



## Diálogos entre feminismos y educación a propósito de la ESI en Argentina

*Dialogues between feminisms and education  
regarding the ESI in Argentina*

**Moira Severino**

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la  
Universidad Nacional de La Plata. (FaHCE-UNLP)  
moiseve988@gmail.com

**Victoria Dappello**

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la  
Universidad Nacional de La Plata. (FaHCE-UNLP)  
victoriadappello@gmail.com

Recepción: 01/09/2019

Aceptación: 29/12/2019

### Resumen

La sanción de la Ley nacional 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) en 2006 oficializó la presencia de la educación sexual en las escuelas al mismo tiempo que permitió reponer en su abordaje algunos de los aportes construidos desde los estudios de género y feminismos. Podría entenderse a la ESI como el resultado de la convergencia entre la lucha de movimientos feministas y sociosexuales y la decisión política de acompañar dichas demandas desde el poder legislativo y ejecutivo. En el presente trabajo nos proponemos recuperar los cruces e interrelaciones que en la historia reciente se han sucedido entre la educación formal y los estudios de género y feminismos a modo de repaso de las tensiones que atraviesan en la actualidad el campo de la educación. Particularmente daremos cuenta de las discusiones y desafíos asociados a la incorporación de la perspectiva de género y feminista que acompañaron la profundización del debate en torno a la ESI, las nuevas epistemologías que están comenzando a interpelar los saberes de referencia del currículum escolar en diálogo con los aportes de los estudios descoloniales, feministas y de la disidencia sexual.

**Palabras clave:** feminismos; currículum; perspectiva de género; educación sexual.

### Abstract

The enactment of the National Law 26,150 of Integral Sex Education (ESI) in 2006 formalized the presence of sex education in schools while allowing to replenish in its approach some of the contributions built from gender and feminism studies. The ESI could be understood as the result of the convergence between the struggle of feminist movements and the political decision to accompany these demands from

the legislative and executive power. In this paper, we intend to recover the crosses and interpellations that have occurred in recent history between formal education and gender and feminism studies as a review of the tensions that are currently going through the field of education. In particular, we will give an account of the discussions and challenges associated with the incorporation of the gender and feminist perspective that accompanied the deepening of the debate around the ESI, the new epistemologies that are beginning to challenge the knowledge of the school curriculum in dialogue with the contributions of decolonial, feminist and sexual dissent studies.

**Keywords:** feminisms; curriculum; gender perspective; sex education.

## Introducción

El sistema educativo en Argentina –y en toda la Región– desde su origen asociado al surgimiento del Estado Nación, ha servido como dispositivo regulador, disciplinador, legitimador, productor y reproductor de corporalidades y subjetividades fuertemente generizadas y blanquizadas que colaboraron en la expansión del modelo occidental y su mirada. Nari (1995) sostiene que la educación de la mujer respondió a fines del siglo XIX a necesidades ideológicas, políticas y económicas de socializar a las nuevas generaciones en los formatos culturales hegemónicos que no estaban articulados sólo con una clase socio-económica sino con un género socialmente dominante: el masculino. Dentro de esta cultura dominante eurocentrada, el saber se presenta como a-histórico y neutral; se pretende desprovisto de sus marcas de producción y se enuncia como universal a lo masculino (Ciriza, 2015). Podemos decir entonces, que la escuela no sólo colaboró en la legitimación de la idea de binarismo de los géneros sino también en la jerarquización entre uno y otro, es decir presentó el poder del varón sobre la mujer como un hecho natural a la vez que procuró modelar las experiencias de socialización según la cultura dominante. Las lógicas institucionales así como la selección de los contenidos a enseñar han definido a veces de modo explícito y otras solapadamente, cuáles son los cuerpos legibles y cuáles los guiones de género válidos de ser interpretados a partir de la operación de la repetición o citación de la norma (Butler, 2008) de modo de producir la idea de naturalidad y constituir discursos de verdad.

En este sentido, una serie de estudios analizan la construcción de los ideales de género y los patrones de “normalidad/anormalidad” como productos culturales e históricos que determinan relaciones de poder y tensiones específicas en las interacciones cotidianas en las aulas. En esta línea se encuentran los trabajos de Pauluzzi (2006), Seoane (2014), Morgade (2007) y Alonso (1998), entre otros. Vinculadas a estas investigaciones se encuentran aquellas que han prestado particular atención a la enseñanza de la sexualidad en la escuela y cómo la misma está atravesada por concepciones estereotipadas de los géneros. Una referencia ineludible son las investigaciones de Morgade (2011), quien refiere a las tradiciones de mayor presencia en el abordaje de la sexualidad en la escuela. Entre ellas la *biomédica*, el modelo *moralizante*, el de

la *sexología*, y los enfoques centrados en *temas jurídicos* (Morgade, 2011). Otros trabajos abordan la construcción de la identidad de género desde un espacio curricular en particular, entre ellos los trabajos de Adriana Hernández y Carmen Reybet (2005) que abordan la Educación Física como espacio escolar particularmente significativo en la producción de la identidad genérica. En esta línea, se encuentran también los trabajos de Scharagrodsky (2004) que analizan los orígenes de la disciplina, en los cuales se asignaba a los varones la realización de ejercicios militares y las mujeres gimnasia, danzas y actividades rítmicas vinculadas a la construcción de una feminidad asociada a la maternidad, la reproducción y el ámbito doméstico.

La sanción de la Ley nacional 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) en 2006 oficializó la presencia de la educación sexual en las escuelas al mismo tiempo que permitió reponer en su abordaje algunos de los aportes construidos desde los estudios de género y feminismos. Podría entenderse a la ESI como el resultado de la convergencia entre la lucha de movimientos feministas y sociosexuales y la decisión política de acompañar dichas demandas desde el poder legislativo y ejecutivo. En el presente trabajo nos proponemos recuperar las cruces e interpelaciones que en la historia reciente se han sucedido entre la educación formal y los estudios de género y feminismos a modo de repaso de las tensiones que atraviesan en la actualidad el campo de la educación. Particularmente daremos cuenta de las discusiones y desafíos asociados a la incorporación de la perspectiva de género y feminista que acompañaron la profundización del debate en torno a la ESI, las nuevas epistemologías que están comenzando a interpelar los saberes de referencia del currículum escolar en diálogo con los aportes de los estudios descoloniales, feministas y de la disidencia sexual.

### **En torno a la categoría géneros y feminismos**

Los estudios de género surgieron en los años setenta en la academia norteamericana en el marco de la "segunda ola del feminismo", retomando los aportes realizado por Simone de Beauvoir en su libro *El segundo sexo* (1949), específicamente la idea de que "la mujer no nace, sino que se hace". De esta manera, el concepto de género comenzó a explicar la desigualdad entre hombres y mujeres como producto de una construcción social, donde los primeros poseen un lugar hegemónico y las segundas uno subyugado. La noción de género se convirtió en un abordaje clave en la teoría y política feminista cuyo principal cuestionamiento se dirigía a la concepción de la biología como destino (Reverter Bañón y Torrent, 2012).

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

En una concepción tradicional del sexo-género, el primero alude al aspecto anatómico-biológico mientras que el segundo refiere a lo construido socialmente, a lo simbólico; a partir de la década de 1980 esta concepción de sistema sexo-género es cuestionada. Comienza a impugnarse el concepto de género por entenderlo como neutral en un sentido político, en tanto era meramente descriptivo, y carecía de reivindicaciones feministas. En la década de los noventa, a partir del desarrollo de la teoría feminista, se evidenció el desgaste del sistema sexo-género en referencia a su entendimiento del sexo como lo natural y el género como una construcción sociohistórica (Reverter Bañón, 2012).

En este sentido, y dentro de las corrientes post-estructuralistas se destaca Judith Butler (2008) quien plantea la imposibilidad de distinguir sexo y género, denotando que la presunción de una relación causal entre el sexo y el género es indeterminada. Otorga un lugar importante a las nuevas identidades sexuales y rechaza la distinción anatómica natural entre los sexos que construye la división cultural entre los géneros porque legitima la idea de un sexo natural. El sexo tanto como el género es una construcción social. En este sentido, no es lícito suponer que de un sexo macho deviene un género varón; y de un sexo hembra deviene un género mujer. Butler cuestiona los límites del sexo y el género y recurre a la noción de performatividad, desde la cual explica que el género es construido en actos, los cuales ocultan su génesis y son impuestos por ciertos modos de castigo y recompensa. El género es la repetición, reactuación y reexperimentación de un conjunto de significados socialmente establecidos que mantienen al género dentro de un marco binario. También dirá Butler (2008) que la materialidad del cuerpo sólo puede ser captada a partir de los marcos discursivos que aportan inteligibilidad a los cuerpos.

Por su parte, la categoría "perspectiva de género", en consonancia con la de género antes descrita, refiere a la trama de relaciones de poder que se suceden al interior de las sociedades alrededor de las diferentes identidades sexuales y de género, así como el proceso de reproducción y legitimación de un determinado sistema sexo/género. Con la misma se designan una serie de enfoques analíticos y programáticos en relación con el orden simbólico mediante el cual cada cultura elabora la diferencia sexual. Desde allí se adopta una concepción constructorista del género, ya que "si en diferentes culturas cambia lo que se considera femenino o masculino, dicha asignación es una construcción social, una interpretación social de lo biológico" (Lamas citada por Jones y Gogna, 2012, 36). Asimismo, implica reconocer los privilegios de los varones como grupo social y la discriminación hacia las mujeres, en tanto relaciones construidas social e históricamente por las personas que se articulan con la clase, la etnia, la edad, la preferencia sexual y la religión (Gamba, 2009).

En torno a la categoría "perspectiva de género" se esgrimen las críticas ya mencionadas en relación con la despolitización adjudicada a la noción de género. Sin embargo, la perspectiva de género también ha sido una estrategia para el ingreso de contenidos vinculados a reivindicaciones feministas y de la diversidad sexual al campo educativo. En la actualidad la

misma forma parte de la demanda social vinculada a la ESI y cada vez más comienza a ser reemplazada por la categoría feminismo.

Cabe aclarar, siguiendo a Boccardi (s/f), que cuando referimos a lo largo del texto a categorías como "feminismos" y "géneros", de modo general, realizamos una operación reductora que no da cuenta de los innumerables matices y controversias entre las distintas vertientes que los conforman. En esta operación, dejamos de lado las disputas a veces irreconciliables implicadas en las variaciones de los feminismos o los estudios de la diversidad sexual y nos "posamos sobre los efectos corrosivos de sus prácticas en la "sexualidad hegemónica" (s/f, 2).

### **Antecedentes de la incorporación de la perspectiva de género al curriculum**

La Ley nacional 26.150 establece el derecho de niñxs, adolescentes y jóvenes de recibir educación sexual integral y la obligación de las instituciones educativas de impartirla. La ESI intenta romper con el clásico abordaje biomédico y moral de los temas de género y sexualidad para proponer una mirada integral que incorpore dimensiones histórico-culturales, psicológicas, éticas y afectivas. Podemos conceptualizar a la ESI como una política curricular y sexual, entendida ésta como aquella que "regula lo referido a los cuerpos, los géneros, las sexualidades y cuyo efecto se extiende a sentidos y prácticas de la vida cotidiana" (Alonso y Morgade, 2008, 27) puesto que a pesar de presentarse como disruptiva respecto de las orientaciones del currículum sexual oculto y explícito históricamente hegemónico, no deja de configurarse como un corpus teórico y práctico acerca de las sexualidades y los géneros que construye determinados sentidos, como expresa val flores (2015), la ESI es un territorio de disputas sobre la legitimidad de ciertos cuerpos, ciertas prácticas, ciertos deseos.

La *perspectiva de género* es uno de los ejes conceptuales en los que se fundamenta la ESI que ha tomado mayor visibilidad en los últimos tiempos, generando demandas y resistencias. Sin embargo, la inclusión de esta puede ser comprendida como una novedad de la política curricular del período analizado. Un antecedente, aunque frustrado, puede reconocerse en la década de los noventa cuando se elaboraron los Contenidos Básicos Comunes (CBC), en el marco de un proceso de modernización que persiguió la construcción de un nuevo rol para el Estado en materia educativa a partir de procesos de descentralización en la administración pública consistentes -en general- en derivar a niveles más bajos del Estado la administración y gestión de servicios públicos. Lo interesante de este proceso de reforma tuvo que ver con la incorporación del concepto de "género" en los CBC para el área de Formación Ética y Ciudadana y su posterior retiro en respuesta al pedido de la Iglesia Católica encabezada por la Universidad Católica de La Plata. La Iglesia pidió la sustitución, en todo el texto, de la palabra *género* por la de *sexo* para imponer la idea de que existe un orden "natural" que reconoce la existencia de sólo dos sexos y, en consecuencia, distinguir entre conductas "naturales" y "antinaturales".

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

(...) el empleo de la noción de género incomodaba a la jerarquía eclesiástica. En su opinión, género desplazaba hacia la cultura lo que pertenecía a la naturaleza. Los sexos eran una creación esencial del orden biológico, con funciones inexorables que no podían ser alteradas mediante una operación del lenguaje. (Barrancos, 2010, 323)

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

Pese a que el intento de incorporar el enfoque de género en los contenidos destinados a la formación ciudadana puede caracterizarse como modesto, en tanto el género aparecía asociado solo a una forma de discriminación, quedó inconcluso por la presión de la Iglesia Católica en el marco de un gobierno caracterizado por el retorno de posiciones conservadoras en el plano de la sexualidad y el género. Hubo que esperar diez años para que el resultado de la disputa por la definición de los contenidos escolares fuera distinto. En un escenario político y social diferente, nuevas correlaciones de fuerzas entre la Iglesia y determinados agentes gubernamentales posibilitaron la instalación de la temática de la sexualidad y el género en el currículo escolar (Severino, 2018).

### **La ESI como una conquista, la perspectiva de género y demandas**

El período comprendido entre los años 2003 y 2015 en nuestro país se caracterizó por la definición de políticas de reparación, restitución y ampliación de derechos que, articulado con la militancia sostenida de los movimientos socio-sexuales derivó en la sanción de un conjunto de normativas, programas y proyectos que instalaron a las problemáticas vinculadas a géneros



y sexualidades en el debate público desde un enfoque de derechos humanos. Al mismo tiempo, se produjo la modificación del corpus legal respecto a los derechos de niñas, niños y jóvenes en el marco de un proceso de pasaje desde el paradigma tutelar hacia el paradigma de protección integral de derechos. El reconocimiento de lxs niñxs y jóvenes como sujetos de derechos tuvo derivaciones en el campo educativo. Así la asunción del enfoque de derechos humanos en perspectiva de género en la política educativa estuvo representada por la sanción de la Ley nacional de ESI.

Con la ley se creó el Programa Nacional de ESI, que concretó el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2008. Del programa se desprendieron los lineamientos curriculares y una diversidad de materiales educativos para su implementación. Los contenidos que el Ministerio utilizó como base para elaborar los lineamientos curriculares fueron debatidos por una Comisión Intersectorial coordinada por la cartera. En su proceso de definición hubo intensos desacuerdos “la Comisión logró un dictamen de mayoría –elaborado por académicas, organizaciones de la sociedad civil (OSC), representantes sindicales, de sociedades científicas y de organismos internacionales- y uno de minoría firmado por voceras del Consejo Superior de Educación Católica Argentina (CONSUDEC)” (Faur, 2018, 5). El concepto género fue uno de los nudos problemáticos, razón por la cual en su lugar se utilizaron formulaciones como: “estereotipos sobre lo masculino y lo femenino”. En palabras de Faur, quien indagó sobre dicho proceso: “la cautela en la utilización del lenguaje era la llave que permitiría concertar y avanzar” (2018, 5).

A diferencia de la Ley N°2110 de Educación Sexual Integral de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la ley nacional no incorpora de forma explícita la perspectiva de género. En el primer caso fue posible su incorporación por su presencia previa en el artículo 38 de la constitución de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como expresa Lavigne “fueron las organizaciones feministas fundamentalmente, quienes iniciaron la demanda de incluir la perspectiva de género en las políticas públicas” (2007, p. 8) La negociaciones y pujas que rodearon la sanción de la ley nacional implicaron la realización de concesiones, entre ellas la perspectiva de género y el polémico artículo 5 de la ley que permite a las instituciones educativas adecuar los contenidos de la ley a su ideario institucional. La mención explícita a la perspectiva de género aparecerá de forma escueta en los objetivos del programa.

Así, en su formulación teórica se explicita que el cuidado, la valoración de la afectividad, la protección de derechos, la perspectiva de género y el reconocimiento de la diversidad sexual constituyen sus ejes centrales. Respecto del enfoque de diversidad sexual, val flores (2015) discute las implicancias políticas que supone su asunción en la ESI. Sostiene que no es posible des-heterosexualizar la pedagogía enseñando “la diversidad” puesto que no rompe con el régimen de inteligibilidad heterosexual, sino que lo diverso es lo distinto, lo otro de la cis-heterosexualidad que sigue operando como norma. En sus propias palabras:

La diversidad es un aparato discursivo que nos hace hablar en ciertos términos, que borra, des nombra y diluye las operatorias de la norma. Su retórica nos instala en una epistemología

neoliberal y colonial, en la que la compasión, la tolerancia, el respeto, la simpatía, constituyen fórmulas medulares de su prédica victimizante y paternalista. (Flores, 2015, 5)

De este modo, “la diversidad” es también enunciada como “minoría”, es decir como la excepción. En la misma línea, Yuderkis Espinosa (2012) en el libro “Pensando los feminismos en Bolivia” plantea las críticas que las feministas autónomas radicales le hacen al enfoque de la diversidad sexual por considerarlo parte de una política asimilacionista que no busca la reformulación y desestabilización de aquello que la produce dentro de un orden de opresión. Mogrovejo (2008) desarrolla también una crítica a la categoría diversidad sexual a la que considera problemática en varios sentidos y ubica sus antecedentes en la formación y el afianzamiento del concepto de derechos sexuales y reproductivos y a éstos como parte de los intereses de los Estados y agencias de financiamiento, principalmente a partir de las estrategias de planificación familiar que tuvieron auge a mediados de los años 60 del siglo XX en los considerados “países del tercer mundo”. Al mismo tiempo, postula la potencia de la categoría disidencia en tanto posicionamiento político de resistencia a todo intento de normalización, en lugar de diversidad.

En este sentido, resulta interesante dar el debate acerca de cómo juegan estas conceptualizaciones en la ESI en tanto política ampliamente discutida y negociada así como la reflexión acerca de las tensiones que se producen entre la urgencia de proveer condiciones de vida dignas de todas aquellas personas que sistemáticamente son violentadas por no inscribirse en la norma cis-heterosexual y las críticas a las políticas asimilacionistas implementadas para tal fin.

Por otro lado, Meske (2013) analiza los materiales del Programa Nacional de ESI y, si bien reconoce el avance en materia de ampliación de derechos sexuales, su trabajo revela algunas contradicciones dado que no logran articular exitosamente las nociones de sexualidad y género. Contradicciones que la autora asocia al privilegio asignado a la heterosexualidad y al hecho de no conseguir recuperar aspectos afirmativos de la sexualidad. En su lugar, los materiales de trabajo del programa ESI ponen el acento en la prevención del embarazo adolescente, y refieren a los derechos sexuales en términos negativos asociados principalmente a la no discriminación de las identidades no normativas.

No obstante sus limitaciones, la ESI como política de Estado vino a proponer una transformación profunda no sólo en términos de contenidos sino en la producción histórica de corporalidades y subjetividades generizadas. Esto se debe, no sólo a la lucha histórica de los movimientos socio-sexuales y feministas que generaron condiciones para su sanción, sino a las múltiples interpelaciones, cuestionamientos y aportes que le fueron realizando a la ley, lineamientos y materiales. Algunos de ellos son: la actualización de los contenidos de la ESI con perspectiva de género y diversidad sexual para trabajar en contra de la patologización de las identidades no binarias; un mayor trabajo en torno a la violencia machista, la crítica a la heteronormatividad y la lucha en la adquisición de derechos como el aborto; crítica a la



presencia poco clara de temas como el aborto en los lineamientos curriculares y el artículo cinco de la ley, entendiendo que a través de él se avala que las iglesias interfieran y desvirtúe lo propuesto en la ESI; resignificación a la luz de los nuevos avances en materia legal de las lecturas y aportes de la disidencia sexual; enriquecerla, a partir de las distintas experiencias institucionales locales y situadas, la defensa de la Educación Sexual Integral como derecho<sup>1</sup>. Como planean Morgade y Fainsod:

la discusión se potenció desde fuera con los debates alrededor de la Ley de Matrimonio Igualitario y, sobre todo, la Ley de Identidad de Género. Se abrieron entonces una serie de sentidos más amplios, que permitieron enfocar a los cuerpos sexuados en su carácter de construcción social, es decir, contextualizada e histórica y habilitaron el respeto por la disidencia sexual en una dimensión más profunda. (...). La ESI retoma entonces las banderas que los feminismos habían aportado a la discusión histórica desde el activismo y la academia. (2015, 41)

### **Los feminismos en la configuración de la ESI como una bandera de lucha**

La *perspectiva de género* en la ESI, es uno de sus ejes que ha tomado mayor visibilidad en los últimos tiempos, generando demandas y resistencias. Por un lado, movimientos feministas y socio-sexuales expresan la importancia de su incorporación en la enseñanza escolar en tanto devela relaciones desiguales entre géneros, así como permite desarmar prácticas discriminatorias y sexistas derivadas de una sociedad androcéntrica, patriarcal y heteronormativa. Esta demanda se da en el marco de problemáticas que atraviesan a la esfera pública en la actualidad, como los femicidios que dieron lugar al movimiento “Ni una menos”, además de luchas que cobraron mayor visibilidad en los últimos años como la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito. De esta manera, la ESI se fue constituyendo en una demanda social con fuerte presencia en las calles y en los debates públicos (Lynn, 2018). En palabras de Alcaraz “ ‘Sin ESI no hay Ni Una Menos’, se repite cada vez que hay una movilización desde los feminismos. Los y las estudiantes de los colegios secundarios lo saben y hacen de este derecho una bandera de lucha” (2018, 119).

Es preciso leer las producciones políticas juveniles como prácticas situadas geopolíticamente. Siguiendo a Vommaro (2014) las diversas formas de asociatividad juveniles son fundamentales para la comprensión de las dinámicas sociales, políticas y culturales de América Latina en tanto superan los límites sectoriales y/o generacionales para convertirse en expresión de conflictos sociales más amplios. Por eso, dar cuenta de los modos de participación política de las juventudes enmarcadas en los feminismos y disidencias sexuales nos permite dimensionar lo

<sup>1</sup> Algunas de estas demandas fueron incorporadas en el proyecto de reforma de la ESI de 2018 al cual se dio marcha atrás por decisión del gobierno nacional encabezado por la alianza Cambiemos, aludiendo que la ley no debía ser cambiada sino que se tenía que trabajarse en su implementación.

que Rita Segato denomina como cambio de era. La politicidad feminista implica repensar todos los modos conocidos de hacer política. Y en este sentido lxs jóvenes se constituyen como actores centrales de estas revisiones. Como plantea López (2019) ya no hay posibilidad de pensar las distintas dimensiones de la esfera social sin atravesarlas por las ideas, prácticas y saberes de los feminismos.

En este marco, la ESI se vuelve una bandera de lucha de la militancia feminista en las escuelas y en las calles, al mismo tiempo que el activismo por fuera del ámbito escolar les interpela de modo tal de generarle a la ESI nuevas demandas y contenidos. En el marco de la lucha por legalización del aborto en 2018, se potenció la participación de las jóvenes, configurando lo que Peker (2019) denomina "la revolución de las hijas", como modo de señalar no sólo la capacidad de las jóvenes para incidir en la esfera pública sobre temas de agenda feminista sino también para dar cuenta de una alianza intergeneracional, cuyas interpelaciones atraviesan la vida familiar, educativa, periodística, política, amorosa, cultural y social.

Finalmente –y aunque sea susceptible de profundas y constantes revisiones –la ESI es para muchxs jóvenes una bandera de lucha por su potencialidad de hacer inteligibles otrxs corporalidades, volver visibles aquellas vidas excluidas, generar condiciones de posibilidad, inteligibilidad y dignidad de todas las personas. En definitiva, vidas vivibles, cuerpos legibles, cuerpos que importen.

### **Cuestionamiento a los saberes de referencia del curriculum escolar.**

Los feminismos han denunciado el sexismo de la ciencia no sólo por establecer diferencias entre hombres y mujeres sino principalmente por el carácter jerárquico de las mismas que se traduce en desiguales roles sociales. Asimismo, develaron al pensamiento de la ciencia moderna como androcéntrico, construido bajo pares dicotómicos, exhaustivos y excluyentes. En este marco, son los rasgos atribuidos a los varones los que prevalecen (universal, racional, abstracto, objetivo, público), mientras que los que deben evitarse son los pertenecientes a las mujeres (particular, emocional, concreto, subjetivo, privado). De esto se desprende una supuesta neutralidad valorativa por parte del sujeto, es decir que al momento de construir conocimiento no pone en juego sus valores, preferencias, inclinaciones y emociones (Maffia, 2016).

De esta forma de conocimiento, dominio y exclusión de la ciencia moderna muchas veces se desprenden posiciones esencialistas como aspecto central de su opresión. Allí la voz "natural" ha sido la del status quo por lo que, la pretendida universalidad de su discurso se traduce en hegemonía política. En este sentido, ciencia no es el espejo de la naturaleza sino un discurso que desde una posición de poder construye verdad (Maffia, 2007). Cabe decir además que, estos rasgos atribuidos a los hombres que prevalecen en la ciencia constituyen los rasgos construidos en el marco del proyecto moderno/colonial. Como señala Lander con el inicio del colonialismo en América "comienza no sólo la organización colonial del mundo sino -

simultáneamente- la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario” (2000: 6). Por lo que el discurso hegemónico de la ciencia fue modelado desde la experiencia europea que ha sido presentada como universal. Esto atraviesa entonces, las formas en que construimos conocimiento acerca del mundo.

En este punto, resulta interesante retomar los aportes de la bióloga Fausto-Sterling quien plantea que la ciencia del cuerpo se ha transformado al ritmo de los cambios en los puntos de vista sociales. En palabras de la autora:

Las verdades sobre la sexualidad humana creadas por los intelectuales en general y los biólogos en particular forman parte de los debates políticos, sociales y morales sobre nuestras culturas y economías. Al mismo tiempo, los ingredientes de nuestros debates políticos, sociales y morales se incorporan, en un sentido muy literal, a nuestro ser fisiológico. Mi intención es mostrar la dependencia mutua de estas afirmaciones, en parte abordando temas como la manera en que los científicos (a través de su vida diaria, experimentos y prácticas médicas) crean verdades sobre la sexualidad; cómo nuestros cuerpos incorporan y confirman estas verdades; y cómo estas verdades, esculpidas por el medio social en el que los biólogos ejercen su profesión, remodelan a su vez nuestro entorno cultural. (Fausto- Sterling, 2006, 20).

En este sentido, Halperin (2002) logró mostrar que las sociedades no se rigieron siempre por lo que Butler (2008) denominó matriz de inteligibilidad heterosexual, es decir por la norma que establece una correspondencia secuencial y necesaria entre sexo-género-deseo (por ejemplo: hembra-mujer-heterosexual). Esta idea de coherencia de género se sustenta en una serie de supuestos a-priori de género: que los genitales son el signo esencial del género; que existen dos géneros, el masculino y femenino en correspondencia con la existencia de sólo dos formas genitales “normales” posibles (dimorfismo sexual) por lo que toda persona es clasificable en un género u otro y el deseo sexual estará atado a la pertenencia a uno u otro; que el género es invariable y que por tanto toda excepción a ese binarismo es considerado patológico y que el cuerpo es el sustrato material biológico sobre el que se asienta el género.

Siguiendo el análisis de Yuderkys Espinosa Miñoso (2014) la educación escolarizada ha operado como uno de los métodos de blanqueamiento llevado adelante en Latinoamérica. Al mismo tiempo, ha funcionado (y funciona) como regulador, disciplinador, legitimador, productor y reproductor de corporalidades y subjetividades fuertemente generizadas según la visión europea, asentada en una matriz cis-heteronormativa. Al respecto Espinosa Miñoso nos recuerda que:

Cuando se produce esa mirada sobre la mujer o el varón, recordemos siempre que esa mirada está muy pasada por el occidentalismo, es decir, la mirada de la mujer que se tiene, que se estudia en la escuela y que se reproduce en ella, es la mirada que ha producido occidente. Esa mirada dicotómica de la mujer y el varón, pero además esa mirada de la mujer sumisa,

débil, etc. que oculta las otras maneras en que una gran parte hemos vivido ese ser mujeres.  
(2014, 14)

Una de las discusiones que potenció la existencia de la ESI tiene que ver con visibilizar la carencia de neutralidad del currículum escolar en lo que refiere a los géneros y las sexualidades. En este sentido, Da Silva (1999, 2001) propone entender al *currículum* como un *artefacto de género* que corporiza y produce relaciones de género. A diferencia de las perspectivas críticas que ignoraban otras dimensiones de la desigualdad que no estuvieran ligadas a la clase social, estas teorías post-críticas llaman la atención sobre el papel del género y la raza en la producción y reproducción de la desigualdad escolar. Para el autor, la manera en que se enuncian y estructuran los contenidos curriculares da cuenta de fenómenos de exclusión y omisión de otras identidades de género. El *currículum* existente es visto como la expresión de la cosmovisión masculina que refleja y reproduce los estereotipos de género de la sociedad. De esta manera, ya no alcanza con promover el acceso a más educación, sino que importa construir un *currículum* que refleje, de forma equilibrada, la experiencia de todas las identidades sexo-genéricas.

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

En este marco, los trabajos coordinados por Morgade asociados a la colección *La lupa de la ESI* brindan herramientas para la implementación de la misma en las escuelas<sup>2</sup>. Destacamos esto libros porque presentan aportes para pensar cómo se modifican los conocimientos de referencia de cada disciplina que conforma el currículum clásico y también sus formas de enseñanza con la mirada de la ESI. Los cinco libros que integran la colección focalizan en las diferentes materias que conforman el currículum clásico de la escuela secundaria como literatura, biología, salud y formación ética y ciudadana. Uno de sus principales aportes consiste en analizar cómo la perspectiva de género y pedagogía feminista permea los saberes que forman parte del currículum explícito, oculto y nulo desde una mirada atenta al androcentrismo y sexismo presentes en la construcción del conocimiento. Asimismo, se presentan materiales de trabajo que incluyen abordajes teóricos y se analizan experiencias de inclusión de la ESI en

---

<sup>2</sup> Dentro de colección *La lupa de la ESI* que edita *Homo Sapiens* y dirigida por Graciela Morgade se encuentran: Morgade, G. (coord.) (2016) *Educación Sexual Integral con perspectiva de género*; Fainsod, P y Busca, M (2016) *Educación para la salud y género. Escenas del currículum en acción*; Baez, J.; Malizia, A. y Melo, M (2017) "Generizando" la lengua y la literatura desde la cotidianidad del aula; González del Cerro, C y Busca, M. (2017) *Más allá del sistema reproductor. Aportes para la enseñanza de la biología desde la perspectiva de género*; Zattara, S. (2018) *Hacia una "Formación ética y ciudadana" para la justicia de género y la igualdad social*.

distintos espacios curriculares en diálogo con los lineamientos curriculares propuestos por la misma.

Siguiendo a Bonder (2009), el cuestionamiento a los saberes de referencia del curriculum supone una reescritura del conocimiento desde la perspectiva de género, una redefinición y reconstrucción del currículum que refleje una transformación fundamental del mismo sobre todo en sus aspectos epistemológicos. En este sentido, implica pensar a la transversalidad de la ESI no en términos meramente sumativos sino reconocer los aportes de los estudios de género, de los feminismos y de la disidencia sexual en el cuestionamiento a las formas de construir conocimiento en cada una de las disciplinas escolares, en los sentidos y significados asociados a conceptos ideas que están provistas de sesgos androcéntricos y sexistas, y en este camino pensar los vínculos en clave sexo genérica, la ocupación de los espacios en las escuelas, las intervenciones docentes e institucionales. Todos estos, aspectos que están siendo interpelados y conmovidos dentro de las escuelas a partir de la profundización de los debates en torno a la ESI promovidos por docentes, estudiantes, académicos, militantes, etc.

### **A modo de cierre**

Sin duda la ESI tal y como está formulada –aunque constituye un valiosísimo punto de inicio– requiere de profundas y constantes revisiones que recuperen los aportes de los movimientos feministas, socio-sexuales, de docentes y estudiantes. La defensa de la ESI como política educativa, resulta una responsabilidad ético-política por su potencialidad –en tanto propuesta disruptiva– de hacer visibles aquellas vidas excluidas, generar condiciones de posibilidad, inteligibilidad y dignidad para todas las personas.

En el presente trabajo intentamos dar cuenta de algunos de los diálogos y lecturas que en torno a la ESI se realizaron en los últimos años y que dieron lugar a una reflexión de la misma en clave feminista. La ESI traspasó los límites de la escuela hacia el campo de la protesta social como bandera de lucha por los derechos de las mujeres y disidencias sexuales en un contexto político nacional de retrocesos en materia de derechos humanos, a partir de un proceso de “ida y vuelta”, donde la ESI retoma las discusiones feministas y las incorpora como contenido y el cada vez más fortalecido movimiento de mujeres y disidencias en Argentina la posiciona como un eje central de su lucha.

### **Bibliografía**

- Alcaraz, María Florencia. 2019. *¡Que sea Ley! La lucha de los feminismos por el aborto legal*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Marea.
- Alonso, Graciela. y Morgade, Graciela. 2008. Educación, sexualidades, géneros. Tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En Morgade, G. y Alonso, G. (comp.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la 'normalidad' a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.

- Alonso, Graciela. 1998. La identidad de género en el discurso escolar: reflexiones desde pedagogías críticas y feministas. Ponencia presentada en el *III Congreso Chileno de Antropología, Universidad Católica de Temuco, Chile*, noviembre de 1998.
- Barrancos, Dora. 2010. *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Boccardi, Facundo. S/F. "Los efectos del feminismo y los estudios de género en la educación sexual". Revista Digital. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/anteriores/24/boccardi-los-efectos-del-feminismo-y-los-estudios-de-genero.pdf>
- Bonder, Gloria. 2009. "Las mujeres en la construcción de la sociedad del conocimiento" En: Congreso Internacional Sare 2008, "Igualdad en la innovación, innovación para la igualdad", EMAKUNDE/Instituto Vasco de la Mujer Vitoria-Gasteiz.
- Brown, Josefina. 2014. *Mujeres y ciudadanía en Argentina: debates teóricos y políticos sobre derechos (no) reproductivos y sexuales (1990-2006)*. Buenos Aires: Teseo.
- Butler, Judith. 2008. "Introducción", "Identificación fantasmática y asunción del sexo" y "Acerca del término 'Queer'". En *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. Buenos Aires: Paidós.
- Ciriza, Alejandra. 2015. "Construir genealogías feministas desde el Sur: encrucijadas y tensiones" en *MILLCAYAC. Revista digital de Ciencias Sociales. Vol II. N°3*. Mendoza: UNCuyo. 83-104.
- Da Silva, Tadeu. 2001. "Las relaciones de género y la pedagogía feminista", en *Espacios de Identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*. Barcelona, Octaedro.
- De Lauretis, Teresa. 1996. "La tecnología del género". En *mora n° 2*; Bs As, UBA, noviembre.
- Espinosa Miñoso, Yuderkis.; Barroso Tristán, J.M. 2014. Feminismo decolonial: Una ruptura con la visión hegemónica, eurocéntrica, racista y burguesa. Entrevista con Yuderkis Espinosa Miñoso. Ibero-América Social, Revista-red de estudios sociales. Recuperado de <http://latitudeslatinas.com/download/artigos/Feminismo-decolonial-Una-ruptura-con-la-vision-hegemonica-eurocentrica-racista-y-burguesa.-Entrevista-con-Yuderkis-Espinosa-Minoso.pdf>
- Espinosa, Yuderkis. 2012. La política sexual radical autónoma, sus debates internos y su crítica a la ideología de la diversidad sexual. En Montes, Patricia (ed.) *Pensando los feminismos en Bolivia*. La Paz: Conexión Fondo de Emancipación.
- Faur, Eleonor. 2018. La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la educación sexual integral. *Revista Mora* (25) Recuperado de <http://novedades.filo.uba.ar/novedades/revista-mora-n%C2%BA-25-miradas-sobre-educaci%C3%B3n-sexual-integral-esi>
- Fausto-Sterling, Anne. 2006. Duelo a los dualismos. En: *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Editorial Melusina. Barcelona, España.
- Flores, Valeria. 2013. *Interrucciones. ensayos de poética activista. escritura, política, pedagogía*. Neuquén: La Mondonga Dark.
- Flores, Valeria. 2015. ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía. Escritos heréticos. Disponible en <http://escritoshereticos.blogspot.com/2015/05/esi-esa-sexualidad-ingobernable-el-reto.html>
- Gamba, Susana; Diz, Tania. 2009. Diccionario de estudios de género y feminismos. Buenos Aires: Biblos.
- Halperin, David. (2000) ¿Hay una historia de la sexualidad? En *Grañas de Eros. Historia, Género e Identidades Sexuales*. Buenos Aires: EDELP.
- Hernández, Adriana; Reybet, Carmen. 2005. Cuerpo y currículo: Prácticas discursivas en el campo de la educación física. *Revistas La Aljaba* [online], 91-103.
- Jones, Daniel; Gogna, Mónica. 2012. Sexología, medicalización y perspectiva de género en la Argentina contemporánea. *Ciencia, docencia y tecnología*, (45), 33-59.
- Lamas, Marta., (comp.) 1996. "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género", en *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, ed. Porrúa, México, pp. 327-366.
- Lavigne, Luciano. 2016. 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 UBA.
- López, María Pía. 2019. *Apuntes para las militancias. Feminismos: promesas y combates*. La Plata. Estructura Mental a las Estrellas.
- Nari, Marcela. 1995. "La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica)", en *Revista Mora*, N° 1, Bs. As., pp. 31-45.
- Meske, Verónica. Las políticas de sexualidad y el Reconocimiento de la Diversidad Sexual: Reflexiones en torno al Programa de Educación Sexual Integral. *Revista de Trabajo Social Plaza Pública*; Lugar: Tandil; Año: 2013 p. 118 - 140
- Maffía, Diana. 2007. Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres de la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer. Vol. 12* (28).
- Maffía, Diana. 2016. Contra las dicotomías: feminismos y epistemología crítica. En C, Korol (comp.) *Feminismos populares. Pedagogías y políticas* (pp. 139- 153). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo; Ciudad Autónoma de Buenos: Editorial Chirimbote; Ciudad Autónoma de Buenos: América Libre.
- Mogrovejo, Norma. 2008. Diversidad sexual, un concepto problemático. *Trabajo social UNAM*, (18).
- Morgade, Graciela y Fainsod, Paula. 2015. Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente. *Revista del IICE*. (38), 39-62 Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3460>



- Morgade, Graciela. 2011. *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, Graciela. 2016. *Educación Sexual Integral con perspectiva de género*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Pauluzzi, Liliana. 2006. *Educación sexual y prevención de la violencia*, Rosario, Hipólita Ediciones.
- Peker, Luciana. 2019. *La revolución de las hijas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Paidós.
- Scharagrodsky, Pablo. 2004. Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cuadernos de Pesquisa*, 34(121), 59-76, San Pablo.
- Seoane, Viviana. 2014. *Género, cuerpos y sexualidades. Experiencias de mujeres en escuelas técnicas de la ciudad de La Plata* (Tesis doctoral). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Severino, Moira. 2018. *La formación ciudadana en perspectiva de género: Apuesta gubernamental y reacción eclesial en torno a la materia Construcción de Ciudadanía para la Educación Secundaria de la Prov. Buenos Aires* (Trabajo final integrador). -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Especialista en Educación en Géneros y Sexualidades. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1575/te.1575.pdf>
- Scott, Joan. 1999. "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en Navarro M. y Stimpson C., (comp.) *Sexualidad, género y roles sexuales*. F.C.E., Buenos Aires., pp. 37- 75.
- Torrent, Rosalía y Reverter-Bañón, Sonia (eds.). 2012. *Variaciones sobre género. Materiales para el máster universitario en Estudios Feministas, de Género y Ciudadanía*, Castelló de la Plana, ACEN.
- Vommaro, Pablo. 2014. La disputa por lo público en América Latina. *Nueva Sociedad* 251, pp.55-69.