, promovía una división sexual de roles según el sexo. Además, esta perspectiva no consideraba adecuado que las características de la identidad femenina se superpongan con las del varón —y viceversa— (Maffía, 2011, pp. 1-2).

La concepción sexuada, resulta predominante en las políticas educativas del período, en donde el Estado, promovió sentidos que anclaban a la mujer como educadora y cuidadora ideal, mientras que el varón aparecía como proveedor (Morgade, 1997). Sin embargo, la presencia y labor de mujeres como Juana Manso y las posibilidades de crecimiento de capital cultural o económico que representó el magisterio para muchas mujeres de distintos sectores sociales, significó una manera de hacer frente a las imágenes hegemónicas que se habilitaron en la educación del período.

Un segundo momento, lo identificamos en la etapa que denominamos Sexualidad como inclusión. Abarca los años del primer peronismo (1945-1955), época que implicó un reconocimiento y una ampliación de derechos sociales inédita en la Argentina de mitad del siglo XX (Barros, 2013). Los derechos venían anudados a la inclusión a la vida socio-económica de la comunidad nacional de aquellas/os más postergadas/os. Como parte de la inclusión, resaltamos la sanción de la Ley

N.º 13010 de sufragio femenino dictada en 1947, lo que implicó que las mujeres puedan votar y tener la posibilidad de ser electas para cargos políticos.

La idea de cultura sostenida por el discurso peronista no remitía a un modelo enciclopedista, sino que se proponía lograr el bienestar del pueblo a través de la independencia económica, la soberanía política y la justicia social (Arata y Mariño, 2013, p. 205). Si bien es posible encontrar tanto en la Constitución Nacional de 1949, como en la producción simbólica e iconográfica del peronismo, tipificaciones sobre la familia de carácter tradicional, junto con la importancia de la educación en esa modelización, consideramos que el fenómeno del peronismo debe pensarse en términos más amplios. Más que distinguir si el primer peronismo fue feminista o no, la idea de inclusión de una importante cantidad de niñas/os como sujetos de derechos, al igual que adultas/os nos da la pauta para distinguir a esta etapa en los siguientes términos: Sexualidad como inclusión.

El período al que llamamos Sexualidad reprimida, se extiende entre el golpe de Estado de 1955 y fines de la década de 1990. A través de prácticas terroristas de carácter estatal, el último proceso militar argentino (1976-1983) buscó disciplinar al conjunto de la población. Las Fuerzas Armadas secuestraron, torturaron y desaparecieron a miles de personas, promoviendo también la censura y el control ideológico del conjunto de la sociedad. Esto se desarrolló en todos los ámbitos de la vida, por lo que la educación no fue una excepción. Franco (2012) considera que las prácticas autoritario-represivas y sus transformaciones en el tiempo atraviesan no solo los años de la última dictadura militar, sino también durante buena parte del siglo xx (Franco, 2012). La periodización que proponemos aquí, se aproxima hasta fines del siglo xx, de la mano de la continuidad del enfoque neoliberal, el retiro del Estado en la defensa de los derechos sociales y el mercado como institución ordenadora de la sociedad (Adelstein y Vommaro, 2014, p. 260).

En tiempos de dictadura, el dispositivo escolar fue atravesado por un proceso de resignificación de sus componentes (la verticalidad, la preocupación por el orden, el control, los rituales) puestos al servicio de una lectura represiva y belicista de la realidad social más general. A pesar de la inexistencia de un proyecto pedagógico orgánico de la dictadura, en las distintas gestiones hubo coincidencia sobre lo que no podía formar parte del currículum (prohibición de libros, supresión de materias y contenidos) (Raggio, 2007, p. 9). Durante la década del 80, en tiempos de postdictadura, se recuperaron en las escuelas contenidos y prácticas educativas obturados por la dictadura, pero las experiencias como el Congreso Pedagógico Nacional (1984) y la nueva normativa curricular de Ciudad de Buenos Aires vigente desde 1986 tuvieron la huella de los años previos a la vuelta de la democracia (Krichesky y Benchimol, 2009, p. 16). Ya en los años 90, la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes trajo aparejadas discusiones políticas y religiosas, principalmente en los puntos referidos a la enseñanza de la historia y a la educación sexual, que mantuvieron su esencia sexuada (Krichesky y Benchimol, 2009).

La última etapa consignada es Sexualidad como derecho. Aquí tomamos como el comienzo de la periodización, los últimos años del siglo xx en donde Faur (2014) afirma que se fue vigorizado el impulso de los movimientos de mujeres a partir de su presencia y demandas, luchas y reclamos. Asimismo, el ámbito académico vio proliferar estudios en cuestiones de género y comenzó a surgir normativa que reconocieron los derechos de las mujeres, como por ejemplo la Constitución Nacional de 1994. Con este marco, es que en los años 90 y comienzos de los 2000, se pusieron en el debate público ideas para que se trabaje la sexualidad y el género en la escuela desde un enfoque integral y no exclusivamente biologicista.

Hacia 2004 en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires se realizó el primer debate sobre un proyecto de ley de Educación Sexual Integral, mientras que a nivel nacional en 2006 se votó y sancionó la Ley N.º 26150. En este contexto, algunos meses después del dictamen de esta ley, se sancionó la LEN que estableció la obligatoriedad del nivel secundario, produciéndose el ingreso a la escolaridad media de jóvenes que hasta el momento no estaban incorporados.

Es posible afirmar que, con las políticas educativas desarrolladas en estos años, en particular durante el Kirchnerismo, se terminó de configurar un nuevo enfoque centrado en la educación como derecho que se orientó a la democratización social y escolar (Gluz y Rodríguez Moyano, 2017). Aquí se puso de manifiesto las obligaciones del Estado en materia de derecho a la educación y la obligatoriedad del nivel secundario. Fue característica de esta etapa, descartar la homogeneidad y valorar las diversidades. Por este motivo, señalamos a la etapa Sexualidad como derecho.

Cambios, rupturas y continuidades en la larga duración (1884-2006). Lo femenino y lo masculino en los planes de estudio

El presente apartado lo hemos orientado a indagar en los cambios, rupturas y/o continuidades que se visibilizan en los planes de estudio a lo largo de las cuatro etapas que consignamos en el apartado anterior.

a. Sexualidad sexuada

El inicio de la etapa se inscribe en el marco de la sanción de la Ley N.º 1420, que supuso la estructuración del sistema educativo nacional, en un contexto histórico marcado por la emergencia de gobiernos de signo conservador y oligárquicos (1880-1916). Éstos, fomentaron el arribo de inmigrantes europeos para poblar la nación. Frente a esta situación el Estado argentino —con un enfoque moralizante e higienista—, le otorgó a la escuela la adecuación al orden nacional de los inmigrantes y la población en general (Arata y Mariño, 2013, p. 130).

El Estado impulsó la creación de escuelas normales donde asistieron a estudiar la carrera de magisterio, aquellas/os que se convertirían en futuros docentes.

Quienes concurrieron a esas escuelas, eran muchachas/os oriundas/os de las provincias que veían en la docencia una forma de progreso económico a través de un empleo estable. Para algunas jóvenes, procedentes de familias económicamente consolidadas, en cambio, el sueldo no era un factor decisivo, pero aspiraban a encontrar en la docencia «un medio de acrecentamiento del capital cultural y una forma decente de adentrarse en la trama pública» (Arata y Mariño, 2013, pp. 126-127). Según las significaciones de género hegemónicas en la época, las mujeres podrían «naturalmente homogeneizar y moralizar la sociedad por ser educadoras naturales y resultaban más baratas» (Arata y Mariño, 2013: p. 182). A la vez, el poder masculino se ejercería imponiendo sobre las mujeres maestras pautas disciplinares muy estrictas, que, en ocasiones, llegaron hasta la recomendación del celibato (Arata y Mariño, 2013).

Enfocándonos en la cuestión de la organización escolar y los planes de estudio, la Ley N.º 1420 fijó en su artículo 10º, que la educación se impartiría en clases mixtas. De todas maneras, si en una primera instancia, en el artículo 6º se establecían asignaturas comunes para niñas y niños (lectura y escritura, matemáticas, geografía, historia, moralidad y ciencias naturales —entre otras—), también se mencionaban materias diferenciadas según su sexo: «Para las niñas será obligatorio además el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillos, y en la campaña, nociones de agricultura y ganadería».

La reforma de Saavedra Lamas (1916) a la Ley N.º 1420 fue implementada entre marzo de 1916 y febrero de 1917. Proponía reorganizar el sistema educativo creando una nueva estructura entre la escuela primaria y la educación secundaria: la escuela intermedia. Si la escuela primaria perseguía como principal objetivo la enseñanza de la lecto escritura y la formación del ciudadano, la escuela intermedia ofrecía dos núcleos de asignaturas: la enseñanza general y la enseñanza profesional y técnica, con materias opcionales según el sexo⁴ del alumno que permitían adquirir nociones de trabajo manual, al tiempo que guardaban un valor sublimador y disciplinador (Arata y Mariño, 2013, p. 175).

Posteriormente, en tiempos de la década infame (1930-1943), fue impulsada una nueva reforma a la Ley N.º 1420. La misma buscaba una segmentación del sistema educativo y un nuevo reordenamiento curricular. El modelo de alumno que subyacía en este proyecto procuraba hacer del niño un buen cristiano, un buen ciudadano, mientras que las niñas debían aspirar a convertirse en buenas cristianas, buenas esposas y madres de familia (Arata y Mariño, 2013, pp. 181-182). Durante el fresquismo, el control sobre los cuerpos buscó focalizarse en modelar y vigilar la heterosexualidad. Se intentó que la práctica deportiva sea por separado según sexo. «La construcción de la masculinidad y de la feminidad estuvieron dirigidos a configurar hombres recios y vigorosos que puedan desempeñarse en las industrias nacientes y puedan eventualmente ser soldados

en el futuro, y mujeres que puedan criar niños sanos y fuertes con el objetivo de garantizar el futuro de la provincia» (Orbuch, 2020, p. 6).

b. Sexualidad como igualdad

«El Estado peronista asumió el papel de árbitro entre las clases sociales: intervino en la economía regulando la producción, desarrolló la industria a partir de la transferencia de recursos del sector agrícola y asumió una política distributiva que aumentó la participación económica de los trabajadores a través del aumento real de salarios» (Arata y Mariño, 2013, p. 199).

Considerando este contexto, en términos de continuidad de políticas educativas, se propusieron asignaturas comunes para varones y mujeres, a la vez que se segmentaron algunas materias diferenciadas para las/os estudiantes según su sexo, sosteniendo así la diferencia sexual en los planes de estudio. Durante el primer peronismo (1946-1955), creció la incorporación de alumnos a la escuela primaria y se amplió la cobertura de escuelas a lo largo del territorio nacional. «Hacia 1947, el gobierno nacional presentó un plan de reforma escolar en el marco del Primer Plan Quinquenal» (Arata y Mariño, 2013, p. 208). La reforma proponía una fuerte impugnación a la concepción positivista que había predominado en la escuela. «Se revalorizaba la educación práctica y la capacitación para el trabajo. Los cursos para niñas comprendían, por ejemplo: economía doméstica y nociones de puericultura. Para los varones: aeromodelismo, carpintería, imprenta y encuadernación, electrotécnica, entre otros. Había también cursos de carácter mixto, como cultivos regionales, cría de animales e industria de granja» (Arata y Mariño, 2013, p. 209).

De aquí observamos una segunda continuidad, en donde en las propuestas curriculares de enseñanza se percibe la vigencia de la imagen de la mujer como la cuidadora y encargada del hogar y del varón como proveedor. Un ejemplo lo observamos en el capítulo III de la Constitución Nacional de 1949. Allí se señaló que «La enseñanza primaria en las escuelas rurales tenderá a inculcar en el niño el amor a la vida del campo, a orientarlo hacia la capacitación profesional en las faenas rurales y a formar la mujer para las tareas domésticas campesinas».

El peronismo fomentó la educación técnica. Si bien se apoyó en escuelas de oficios para mujeres y para varones de existencia previa, las revisó, organizó escuelas de formación para el mundo del trabajo. Asimismo, constituyó las escuelas industriales dentro del sistema educativo oficial con una fuerte impronta laboral, en un contexto donde el trabajo era considerado como columna vertebral de la sociedad. Dentro de la continuidad del paradigma que diferenció asignaturas según el sexo, el peronismo introdujo una novedad con respecto al período anterior. Allí distinguimos la presencia de una propuesta curricular propia para las mujeres enfocada en el aspecto laboral en sectores específicos —por ejemplo, la industria textil o la rama de la enfermería—, que garantiza derechos sociales como un tra-

bajo estable, un salario digno y la salida de ellas del ámbito del hogar. Si bien se trata de un circuito femenino, al tratarse de propuestas dirigidas a las mujeres, se las integró abriendo camino a sus derechos sociales.

Una segunda diferencia con respecto al período previo, consiste en la incorporación de niñas y niños al sistema educativo como sujetos de derechos. La educación peronista constituyó un tipo de ciudadanía en conflicto con la concepción liberal. Para esta tradición, el ciudadano, comprendido en su individualidad, gozaba de un conjunto de derechos y obligaciones. Con la llegada del peronismo al poder, la ciudadanía como concepto se amplió y complejizó. Cobró una dimensión colectiva que implicaba no solo el ejercicio de libertades individuales, sino en la adquisición de nuevos derechos sociales, políticos y económicos que suponían una concepción de ciudadanía inclusiva para toda la población, incluidas/os niñas/os que fueron considerados «los únicos privilegiados» (Arata y Mariño, 2013, p. 212).

c. Sexualidad reprimida

La escuela fue uno de los espacios que la última dictadura militar priorizó para la difusión de su ideología y donde procuró hilvanar la legitimidad y el apoyo indispensables que le permitieran mantenerse en la conducción del país. Durante la dictadura se intentó imponer, en todos los niveles de la escolaridad, la supresión de cualquier expresión de las diferencias en el pensamiento (Krichesky y Benchimol, 2009). Los valores patrióticos y cristianos y la revalorización de la familia fueron la piedra angular de los contenidos, que apelaban a la construcción de un ciudadano heterónimo, temeroso de una ley que no podía modificarse. «Así, los Contenidos Mínimos de 1977 planteaban una fuerte reducción de lo legítimamente transmisible en la escuela primaria, lo cual se plasmó en la exclusión de contenidos considerados como peligrosos —como la lógica de conjuntos o la sociedad latinoamericana—, así como en la incorporación en los diseños curriculares de nociones religiosas y, en la vigencia de una lógica que priorizaba la regulación moral afectiva por sobre el énfasis en la transmisión del conocimiento» (Krichesky y Benchimol, 2009, p. 27).

La Circular N.º 60 de 1976 «Conductas e inconductas de los alumnos que se considerarán sancionables conforme a los artículos 200 a 206 del reglamento general interno (para educación media y superior)», señalaba la prohibición del «cabello largo que exceda el cuello de la camisa en los varones y no recogido en las niñas» y «uso de la barba en los varones y maquillaje excesivo en las mujeres». La mirada moralizante continuó y potenció en estos tiempos, impulsando desde la escuela estereotipos basados en la condición física y el sexo. En los años 90, los CBC en los puntos referidos a la enseñanza de la historia y a la educación sexual, inicialmente se había consensuado una serie de principios tributarios de los estudios de género para integrar los CBC. Sin embargo, poco después de distribuida a

las escuelas la primera edición de los CBC, y merced a presiones de sectores conservadores liderados por la cúpula de la Iglesia católica, sobrevino el veto oficial a la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos de enseñanza. En términos de continuidad, persistió en los planes de estudio el paradigma heterosexual, que pautaba roles a cumplir según el sexo.

A la práctica de desaparición y secuestro de estudiantes y docentes, la acompañó la expulsión de maestros y profesores, el control de los contenidos, la prohibición de libros, el control de las actividades de los alumnos, padres y docentes, y la regulación de los comportamientos visibles (ropa, cortes de pelo, etc.) que se extendieron en tiempos de Terrorismo de Estado (Raggio, 2007). La diferencia que se visualizó es la impronta represiva que se tiñó en las propuestas educativas para moldear a la sociedad, pretendiendo homogeneizarla.

Más allá de que en esta etapa el Estado asumió un lugar subsidiario, continúa de cierto modo la relevancia de la familia tradicional como agente social y educativo.

Como ruptura, desde los planes de estudio se produce una clausura definitiva de los proyectos educativos democráticos y de las experiencias que podían llegar a integrar a las mujeres en espacios sociales, políticos y económicos en términos de igualdad.

d. Sexualidad como derecho

En 2004, durante el gobierno de Néstor Kirchner, el Consejo Federal de Cultura y Educación asumió el compromiso de desarrollar una política orientada a dar unidad al sistema a través de la identificación de Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) desde el Nivel Inicial hasta la Educación Polimodal/Media, a partir de la aprobación de la Resolución N.º 214/04. Los NAP fueron organizados por campos de conocimiento y por año escolar. «Fueron presentados en los documentos como un conjunto de saberes que deben formar parte de la educación de todos las niñas y los niños» (Krichesky y Benchimol, 2009, p. 31). En cuanto a las rupturas, esta etapa se caracteriza por plantear un sistema educativo y contenidos basados en Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) que no ejercen diferencias para varones y mujeres.

Con el dictamen de la ESI, en 2006, se desarticuló el paradigma genital-biológico, planteándose ahondar la sexualidad desde múltiples aristas: reconocer la perspectiva de género, respetar la diversidad, valorar la afectividad, el cuidado del cuerpo y el ejercicio de los derechos. Respecto de la LEN, el artículo 11º afirma que uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional es «asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo». Posteriormente, el artículo 84º expresa que «El Estado debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todas/os las/os alumnas/os logren aprendizajes comunes de buena calidad, in-

dependientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural». En términos curriculares, el artículo 92° de la LEN señala que «los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, solidaridad y el respeto entre los sexos, en concordancia con la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, con rango constitucional y las Leyes N.º 24632 y N.º 26171».

Otra discontinuidad consiste en la incorporación de la dimensión de género para pensar la sexualidad de manera integral y transversal en todas las asignaturas. Se puede afirmar que en esta etapa la escuela pasó de suponer que podía uniformar/homogeneizar a los alumnos, a un mayor reconocimiento de la adolescencia en la escuela y de la diversidad en los estudiantes. Por este motivo consideramos al período como Sexualidad como derecho.

Debemos pensar el cambio de paradigma como parte de un proceso lento, pero constante en los últimos veinte años (Bracchi y Melo, 2016). Es así que, frente a las novedades, perviven algunas cuestiones. La publicación de los lineamientos curriculares de la ESI se realizó en 2008 (acompañada en los años siguientes de importantes instancias de capacitación docente sobre la cuestión), y la modificación de los diseños curriculares de cada nivel educativo también se dieron en 2008 y 2009. Recién en el año 2013, la Dirección Provincial (provincia de Buenos Aires) de Educación Secundaria (DEPESEC) y la Dirección de Educación Física han aprobado la resolución conjunta N.º 2476 que propuso organizar de manera novedosa las clases de educación física agrupando tanto a varones como a mujeres en una misma clase de trabajo (mixta) y por sección, favoreciendo el valor de la grupalidad, derechos para todas y todos los estudiantes.

Asimismo, los lineamientos curriculares y las políticas educativas no han formalizado la intervención de los espacios escolares y sus usos en términos de diversidades de género (más allá de algunas iniciativas propuestas por instituciones educativas) y persiste la matriz femenina, mayoritaria en la composición del cuerpo docente.

Conclusiones

A lo largo de estas páginas hemos revisado la cuestión de las diferencias sexuales en la educación, con el foco puesto en las propuestas curriculares de diferentes momentos de la historia argentina entre los años 1884-2007. Bajo este marco, buscamos periodizar etapas, rastreando cuatro instancias concretas que denominamos Sexualidad sexuada (1884-1945), Sexualidad como igualdad (1945-1955), Sexualidad represiva (1955-1999) y Sexualidad como derecho (1999-2007).

Dentro del arco temporal que va de 1884 a 1945, registramos lineamientos curriculares que de manera hegemónica concibieron a las mujeres como principales responsables de las tareas domésticas y de cuidado. Para los varones, surgieron asignaturas destinadas a promover ejercicios militares y un particular sentido del

trabajo fuera del hogar asociado al uso de la fuerza física. El peronismo (1945-1955) propuso una manera de pensar la sociedad en términos de derechos, que se expresó en un tipo de currículo que amplió y estimuló la participación de varones y mujeres en el mundo del trabajo. De todos modos, persistió una segmentación de asignaturas para varones y mujeres que daba lugar a las diferencias sexuales. La etapa que se abrió con el golpe de Estado de 1955 instauró una mirada represiva en los planes de estudio que se fue complejizando a medida que avanzó el período. La apertura democrática de 1983 implicó un cuestionamiento importante a la concepción represiva, aunque recién a fines del siglo xx comenzaron a plasmarse planes de estudios que enfocaron la sexualidad desde una perspectiva integral y de derechos.

Con este trabajo pudimos observar cómo los modelos y características generales de cada etapa no se relevaron mutuamente, sino que se han yuxtapuesto y ensamblado en discursos que perduran más allá de sus contextos de enunciación (Siede, 2017). En este sentido, nos llama la atención la manera en que muchas formas de enunciar y tratar la cuestión de la sexualidad y género que el sentido común considera como propias del pasado, siguen vigentes en la actualidad. Por caso, la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica llevada adelante por el Ministerio de Educación (2020) expuso que en tiempos de pandemia producto del covid-19, han sido las mujeres quienes han sostenido la enseñanza, considerando que nueve de cada diez adultas que asumieron el acompañamiento en el hogar fueron mujeres y que ocho de cada diez docentes también lo son.

Lo trabajado, nos pone de frente al presente y futuro de la cuestión de género en la escuela. A los avances y a lo que falta en esa materia. Historizar discursos pedagógicos y políticas educativas resulta relevante para vislumbrar allí, cambios y continuidades que pueden ayudar a comprender el pasado, en pos de construir presentes y futuros que tengan como estandarte a la igualdad, el respeto a las diversidades y derechos para todas/os.

Notas

1. Este texto constituye una reescritura del trabajo final del seminario de posgrado «Contexto Histórico de la Política Educativa Argentina», dictado por Pablo Pineau y Marcelo Mariño durante el primer semestre de 2021 en el marco de la Maestría en Política Educativa que ofrece la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR).
2. Podemos mencionar el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) enmarcado en la Ley N.º 26150 y el Programa Conectar Igualdad a partir del Decreto N.º 459/2010.
3. Dicha legislación, junto a la Ley N.º 888 de «Educación común» (1875) de la provincia de Buenos Aires y la Ley N.º 4874 «Laínez» de 1905 constituyeron la base legal que reguló la educación pública argentina hasta la primera mitad del siglo xx (Arata y Mariño, 2013: 148).
4. El concepto de género no estaba extendido en esta época, sino que el ámbito académico lo incorporó sobre todo desde los años 70 y recién implementado en los planes de estudio en la época que denominamos Sexualidad como derecho.

Referencias bibliográficas

Adelstein, A y Vommaro, G. (2014). *Diccionario del léxico corriente de la política argentina. Palabras en democracia (1983-2013)*. Ediciones UNGS.

Arata, N. y Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*. Noveduc.

Barros, M. (2013). Los derechos en el primer peronismo, desafíos y rupturas. En *Identidades*, Comodoro Rivadavia: Editorial de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/11138/CONICET_Digital_Nro.12912_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Bracchi, C. y Melo, A. (2016). Cambio de hábito o vientos de cambios. Géneros y sexualidades en la escuela secundaria en época de ampliación de derechos. En Kaplan, C. (Ed.) *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*. Miño y Dávila Editores.

Constitución Nacional (1949). http://www.jus.gob.ar/media/1306658/constitucion_1949.pdf

Constitución Nacional (1994). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>

Franco, M. (2012). Pensar la violencia estatal en la Argentina del siglo xx. En *Lucha Armada en la Argentina*, año 8, anuario 2012, 20-31.

Gluz N. y Rodríguez Moyano, I. (2017). Categorías oficiales y categorías de análisis: desgranamiento, desenganche, exclusión. Una aproximación a los debates. XII *Jornadas de sociología Recorridos de una (in)disciplina*. UBA, agosto 2017.

Krichesky, G. y Benchimol, K. (2009). *La educación argentina en democracia. Cambios, problemas y desafíos de una escuela fragmentada*. Ediciones UNGS.

Ley N.º 1420/1884. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>

Ley N.º 4874/1905. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000881.pdf>

Ley N.º 24.195 *Ley Federal de Educación*. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley_24195.pdf

Ley N.º 26.150/2006 *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>

Ley N.º 24.206/2006. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Mercante, V. (1918). *La crisis de la pubertad*. UNIPE.

Maffía, D. (2011). Sexo, género, diversidades y disidencias sexuales. En *Narrativas*. Universidad de San Andrés. <https://www.narrativas.com.ar/424-2/>.

Ministerio de Educación (2020). Evaluación Nacional del proceso de continuidad pedagógica. *Encuesta a Equipos Directivos y Hogares*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informepreliminar_directivos.pdf

Morgade, G. (Comp.) (1997). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina (1870-1930)*. Miño y Dávila Editores.

Morgade, G. (2019) *Educación sexual integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula*. Homo Sapiens.

Orbuch, I. (2016). Pedagogía de las pasiones humanas. Lo masculino y lo femenino en las telenovelas latinoamericanas. En Kaplan, Carina (ed.) *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*. Miño y Dávila Editores.

Orbuch, I. (2020). *Peronismo y cultura física. Democratización, sociabilidad y propaganda*. Imago Mundi.

Raggio, S. (2007). La educación durante la última dictadura militar. Primera parte. En *Memoria en las aulas*. Dossier N.º 5. <https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/educacion/memoria-en-las-aulas/dossier5.pdf>

Resolución Ministerial N.º 284/77.

Resolución CFE N.º 34/94 *Contenidos Básicos Comunes* (CBC).

Resolución CFE N.º 214/04 *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* (NAP).

Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja*. Paidós.