HISTORIA, CURRÍCULA Y CUERPOS SEXUADOS

Coordenadas epistemológicas, históricas y teórico- políticas para el análisis de las políticas sexuales en la educación secundaria

Por
Andrea Zankel

Con la dirección de
Dra. Noelia Eva Figueroa

Tesina de grado
Licenciatura en Ciencia Política
con orientación en Análisis Político Regional Latinoamericano

2019

Facultad de Trabajo Social
UNER

Resumen

El objetivo que nos planteamos en este trabajo es diseñar un marco analítico (epistemológico, teórico político e histórico) que nos posibilite comparar y diagnosticar los cambios de las políticas sexuales en la educación escolar secundaria en la provincia de Entre Ríos, en dos períodos consecutivos: 1993-2003 y 2003-2013. Para ello, la tesina comprendió el desarrollo de cuatro grandes tareas: una historización situada de las políticas sexuales en la historia reciente, una sistematización crítica de trabajos investigativos que han estudiado la educación sexual en los últimos años en Argentina, el diseño de una propuesta teórica y la confección de una estrategia metodológica en base a los aportes teóricos de los feminismos y las disidencias sexuales a los análisis de políticas sexuales y curriculares en la escuela secundaria.

Índice

Introducción **8**

Objetivos **12**

CAPÍTULO 1

Acerca de las coordenadas político epistemológicas de nuestra investigación **13**

1.a. Cuestiones epistemológicas 14

1.b. Nudos problemáticos 16

CAPÍTULO 2

Las políticas sexuales en la historia reciente **24**

2. a. América Latina 25

2. b. Argentina 31

2. c. Entre Ríos 44

CAPÍTULO 3

Indisciplinar el conocimiento: (ins)urgencias feministas y disidentes para pensar las políticas sexuales y curriculares **53**

3. a. Sobre los antecedentes 54

3. b. Nuestros antecedentes 59

3. b. a. Amparo Moreno Sardá 59

3.b.b. Valeria Flores 61

3. b. c. Graciela Morgade y equipo 66

3. b. d. Lucía María Galazi 69

3. b. e. Melina Mailhou y Virginia Sabao Domínguez 72

3.c. Nuestro corpus teórico 74

5.c.a. El sexo como obstáculo epistemológico 75

3. c. b. Políticas sexuales 81

3. c. c. El punto de vista (standpoint) feminista 83

CAPÍTULO 4

Marco metodológico **91**
4. a. Apuntes feministas: cómo proceder para construir conocimiento (desde los márgenes) .. 92
4. b. Propuesta metodológica 98

Palabras finales **102**

Bibliografía **108**

Invitación **114**

Introducción

El objetivo que nos planteamos en este trabajo consiste en diseñar un marco teórico y metodológico que permita estudiar desde una perspectiva crítica las políticas sexuales[1] de la educación secundaria. Más precisamente, un marco analítico feminista y disidente que nos posibilite (en un estudio de posgrado próximo) construir un diagnóstico y comparar los cambios de las políticas sexuales en la educación escolar secundaria[2] en la provincia de Entre Ríos, entre 1993-2003 (t1) y 2003-2013 (t2)[3].

Si bien originalmente no nos lo propusimos como objetivo (la construcción de una propuesta de abordaje teórico- metodológico del tema, ya que directamente la idea era desarrollar el estudio comparativo en sí mismo), resultó una condición necesaria y central para poder formular un abordaje que consideramos riguroso y afín a nuestra visión de las cosas. En efecto, el tipo de investigación que desarrollamos finalmente es cualitativa y crítica ya que, por un lado, sistematizamos cuestiones epistémicas, conceptuales y metodológicas a través del análisis de investigaciones y estudios precedentes; y, por otro, confeccionamos un marco analítico sustentado en un *punto de vista*[4] feminista y de las disidencias sexuales que cuestiona y contraviene los cánones hegemónicos de producción de conocimiento en la ciencia política y el estudio de este tema en el marco de las ciencias sociales.

Nuestro problema de investigación versa pues, en torno a las siguientes preguntas. ¿Cómo se estudia en la actualidad, en nuestro país, la relación entre sexo y malla curricular, tomando

---

1 Ver capítulo 1 "Acerca de las coordenadas..." y el marco teórico capítulo 3, 3.b. "Nuestro corpus teórico".

2 Usaremos "escuela secundaria" para designar, a lo largo del trabajo, a los años comprendidos entre 1ro a 6to año del nivel secundario (de acuerdo con la Ley Nacional de Educación actual) y a los años que la legislación antecedente (Ley Federal de Educación) designaba como Educación General Básica 3 (EGB3) y educación polimodal. Si bien se produce un cambio en la nominación y la fragmentación de las unidades pedagógicas entre los períodos t1 y t2 (pues en los '90 se instituyen tres unidades de Educación General Básica más la unidad con orientación denominada polimodal, mientras que en la actualidad EGB 1 y EGB 2 se corresponden con la educación que reciben lxs niñxs en la educación primaria, y EGB3 y polimodal con la educación secundaria), sin embargo, con fines operativos utilizaremos la nominación actual.

3 De aquí en adelante utilizaremos tiempo 1 (t1) y tiempo 2 (t2) para nombrar cada período o "unidades de análisis" de corte temporal.

4 Ver marco teórico capítulo 3, 3.b. "Nuestro corpus teórico".

como anclaje particular la educación secundaria y la asignatura historia? ¿Qué miradas teóricas son utilizadas para analizar la educación sexual y, en particular, la relación entre lo sexual y lo curricular en el ámbito escolar en Argentina? ¿Qué aportes novedosos y críticos pueden realizar los estudios feministas y de las disidencias sexuales a la producción de conocimiento sobre estos tópicos/ objetos/ sujetos de estudio?

Para dar cuenta de ello, la tesina se organizó en cuatro grandes tareas, a saber: un trabajo de contextualización e historización situada de las políticas sexuales en la historia reciente, una sistematización crítica de trabajos investigativos que han estudiado la educación sexual en los últimos años en Argentina, el diseño de una propuesta de abordaje teórico para el estudio de las políticas sexuales y curriculares y la confección de una estrategia metodológica basadas -estas últimas dos- en aportes teóricos de los feminismos y las disidencias sexuales.

De esta manera, apostamos a formular una propuesta analítica que permita (re)interpretar críticamente la relación entre la producción de la sexualidad y la producción del conocimiento en la escuela, entre la política sexual y el dispositivo curricular en particular.

En términos metodológicos, tomamos algunas decisiones que permiten localizar en tiempo y espacio el tema de estudio y trazar la continuidad de este trabajo investigativo. Elegimos dos períodos o unidades de análisis 1993-2003 y 2003-2013. Nos enfocamos en los cambios curriculares propuestos por el Estado provincial y en la asignatura historia. Y seleccionamos una unidad pedagógica de la educación secundaria que haya sido obligatoria en ambos períodos y orientada a jóvenes de entre 12 y 15 años, es decir, la educación general básica 3 (EGB3) del t1 y, su par actual, el ciclo básico de la secundaria del t2.

Las fuentes de análisis utilizadas son tanto secundarias como primarias, destacándose la consulta de notas periodísticas, artículos de revistas, páginas web oficiales de agrupaciones sexopolíticas (usadas sólo en la historización), así como de antecedentes teóricos e investigaciones feministas y disidentes que estudian nuestro tema o nos ofrecen claves para estudiarlo. De estas últimas, algunas constituyen fuentes primarias por sus datos y aportes originales y, otras, fuentes secundarias con datos de segunda mano.

Cabe destacar algunas razones que determinan la ubicación temporal y espacial elegida. En principio, la selección de los períodos t1 y t2 posibilita comparar dos procesos políticos y económicos distintos de la historia reciente argentina. A grandes trazos, cada uno de ellos comprendió: distintas orientaciones en la política macroeconómica y la forma de acumulación

capitalista (neoliberalismo y neokeynesianismo); distintos procesos de luchas y/o conquistas de los movimientos sociosexuales (de mujeres, feministas y disidentes) y otros movimientos sociales (de trabajadores, desocupadxs[5], derechos humanos, ambientalistas, etc.)[6]; cambios en la orientación de los principios de algunas políticas estatales y políticas educativas como equidad versus igualdad, focalizadas versus universales (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011); diferencias en las características del sistema educativo escolar -entre el modelo compensatorio dual de los 90 y las políticas socioeducativas del 2003 en adelante- (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011); cambios en las legislaciones educativas nacionales y provinciales; transformaciones en los diseños curriculares oficiales; leyes de género inéditas desde el 2006 en adelante (de educación sexual integral, violencia de género, matrimonio igualitario, identidad de género, etc.), entre otros.

Específicamente, hay algunos hitos que efectuaron cambios profundos, choques de fuerzas y disputas políticas en relación a los contenidos curriculares y que afectaron al sistema educativo en general. Durante el t1 se sancionaron la ley federal de educación en 1993 y los lineamientos curriculares del Consejo Federal de Educación así como los de cada provincia; y durante el t2 se efectuaron las sanciones de la ley nacional de educación, la ley de educación sexual integral (ESI)-ambas del 2006- y la aprobación de los lineamientos curriculares de ESI en el 2008. En ellos se pusieron en juego la discusión por la renovación del conjunto de conocimientos válidos y legítimos que se deben o pueden aprender en cada área de conocimiento, las áreas de conocimiento en sí mismas, las modalidades educativas, el financiamiento, la sexualidad y el género, entre otras cosas.

Asimismo, es preciso destacar que las diferencias entre ambos períodos no se traducen en procesos totalmente contrarios, ni legibles como polos opuestos. El corte en el 2003 se justifica por la comparación que podemos hacer en varias políticas que se concretaron desde ese año en el terreno educativo y sexual. Sin embargo, cada período abarca en su interior desde distintos momentos del capitalismo financiero internacional hasta períodos presidenciales de gobierno muy diferentes entre sí, que produjeron cambios y virajes en las políticas públicas, incluso cuando se trata unx mismx presidente o alianza de gobierno. Y hay

[5] A lo largo de la tesina, adoptamos el lenguaje inclusivo. Que consiste en suplantar la letra "x" por la vocal "o" cuando nos estamos refiriendo a genéricos contenidos en sustantivos, adjetivos, posesivos, etc. que buscan designar al sexo- género de sujetos individuales o colectivos. Mientras que la "o" o el uso de la "o/a" sólo designan a varones o a varones y mujeres, la "x" permite nombrar a identidades sexo- genéricas que no se reconocen dentro de dicho binomio (como pueden ser lesbianas, gays, travestis, transexuales, transgéneros, bisexuales, intersexuales, queer, y otrxs). Es decir, una nominación excluye mientras que la otra simplemente no lo hace. Por ejemplo: en vez de "precarizados", utilizamos "precarizadxs"; o de "los" trabajadores, usamos "lxs" trabajadores. Oralmente, la "x" se lee como "e".

[6] Ver los procesos de luchas y conquistas en capítulo 2 "Las políticas sexuales en la historia reciente".

líneas de continuidad, entre t1 y t2, en relación a la descentralización educativa y rasgos estructurales de segregación del sistema educativo.

Con esto queremos señalar que estamos ante procesos complejos, con marchas y contramarchas propias de la simultaneidad entre continuidades y cambios que se produjeron al calor de pujas políticas y sociales, y de relaciones de poder marcadas por una estructura colonial, patriarcal y capitalista, de desigualdad y fuerte concentración de la riqueza. Ello es sustancial para entender, sobre todo, los procesos de las políticas sexuales. Por caso, como afirman Naput y otrxs (2018), a partir del 2006 al mismo tiempo que se produjeron avances de los movimientos sociosexuales con la conquista de distintos derechos (educación sexual, matrimonio igualitario, identidad de género, entre otras), también se ratificaron privilegios para sectores conservadores como la Iglesia Católica en muchas provincias.

De este modo, en un país federal y con descentralización educativa, es importante identificar analíticamente los desfasajes que se produjeron entre los escenarios nacional y provinciales (Naput y otrxs, 2018). Tanto en lo que respecta a las dinámicas desiguales y dispares de las políticas estatales (laborales, salariales, infraestructura, sociales, etc.) referidas sistema educativo escolar entre las provincias argentinas[7] (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011); así como también en relación a: cómo se configuraron las disputas entre sectores conservadores y los movimientos sociosexuales, qué conquistas de derechos se concretaron o no en cada provincia (a pesar de las leyes nacionales), cómo se configuraron los conflictos de poder entre las escenas callejeras de las luchas sociales y el escenario de las instituciones estatales y qué sintonías o desfasajes ocurrieron entre la micropolítica de las agencias educativas de cada institución escolar y las decisiones macropolíticas.

En resumen, consideramos que es este contexto político complejo, nuestro posicionamiento e involucramiento en el mismo y la historia personal (profundamente afectada y marcada por aquel), las que han motivado nuestros interrogantes acerca de las políticas sexuales de conocimiento que tienen lugar en la escuela, el lugar de la historia en la enseñanza y los aportes de los feminismos y disidencias a ello. Cuestiones que, en suma, dan fundamento al desarrollo de esta tesina y a los interrogantes a atender en una próxima investigación y formación de posgrado.

[7] Es interesante ver los datos que sistematizan Veleda, Rivas y Mezzadra (2011) en relación a las disparidades en las realidades de las provincias argentinas. Como por ejemplo que, en 2009, en Tierra del Fuego se invirtió indirectamente cerca de $13.700 por alumnx estatal, y en Salta no alcanzó los $2.800; o que en ese mismo año el salario bruto por jornada simple de unx docente con diez años de antigüedad era de $5.000 en Santa Cruz, mientras que en Misiones y Formosa era inferior a $3.000.

Objetivos

El objetivo general que nos planteamos es:

- Construir un marco teórico- metodológico que posibilite desarrollar (en una investigación posterior) un estudio comparativo de los cambios en las políticas sexuales y curriculares en la educación secundaria entre los períodos 1993- 2003 y 2003- 2013.

Y los objetivos específicos son:

1. Producir una historización de las políticas sexuales educativas en la historia reciente, situada en América Latina, Argentina y Entre Ríos.
2. Sistematizar trabajos investigativos que han estudiado la educación sexual en Argentina recientemente.
3. Crear un marco teórico sustentado en la perspectiva feminista y de las disidencias sexuales, que permita analizar las políticas sexuales y curriculares en la escuela secundaria.
4. Diseñar una estrategia metodológica para investigar las políticas sexuales y curriculares de la asignatura historia de la educación de nivel secundario.

CAPÍTULO 1

Acerca de las coordenadas político epistemológicas de nuestra investigación

¿Con la sangre de quién se crearon mis ojos?

(…) Sólo aquellos que ocupan posiciones de dominación son autoidénticos, no marcados, des-encarnados, no mediados, trascendentes, nacidos de nuevo. Desafortunadamente, es posible para el subyugado desear e incluso introducirse en esa posición del sujeto… La única posición desde la cual la objetividad no podría ser practicada ni alabada es el punto de vista del amo, del Hombre, del Dios Uno, cuyo Ojo produce, se apropia y ordena todas las diferencias.

Donna Haraway

En este apartado nos interesa, primero, señalar algunas cuestiones político- epistemológicas y, luego, como consecuencia de ellas, marcar cuatro nudos problemáticos que atraviesan o configuran el escenario pedagógico de nuestro tema de investigación.

1.a. Cuestiones epistemológicas

Nuestra elección del tema nace de un interés activista, que busca refutar la naturalidad del orden de los discursos y las cosas al situarlos en el suelo genealógico que les dió vida. Parte de un deseo y una razón que busca demostrar la falacia de la inevitabilidad de los sucesos y las versiones oficiales. Y mostrar, parafraseando a Michel Foucault (2001), "cómo lo que es puede no ser lo que es". Un interés que, a su vez, nos mueve a aportar y proponer un *punto de vista* feminista y disidente que obre en el marco de los debates actuales que versan sobre qué contenidos debemos, podemos o son legítimos incluir en la educación sexual en general y, específicamente, en el área de historia.

Esto significa que lejos de alguna pretensión de neutralidad, partimos de vivencias y un posicionamiento explícito, como mujer, bisexual, feminista, blanca, trabajadora de la educación y estudiante, de familia de clase media trabajadora, entrerriana, posicionada en favor de una escuela y una producción de conocimiento democratizante y en rechazo de todas las desigualdades y opresiones por razones de sexo, raza, clase, edad, discapacidad y colonialidad. Partimos de vivencias y memorias corporales: la de una niña y adolescente que fue a una escuela católica, que se encargó de domesticar y negar mis deseos, que tomó partido ante la violencia, los manoseos, el acoso de los varones hacia mí y otras compañeras (eligiendo al bando de los opresores), que nos responsabilizó de los ultrajes que sufrimos, que nos negó la palabra, que nos ocultó una historia (la nuestra) y nos metió por los poros de la piel la versión contada por los varones blancos.

En relación al objetivo principal de la tesina, queremos manifestar que no fue tarea sencilla hallarnos en los marcos analíticos disponibles en la Ciencia Política. Debido a que el posicionamiento y enfoque que asumimos se encuentran poco explorados en ella. Es por ello que, antes de llevar a cabo un trabajo de campo, debimos optar por desandar y sistematizar asuntos de orden eminentemente político que atañen a lo epistemológico, teórico y metodológico de nuestro tema de investigación.

Entendemos que, de manera válida para nuestra disciplina, nos hubiéramos podido plantear un enfoque que provenga del análisis de las políticas públicas y estudiar una política educativa

concreta (la ESI). Y definir si estudiaríamos el diseño, la formulación, la implementación, u otra fase de la política.

Sin embargo, tanto nuestro interés de registrar, mensurar y actuar políticamente en relación a los cambios históricos recientes, de hacerlo desde una posición feminista y disidente, así como la de utilizar el concepto central de *políticas sexuales*[8] (Flores, 2018), nos ha llevado a tener que realizar una investigación de carácter más histórico y teórico, para a posteriori poder realizar el análisis y construcción del diagnóstico.

El crecimiento y profundidad de distintos trabajos que analizan de manera situada las representaciones de docentes, directivos o (en menor medida de) estudiantes sobre la ESI, o que estudian los alcances y obstáculos de la formulación o implementación de la ESI en las provincias y/o escuelas concretas (trabajos con un potencial feminista muchas veces no declarado ni "exprimido"), nos han generado una sensación de que (quizás) es momento de "barajar y dar de nuevo", de hacer balances y sistematizaciones sobre las discusiones y formas de encarar las investigaciones. O al menos así lo creemos necesario en la ciencia política.

Tenemos la intuición de que estamos en condiciones de saber y ya se sabe bastante sobre lo que pasa con la ESI en escuelas de distintas ciudades y provincias, en las propuestas oficiales, las legislaciones, las formulaciones de las políticas. Ya sabemos a través de trabajos antecedentes si priman enfoques biomédicos, confesionales o de género en un territorio u otro, y las dificultades presupuestarias y disputas políticas en su implementación y su diseño.

No obstante, no estamos seguras de los posicionamientos epistemológicos y teóricos que se asumen en muchos de ellos. De modo que se hace preciso quizás saber más de nosotrxs, de quienes investigan: ¿para qué tenemos todo ese conocimiento disponible?, a más de diez años de la ley de ESI ¿cómo releemos, renovamos y usamos las claves analíticas de los feminismos y las disidencias en nuestras disciplinas hoy?, ¿qué obstáculos epistemológicos, teóricos y metodológicos detectamos y debemos enfrentar?[9]

---

[8] Ver definición en este mismo apartado.

[9] Algunas inquietudes (probablemente sin una respuesta) que nos surgieron en relación a esto, pero que exceden a nuestro trabajo y que queremos dejar planteadas y compartir: ¿Qué implica considerar a la ESI como un territorio en disputa, altamente conflictivo, entre distintas actorías y distintas posturas? Esa conflictividad constante por los sentidos de la ESI, ¿no pone de relieve la dimensión transversal y profundamente (re)educadora de toda la sociedad que se pone en juego? En efecto, ¿la ESI puede circunscribirse al ámbito de la política educativa o, antes bien, es preciso considerarla una política sexual que atraviesa los más diversos ámbitos de la sociedad e instituciones? ¿Qué límites y potencialidades tienen los marcos analíticos de las políticas públicas y perspectivas de derechos para pensar la política sexual? ¿Cómo convidamos vías de análisis feministas y disidentes a esos marcos? ¿Qué potencialidades teóricas y políticas pueden emerger al considerar nuestros estudios sobre educación sexual

Por supuesto, esto no quiere decir que partimos de la nada o que no existen trabajos feministas y disidentes en ciencia política ni sobre educación sexual. Al contrario, en relación a una ciencia política no androcéntrica[10] vienen desarrollando apuestas interesantes autores como Fabbri, Figueroa y Venticinque (2013), Caudana (2014), Rovetto, Caudana, Camusso y Figueroa (2017). Y también se vienen desarrollando sendos y vastos aportes para estudiar la educación sexual en sus dimensiones históricas, políticas, pedagógicas y curriculares. Como los de Moreno Sardá, 1986; Valeria Flores, 2018; Morgade, 2011; Faur, 2018; Baez, 2015; Naput, 2018, entre otrxs.

En ese sentido, esta tesina pretende valorar esos aportes y considerarlos como sustentos teóricos y metodológicos de referencia. Sustentos que pueden, por un lado, disparar nuevos intereses y preguntas, renovados registros epistémicos y sensibles, y otras conceptualizaciones en el marco de la ciencia política en particular. Y por otro, desarrollar nuevos análisis críticos y producción de datos que interpelen a las formas de análisis hegemónicas que, a menudo o sistemáticamente, invisibilizan los aportes feministas y disidentes en distintos campos disciplinares y ámbitos académicos.

1.b. Nudos problemáticos

Dicho lo expuesto, consideramos necesario realizar un mapeo de aportes feministas y disidentes procedentes de distintas disciplinas, que nucleamos en cuatro ejes problemáticos que nos ayudaron a justificar y delimitar nuestro tema de estudio y sus interrogantes. Estos son: uno, qué implica la disputa por el conocimiento curricular, sobre lo sexual, válido en la escuela. Dos, por qué es necesario epistémica y teóricamente conceptualizar a las políticas sexuales como políticas de conocimiento. Tres, por qué urge construir una historia feminista y disidente. Y cuatro, qué cambios históricos recientes se produjeron en las políticas sexuales.

Respecto al primer eje, Graciela Morgade (2011) dice que al cuestionar qué es aquello valioso o válido de enseñar, estamos indagando en las distintas instancias y decisiones que buscan definir qué es aquello que se debe/ puede aprender, por qué y para qué es importante aprenderlo. Implica visibilizar que la selección de los contenidos que se pondrán en juego en el

en el marco de las políticas sexuales? ¿Qué fronteras analíticas desarma y propone, para la Ciencia Política, la noción de políticas sexuales y de "lo personal es político" trabajado por los feminismos y las disidencias? Si consideramos la necesidad de la integralidad de las políticas públicas estatales, ¿cómo afecta la ESI como política sexual a otras esferas/ políticas (de salud, seguridad, economicas, justicia, otras)? ¿Queremos o nos proponemos afectarlas? Luego de más de 10 años de aprobación de la ley de ESI, ¿por qué resulta necesario discutir cuál es el arsenal histórico y teórico que precisamos para desarrollar los estudios actuales?¿Cómo devolvemos y nutrimos de politicidad a los marcos analíticos, en el actual pleno desarrollo de las disputas por la ESI?

[10] Ver definición de androcentrismo en este apartado.

currículum escolar, involucra tomar decisiones dentro de un amplio abanico de contenidos plausibles de ser enseñados y reeditar debates (que debemos abrir y profundizar) en torno a qué es información y conocimiento, qué es ciencia y opinión, etc.

La educación sexual no escapa a ello, puesto que introdujo fuertes disputas acerca de si compete o no a la escuela desarrollar contenidos sobre lo sexual, cuáles son los contenidos a enseñar y cuáles no, cómo y quiénes deben o pueden impartirla, si la familia, profesionales o docentes, entre otros. En perspectiva histórica, es bien conocido el carácter racionalista y enciclopédico (Morgade, 2011) que le otorgaron los varones de las élites a la educación escolar y, en especial, a la educación de nivel medio fuertemente asociada a la continuidad de los estudios superiores. Rasgos que, a pesar de muchas y profundas reformas educativas y de cambios históricos estructurales en lo demográfico, lo social, lo cultural, lo económico, etc., persisten en nuestros países de América Latina y del mundo occidental.

Por ello, no es casual que la discusión por los contenidos haya estado en consonancia con la matriz académica disciplinar de los estudios superiores, y que la afectividad, la corporeidad, lo subjetivo, lo intuitivo, entre otras cuestiones desvalorizadas por su asociación con lo "femenino" (Morgade, 2011), estuvieran ausentes en el tratamiento explícito curricular de la escuela secundaria.

En ese marco, Morgade (2011) sostiene que la educación formal históricamente ha "silenciado" cuestiones referidas a la sexualidad y las relaciones de género pero, al mismo tiempo, ha sido un espacio pedagógico, de enseñanza explícita, sobre la performance de los cuerpos sexuados ya que en ella se han formulado, en función del sexo, normas de vestimenta y apariencia aceptables y no aceptables, conductas permitidas y prohibidas, el uso del cuerpo en clase y en los recreos, entre otras. De modo que la escuela ha promovido y alentado ciertas identificaciones sexuadas y desalentado otras, ha clasificado identidades de género normales/anormales, naturales/antinaturales, que se amparan bajo el modelo de la identidad heterosexual y preservan el orden social de género establecido.

Frente a todo ello, la ley 26.150 de educación sexual integral del 2006, representa una conquista del movimiento de mujeres y disidencias sexuales puesto que ha llegado para cuestionar y reformular el orden de género establecido.

A pesar (o a partir) de dicha ley y su implementación más o menos "exitosa" en las escuelas de las distintas provincias, algunos sectores de la sociedad argentina actual (re)producen y

sostienen discursos que defienden los muros heteronormativos y sexistas del conocimiento escolar. Esto se ha expresado en enunciaciones que buscan discriminar entre contenidos o enfoques válidos que deben ser enseñados y aquellos que no deben pertenecer al ámbito escolar o de lo público sino sólo a la esfera "privada", concebida como propiedad de los padres y la familia. Puntualmente, nos referimos a expresiones recientes tales como "a la escuela se va a estudiar, no a hacer política", "ideología y escuela son asuntos separados", "no a la ideología de género en las escuelas", "con mis hijos no te metas"[11], entre otras.

Las mismas buscan, de máxima, deslegitimar por completo la tramitación de la educación sexual en la escuela o, a lo sumo, presentar una versión despolitizada, restringida y sesgada de lo sexual y lo educacional que excluya determinados derechos, identidades, temas, contenidos y enfoques trabajados por las teorías de género/ feministas/ queer/ disidentes.

Es por ello que buscamos, precisamente, ponderar estas teorías. Puesto que han servido para sistematizar, comprender y validar la producción de conocimiento basada en las experiencias y puntos de vista de sujetos y colectivos sociosexuales históricamente excluidos o marginalizados, tales como mujeres, feministas, bisexuales, lesbianas, gays, travestis, transexuales, entre otrxs disidentes sexuales. Y, con ello, contribuir en la tarea colectiva de regenerar el tejido político y teórico de nuestras prácticas (sexuadas) educativas en la escuela y a confrontar con las posiciones que nos deslegitiman en esos intentos.

La idea de que en la escuela no hay contenidos políticos y que la cuestión sexual es un asunto que no está ni debe ser incluido, o que tiene que ser incluido pero desprovisto todo tinte ideológico, es sencillamente un imposible. La premisa que supone que la escuela es un espacio de tramitación de conocimientos sin valor político ni valoraciones sobre los cuerpos sexuados, exenta de perspectivas parciales, no es más que algo irrealizable e inexistente. La performance heterosexual histórica dentro del espacio educativo y las prohibiciones y penalización de otras sexualidades ya de por sí lo desmienten.

---

[11] Ver nota: Tejada Azul (2018), *Una marcha para dejar a los hijos afuera,* Página 12. 29 de octubre del 2018. Disponible en URL: http://www.pagina12.com.ar/151730-una-marcha-para-dejar-a-los-hijos-afuera . Fecha de consulta: 10/11/2018.

La misma registra la marcha realizada en el mes de Octubre en la ciudad de Buenos Aires que pretendía oponerse a la "ideología de género" de la ESI. Con el lema de "con mis hijos no te metas" en la cabecera, globos y una estética de color rosada y celeste (en defensa de los más rancios estereotipos de género), una vocera de la marcha explicó varios de los motivos: contra la perversión de la inocencia de lxs ninxs, se nace varón o se nace mujer, la ideología de género es antinatural y totalitaria, "estamos de acuerdo con que se enseñe anatomía, pero no con la minoría de género", "eso no es educar, es politizar".

La heteronormatividad así como el androcentrismo han constituido históricamente los límites del conocimiento en la escuela. Y, precisamente, se trata de miradas parciales que se presentan como universales y de posturas ideológicas que se presentan como neutrales, que buscan homogeneizar las distintas (y desiguales) experiencias, conocimientos, deseos, historias e identidades sexo-genéricas.

En esa línea, en relación al segundo nudo problemático, cabe mencionar resumidamente algunas de las certezas de las que partimos -y que profundizaremos en nuestro marco teórico. Una es que el sexo es un dispositivo que regula los cuerpos socialmente y –de manera más o menos contradictoria- es vivenciado y encarnado en nuestros cuerpos. A su vez, siguiendo a Flores (2018), aquel involucra una política de conocimiento que busca estructurar o (al menos) intenta guiar, orientar y conducir nuestros registros sensibles sobre las sexualidades, sobre los contenidos y modos en que debemos conocer, conceptualizar y desconocer los cuerpos, sobre las vivencias y deseos legítimos, y lo que hay que aprender y lo que hay que ignorar sobre nosotrxs mismxs y lxs otrxs.

En su versión hegemónica, entonces, el sexo implica que sólo existen hombres o mujeres, que ello viene dado por la naturaleza y que los unos y las otras están preparados anatómicamente para desarrollar distintas funciones en la sociedad (ser padres o madres, por ejemplo).

Entendemos a la *política sexual* como una política de conocimiento y desconocimiento, una forma material- simbólica de hacer inteligibles y visibles los cuerpos sexuados (Flores, 2018). Incluso podemos pensar que las mismas se materializan y nos atraviesan en diversos ámbitos de la vida social (salud, educación, política, economía, etc.) así como en distintos saberes y áreas del conocimiento humano (historia, biología, danzas, filosofía, medicina, etc.). Esto es, por ejemplo, toda política de salud contiene una política sexual de fondo que estipula qué visiones sostiene y (re)produce sobre la sexualidad de los cuerpos. Toda política administrativa (como los trámites con el DNI), judicial (como las penas y prohibiciones), económica (como el acceso al trabajo) o educativa (como las normativas escolares y conocimientos curriculares) postulan implícita o explícitamente qué conjunto de identidades sexo-genéricas son válidas, vivibles, legítimas (y viceversa) y un *punto de vista* (Hartsock en Dorlin, 2009) desde el que piensan y se hacen las intervenciones. Es decir, consideramos que la política sexual es transversal a toda la vida social y humana.

En esa línea, el *androcentrismo* es el privilegio del punto de vista del hombre y los rasgos de la virilidad en el discurso científico (Moreno Sardá, 1986) y el discurso escolar. Y, de manera

similar, la *heteronormatividad* produce una "heterosexualización" del conocimiento (Flores, 2018). De este modo, nos aventuramos a afirmar lo siguiente: el androcentrismo y el *heterocentrismo* han sido políticas sexuales hegemónicas en los ámbitos de enseñanza y producción de conocimiento.

Si tomamos lo que dice Moreno Sardá (1986) sobre el androcentrismo, podemos agregar que la política sexual también implica advertir no sólo los posicionamientos sobre las desigualdades de sexo- género sino también sobre la relación de éstas con las desigualdades generadas por las divisiones de clase (capitalismo), raza (racismo), edad (adultocenrismo), la producción social de la discapacidad (capacitismo) y las naciones y culturas (colonialidad).

Asimismo esto requiere reconocer que, siguiendo la visión del sujeto y las relaciones de poder según Foucault (2001), el dispositivo sexo y el dispositivo currículum escolar no producen necesariamente subjetividades acabadas, ni agotan el campo posible de actuaciones y verdades de las personas, sino que también contemplan la posibilidad de luchas políticas que resisten y pelean por la vivencia de una sexualidad libre, sin exclusiones y conocimientos escolares no discriminatorios.

En torno al tercer nudo problemático, Moreno Sardá (1986) afirma que el androcentrismo está presente en el discurso histórico, en tanto se consigna un papel inexistente a las mujeres en la historia. Puesto que a pesar de que tanto mujeres y hombres se han involucrado en procesos y acontecimientos históricos, el conocimiento hegemónico se ha construido a partir de un sesgo que ha concedido el lugar de procesos y conquistas universales a aquellas en las que sólo se presenta a los hombres como protagonistas, mientras que nada (o poco y bajo ciertos estereotipos) se dice acerca de la mujer.

El discurso histórico, al igual que el de otras ciencias, se ha forjado desde la opacidad androcéntrica que permite utilizar el término hombre como genérico del género humano (Moreno Sardá, 1986). De manera que las consecuencias han sido inminentes. Se ha silenciado toda la participación de las mujeres en los acontecimientos históricos, se ha invisibilizado su rol en los procesos de larga duración, se han incorporado a determinadas mujeres en la historia sin cuestionar el dominio y explotación a la que fueron sometidas el conjunto de ellas (Moreno, 1986), y se ha negado el carácter sexuado/ generizado de las estructuras de pensamiento, sociales, económicas y políticas.

Ante ello, nuestras investigaciones feministas, cargan con el peso y el compromiso, de estudiar para tener que revertir siglos de dominación y silencio. Es por ello que consideramos conceptualmente al androcentrismo como una política sexual de conocimiento y desconocimiento (parafraseando a Valeria Flores), como un régimen que en el discurso histórico torna visibles e inteligibles unas experiencias históricas y no otras, unas representaciones del pasado (listas largas de presidentes y batallas, por caso) y no otras (las luchas por el sufragio femenino, por la libertades sexuales, por poner ejemplos). Que visibiliza unos cuerpos y experiencias y niega u oculta otros.

Sin embargo, por otra parte, resulta sumamente necesario incorporar una mirada desde las disidencias sexuales que permita "reflexionar acerca de la heterosexualidad como régimen de inteligibilidad de los cuerpos, es decir, como un modo hegemónico de conocimiento que modeliza nuestra interpretación de los cuerpos y forcluye la posibilidad de pensarlos y vivirlos de otra manera" (Flores, 2018: 4). Por lo tanto, es preciso y urgente que nos detengamos sobre cómo la heteronormatividad ha estructurado la institución escolar y el conocimiento histórico impartido en ella.

Los cuerpos, identidades y deseos de quienes transitan la escuela, los conocimientos que se aprenden- enseñan y los que son negados u ocultados, son constituidos sobre la base de un régimen heteronormado de inteligibilidad con que las personas somos entrenadas para ver, actuar y sentir en el mundo. Como dice Flores (2018)

> La heteronormatividad es una forma de conocimiento y también un modo de organizar la ignorancia. Desconocer las vidas LGTTTBI no es falta de información, es un modo normativo aprendido de interpretar los cuerpos y establecer la distinción entre aquellos que son legítimos y vivibles, y los que son destinados al oprobio, lo reprensible y lo invivible. Todo conocimiento y toda ignorancia suponen una forma de violencia, una de las más difíciles de reconocer, la que hace del otro una vida despreciable o inexistente. La heteronormatividad es una política del saber que provoca y administra heridas, gestiona los modos de decir y la visibilidad pública de los cuerpos (p. 6).

Esto implica advertir que necesitamos con urgencia, como sociedad y comunidades de aprendizaje y educativas, desarrollar e imaginar una mirada disidente que no funde normas sexuales universales, binarias ni formas exhaustivas (incluso sobre lo que significa ser lesbianas, travestis, mujeres, etc.), que pretendan nombrar y homogeneizar todas las singularidades, realidades e historias de los cuerpos sexuados. Ya que las categorías con las que pretenden/ pretendemos identificar nuestras sexualidades, son contingentes, históricas y se inscriben en disputas políticas (Maffía, 2012) situadas que buscan definir lo que somos y

queremos ser. Y esto es especialmente importante de pensar en la historia de las vidas lgtttbiq+ y las mujeres.

Como expresa Adrianne Rich (1986), es como mujer, judía y lesbiana que la asedian las preguntas sobre los procesos históricos. Ya que la historia para ella no es un mero campo profesional, ni un "hobby" a desarrollar a través de clubs de libro, sino que está estrechamente vinculada con el ejercicio del poder. En otras palabras, la historia tiene que ver con el suelo relacional que nos contiene y establecemos mentalmente entre pasado- presente y futuro, y desde el cual proyectamos nuestras vidas contemporáneas como seres humanos y sociedades. Las cuestiones de conciencia e ignorancia históricas que son enseñadas, pensadas y aprendidas en la escuela, por ende, son sumamente importantes para (de)construir las disputas y las relaciones de poder.

Al decir de Rich (1986), el conocimiento sobre la historia no es algo que podamos elegir tomar o dejar, sino que siempre se nos hacen representaciones y llegan a nuestros sentidos algunas imágenes selectas del pasado. Frente a ello, necesitamos una historia feminista en tanto historia cargada de significado, que resulta tan política como la de los hombres blancos heterosexuales, que nos puede mostrar imágenes que no hemos visto anteriormente. "Al reclamar nuestra historia de mujeres, el feminismo exige que prestemos atención no sólo a la misoginia patriarcal, sino al chauvinismo de lo étnico, la clase y la heterosexualidad, que nos impide percibir grupos enteros de mujeres" (Rich, 1986: 149), es decir, a grupos enteros de personas excluidas.

En suma, si atendemos a estos ejes o nudos problemáticos, estamos en condiciones de sostener que: el androcentrismo y la heteronormatividad son coordenadas conceptuales pertinentes si de analizar las políticas sexuales del conocimiento y el currículum escolar de la educación secundaria (y otros ámbitos educativos) se trata. De esta manera, la producción de conocimiento desde los márgenes (mujeres y lgtttbiq+) resulta necesaria teórica y metodológicamente para bregar por perspectivas democratizadoras y antinormativas del conocimiento, que alojen la vitalidad singular de los cuerpos y sus historias (Flores, 2018).

Necesitamos una política sexual que no acabe reivindicando -lo que podríamos denominar- un *androcentrismo benevolente*, que (aún) desde el centro hegemónico le diga a lxs que están en los márgenes que "ahora sí pueden ser aceptadxs" sin que los regímenes dominantes de conocimiento se vean cuestionados, interpelados o refutados. Sino que necesitamos imaginar

políticas sexuales que, precisamente, busquen afectar y refutar los sesgos de los centros hegemónicos del saber y el conocimiento científico.

En relación al cuarto eje, entendemos que es preciso desarrollar los cambios que se produjeron en las políticas sexuales educativas en Argentina y Entre Ríos en la historia reciente, ya que sin esa contextualización careceríamos de herramientas para mensurar los cambios recientes y la situación actual a la que nos enfrentamos en relación a la educación sexual. ¿Qué podríamos evaluar, comparar, hacer si no consideraríamos un registro histórico de esa política? La pregunta por el pasado, por los cambios históricos, los procesos culturales y acontecimientos, los distintos sujetos y fuerzas políticas que intervinieron en ellos, tiene que ver con una preocupación por nuestra acción en el presente. Es decir, una preocupación por cómo es deseable continuar las intervenciones en las políticas sexuales y los desafíos que tenemos personal y colectivamente. En ese sentido, con esa intención como norte, en el siguiente capítulo desarrollaremos distintos antecedentes, acontecimientos y procesos históricos recientes que nos permiten mapear el devenir de las políticas sexuales en América Latina, Argentina y Entre Ríos.

CAPÍTULO 2

Las políticas sexuales en la historia reciente

Teníamos dos opciones,
estar calladas y morir
o hablar y morir,
y decidimos hablar.

Malala Yousafzai

Para realizar esta historización nos proponemos considerar tres elementos analíticos transversales y relacionados entre sí que, a modo de criterios, nos permiten organizar la información: (1) uno histórico institucional, que se enfoque en los cambios de las políticas sexuales de la educación escolar en el ámbito de los organismos internacionales y los Estados, (2) uno histórico político, que inscriba aquellos cambios en el marco de luchas sociales y conflictos entre los movimientos sociosexuales y los sectores conservadores de la sociedad, y (3) uno geográfico que muestre los elementos anteriores situados en América Latina, Argentina y la provincia de Entre Ríos.

De esta manera, apuntamos a reconstruir el contexto sobre el cual se tejieron las políticas sexuales en el ámbito educativo, recuperando antecedentes, acontecimientos y procesos de políticas que exceden a lo estrictamente educativo. Esto es, mostrar la configuración del escenario pedagógico y social en el cual se desarrollaron debates sociales y disputas institucionales por las políticas sexuales o la producción de la sexualidad en general y en las de la esfera educativa en particular.

2. a. América Latina

Jésica Baez (2016) señala que en la década de los ‘70 se puede marcar un primer hito en los debates sobre el abordaje de la sexualidad en los sistemas educativos. En ese entonces, tanto la iglesia católica, el movimiento feminista como los organismos internacionales jugaron roles preponderantes en relación a la configuración del debate en la agenda pública. La llegada de la pastilla anticonceptiva suscitó, efectivamente, posturas en tensión sobre la anticoncepción en general. Mientras que la Iglesia Católica defendió su tradicional serie discursiva de reproducción- castidad- naturaleza- educación sexual en la familia, los feminismos (en su heterogeneidad) defendieron el derecho a la soberanía de los cuerpos y los derechos sexuales y reproductivos (Baez, 2016).

Como bien demuestra Baez (2016), un actor central en estos debates fueron los organismos internacionales que tuvieron estrategias precisas para promover la instalación de los derechos sexuales y reproductivos y la educación sexual en la agenda de los gobiernos de los países latinoamericanos. La línea de sus argumentos discursivos podemos inscribirla en una política desarrollista (Báez, 2016), e incluso comprenderla como una intervención eminentemente biopolítica tal como la entiende Foucault (2007). La autora describe cómo los documentos de

la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)[12] enmarcan al comportamiento reproductivo, de las familias, de bienestar y del matrimonio como un asunto que relaciona estrechamente el desarrollo de los países y las estrategias económico- políticas con la regulación de la vida privada y la educación de la población.

Mundialmente, se fueron produciendo corrimientos teóricos y políticos en el discurso de las organizaciones internacionales acerca de los derechos sexuales y derechos de las mujeres. Siguiendo a Cepeda (2008), las demandas del feminismo de los '70 comenzaron a instalar discusiones sobre los derechos reproductivos y la soberanía del cuerpo de las mujeres. Éstas formaron parte de la Primera conferencia internacional de la mujer (México) en 1975, y sus planteos fueron incorporados en 1993 en la Declaración del programa de acción mundial de la segunda conferencia mundial sobre los DDHH. En esta última, los párrafos 18 y 38 establecieron que los Estados miembros deben eliminar la violencia basada en el género, el tráfico internacional de mujeres, las distintas formas de abuso y acoso sexual, el estupro sistemático, la esclavitud y explotación sexual y la gravidez forzada. En diciembre de 1993 ese mismo programa adoptó la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer que reconoce la violencia psíquica, física y sexual contra la mujer (Cepeda, 2008).

En 1984 en Ámsterdam, se desarrolló el primer Encuentro internacional de salud de la mujer donde se hizo público el término "derechos reproductivos", que había sido elaborado y trabajado por las feministas norteamericanas. La Convención por la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW) fue diseñado por la ONU en 1979, y ratificado en 1985, para sumar a las herramientas que conforman el derecho internacional de los derechos humanos. Esta última fue reconocida con jerarquía constitucional durante la reforma de la Constitución argentina de 1994, así como la Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer que fue ratificada en 1995 (Cepeda, 2008), y cuyas repercusiones en nuestro país veremos más adelante.

Por otro lado, en los años 80, en ocasión de la epidemia del HIV/Sida, los movimientos gays y lésbicos cuestionaron la definición hegemónica de derechos sexuales por su atadura a lo reproductivo y su omisión acerca de la libertad y el placer sexual. Es decir, por su encasillamiento en el modelo heterosexual (Cepeda, 2008). Baez (2016) identifica que esto constituye un hito a nivel latinoamericano situado en los años 80/ 90, ya que a partir de allí se desarrollaron las políticas estatales referidas al VIH- sida.

[12] Agencia específica de educación que pertenece a la Organización de Naciones Unidas (ONU).

De esta manera, la UNESCO, a fines del siglo XX y trascendiendo su política desarrollista y biopolítica, utilizó dos discursos a través de los cuales intervino en los debates: uno, de fuerte impronta biomédica y vinculado a la prevención en relación a situaciones amenazantes/ de riesgo (sida, enfermedades, embarazos, violencias), y otro, un discurso apoyado en argumentos feministas que referían al empoderamiento de las mujeres, el enfoque de género y los derechos sexuales y reproductivos. Dicho organismo llevó adelante el patrocinio de políticas demográficas a través del acompañamiento a ministerios de educación y de salud de los gobiernos de la región. Pero, paradójicamente, lo hizo ponderando dos temas: los embarazos adolescentes y la pobreza (Baez, 2016).

Otros hitos que identifica la autora son la Conferencia internacional sobre la población y el desarrollo de la ONU que tuvo lugar en 1994 en el Cairo y la Declaración de compromiso en la lucha contra el VIH- sida. Pues en la primera se tematizaron varias cuestiones referidas a las sexualidades como la mortalidad de niños y madres y el derecho al acceso a la salud sexual y reproductiva (Baez, 2016), siendo de influencia para los Estados latinoamericanos.

En los años '90 la integralidad y transversalidad de la educación sexual ya era un tema planteado en los documentos de los organismos internacionales. Ya que pretendían impulsar, en el contexto de las reformas educativas (neoliberales) que estaban en curso en la región, cuestionamientos a los modelos reduccionistas de la sexualidad como el moralista- represivo, el preventivo- informativo, las miradas conductistas y el hedonismo. Aunque, por otro lado, la crítica al reduccionismo terminaba cuando se hacía un marcado énfasis en la naturaleza del cuerpo, la anatomía, la fisiología y las conductas de riesgo (Baez, 2016).

Hacia el año 2000 la ONU desarrolló apoyos económicos y logísticos destinados a generar políticas de educación sexual. En 2008 concretó una reunión con los ministros de salud y educación de los Estados de América Latina y el Caribe haciendo foco en temas como el VIH, infecciones de transmisión sexual (ITS) y considerando que la sexualidad es un asunto de derechos humanos, que comprende aspectos éticos, biológicos, emocionales, culturales, de género, y de reconocimiento de la diversidad de orientaciones e identidades sexuales. De manera que recomendaba que los Estados produzcan políticas educativas que incluyan educación sexual, leyes y diseños curriculares con esos temas. Y de hecho en varios materiales curriculares de países latinoamericanos aparece como promotor, auspiciante o colaborador uno de los organismos de la UNESCO (Baez, 2016).

Tras esta reconstrucción, Baez (2016) describe las políticas públicas de educación sexual recientes que se concretaron en América Latina. Ella sostiene que se han producido avances en relación a la incorporación de la educación sexual en los sistemas educativos y en la agenda educativa de la región, a pesar de las diferencias y disparidades en las herramientas estatales e institucionales utilizadas que ella detecta.

La autora utiliza dos tipos de clasificaciones para caracterizar la formulación de las políticas de educación sexual en los países de la región. Una de las clasificaciones permite distinguir tres modalidades o maneras en que se han configurado las políticas de educación sexual: la modalidad legal programática (subdividida en leyes específicas y leyes generales sobre educación sexual), la modalidad de programas federales articulados con actores sociales y la modalidad de programas, proyectos y acciones federales.

Argentina se inscribe en las políticas de tipo legal- programáticas, junto con Ecuador, Colombia, Uruguay, Chile, Perú y Venezuela. Ya sea porque cuentan con legislación puntual sobre educación sexual o con leyes generales que mencionan específicamente el abordaje de la educación sexual.

Brasil es ejemplo de la segunda modalidad pues la educación sexual allí es obligatoria en la escuela primaria y secundaria a partir de una disposición del Ministerio de Educación de mediados de los años 90. Brasil cuenta con una estrategia federal que busca transversalidad en las disciplinas y que se vio sucedido por dos programas: el programa de Combate a la violencia y la discriminación contra GLTB (gays, lesbianas, transgéneros y bisexuales) y el programa de Promoción de la ciudadanía de homosexuales "Brasil sin homofobia" desde el 2004. A posteriori se desarrolló para el sistema educativo, el programa Escuelas sin Homofobia[13].

Por último, en el tercer tipo encontramos a Bolivia y Paraguay que cuentan con acciones aisladas o proyectos específicos y, en cierto sentido, se encuentran en una situación desventajosa porque este tipo de estrategia resulta más frágil en la formulación y posterior puesta en marcha (Báez, 2015).

[13] Estas políticas se encuentran en plena cruzada ideológica en tanto el actual presidente de Brasil, Jair Bolsonaro, no sólo es conocido por sus declaraciones misóginas y de odio a las disidencias sexuales, sino por sus intentos y decisiones políticas de avanzar contra esos derechos, para reinstalar una visión patologizante y discriminatoria. Ver nota: *Jair Bolsonaro ordena prohibir la "ideología de género" en los colegios*. Clarín. Mundo. 09/09/2019. Fecha de consulta: 09/09/19. Disponible en: https://www.clarin.com/mundo/jair-bolsonaro-ordena-prohibir-ideologia-genero-colegios_0_4Mu9G756y.html

El otro modo de clasificar las políticas de educación sexual que utiliza Baez (2016), diferencia las miradas de los contenidos o los materiales curriculares desarrollados, e indica que hay al menos tres tipos. Uno, que refiere a la perspectiva de la prevención clásica, de corte biomédico, que se puede notar en el caso chileno. Allí, los organismos apoyaron económica y técnicamente a este país con unas jornadas sobre afectividad y sexualidad que tuvieron un impacto importante en una sociedad profundamente conservadora. Al punto en que en el año 2010 se sancionó una ley de salud y en 2013 se elaboró una cartilla de formación en sexualidades, afectividad y género, proponiendo temas para las aulas aunque centrados en el matrimonio heterosexual y la monogamia (Baez, 2016).

El segundo tipo de contenidos es la prevención ampliada que incorpora la cuestión de la violencia de género, sexual o sólo la violencia. La misma puede encontrarse en las políticas de Perú que hacen foco en la postergación de la iniciación sexual, el embarazo y la maternidad, la prevención de enfermedades, y la violencia sexual como coerción, abuso, violación, entre otras.

El último y tercer tipo, comprende a aquellos países que, de manera más o menos politizada, desarrollaron contenidos acerca del género, diversidades y derechos humanos (DDHH). Aquí entran Argentina, Uruguay y Colombia ya que se caracterizan por incorporar aspectos biológicos, psicológicos, culturales, históricos y éticos a la educación sexual. Colombia, por caso, desarrolló un programa de educación para la sexualidad y construcción de la ciudadanía que incorpora al género como categoría que señala el carácter construido, social e histórico de las desigualdades de género y que concibe a la sexualidad como algo asociado al autogobierno y la autonomía de los sujetos (aunque con limitaciones para considerar asuntos como el aborto y la trama heteronormativa, quedándose en un discurso de “diversidad y respeto”) (Baez, 2016).

A su vez, un caso que podría considerarse una fugaz anomalía fue el de Paraguay en el año 2010. Baez (2016) la ubica en el tercer tipo de contenidos y recupera que en ese país se desarrolló un Marco Pedagógico para la educación integral en la sexualidad, que contenía directrices orientadoras para la educación formal e informal. La misma supo contemplar la perspectiva de género como herramienta de análisis que servía para revisar la acción pública planificada, incorporó cuestiones vivenciales y afectivas, no sólo teóricas, y consideró distintas dimensiones referidas a los derechos humanos, la interculturalidad y las desigualdades socioeconómicas. Sin embargo, la experiencia no duró mucho en tanto el Consejo nacional de

educación y cultura y las organizaciones católicas denunciaron la supuesta pretensión de ideologizar y violar la libertad de enseñanza por parte del gobierno. Así al año siguiente quedó sin efecto y desde el 2014 Paraguay cuenta con un plan nacional de salud sexual y reproductiva de corte preventivo clásico (Baez, 2016).

En otro trabajo reciente, Baez (2018) retrata de manera sintética y clara uno de los puntos que aquí nos interesan reconstruir: las disputas abiertas y constantes por las políticas institucionalizadas que se producen entre los sectores conservadores y los movimientos feministas, lgtttbiq+ y de mujeres en países de América Latina. Ella considera tres escenas pedagógicas contemporáneas de la educación sexual en América Latina, que retratan o bien una política de la normalización en donde lo normal es vuelto a traer como discurso asentado en la naturaleza, o una política de irrupción. Recuperemos dos de ellas.

Una escena es la que se retrata en la foto de la marcha Ni Una Menos, realizada el 3 de Junio de 2016 en Lima, Perú y en la foto de la marcha Ni Una Menos realizada en Buenos Aires, Argentina el 3 de Junio de 2015. Ambas marchas muestran la masividad, la presencia de las redes sociales y los enlaces de las organizaciones feministas en la región. Una foto de un ilustrador argentino que dice “ni una menos” está pegada en el sombrero de una *chola* de Perú y consignas muy parecidas están presentes en los documentos de ambas marchas. En Argentina se reclama para que haya una garantía y profundización de la educación sexual integral, y en Perú se exige la implementación de la educación sexual en la currícula escolar, entre otros reclamos (Baez, 2018).

La otra escena que toma la autora es la capturada en una foto de la marcha del colectivo Con mis hijos no te metas, el 4 de Marzo de 2017 en Lima, Perú. Allí las Iglesias evangélica, católica y asociaciones de padres afines, denuncian la intromisión del Estado en la educación de niñxs, que son nombrados por ellxs como “hijos”. Entienden que la educación sexual debe quedar en el seno de la familia, sin “ideología de género” y que las políticas del gobierno buscan homosexualizar a lxs niñxs. La efectividad de la presión ejercida y una renovada alianza y articulación entre sectores católicos y evangélicos, logró borrar la palabra género de los lineamientos curriculares en el 2017 e ir avanzando sobre estas conquistas (Baez, 2018). Cualquier similitud con aquello que señalamos en la nota al pié n° 13 (de la pág. 30), cuando referimos al caso de Brasil y la reacción del gobierno de Bolsonaro contra estos derechos, no es pura coincidencia. Por otro lado, más adelante en el apartado siguiente, puntualizaremos en una escena similar ocurrida en nuestro país.

2. b. Argentina

Como hemos visto, desde finales del siglo XX se elaboraron un conjunto de convenciones, declaraciones y normativas internacionales que tuvieron repercusiones en el ámbito de las legislaciones/ normas acerca de la educación sexual, en países de América Latina. Tanto Baez (2016) como Galazi (2016), señalan que en América Latina en la década de los '70 fue central la presencia de la UNESCO. Pues en 1972, se desarrollaron propuestas y líneas comunes para que los programas educativos de la región incluyan entre sus contenidos la formación en educación sexual.

En Argentina hubo que esperar a la finalización de la última dictadura. Ya que la misma sostuvo políticas conservadoras basadas en la moral católica, relegando lo sexual al ámbito familiar/ privado y defendiendo los valores tradicionales y políticas natalistas (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008 citadas en Galazi, 2006).

El retorno a la democracia desembocó en un proceso de transformaciones graduales en los modos de considerar la relación entre sexualidad y el Estado (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008; Faur, 2015; Galazi, 2016). Y "a través de una serie de políticas, implementadas gradualmente luego de la recuperación de la democracia en 1983, en nuestro país comenzaron a reconocerse derechos y libertades sexuales de varones y mujeres" (Galazi, 2016: 19).

Sin embargo, cabe agregar que no sólo debemos considerar el regreso al sistema democrático. Sino que otro factor central, de igual importancia, fue el paulatino proceso de acumulación política de los feminismos, que desde los '60/ '70, desarrollaron condiciones de posibilidad para que se efectúe y sostenga una pelea por los derechos sexuales en el mundo y en Argentina. (Y, asimismo, resultaría preciso sospechar particularmente de la idea de gradualidad, como si las conquistas sexopolíticas fueron linealmente evolutivas).

En ese sentido, recuperaremos algunos antecedentes y acontecimientos de la historia reciente vistos "desde abajo", es decir, desde las acciones y experiencias de los feminismos, las mujeres y las disidencias, que han contribuido a marcar significativamente el devenir de las políticas sexuales en general y han afectado las políticas educativas en particular. Tales como los Encuentros nacionales de mujeres –ENM-, la Campaña nacional por el derecho al aborto, entre otras organizaciones gays- lésbicas y lgtttbiq+.

En primer lugar, podemos decir que un hito que significó una ruptura con la moral católica en Argentina y generó profundos desacuerdos sociales, repercusiones mediáticas y choques con

los sectores ultraconservadores en torno al orden y pacto de género establecido, fue el tratamiento legislativo y la aprobación de la ley de divorcio vincular en el año 1987 durante el gobierno de Alfonsín. Esta rompió con la norma de 1888[14] que seguía vigente.

Los únicos antecedentes o modificaciones a esta última habían sido anulados. Tanto la ley 14.395 de 1954 que admitió que lxs divorciadxs puedan casarse nuevamente, duró hasta el año siguiente en que fue derrocado Perón; así como la ley 17.711 de 1968 donde se autorizaba el divorcio por mutuo acuerdo y evitaba la necesidad de demostrar la culpa de unx de lxs cónyuges fue destronada con la dictadura militar.

La ley 23.515[15], en efecto, permitió que desde 1987 las personas casadas que estuvieran separadas de hecho, se puedan divorciar sin necesidad del consentimiento del otro, de modo que bastaba demostrar que se habían separado hacía más de dos años. Y si la separación llevaba menos de tres años, aún no era posible a casarse de nuevo.

"Los debates históricos que han promovido derechos sociales en Argentina han chocado, siempre, con la Iglesia" comienza escribiendo Federico Rivas Molina en una nota del el diario *El País.* En ella registra que el debate duró diez meses y la polarización en el debate fue un síntoma propio de la sociedad argentina que, incluso, puede notarse en los debates sociales en torno al matrimonio igualitario y el aborto legal ocurridos en los últimos años (2010 y 2018). En esa comparación, señala que la iglesia fue fundamental.

---

[14] La ley 2393 de 1888 sólo autorizaba el divorcio cuando se incurría en el incumplimiento de las obligaciones de los cónyuges, como fidelidad, cohabitar, etc. Y prohibía que lxs divorciadxs pudieran volver a casarse. (Vale recordar que las mujeres en ese contexto aún no gozaban de derechos civiles y políticos como los varones).

[15] En una nota de Juan González Yuste señala que hubo realineamientos entre las distintas bancadas y partidos políticos, pues cada legislador votaría "con libertad de conciencia", y que también hubo fuertes resistencias por parte de grupos conservadores y la iglesia católica. El papa Juan Pablo II, que había recorrido nuestro país por esas fechas, defendió la indisolubilidad del matrimonio en discursos que dió en Córdoba y Mendoza, así como también decenas de jóvenes "vestidos con túnias rojas y provistos de megáfono, hacían propaganda antidivorcista a las puertas del Senado… miembros de una organización de nombre nada equívoco, Tradición, Familia, Propiedad (TFP), que publica estos días anuncios en los diarios… reclamando ante dios y ante la historia la vigencia eterna del vínculo matrimonial" Disponible en URL: http://www.elpais.com/diario/1987/05/08/internacional/547423211_850215.html

También el debate en torno al proyecto de ley fue motorizada por un caso que se hizo conocido, de una pareja de divorciadxs (el era juez y ella trabajadora del fuero contencioso administrativo) que estaban juntos y tuvieron una hija, lo que para la ley vigente constituía un delito. Ellxs buscaron cambiar la norma y en 1985 denunciaron la inconstitucionalidad del artículo 64 de la Ley 2393 de Matrimonio Civil que establecía la indisolubilidad del vínculo conyugal. Si bien no fue fácil y los sectores en contra fueron muchos (periodismo, iglesia, tribunales, política), la corte suprema de justicia falló en 1986, a favor (3 a favor, 2 en contra) de que dos personas divorciadas pudieran volver a casarse, sentando así un antecedente en el ámbito judicial- estatal. Disponible en URL: http://www.infobae.com/sociedad/2017/06/03/ley-de-divorcio-a-30-anos-de-la-historia-de-amor-que-cambio-el-codigo-civil

En aquel entonces la agrupación Tradición, Propiedad y Familia y el peronismo opositor a Alfonsín, también fueron actores claves en la defensa del matrimonio como célula de la sociedad e instalar la amenaza de un estrepitoso futuro porvenir: una horda de niñxs sin destino, sin la crianza de sus padres, la disolución de la familia y tribunales colapsados. También señala que el proyecto de ley de divorcio había pasado sin problemas la cámara de diputadxs. Pero que chocó en el senado, donde se introdujeron modificaciones y el peronismo opositor jugó fuertemente en contra valorando la irrevocabilidad y perpetuidad del vínculo matrimonial y los argumentos clericales[16].

A su vez, parte de ese proceso de retorno a la democracia, puede notarse en la autoorganización de los movimientos sociosexuales. Como por ejemplo en el surgimiento del Encuentro nacional de mujeres (ENM), que se realizó por primera vez en la ciudad de Buenos Aires en 1986 con la presencia de mil mujeres. En el año 1985 un grupo de mujeres que participó en la Clausura de la década de la mujer en Kenia (África) consideró la necesidad de autoconvocarse para tratar las problemáticas específicas que atañen a las mujeres del país. Como se sostiene en la página oficial del ENM, desde entonces, el encuentro se realiza cada año aumentando el número de asistentes. Cada vez hay más mujeres que asisten, al punto en que los últimos años (2016, 2017 y 2018) cada encuentro ha convocado entre 50 mil y 70 mil mujeres.

Entre los muchos y riquísimos talleres que contiene el ENM se encuentra el de aborto legal, seguro y gratuito. Una figura histórica de esa lucha fue Dora Coledesky, una abogada y trabajadora trotskista argentina que vivió en Francia y fue una referente importante entre las iniciadoras de la Campaña por el aborto legal, seguro y gratuito.

El aborto era una bandera de los movimientos feministas en muchos países y sobre todo en Europa, durante los años ‘60. Con el impulso que traía Dora de Francia y durante el período democrático iniciado con el gobierno de Alfonsín, ella convocó a un grupo pequeño de mujeres para impulsar el aborto bajo el conocido lema “anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir” (que parafraseaba a la militancia italiana), en el marco de la Comisión por el derecho al aborto (CDA) en 1989.

La referente viajó por todo el país para contactarse con médicas, abogadas y dirigentes barriales para que participen de esa comisión de trabajo. Quizá en aquellos momentos, no se

[16] Ver *Divorcio y matrimonio igualitario, otras leyes que dividieron a la sociedad argentina*. Disponible en URL: https://elpais.com/internacional/2018/08/08/argentina/1533737591_196801.html

podían apreciar los "resultados" porque no había efectividad en la instalación del tema en la agenda pública. Sin embargo, ese trabajo fue sustancial porque contactó con 300 organizaciones y profesionales en función del tema y se realizó un taller autoconvocado sobre aborto en el ENM de 1988 donde participaron 50 mujeres.

En 1992 presentaron el primer proyecto de ley con el objetivo de difundir la anticoncepción y el aborto y de mostrar que las prácticas anticonceptivas y de aborto eran legales en otros países. En 1995 el aborto se incorporó a la grilla oficial de talleres del ENM ampliando cada vez más la instalación del aborto[17] (desarrollaremos más adelante qué sucedió con estos debates). Es imposible dejar de pensar, en perspectiva histórica, que todas esas acciones políticas si bien no tuvieron resultados en el corto plazo, efectivamente fueron acontecimientos importantes si queremos comprender el proceso actual de desarrollo de la cuestión aborto.

Otro acontecimiento importante que representa una manifestación sociosexual relevante se condensó en la marcha del orgullo gay- lésbico (hoy vigente como marcha del orgullo lgbtttiq+) que se realizó por primera vez en 1992 y continúa hoy con cada vez más asistentes y enorme convocatoria, principalmente, en Buenos Aires, pero también a lo largo del país. En aquel entonces, cerca de 300 personas participaron en Buenos Aires, cubiertas con máscaras (para atenuar la exposición) en aras de denunciar la opresión sexual y escrachar a los responsables políticos como la iglesia, el arzobispado, los políticos homofóbicos y comisarios.

El primer lema "libertad, igualdad, diversidad" de la marcha del orgullo fue propuesto por Carlos Jáuregui quien fuera militante y fundador de la Comunidad homosexual argentina (CHA). La pretensión era denunciar el régimen político heredado de la revolución francesa (libertad, igualdad y fraternidad), que no contemplaba los derechos de las personas homosexuales expuestas, por esos tiempos, a fuertes represiones policiales. Al año siguiente de la primer marcha se unieron travestis y trans que también eran fuertemente acosadas y violentadas por la policía, al punto en que con el devenir de los años la marcha fue incorporando sus demandas, tales como la ley de identidad de género (que ya oficia como conquista en Argentina desde el 2012)[18].

---

[17] Estos datos podemos encontrarlos en una nota donde se le realiza una entrevista a Olga Cristiano que es miembro de la Campaña por el aborto desde sus inicios. Ver Mendoza Juliana, *La historia de la pionera de la lucha por el aborto en Argentina.* 7 de Marzo de 2018, *La Nación.* Disponible en URL: www.lanacion.com.ar/2114302-la-historia-de-la-pionera-de-la-lucha-por-el-aborto-en-la-argentina

[18] *La Marcha del Orgullo, a 20 años de la primera manifestación en la Argentina*. Diario *La Nación*, 11 de Noviembre de 2012. Disponible en URL: www.lanacion.com.ar/1525357-la-marcha-del-orgullo-cumple-20-anos-en-el-pais

También cabe resaltar algunos antecedentes históricos que fueron importantes para entender la historia lgbtttiq+. En 1967 se fundó la organización Nuevo mundo (durante la dictadura militar del '66 al '73) como primer grupo homosexual y sexopolítico de América del Sur que reunía a diez personas. En 1971 se creó el Frente de liberación homosexual (FLH) donde convergieron la agrupación Nuevo mundo e intelectuales de clase media. Luego en 1972, 9 agrupaciones autónomas más se suman al FLH tales como Safo (de lesbianas), Eros (universitarixs), Bandera negra (anarquistas), Emanuelle (profesionales católicos), entre otras, que permitieron crecer en organización, publicación de boletines, revistas, así como resistir a las embestidas iniciadas con López Rega hasta la represión de la última dictadura argentina que logró la autodisolución del FLH en Argentina.

En los años 80 el activismo gay paulatinamente fue reapareciendo, hasta que con el regreso de la democracia comenzaron a crecer las actividades, a aparecer bares gays y a proliferar más organizaciones sociosexuales. Aunque, por otro lado, se produjeron detenciones policiales y acciones represivas y de amenaza a las disidencias.

Es en ese marco represivo, en 1984, año en que apareció CHA, que se llevó a cabo una asamblea que congregó a 150 personas en una discoteca con el objetivo de terminar con la represión. Generando importantes repercusiones mediáticas. Dicha organización luego devino y se constituyó como asociación civil para luchar por los derechos de lxs homosexuales en el país y fuera de él, a través de charlas, publicaciones, visibilidad mediática, articulación con otras organizaciones, investigaciones académicas. Reclamaron por la eliminación de la discriminación por orientación sexual, el cese de la represión policial, y que el sida sea tomado como asunto de salud por el Estado[19] (entre otros objetivos y causas de derechos humanos a las que se sumaban). Parte de los reclamos (junto con la intervención de los organismos internacionales) tuvieron eco en Argentina en el año 1990 con la sanción de la ley nacional 23.798 de sida.

En relación a los derechos de salud sexual y reproductiva de las mujeres, otro antecedente histórico en los debates por el aborto en Argentina se produjo en 1995. En ese año, nuestro país adhirió a la Plataforma de acción de la IV Conferencia mundial de la mujer en Beijing (China) pero, en relación a la salud de las mujeres donde se trataban los derechos reproductivos, el gobierno argentino de Menem formuló discrepancias sobre el concepto de

[19] Podríamos seguir aportando más datos y acontecimientos reconstruidos en la página oficial de CHA, sin embargo, sólo recuperamos algunos de ellos. Para más información se puede buscar: *Cronología del Movimiento de Gays, Lesbianas, Travestis, Transexuales y Bisexuales de Argentina,* Comunidad Homosexual Argentina. Disponible en URL: www.cha.org.ar/cronologia-glttbi/

“salud reproductiva” y en particular sobre el derecho al aborto. Sobre el cual un conjunto de países ya habían avanzado y el grupo de mujeres de la CDA ya venía militando y había presentado un primer proyecto de ley (Cepeda, 2008).

Allí el gobierno eximió al Estado argentino de las consideraciones referidas a las tecnologías de la reproducción (anticoncepción) de las mujeres contempladas en dicha Plataforma de acción porque, según su visión, se trataban de desarrollos científicos “no regulados en sus aspectos éticos”. De ese modo, desconociendo algunos puntos de la conferencia desarrollada en Beijing, el gobierno declaró que en Argentina los derechos reproductivos se interpretarían con determinadas reservas (Cepeda, 2008).

Incluso, antes de la conferencia de Beijing, la polémica por los derechos sexuales y reproductivos había afectado a nuestro país en dos instancias en el año 1994: la Conferencia mundial de población en el Cairo y los debates de la Asamblea Constituyente para la reforma de la Constitución Nacional. El debate sobre el aborto en esta última lo introdujo el propio poder ejecutivo nacional a través del ministro de justicia (Rodolfo Barra), quien propuso que el texto de la constitución contenga una cláusula que protegiera la vida desde la concepción hasta la muerte natural. El presidente, al mismo tiempo, quería que la nueva constitución clausurara definitivamente el debate sobre la legalización del aborto y la eutanasia para consagrar el derecho a la vida, tal como reclamaba la Iglesia (Cepeda, 2008).

Este asunto abrió frentes al interior de los partidos políticos, y generó alianzas horizontales entre mujeres de la política. Como señala Cepeda (2008) se conformó Mujeres autoconvocadas para decidir en libertad (MADEL), que convocaba a más de cien organizaciones de mujeres, feministas y de derechos humanos que escribieron notas en los principales diarios nacionales con el objetivo de defenderse de los ataques del presidente Menem y del entonces obispo de Buenos Aires. Pretendían que no se clausure el debate sobre aborto y formularon un discurso que identificaba la situación de los abortos clandestinos con la condena a muerte a las mujeres en situación socioeconómica crítica y a la legalización/ despenalización del aborto con la afirmación a favor de la vida de las mujeres.

Con una ley de 1918 (y que continúa vigente a pesar del reciente del debate social y parlamentario entre Junio y Agosto de 2018), el aborto continuó siendo una práctica punible con excepción por causales, y la noción de “salud reproductiva” ciertamente incomodó pero no derrotó las posturas de los miembros del gobierno durante los ‘90.

Para la Argentina de entonces no hubo una norma explícita que habilitara el suministro de información sobre métodos anticonceptivos, ya que la esterilización había sido prohibida como método anticonceptivo junto con todos los métodos considerados abortivos por las leyes provinciales de salud reproductiva que se sancionaron en el marco de la ya mencionada reforma constitucional en 1994 (Cepeda, 2008).

Posteriormente, respecto al período abierto con la presidencia de Néstor Kirchner, Cepeda (2008) señala que en el año 2003 se sancionó y reglamentó una ley inédita: por primera vez en nuestro país se creó el Programa nacional de salud sexual y procreación responsable (PNSSyPR). Que podemos identificar, sin dudas, como un acontecimiento y un avance institucional importante para el movimiento de mujeres y feminista y como un desplazamiento discursivo en el ámbito legal y estatal.

Dicha ley reeditó y reactualizó parte de los debates parlamentarios de diputados de 1994 y 1995 en torno a los derechos reproductivos y el derecho al aborto. De ese modo, la ley del 2003, como dice la autora, dio paso de una postura y política estatal pronatalista y restrictiva a una postura más abierta que involucró cambios institucionales a favor de los derechos reproductivos y sexuales (Cepeda, 2008).

Otro acontecimiento político que podríamos definir como “bisagra” y de suma relevancia para nuestro país en relación a la encarnizada disputa por las políticas sexuales y los contenidos escolares, fue la sanción de la ley 26.160, referida a la educación sexual integral, que habilitó el desarrollo masivo, desde entonces y hasta la actualidad, de profundos debates sobre los derechos sexuales y reproductivos y sobre qué, quiénes y dónde se debe y puede enseñar la educación sexual.

Dicha ley hizo que nuestro país contara con programas y lineamientos curriculares elaborados por el Estado nacional, que buscaban diseñar y trazar orientaciones políticas nacionales. Sin embargo, una de las tensiones principales se produjo por la divergencia entre, por un lado, la formulación de líneas de acción federales y, por otro, la autonomía, la descentralización y fragmentación del sistema educativo de acuerdo a las normas y ejecuciones políticas de cada provincia (Baez, 2015; Naput y otrxs, 2018).

Como ya es conocido, a partir de las reformas del Estado y del conjunto del sistema educativo durante el gobierno de Carlos Menem, la educación de niñxs y jóvenes en edad escolar quedó efectivamente en manos de las jurisdicciones provinciales (concretando una reforma iniciada

con la última dictadura militar). Esta reforma estructural signada por la "descentralización" de muchas funciones que eran del Estado nacional sigue intacta en la actualidad.

Entendemos que esta situación marcó las condiciones de posibilidad de la ESI en Argentina. La misma requirió la sanción e implementación de leyes provinciales y de proyectos institucionales en cada escuela, de modo que cada provincia y comunidad educativa pueda "adaptar" la ley y sus contenidos según su realidad sociocultural y su idiosincrasia. Esto muestra una ambivalencia y tensión entre las configuraciones nacionales y provinciales de la ESI: por un lado, se produjeron avances en materia de legislación nacional en los territorios abiertos y conquistados por los movimientos sociosexuales nacionalmente, pero coexistieron de manera tensiva con la realidad provincial signada por el peso político y la influencia de las bases sociales de los sectores conservadores y la Iglesia Católica (Baez, 2015; Naput y otrxs, 2018).

En relación a la ESI también hubo antecedentes que fueron instalando el tema, previo a la sanción de la ley. Morgade y otrxs (2011) marcan que se habían publicado materiales desde la perspectiva de género y de los derechos que planteaban posturas superadoras a las miradas biomédicas hegemónicas. En el manual de FEIM de UNICEF del 2005, denominado *Sexualidad y salud en la adolescencia. Manual de capacitación,* se postularon críticas a las relaciones de género hegemónicas, ideas relacionadas al conocimiento del cuerpo y los modos de preservar su salud, la defensa de los derechos sexuales y reproductivos que asisten a lxs adolescentes para el disfrute y el cuidado. También se produjeron materiales en el marco del curso *Nuestros derechos, nuestras vidas* publicados por el Consejo de los derechos de niños, niñas y adolescentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y un libro de Liliana Pauluzzi del año 2006 que se llamó *Educación sexual y prevención de la violencia* (Morgade y otrxs, 2011). Lxs autores señalan que esas visiones en favor de los derechos permitían ciertamente trascender los límites de los planteos más biologicistas.

Asimismo, algunas provincias habían avanzado en materia de educación sexual antes de la ley nacional. Hubo configuraciones locales del conflicto por las leyes de ESI en provincias como Neuquén, Mendoza, Santa Fe, Entre Ríos, Rio Negro y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Por otro lado, cabe señalar que la sanción de la ley de ESI no fue aislada, sino que fue cercana al tratamiento y sanción de otro paquete de leyes como la 26.061 de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (promulgada en octubre de 2005) y la ley de educación nacional 26.206. En relación a esta última cabe destacar que así como incorporó

cambios importantes como la consideración de la educación como un derecho social y responsabilidad del Estado (y no sólo como servicio tal como en los '90), dejó incuestionada buena parte de la estructura heredada de la reforma mercantilizadora de esa década: el sistema educativo quedó descentralizado en la responsabilidad financiera y jurisdiccional exclusiva de las provincias, fragmentado en las paritarias docentes de los gobiernos provinciales, privatizado en buena medida y no necesariamente laico (como supo ser desde sus orígenes la educación argentina).

Es así como llega la sociedad argentina al 4 de octubre del 2006, día en que el senado aprobó la ESI por generosa mayoría, estableciendo la obligatoriedad de la educación sexual en todas las escuelas públicas y privadas del país desde el nivel inicial. Asimismo, las acciones de la Iglesia Católica, en el plano nacional y en cada jurisdicción, no se hicieron esperar. Controlando buena parte de la educación privada y pública de gestión privada, dicha institución difundió un documento ante más de 2000 rectores y docentes de colegios privados que participaban del 43° curso de rectores del consejo superior de educación católica, ya que sostenían que se comenzarían a promover prácticas abortivas no contempladas en la legislación del país (Cepeda, 2008).

La Iglesia Católica presentó una fuerte disputa por la noción de Estado, por la competencia e incumbencia de este último para regular lo que la iglesia considera como "la vida privada de las familias y de los sujetos" (Cepeda, 2008: 32). Frente a ello la autora sintetiza que los principales argumentos, repetidos en la cámara baja y la cámara alta en favor de la ESI, fueron al menos tres. Primero, la responsabilidad del Estado de otorgar educación sexual a las nuevas generaciones junto con la familia; segundo, la necesidad de prevenir el abuso sexual de niñxs y jóvenes, el embarazo infantil, el VIH-sida y el aborto; y tercero, la resignificación de la división de responsabilidades educativas entre la escuela y la familia.

En relación a los terrenos y disputas abiertas por la ley de ESI, Cepeda (2008) afirma que la misma, en un principio, quedó atada en gran medida a las nociones de salud/ enfermedad/ prevención y no especificó con contundencia qué implicaba la perspectiva de género ni la visión sobre salud reproductiva. De modo tal que simbólica y materialmente se produjo una hegemonía del paradigma biomédico en la implementación y las estrategias desarrolladas.

Sin embargo, ella aclara que dicha política no escapó a la configuración de relaciones de fuerza de aquel momento y que cualquier política responde a procesos de negociación no estáticos donde las fronteras son móviles y se renuevan a menudo (Cepeda, 2008). Evidentemente,

después de la ley de ESI y del año en que escribe Cepeda, se produjeron un conjunto de políticas y legislaciones motivadas por cambios en las relaciones de fuerzas, y en la capacidad de influencia y presión de los movimientos de mujeres, feministas y las disidencias sexuales, y por grupos de docentes, sindicatos, profesionales, investigadores y políticxs comprometidxs con las causas sociosexuales.

En el año 2007 la cámara de senadores sancionó la ley 26.130 de gratuidad de la práctica de ligadura de trompas de falopio en la mujer y la vasectomía en los hombres, otra cuestión que logró institucionalizarse producto de la lucha de grupos de mujeres y feministas. Y, a su vez, se generaron fuertes debates acerca de la popularización de la pastilla de anticoncepción de emergencia, más conocida como pastilla del día después (Cepeda, 2008).

A posteriori, ya en los gobiernos de Cristina Fernández, se sancionaron una sucesión de leyes y programas nacionales que produjeron repercusiones importantes en la sociedad, así como reactualizaron y masificaron debates históricos planteados por los feminismos y las disidencias sexuales. Tales como: la ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (2009), la ley 26.618 de matrimonio igualitario (2010), el protocolo para la atención integral de las personas con derecho a la interrupción legal del embarazo (ILE) del Ministerio de salud de la nación (2010), la ley 26.743 de derecho a la identidad de género (2012), y el decreto 903/2015 del poder ejecutivo que reglamentó el artículo 11 de esta última dando lugar a una Guía de atención de la salud integral de personas trans (2015).

Es importante destacar que estas leyes constituyeron conquistas sexo- políticas fuertemente demandadas por los feminismos y las disidencias sexuales. Colocando al Estado argentino a la retaguardia de luchas que venían desarrollándose hace tiempo, pero al mismo tiempo, paradójicamente, a la "vanguardia" puesto que las decisiones del gobierno de tomarlas en su agenda ampliaron el debate (y las apropiaciones y disputas por esos significantes y representaciones) en las cámaras legislativas, los medios de comunicación, redes sociales que hicieron que llegara amplias franjas de la sociedad.

La popularización del concepto violencia de género o violencia hacia las mujeres, la ley de matrimonio igualitario, la ley de identidad de género y, en lo social, las marchas iniciadas el 3 de Junio del 2015 con las consignas ni una menos y vivas nos queremos[20], fueron hitos que

[20] Recomendamos ver los estudios críticos acerca de este tema desarrollados por Rovetto. Un ejemplo de ellos es: Rovetto Florencia Laura (2015); *Visibilidad, denuncia y lucha política a través de las imágenes contra las*

necesitamos marcar en torno a los cambios en la organización sexo- genérica de la sociedad y la educación sexual en nuestro país.

Otras dos conquistas de suma relevancia pertenecientes al ámbito de la salud, que mencionamos previamente, fueron el Protocolo de atención a la interrupción voluntaria del embarazo (ILE) y el Protocolo de atención a personas trans. No obstante, las mismas presentaron muchas más dificultades en su implementación. Entre los factores más importantes, está la resistencia de lxs agentes de la salud pública a cumplir con los propios protocolos que avala el Estado y la descentralización que hace que las provincias –similar a lo que sucede con la educación- deban formular sus propias políticas de salud y legislaciones, muchas veces a contramano de las leyes nacionales.

Por caso, el protocolo ILE fue muy difícil en su implementación ya que algunas provincias como la nuestra demoraron varios años en adherir (7 años después)[21] o algunas aún no adhirieron al mismo. Las personas que abortan deben enfrentar escollos para poder practicárselo, al punto en que varios abortos no punibles (ANP) han sido negados o repudiados[22]. De este modo, lo que debería ser una excepción parece ser la norma, y la norma parece ser la excepción en este asunto, puesto que poder acceder a un ANP depende de tener contactos, privilegios o suerte en el acceso a determinados profesionales comprometidxs específicamente con la causa, como si fuera una cuestión de voluntad y no fuera una ley de la democracia. Y lo mismo podemos decir del protocolo de atención a personas trans.

Retomando la ESI, es preciso destacar que la misma desató un proceso (aún abierto) de disputa de sentido acerca de qué temas sobre lo sexual deben ser incluidos en la escuela, qué vivencias sexo- genéricas son legítimas y a quiénes compete la educación sexual. En cuanto a lo curricular- sexual es importante recuperar que en abril de 2008 el Consejo federal de educación publicó los lineamientos curriculares para la ESI, que definieron los contenidos

---

violencias machistas, Mujeres Net. 08/2015. Disponible en URL: www.mujeresnet.info/2015/08/visibilidad-denuncia-y-lucha-politica-a-traves-de-imagenes-violencias-machistas . Fecha de consulta: 21/12/ 2018

[21] *Entre Ríos reglamenta protocolo para la interrupción voluntaria legal del embarazo.* Por redacción la tinta. La tinta. Periodismo hasta mancharse. 21 de noviembre de 2017. Disponible en URL: https://latinta.com.ar/2017/11/entre-rios-protocolo-interrupcion-legal-del-embarazo/ Fecha de consulta: 21/12/2018

[22] En Entre Ríos recientemente se practicó un ANP a una niña de 13 años de la ciudad de Concordia, que había sido violada. Este caso fue denunciado por sectores conservadores, políticos y religiosos de la ciudad. Para ver la polémica y sus repercusiones:

- Miguez Sandra (2018), *Entre Ríos: mentiras frente a un aborto legal.* Revista crítica. Diciembre del 2018. Disponible en URL: www.revistacritica.com/entre-rios-mentiras-frente-a-un-aborto-legal.html . Fecha de consulta: 21/12/2018
- Rubin Sergio (2018). La iglesia repudia un aborto legal practicado a una menor con 5 meses de embarazo. Diario Clarín. 7/12/2018. Disponible en URL: www.clarin.com/sociedad/iglesia-repudia-aborto-legal-practicado-menor-meses-embarazo_0_ydxVrujcz.html . Fecha de consulta: 21/12/2018

mínimos para todos los niveles del sistema educativo. Mientras tanto, el lapso que separa los dos momentos (la sanción de la ley en el 2006 y la definición de las líneas curriculares en 2008) estuvo signado por una fuerte contienda en torno a la definición de los contenidos (Faur, 2015).

El Ministerio de Educación Nacional había designado una comisión específica encargada de redactar un documento que sirviera de insumo para la producción definitiva de los lineamientos por parte del Consejo federal de educación. La misma fue integrada por intelectuales reconocidxs en el campo educativo, con trayectoria en el área de la educación sexual y por representantes de tres instituciones religiosas (la católica, la evangélica y la judía). Esta trabajó durante el año 2007 sin llegar a acuerdos unánimes puesto que lxs representantes de la iglesia católica no estuvieron dispuestos a adherir a un documento que hiciera mención a la perspectiva de género y que no dijera nada respecto al rol de los padres en la educación sexual de sus hijos. Ante la falta de consenso, hubo dos dictámenes. Uno por la mayoría y otro por la minoría, que fueron insumos para la redacción final de los lineamientos curriculares que elaboraron técnicos de los Ministerios de Educación de las provincias en el marco del Consejo federal de educación (Faur, 2015).

Esto explica la publicación de la Conferencia episcopal argentina que Morgade (2011) recupera del año 2007. Aquella se tituló *Educación para el amor*, donde la Iglesia Católica buscó desterrar la noción de sexo, y defender la idea de la educación para el amor en tanto amor casto y heterosexual, consagrado por el matrimonio. Mientras que todo otro ejercicio de la sexualidad está en el orden del pecado -incluso las relaciones heterosexuales no inscritas en los fines del matrimonio, la reproducción y la castidad, y sólo motivadas por el placer y la pecaminosidad del cuerpo- (Morgade, 2011).

Como contramarcha de las estrategias desarrolladas por la Iglesia Católica y los gobiernos provinciales que la acompañaron, en el 2017 la Corte Suprema de Justicia declaró la inconstitucionalidad de la educación religiosa en las escuelas públicas de Salta. Cuya demanda judicial había sido presentada por un grupo de madres y la Asociación por los derechos civiles de Salta (Faur, 2018).

Finalmente, cabe resaltar que los sentidos y estrategias políticas en disputa siguen en pleno desarrollo. Las manifestaciones callejeras del año 2018 así lo muestran. Los feminismos y disidencias sexuales, de un lado, y los sectores conservadores, católicos y evangélicos, del otro, constituyen los interlocutores principales de aquellas.

A través de las manifestaciones de los pañuelos celestes construyendo sentido alrededor de la consigna "salvemos las dos vidas"[23] y la marcha nacional de octubre "con mis hijos no te metas"[24], ambas del 2018, los sectores conservadores de Argentina buscaron oponerse tanto al proyecto de IVE presentado por la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto, a la "ideología de género" en las escuelas o, incluso, rechazar de plano la propia ley de ESI y la ley vigente desde 1919 que contempla casos de aborto no punible.

Del otro lado, es preciso resaltar que la calle y el activismo social son un escenario de construcción política histórica, de suma relevancia, para los feminismos y las disidencias sexuales de nuestro país. Ya que han sido quienes han generado acontecimientos de alta conflictividad social instalando debates importantes en los más diversos ámbitos e instituciones (aborto, abusos sexuales, la violencia de género, feminicidios, lesbicidios y travesticidios, etc.). Han sido quienes han logrado conquistas de derechos sexo- políticos que han ido ampliando el horizonte democrático en los últimos años, denunciando al régimen patriarcal y las instituciones que lo reproducen. Y, también, han sido testimonios vívidos de experiencias pasadas (que desarrollamos previamente), que quizás hasta hace algunos años eran irrelevantes, pero que hoy pueden cobrar una importancia impensada en términos de conciencia histórica de los feminismos y las identidades lgtttbiq+.

Incluso, la masificación de los últimos años del activismo feminista y disidente, fundamentalmente, el nuevo activismo juvenil por el aborto legal, la educación sexual, la denuncia de abusos, etc., demuestran el crecimiento de estos movimientos. Entre el Ni Una Menos del 2015, las demandas de aplicación de la ESI al grito de "ESI YA" (Naput y otrxs, 2018), los masivos ENM, las movilizaciones del 14 de junio y del 6 de Agosto del 2018 por el aborto legal, las marchas del orgullo lgtttbiq+ y en contra de los travesticidios, el fallo de la justicia que dictamina como travesticidio el asesinato a Diana Sacayán, entre otras, queda explícita la masividad creciente y la capacidad de construcción y resistencia política de los feminismos y las disidencias sexuales en la historia de la democracia argentina reciente. Capacidad de influencia que, no sin recursos económicos y andamiajes institucionales a favor, intentarán mitigar los sectores conservadores y clericales.

---

[23] Ver sobre la manifestación nacional de salvemos las dos vidas: *Aborto legal: "Marcha celeste" en el Obelisco a días de la votación.* TN noticias. 4/8/2018. Disponible en URL: https://tn.com.ar/politica/aborto-legal-panuelazo-verde-en-el-congreso-y-marcha-celeste-en-el-obelisco-dias-de-la-votacion_887547 . Fecha de consulta: 10/11/2018

Y el fotorreportaje: Concentración "Salvemos las dos vidas en el Obelisco convocada por las iglesias evangélicas. Diario Clarín. Disponible en URL: www.clarin.com/sociedad/aborto-ley-aborto-aborto-legal-iglesia-evangelica-obelisco-concentracion-marcha-aborto-legal-pro-vida_5_rkffFvQrQ.html .Fecha de consulta: 10/11/2018.

[24] Ver sobre la marcha con mis hijos no te metas: Tejada Azul (2018), op.cit.

2. c. Entre Ríos

En nuestra provincia hubo dos leyes importantes que contemplaron nociones interesantes sobre las sexualidades. Por un lado, la ley provincial de educación 9.330 del 2001 estableció en el artículo 18- inciso "e" que en la EGB 3 los educandos deben adquirir competencias más complejas, tales como "desarrollar un vínculo positivo con su cuerpo y comprender la sexualidad desde valores que incluyan la consideración, el placer, la emoción y el deseo dentro del contexto de relaciones responsables" (art. 18, ley provincial de educación 9330). Y por otro, la ley provincial 9.501 de salud sexual y reproductiva y educación sexual sancionada en el 2003, instituyó la educación sexual en la provincia (Naput y otrxs, 2018).

Naput y equipo (2018)[25] hacen una minuciosa reconstrucción histórica de la educación sexual como derecho en Entre Ríos en el Informe de avance de su investigación. En uno de los artículos, apuntan que el movimiento de mujeres y lgbtttiq+ en nuestro país lograron respuestas a sus demandas a nivel nacional, a través de leyes/ medidas que previamente hemos mencionado, que entraron en tensión en el escenario provincial (Naput, Fernández y Éberle, 2016).

¿Cuál es el escenario político entrerriano en el que emergió la ley provincial de salud sexual y reproductiva y educación sexual del año 2003? Esta ley tenía por objetivo principal la implementación de un programa de salud y educación sexual con perspectiva de género en Entre Ríos. Fue propuesta por el espacio político ARI (Afirmación para una República Igualitaria) y, puntualmente, por el senador Daniel Rosas Paz en el año 2002 durante la gobernación de Sergio Montiel, quien fuera gobernador de la provincia, de procedencia radical e integrante de la Alianza.

Este proyecto se basó en otra iniciativa antecedente que fue presentada en los '90 por el legislador del Frente Grande, Federico Soñez, y que emergió de una particular trama de relaciones e influencias de la provincia. Las preocupaciones por la salud sexual de las mujeres, una educación para decidir libremente, por la soberanía del cuerpo femenino, el VIH/SIDA eran planteadas por una construcción política local y provincial que abarcaba distintas actorías. Médicas, enfermeras y trabajadoras sociales, docentes universitarixs e intelectuales con formación en perspectiva de género y feminismos, y cuadros políticos autoidentificadxs con la

[25] Todo lo citado de Naput y equipo, hace referencia a un Informe de Avance, que contiene varios artículos y apartados, del Proyecto de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación – UNER, denominado *Cuerpos, género y sexualidades en la escuela. Prácticas y saberes en las intervenciones educativas y las políticas públicas de Entre Ríos – 2003/2013,* Disponible en la resolución 058/2018, Anexo único, del Consejo Superior de la UNER.

izquierda que militaban por un Estado laico y la igualdad de derechos entre varones y mujeres, constituían esa peculiar amalgama de intereses (Naput, Fernández y Éberle; 2016).

Con estos antecedentes, el proyecto de ley fue aprobado en el 2003 en ambas cámaras legislativas, con la oposición del PJ en minoría. Y luego fue promulgada por el gobernador Sergio Montiel (cuyas convicciones eran de procedencia conservadora en muchos aspectos, pero defendía la laicidad de la educación pública), creando así el sistema provincial de salud sexual y reproductiva y educación sexual en el ámbito de la Secretaría de Estado de salud de la provincia (Naput, Fernández y Éberle, 2016).

La legislación contaba con objetivos de avanzada para la situación nacional de aquel momento, tales como "orientar e informar a la población sobre el ejercicio de la sexualidad con perspectiva de género" (art. 2 inc. c), crear la educación sexual en el ámbito de la provincia (contenida en el art. 4), estipular facultades del CGE vinculadas con la formulación de políticas de educación sexual y crear un "organismo asesor interdisciplinario conformado por representantes de la Federación Sexológica Argentina, de carreras profesionales de salud, humanidades y ciencias sociales, institutos superiores pedagógicos y organizaciones no gubernamentales con demostrada experiencia de capacitación en educación sexual" (art. 4 citado en Naput, Fenández y Éberle, 2016).

Uno de los puntos de vanguardia de la ley contemplaba que se implemente un programa de educación sexual en las escuelas públicas y privadas del sistema escolar de la provincia. Fue en razón de ello, que la Iglesia Católica buscó desplegar un lobby instando a desconocer la norma y excluir a todos los colegios del sector privado de la obligación de enseñar temas referidos a la prevención de embarazos no deseados o contagio de enfermedades de transmisión sexual y VIH/sida (ídem).

Las presiones eclesiásticas se inscribieron en un clima de tensión social y crisis económica inédita en Entre Ríos (conflictos políticos, económicos y sociales vinculados a la grave crisis institucional que atravesaba la provincia y el país entre 2001 y 2003) y, al mismo tiempo, en un clima de deliberación pública respecto a la educación sexual. A pesar de la enfática postura de la Iglesia, el senador del ARI que tuvo la iniciativa y el explícito apoyo del poder ejecutivo provincial sostuvieron una línea de defensa de ampliación de los derechos sexuales en tanto derechos humanos, que empalmaba con varias organizaciones de la sociedad civil. De hecho, el proyecto fue fruto de un consenso legislativo y el respaldo de numerosas y diversas organizaciones de la sociedad civil, pues durante 3 años el proyecto se había discutido y

consensuado con otrxs diputadxs que retiraron sus propias presentaciones (Naput, Fernández y Éberle, 2016).

La ley provincial 9.501 resultó un antecedente insoslayable, a pesar de que las presiones de la iglesia, dos años después, fueron efectivas. Esto es, "entre los años 2003 y 2006, mientras se gestaban la ley de educación nacional y la de ESI, en la provincia de Entre Ríos se pergeñaba su desactivación" (Naput, Fernández y Éberle, 2016: 7). Tras un cambio de signo político en el gobierno, la ley fue modificada en el 2005 y se acopló a la hegemonía y dirección de la alianza católica en el CGE.

En ese sentido, el devenir de la ESI fue en retroceso con el gobierno peronista de Jorge Busti que en el mismo 2003 logró acceder al poder. El nuevo gobernador apoyó enfáticamente a la Iglesia Católica, impulsó la reforma de la ley 9.501, modificó la dirección del CGE, puso en marcha la resolución 550 del CGE (que otorgaba mejores posiciones a la iglesia católica) y desplazó de la conducción de la Comisión de aplicación de la ley a la sexóloga y docente en biología Silvia Darrichón que lideró el proceso previo (ídem).

Las autoras aventuran algunas conjeturas y factores para pensar las condiciones de posibilidad de estas contramarchas: en primer lugar, el triunfo electoral y las medidas concretas del gobierno de Busti en Entre Ríos en favor de las posturas clericales. Segundo, la manutención de privilegios de las posiciones neoconservadoras en los espacios locales que quedaron refrendados con las leyes nacionales de educación nacional y de ESI (a través del artículo que concede adecuar la ESI a la realidad y creencias de cada institución). Tercero, la demora y falta de recursos y políticas de implementación efectivas. Y, cuarto, el repliegue durante esos años de los sectores que defendían ESI, tales como los gremios, facultades de la UNER y otras organizaciones en la participación política en Entre Ríos (Naput, Fernández y Éberle, 2016).

En relación a la actual configuración de la ESI, Naput, Henares y Ternavasio (2016) señalan que hay dos dispositivos pertenecientes al Estado provincial. Estos tienen sus respectivas resoluciones legales, marcos normativos, lineamientos curriculares, programas de capacitación docente y regulaciones institucionales. Uno de ellos es el dispositivo formulado por el Consejo General de Educación (CGE)[26], que es responsable de la mayoría de las escuelas medias de

[26] Desde los 90 en Entre Ríos no hay Ministerio de Educación en la provincia, pues el mismo ha sido suplantado por el Consejo General de Educación que asume buena parte de las responsabilidades y competencias que corresponderían a ese Ministerio, y establece algunos requisitos particulares tales como que quien presida el consejo debe haber ejercido la docencia y el poder ejecutivo debe proponerlo al senado provincial para que éste lo apruebe.

jurisdicción provincial y, otro, el desarrollado en la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (FHAyCS- UADER) que agrupa un conjunto de escuelas y se encuentran integradas desde el punto de vista presupuestario, político-pedagógico y curricular a la UADER.

En el primer dispositivo lxs autores identifican tres marcos normativos: la ley provincial 9.501 de salud sexual y reproductiva y educación sexual modificada en el 2005, el Programa provincial de educación sexual escolar (PESE)[27], y los diseños curriculares provinciales aprobados en el año 2010.

Con el gobierno de Busti, el PESE pasó a incorporar nuevos fundamentos: "una visión filosófica de persona, como sujeto de naturaleza biopsicosocial y espiritual desde los comienzos de la vida con la concepción", la sexualidad como "parte de la identidad misma de la persona en tanto varón o mujer" y a la educación sexual como "información formadora adecuada", "integrada en una escala de valores", con "un sentido crítico y responsable frente a errores y enfoques simplistas o superficiales y a las polémicas de carácter crítico que la desvirtúan" (Resolución 550 del CGE citada en Naput, Henares y Ternavasio, 2016: 7). Estos provenían de un libro católico de autoría de Eva Balagué y Norberto A. Uva (1987), llamado *Orientaciones para la Educación Sexual* de la Editorial Claretiana (ídem).

Recién en el 2012 se retomaron las capacitaciones docentes, a través de la articulación con el programa nacional de ESI. Aquellas fueron tímidamente sostenidas por el PESE provincial y dicho trabajo quedó a cargo de tan sólo tres personas que tenían a su cargo apoyar a las asesorías pedagógicas de todas las escuelas de la provincia (Naput, Henares y Ternavasio, 2016).

El segundo dispositivo es el programa de ESI de la FHAyCS- UADER. De este dependen tres escuelas secundarias: la escuela Normal Rural Juan B. Alberdi, la escuela Normal Rural Almafuerte y la escuela Nro. 1 Normal José María Torres (en sus tres niveles: inicial, primario, secundario). En la página institucional de la FHAyCS[28] se expresa una adhesión al programa nacional de ESI del Ministerio de Educación Nacional, a la necesidad de garantizar el acceso a

[27] Dicho programa fue desarrollado la secretaria de Planeamiento del Gobierno de Entre Ríos y contaba con un marco aprobado por el Consejo General de Educación de Entre Ríos en 2006 http://www.entrerios.gov.ar/CGE/2010/planeamiento/programas/educacion-sexual/normativas/

[28] En el siguiente link se puede encontrar dicho programa: http://fhaycs-uader.edu.ar/secretarias/escuelas/programa-de-educacion-sexual

la información y el conocimiento sobre esta temática a niñas, niños y jóvenes, según fundamentos científicos.

Este dispositivo se postula en favor de los derechos sexuales entendidos como derechos humanos y de una perspectiva multidisciplinaria que rechaza visiones biologicistas y moralistas y habilita abordajes desde la perspectiva de género y otros discursos divergentes de la variante religiosa- moralizante (Naput, Henares y Ternavasio, 2016). De modo que quedan marcadas las divergencias entre ambos dispositivos.

Éberle (2018) recupera algunas citas de Valeria Flores para problematizar que en los cursos, talleres, capacitaciones, campañas del CGE predominan asuntos como el abuso sexual infantil, embarazos adolescentes, prevención en las relaciones sexuales, enfermedades de transmisión sexual. De manera que cuando se habla del daño, se postula una forma del daño, cuando se habla de la violencia, se refiere a un modo de la violencia. Que cuando se habla del crimen, se hace referencia a un tipo de crimen. Pero que no se habla de cómo la heterosexualidad en tanto régimen político de regula cuerpos, afectos y prácticas pedagógicas. En ese sentido, sus reflexiones apuntan a develar que la pedagogía informal e institucionalizada es la de la heterosexualidad, que produce cuerpos dañados y promueve un conjunto de temas que se basan en la experiencia normativizada del género, basada en la ley binaria masculino/ femenino.

Ante ello, como proponen Naput y otrxs (2018) retomando a Walter Benjamin, es preciso mirar el progreso desde el horror de sus víctimas. Pues hay una parte central de la historia que sólo puede ser contada y mirada desde quienes han padecido la exclusión y la han enfrentado como los agrupamientos y activismos feministas y lgbtttiq+.

La emergencia y devenir de la ESI en la provincia así como las distintas agencias educativas, desafían la mirada teórico política que piensa la singularidad histórica y cultural de estos derechos y desmienten cualquier autonomía tanto como cualquier pronunciamiento a favor de los determinismos históricos (Naput y otrxs, 2018).

Soledad Henares (2018) hace una reconstrucción de algunas experiencias en nuestra provincia vinculadas a la ESI y las disidencias sexuales. Estas son, por un lado, el Foro de diversidad sexual de Entre Ríos entre 2010 y 2012 y, por otro, la de la escuela secundaria Comercio 1 Justo José de Urquiza de la ciudad de Paraná entre 1993- 2005, desde la voz de la docente y ex

responsable de la conducción de la Comisión de aplicación original de la ley provincial, Silvia Darrichón.

El Foro de diversidad sexual de Entre Ríos emergió como un espacio de militancia y contención referido a los derechos humanos y la diversidad de las sexualidades. Surgió en el año 2009 como un espacio inscrito dentro del Instituto nacional contra la discriminación, la xenofobia y el racismo (INADI). En los primeros años, funcionó como grupo de contención y formación de un grupo de militancia, y se construyó a partir de las corporalidades de sus integrantes, de jóvenes adolescentes que transitaban su "salida del closet" y participaban de esos encuentros colectivos para conversar sobre lo que vivían en relación a sus sexualidades.

Hacia el 2011 hay un quiebre puesto que la delegación central del INADI (en manos del interventor Pedro Mouratian) estableció el cierre de los espacios de Foros a nivel nacional. Esa decisión política se produjo en razón de los conflictos entre funcionarixs del INADI y organizaciones civiles que participaban de estos espacios en la provincia de Buenos Aires (Henares, 2018).

Esto repercutió en la provincia de Entre Ríos, de manera tal que el Foro se separó del INADI y continuó su recorrido activista como una agrupación autónoma del gobierno (hoy denominada Sexualidades Disidentes). La agrupación continuó debates hacia el interior del grupo sobre su propia identidad como espacio político militante, con espacios de formación interna, lecturas y discusiones, foros debates, participaciones en encuentros regionales y nacionales junto a otrxs activistas. Una de sus líneas de acción precisamente fue la ESI en distintas escuelas. La propuesta se llamó "La diversidad va a la escuela" y tuvo lugar en las Comercio 1 Justo José de Urquiza; Raúl Scalabrini Ortiz, Arturo Jaureche, Normal Superior José María Torres, Leandro Alem, entre otras de la ciudad de Paraná. Así como también en escuelas de Nogoyá, San Salvador, La Paz y Concordia. Sus iniciativas fueron llevadas adelante entre lxs activistas y las escuelas (docentes y/o directivos), con una total ausencia del CGE en estas actividades (Henares, 2018).

Por otra parte, Henares (2018) suma a este registro la experiencia de la escuela Comercio I Justo José de Urquiza que desde el año 1993 desarrolló acciones de ESI. Para ello, entrevistó a la docente y sexóloga educativa Silvia Darrichón, quien –además como ya anticipamos- estuviera al frente de aquel programa original de educación sexual en la provincia. La educación sexual surgió en aquella escuela del interés de la docente de responder a consultas y situaciones que sucedían en sus horas de clases en biología. La entrevistada considera que se

trataba de un interés personal, que era también colectivo y político. Dicha escuela tenía un espacio de talleres optativos, a contra turno, de recreación, como teatro, fotografía, música, portugués, entre otros. Y es allí donde se gestó en el 93, por primera vez, un taller de educación sexual, del cual participaron 32 estudiantes. Al año siguiente, de los 7 talleres optativos 5 talleres fueron de educación sexual, y al tercer año todos los talleres. Las temáticas que trabajaban se volvían convocantes: el reconocimiento del propio cuerpo, la autoestima personal, la aceptación de la diferencia, una mirada de las sexualidades, el placer y el disfrute (Henares, 2018).

Parte de la estrategia de Darrichón fue concretar acuerdos con las familias. La docente decidió convocar a las familias de lxs estudiantes para comentar la propuesta, dar información y trabajar con ellas en el espacio de taller (Henares, 2018).

En suma, podemos concluir que además -o incluso a pesar de alguno- de los dispositivos vigentes pertenecientes al Estado provincial; tanto el activismo de docentes y profesionales comprometidxs desde sus lugares de trabajos, así como agrupaciones feministas y disidentes, la campaña por el derecho al aborto legal, seguro y gratuito y la pionera agrupación sexualidades disidentes, han ido recorriendo y sosteniendo la ESI en escuelas de la provincia. Henares (2018) indica que hay una marcada urgencia y demanda por parte de las escuelas de trabajar la ESI, que evidencia las irregularidades del CGE provincial en la puesta en marcha de esta política pública, así como la fuerte presencia de la Iglesia Católica en la provincia.

También cabe agregar a esta valiosa reconstrucción, el importante crecimiento en masividad y visibilización de los colectivos sociosexuales en Paraná (que es la realidad que más conocemos de primera mano) y (muy recientemente) en otras localidades de la provincia como Crespo, Diamante, Villaguay, San Salvador, Federal, entre otras, donde se vienen gestando agrupamientos feministas[29]. Desde el primer Ni Una Menos del 2015, Paraná viene siendo testigo de la capacidad de organización y movilización del movimiento de mujeres, lesbianas, travestis y trans.

Parte de ello se ha expresado en la conformación de, al menos, dos articulaciones políticas importantes que han arrastrado a cientos de paranaenses a las calles, bajo convocatorias

[29] Esto pudimos detectarlo cuando el año pasado, en unas jornadas sobre ESI que realizamos desde el Proyecto de extensión (finalizado) "El derecho a la ESI: promoviendo una mirada transversal en la escuela" de la FTS-UNER –del cual fui directora-, participaron jóvenes de Diamante y Crespo que contaban sus primeras experiencias como grupos feministas. Y también a través de las redes sociales donde se muestra la emergencia de grupos en distintas localidades de la provincia constituyendo sus primeras asambleas y actividades feministas, como en Federal, Villaguay, San Salvador, entre otras.

unificadas desde el feminismo y las disidencias que antes del 2016 se encontraban fragmentadas por diferencias políticas. En este sentido, una de las articulaciones más importantes que se creó es la Asamblea de mujeres, lesbianas, travestis y trans de Paraná. Que logró convocar a diferentes organizaciones sociales, gremios, partidos políticos, agrupamientos feministas y disidentes, y es la encargada de organizar las principales marchas/fechas del movimiento feminista como el 8 de marzo día de la mujer trabajadora, el 3 de junio ni una menos, 28 de septiembre día de acción global por aborto legal y seguro y el 25 de noviembre día de la eliminación de la violencia contra la mujer. O incluso, convocar eventuales marchas de reclamo por femicidios u otros acontecimientos de relevancia para dicha Asamblea.

La otra articulación política, menos numerosa que la anterior en cuanto a cantidad de participantes de sus asambleas y preparativos, es aquella que convoca a agrupaciones sociales y políticas involucradas en la organización de la Marcha del orgullo disidente de Paraná que se viene realizando cada año desde el 2016. Sus integrantes son quienes, en general, se han nucleado en el (antes existente) Foro contra la violencia patriarcal y heteronormativa, y (más recientemente) en la Asamblea por la libertad/ absolución de Higui. Y en las cuales juega un rol importante la agrupación Sexualidades disidentes, que mencionábamos con anterioridad. Éstas han llevado adelante acciones específicas contra los travesticidios, acompañando a compañeras travestis y trans ante situaciones de violencia institucional, reclamando por el cupo laboral trava trans, en defensa de la libertad de Joe Lemonge, entre otras[30].

Retornando a la educación sexual, Naput y otrxs (2018) muestran algunos eventos que fueron desarrollados por el equipo de investigación y extensión que motorizan en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER. Tales como un taller que contó con la presencia de Valeria Flores, la proyección de la película *T* en un salón colmado, los talleres de ESI desarrollados en la escuela secundaria nro. 35 Cesáreo B. de Quirós, en la escuela Neuquen nro. 12 y la nro. 1 Normal Superior José María Torres de la ciudad de Paraná. Esto muestra cómo la ESI fue y es un espacio en construcción y un asunto en torno al cual distintxs docentes y grupos activistas, ya sean agrupaciones políticas o proyectos universitarios, han desarrollado acciones en las escuelas y/o conversatorios o jornadas académicas en Facultades de la UADER o UNER, estrechamente asociadas al feminismo, la disidencia sexual y la perspectiva de género.

[30] Este resumen podemos aportarlo a partir de la propia experiencia y tránsito dentro del movimiento feminista y disidente local, compartido en espacios de asambleas, jornada de ESI realizada desde el equipo del proyecto de extensión que dirigí, entre otras. Numerosos portales digitales locales (Dirario Uno, Canal 9, El once) y páginas de redes sociales de agrupaciones de la ciudad de Paraná (Sexualidades disidentes, Marcha del Orgullo Paraná, etc.) registraron y dan cuenta de estos hechos.

Inclusive, nuestro accionar se ha desempeñado en este terreno: he sido directora del Proyecto de Extensión (finalizado) de la FTS – UNER "El derecho a la educación sexual integral. Promoviendo una mirada transversal en la escuela", donde gestamos acciones similares (talleres en escuelas, jornadas abiertas al público y dirigidas a docentes), y he formado parte -hasta la actualidad- de dos seminarios de formación docente de ESI; promoviendo acciones más bien asociadas al activismo de los feminismos y disidencias, y bien distantes ideológicamente y sin apoyos económicos de los dispositivos de la provincia.

Finalmente, cabe señalar que esto constituye un esbozo aproximado dentro del amplio y complejo mapa de condiciones históricas (internacionales, nacionales y locales), que nos servirá para dimensionar los cambios recientes y cómo se fueron tramando y se siguen tramando las disputas por las políticas sexuales en el ámbito de las luchas sociales, las instituciones estatales y, específicamente, las relacionadas a la educación sexual.

CAPÍTULO 3

Indisciplinar el conocimiento: (ins)urgencias feministas y disidentes para pensar las políticas sexuales y curriculares

…yo no vengo sólo a hablar de cuán víctimas somos las personas trans en Argentina. Yo no vengo a esta universidad a dar testimonio, yo vengo a discutir teoría.

Lohana Berkins
Universidad de Harvard, 5 de abril del 2010

3. a. Sobre los antecedentes

Consideramos que existen varios trabajos recientes sobre educación sexual. En general, muchos de ellos consisten en estudios de caso, situados, en torno a la implementación de la ESI en una provincia o en escuelas, de los lineamientos curriculares provinciales o de proyectos institucionales de ESI. O en estudios de los dispositivos y estrategias desarrolladas en escuelas, las representaciones o concepciones de directivxs, docentes, asesores pedagógicxs y estudiantes sobre la ESI, la sexualidad, entre otros. Los mismos ofrecen muchos datos que aportan a pensar la historicidad y complejidad de la ESI.

Algunos ejemplos son los siguientes. Un artículo de Barberis, Taborda y Zamanillo (2013) presenta el tema de tesis de las autoras de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) sobre el modo de resolver en las escuelas públicas de nivel medio de la ciudad de Córdoba, la implementación del Programa nacional de educación sexual, desarrollando un estudio de casos basado en tres establecimientos. Otro es el trabajo final de Marchetti (2013) del Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y Superior, que estudia la tensión entre los contenidos, visiones y estrategias que tienen lugar en una escuela de Santa Fe y las demandas planteadas por adolescentes. Otro trabajo es el artículo de Medina Álvarez, Guillermin y Barrios (2014) donde presentan el tema de su tesis de Doctorado en Humanidades de la Universidad Nacional de Tucumán, que consiste en los factores que influyen en la desarticulación entre los niveles de concreción curricular de la ESI y su implementación en las aulas.

Galazi (2016) en su tesina de la LCE, analiza los diseños curriculares de Santa Fe. Flores Micaela (2016) en su tesis de grado de la Licenciatura en Trabajo Social busca conocer las maneras en que se aborda la ESI en los procesos de enseñanza- aprendizaje de las escuelas del departamento de Lavalle (Mendoza), tomando como unidades de análisis a docentes, directivos, la trabajadora social de una escuela y la trabajadora social de la Coordinación Provincial de ESI. Y, finalmente, un antecedente en la Facultad de Trabajo Social (UNER) de la Licenciatura en Ciencia Política, es el de Zapata (2017) que estudia la implementación de la ESI en la escuela secundaria N° 50 República de Entre Ríos de la ciudad de Paraná, desde el análisis de las políticas públicas.

Las perspectivas asumidas o explicitadas en estos trabajos rondan alrededor de distintas preocupaciones teórico- metodológicas, entre las que consideramos importante destacar:

1) Generar niveles mesopolíticos de análisis que combinen tanto las trayectorias de las políticas, las reformas estructurales educativas (nivel macropolítico) así como también las dinámicas institucionales, resignificaciones y representaciones de actores institucionales y de sujetos individuales con responsabilidades de gestión (micropolítico).

2) Recuperar los estudios de políticas educativas, los estudios culturales y (sólo en algunos casos) la perspectiva de género para comprender a la sexualidad como una construcción social y cultural, porque permiten rechazar visiones totalizadoras de la sexualidad y considerar que hay "pluralidad de formas" de vivirla (diversidad sexual) y no una sola.

3) Utilizar tipologías o modelos de educación sexual (elaborados por la UNESCO, o Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008, o los elaborados por Morgade, 2011) para contrastarlas en casos situados o documentos como Diseños Curriculares.

4) Describir o interpretar las representaciones de actores institucionales o documentos oficiales para detectar qué nociones de sexualidad, modos de abordaje o modelos de educación sexual están presentes.

5) Comprender a la ESI como un derecho, un derecho humano reconocido nacional e internacionalmente y como política pública estatal.

En primer lugar, cabe señalar que algunos de los trabajos mencionados tienen escasas menciones sobre los feminismos y los movimientos sociosexuales de diversidad/ disidencias. Un solo trabajo los nombra a estos últimos como actores sociales relacionados con la ESI, pero no los considera en sus propias perspectivas y herramientas teóricas o metodológicas -como el trabajo de Medina Álvarez, Guillermin y Barrios (2014)-. Otro trabajo sólo menciona al feminismo cuando enumera los contenidos de ESI que aborda la escuela que analiza y, sin embargo, a la hora de hablar de la relación entre Estado y sociedad civil omite a los movimientos sociosexuales y sólo hace referencia a organizaciones no gubernamentales (ONG), especialmente, a los organismos internacionales –ejemplo de ello es el escrito de Marchetti (2013)-. Y, por supuesto, tampoco considera los elementos teóricos de los feminismos y las disidencias.

Por otro lado, otrxs autores directamente omiten a lo largo de su trabajo a los feminismos/ movimientos sociosexuales/ disidentes/ diversidad como colectivos, temas o perspectivas teóricas, y señalan que la ESI ha sido importante para cambiar la educación de "varones y

mujeres" y (algunos también nombran a) "otras identidades" o "diversidades sexuales". Y, a lo sumo, se pronuncian en favor de los derechos reclamados por organizaciones "de mujeres" y "derechos humanos". Esto se puede observar en los trabajos de Zapata, 2016, Galazi, 2016, Barberis, Taborda y Zamanillo, 2013 y Flores, 2016.

En este sentido, no hay un reconocimiento o referencia al aporte teórico y metodológico de los feminismos y las disidencias sexuales en la propia perspectiva analítica de quienes investigan. A modo de mensaje subliminal, parecen colegir que los feminismos o las cuestiones de género y diversidad pueden ser objeto de conocimiento, o "están ahí afuera" como actores/ agentes, pero no son sujetos, colectivos que vienen produciendo conocimiento, teorías, perspectivas críticas de alta relevancia política y académica que debemos (re)tomar. A excepción del trabajo de Medina Álvarez, Guillermin y Barrios (2013) que refieren a las teorías feministas en sus reflexiones finales, el resto de las producciones no dice nada al respecto.

Esto también se nota en la omisión o escueta mención de conceptos claves tales como patriarcado, feminismos, heterosexualidad, entre otros, y en la asunción de perspectivas críticas que no consideran las discusiones/ conceptualizaciones feministas y disidentes. Por el contrario, hay un predominio enfático de las referencias a ESI basadas en definiciones extraídas de las legislaciones nacionales o documentos y declaraciones de organismos internacionales. Respecto a estas últimas, por supuesto, no creemos que deban ser descartadas ni negadas ya que su capacidad de influencia es clave, tal como analizamos previamente en el capítulo 2. Sin embargo, entendemos que los conceptos no pueden descontextualizarse e invisibilizar a quienes encarnaron y tematizaron esos saberes y disputas, ni al terreno conflictivo que contiene a las fuerzas y actores en disputa. Aún más, varias producciones mencionan a Morgade (2011) en sus antecedentes, pero desconocen la apuesta política y teórica que dicho trabajo -en términos feministas y disidentes- implica.

Por caso, Morgade y equipo (2011) nos ofrecen ejemplos de estudios que abordan las experiencias de ESI en escuelas contemplando una mirada de los derechos humanos y las políticas estatales pero que, al mismo tiempo, recupera las teorías y categorías feministas y queer para pensar, proponer, criticar aquellas. Otro ejemplo local es la tesina de Ahumada y Moreira (2016) de la Lic. en Trabajo Social de nuestra facultad, donde las tesinistas estudian la implementación de la ESI en una escuela de Paraná y reconocen su condición e involucramiento con el tema estudiado y a las perspectivas feministas/ de género como referencias políticas y teóricas de las cuales se consideran parte. La diferencia que podemos

marcar con las autoras es que, no obstante la densidad teórica de su marco analítico y su consideración respecto a los feminismos y disidencias, basan exclusivamente su marco teórico en las categorías de Bourdieu[31], complementándolas con Giddens y la perspectiva de la planificación social. Sería interesante, tal vez, indagar en cómo hicieron convivir ambas perspectivas (tal como muchas feministas han marcado sus diferencias con Foucault, por ejemplo, pero luego recuperándolo para sus investigaciones), puesto que Bourdieu ha tenido diferencias y debates profundos con investigadoras feministas[32], precisamente por las perspectivas encarnadas en la experiencia que las autoras en su tesina manifiestan reivindicar.

Volviendo a los primeros trabajos queremos destacar la riqueza de datos de las producciones situadas sobre la educación sexual, al mismo tiempo que problematizar-bajo la hermenéutica de la sospecha feminista (Puleo, 2013) y considerando la abundancia de falacias viriles (Millet, 1975) propias del androcentrismo predominante en las academias (Moreno Sardá, 1986)- sus consecuencias analíticas y plantear las principales diferencias que mantenemos en lo teórico y epistémico- político con aquellos. A saber:

---

31 Ver Bourdieu Pierre (2000). La dominación masculina.
Si bien las autoras reconocen a los feminismos y las disidencias, su marco teórico se centra principalmente en la teoría de Bourdieu sin mencionar algunas diferencias analíticas de los feminismos con Bourdieu, esto es, la polémica que el autor mantuvo con las feministas por su crítica a la "especificidad" de los estudios sobre las mujeres, el subjetivismo y exceso de agencia que, según él, plantean las feministas.

32 El autor en su conclusión presenta afirmaciones tales como que para él no puede representar una autoridad "absoluta" (dice) que las mujeres funden sus conocimientos sobre los objetos de estudio basándose en la experiencia de la feminidad, porque se arrogan el monopolio del objeto. El argumenta que "reivindicar el monopolio de un objeto determinado... en nombre del privilegio cognitivo que se supone que asegura el mero hecho de ser a la vez sujeto y objeto y, más exactamente, haber experimentado en primera persona la forma singular de la condición humana que se trata de analizar científicamente, significa importar al campo científico la defensa política de los particularismos que permite la sospecha a priori, y poner en cuestión el universalismo... del derecho de acceso de todos a todos los objetos" (p. 82). Este marcado recelo a la noción de experiencia y sujeto/objeto de conocimiento, se manifiesta en afirmaciones que, sencillamente, desconocen magras obras y polémicas feministas contemporáneas suyas como Harding, 1996; Haraway, 1995; Millet, 1975, entre otras. El dice "después de muchos titubeos y con el mayor de los temores, por un terreno extremadamente difícil y casi enteramente monopolizado ahora por las mujeres, es por la sensación de que **la relación de exterioridad** en la simpatía en la que yo estaba situado **podía permitirme producir**, apoyándome en las adquisiciones del inmenso trabajo estimulado por el movimiento feminista... **un análisis capaz de orientar de otra manera y la investigación sobre la condición femenina o, de manera más relacional, sobre las relaciones entre los sexos, y la acción destinada a transformarlos. Me parece, en efecto, que, si bien la unidad doméstica es uno de los lugares en los que la dominación masculina se manifiesta de manera más indiscutible y más visible (y no sólo a través del recurso a la violencia física), el principio de la perpetuación de las relaciones de fuerza materiales y simbólicas que allí se ejercen se sitúa en lo esencial fuera de esta unidad, en unas instancias como la Iglesia, la Escuela o el Estado y en sus acciones propiamente políticas**, manifiestas u ocultas, oficiales u oficiosas (basta, para convencerse de ello, con observar en la actualidad inmediata las reacciones y las resistencias al proyecto de contrato de unión social)" (p. 83). La negrita es propia.
Respecto a ello, bastaría marcar y recordarle algo a Bourdieu que, de hecho, él mismo posibilitaría con el argumento de la dominación simbólica: las feministas no nos arrogamos ningún monopolio ni autoridad absoluta por reconocer el suelo de experiencias y vivencias que nos constituyen. Al contrario, precisamente, nos hemos inscrito en las academias impugnando el monopolio masculino, androcéntrico y heteronormativo del saber científico y cualquier tipo de esencialismo basado en la naturaleza o el materialismo. Esas afirmaciones del autor, deberían llevar a replantearnos los sesgos sobre los que se montan sus juicios a las producciones feministas.

a) Creemos en la necesidad de que quienes investigan expliciten sus posiciones e intereses. Es decir, reconocer y situarse en el mismo terreno político e histórico de aquello que se pretende investigar (Haraway, 1995; Harding, 1996; Dorlin, 2009). Es un desafío que se torna imperioso en el marco de las disputas planteadas por los feminismos y las disidencias sexuales en los ámbitos académicos.

b) La afirmación de que la sexualidad es una construcción cultural e histórica no es para comprender las "variadas" formas de vivirla o significarla (como mencionan los trabajos con los que estamos discutiendo). Presentarlo de ese modo (aunque seguramente con buenas intenciones) en aras de defender los mismos derechos para todxs, puede ser un argumento insuficiente si no contiene precisiones acerca de la historia de las desigualdades por motivos de sexo- género. Más bien, podríamos decir que la sexualidad es una construcción y es política porque remite a la configuración de relaciones de poder humanas, históricas, a regímenes políticos heteronormativos y patriarcales, que se combinan con otras relaciones de poder (clase, raza, etc.) de una determinada manera, en determinados contextos, produciendo desigualdades (Flores, 2008; Butler, 2002; Amorós, 1985, Millet, 1975).

c) La ESI no es sólo una política pública estatal o un derecho. Las (re)apropiaciones situadas y de sentido diversas que existen en torno a la ESI, y que presentamos a lo largo de la historización del capítulo 2, dan cuenta no sólo de la complejidad del proceso de una política estatal o derechos humanos "sancionados" por organismos internacionales. Sino que remiten, precisamente, a su terreno por excelencia: la lucha política por la organización sexo- genérica de la sociedad, en la que intervienen distintos actores. De este modo, es necesario reconocer que han sido las feministas y las disidencias sexuales quienes han tematizado ello, antes que cualquier órgano legislativo o internacional. Omitirlo o no mencionarlo es negar la corporalidad y la encarnadura situada de esos saberes. Por ejemplo, pensemos si estaríamos de acuerdo en hablar de trabajo, circunscribiéndolo al derecho al trabajo sin referir a las relaciones capitalistas de producción en cada país y el mundo, o negar la existencia de las clases sociales porque hay "variadas formas de acceder al trabajo" (negando las estructuras económicas y sociales) o tomar definiciones sobre políticas o derechos laborales invisibilizando a las organizaciones de trabajadores que encarnaron las luchas por esos derechos.

d) En consecuencia, los feminismos y disidencias sexuales son una de las principales referencias teóricas. No podemos hablar de educación sexual, sin los cuerpos y los sujetos

políticos que, históricamente, plantearon esas disputas teóricas, esos derechos y políticas públicas. No puede ser una opción científica, omitir su existencia.

e) Finalmente, es preciso afectar y repensar el sentido (político) de nuestras producciones académicas. Si contemplamos los considerandos anteriores, se trastocaría el sentido de describir, evaluar o interpretar qué rupturas o reproducciones de los sentidos hegemónicos hay en los terrenos micro o macropolíticos. Y cobraría relevancia la pregunta por cuál es la intervención política que lxs investigadores buscamos aportar o realizar, ya sea para tematizar y/o accionar críticamente en torno a esos derechos, procesos de políticas estatales y/o debates políticos.

Es por estas diferencias epistémicas y analíticas que sólo consideraremos como antecedentes para nuestro trabajo aquellas producciones que nos permiten (de)marcar qué se ha escrito sobre nuestro tema en función de dos criterios: 1) trabajos que analizan diseños curriculares en provincias argentinas (sean coincidentes o no a nuestra perspectiva analítica); y/ó 2) trabajos que abordan la educación escolar/ currículum escolar desde perspectivas feministas, queer o de las disidencias sexuales. Entendemos que con este recorte, podemos trazar un estado del arte más cercano a lo que se escribió hasta aquí sobre la relación entre política sexual, currícula y conocimiento en la educación escolar secundaria.

3. b. Nuestros antecedentes

3. b. a. Amparo Moreno Sardá

Esta autora española escribe *El arquetipo viril de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica* (1986), y se interesa por realizar una re-lectura crítica de los manuales de historia que son dirigidos a estudiantes de bachiller en España. Ella propone una serie de definiciones e interrogantes en torno al androcentrismo y formula preguntas y una metodología para indagar en el discurso histórico enseñado y que ha sido considerado socialmente válido y legitimado oficialmente.

Los *ejercicios de lectura no androcéntrica* surgieron de la inquietud por conocer las referencias a mujer que aparecen en los libros de historia. Con ellos, en un primer nivel de análisis, la autora descubrió que las alusiones a la mujer son más escasas de lo que suponemos y que cuando aparecen son como contrapuntos irónicos o anecdóticos.

A posteriori, en un segundo nivel, Moreno Sardá plantea buscar qué se dice del hombre -ya que lo masculino puede hacer referencia a los hombres (varones) en general, a determinados hombres o bien para generalizar al conjunto de lo humano, sin que se explicite en qué sentido es usado-. Ella argumenta que esta pregunta acerca de la referencia a los hombres y a qué hombres, supone una noción histórica acerca de las normas lingüísticas hegemónicas que hemos incorporado, que nos llevan a suponer de antemano que cuando se nombra "hombre", "nosotros", "los franceses", "los españoles", etc., es generalizable a mujeres y hombres.

El androcentrismo, en efecto, es el privilegio del punto de vista del hombre en los conocimientos científicos, considerándolo como medida de todas las cosas. El mismo concede a la perspectiva masculina (a una idea hegemónica de la masculinidad, que no contempla las distintas experiencias relacionadas con las masculinidades que podríamos hallar) la base de sustentación para desarrollar un estudio, un análisis o una investigación, y cuyos resultados serán utilizados como universales válidos para el conjunto de los individuos. El mismo ha sido desarrollado con sistematicidad en distintas ramas de la ciencia, desde Historia, Antropología hasta Medicina, Psicología y muchas otras más (Moreno Sardá, 1986).

La forma en que se expresa el sexismo en el ámbito de la ciencia es a través de prácticas androcéntricas del conocimiento. Reconocer esto permite, primero, preguntar por el sujeto histórico que, en cada sociedad, ha detentado o detenta el punto de vista hegemónico, identificando qué mujeres o qué hombres, qué aspectos humanos han sido predominantes y cuáles han sido marginados al ámbito de lo no significativo o insignificante. Y segundo, situar el problema en un complejo mapa de las relaciones de poder, es decir, en articulación con la edad, la raza, la clase, la nacionalidad, etc.

Por ello, para esta línea de investigación es preciso considerar que todo análisis implica un análisis histórico:

> Los planteamientos de Michel Foucault sobre el orden del discurso y la articulación entre saber y poder, me han ayudado a meditar en torno a este problema: todo discurso incluye, ordena y, así, afirma una serie de elementos a base de excluir y, así, negar otros. Ésta puede ser una línea de indagación fructífera en la reflexión en torno al orden androcéntrico del discurso lógico- científico, en sus distintas manifestaciones: permite empezar a valorar positivamente lo excluido, lo negado, lo marginado y silenciado. Lo hasta ahora considerado como in-significante, lo re legado a las márgenes no escritas, deja de ser identificable con inexistente y empieza a cobrar significación y vivacidad basta ahora insospechadas (Moreno Sardá, 1986: 19).

En relación a los hallazgos, la autora afirma que las mujeres prácticamente no existimos en el discurso histórico. De modo que los acontecimientos "importantes" han sido estudiados en

base a la perspectiva, las experiencias y los cuerpos de los varones, que la participación de las mujeres en ellos ha sido ocultada sistemáticamente, y que las experiencias y voces propias de las mujeres fueron ignoradas.

La supuesta neutralidad con que es asociada el estudio de los hechos, queda falseada en la medida en que sólo aluden a la vivencia de los hombres (o a algunos de ellos) y no se hace cargo de las exclusiones y vejaciones a las que fueron confinadas las mujeres en lo civil, lo político, lo económico, lo social, lo sexual en la cultura occidental (Moreno Sardá, 1986). Su investigación devuelve datos contundentes que muestran la presencia de un discurso histórico sexista, de clase, racial, guerrero, generador de marginaciones, que presenta al hombre blanco europeo como lo natural- superior- humano.

Cabe resaltar que así como la idea de hombre puede generalizar un modelo particular de masculinidad, hablar de la mujer o las mujeres sin atender al resto de las divisiones sociales puede conducir a incurrir en una perspectiva igualmente viciada por el sexismo adulto, racista y clasista que nos revela el androcentrismo (Moreno Sardá, 1986). Entendemos que los aportes de la autora son sumamente ricos y pueden abrir líneas de investigación novedosas, que contribuyan a escribir una nueva historia de las mujeres que desarrolle críticas a la estructura del discurso histórico hegemónico y el universo de valores asociados al mismo. Pues de lo contrario, la historiografía y la perspectiva feminista en las distintas disciplinas puede quedar condenada a un *ghetto*, con sus propios centros de estudios y congresos, pero en el que las visiones hegemónicas no se vean afectadas o impugnadas por los nuevos datos (ídem).

3.b.b. Valeria Flores

Valeria nos convida antecedentes importantísimos en lo que refiere a política sexual, heterosexualidad y educación. De sus varias producciones, tomaremos dos: *El armario de la maestra tortillera. Políticas corporales y sexuales en la enseñanza* (2008) y *Pedagogías del deseo. Desheterosexualizar el conocimiento o ¿es posible hacer de la danza una experiencia de (des)generización?* (2018).

En el primero, ella reflexiona sobre los procesos educativos tomando las perspectivas teóricas de Judith Butler y Eve Kosofsky Sedgwick así como su propia experiencia como docente o, mejor dicho, como maestra tortillera en la escuela. Escribe sobre la relación entre saber y poder pero señalando puntualmente el régimen heteronormativo en el que se inscriben y son producidos los conocimientos en la escuela.

Según Flores (2008) se ha instalado un *proyecto de normalización* que habla de la necesidad de elaborar currículums que transmitan valores como la tolerancia, armonía y respeto a la diversidad cultural y sexual. Sin embargo, afirma que esa política pedagógica no cuestiona de raíz las relaciones de poder que producen las diferencias. Ya que la tolerancia resguarda una noción de superioridad y jerarquía en donde alguien tolera y alguien es toleradx, en donde se niegan u omiten las relaciones de poder y desigualdad.

Ella sostiene que *el armario es una política de conocimiento* que señala a la lesbiana o al gay que no hace pública su identidad sexual ya sea porque la mantiene en silencio o la desmiente. Es decir, permite nombrar a una "institución opresora promovida, controlada e instigada por la propia sociedad" (Flores, 2008: 2) que relega a lesbianas y gays al ámbito de lo privado. El armario pues, constituye un régimen de conocimiento y desconocimiento que tiene implicancias específicas en el ámbito educativo, que opera en la medida en que logra aislar, excluir o invisibilizar a gays y lesbianas del espacio público y del ámbito político (incluido el escolar), y que consigna que la única esfera aceptable para las identidades sexuales no normativas es la privada o íntima (Flores, 2008).

En este punto, del mismo modo que argumentábamos que la pretensión de centralidad y universalidad del conocimiento científico ha ponderado la perspectiva masculina viril hegemónica, podemos sostener que la única perspectiva legitimada para enseñar en el aula es la perspectiva heterosexual. Lo heterosexual ha sido asimilado a la esfera pública, al punto en que no es preciso explicar: por qué la heterosexualidad es un régimen, por qué toda persona se presume que es heterosexual a menos que exprese corporalmente "desviaciones" del orden heterosexual del género (con su modo de hablar, vestir, gestualizar, etc.), por qué se espera que lxs docentes sean heterosexuales y que quien no lo es deba heterosexualizarse para no interferir en la percepción de lxs niñxs/ jóvenes (Flores, 2008), y por qué sólo hay contenidos (en biología, lengua y literatura, historia, etc.) producidos de acuerdo a perspectivas heterosexualizantes.

Como dice Flores (2008), en estas instituciones hay una norma no escrita según la cual lxs docentes deben parecer impersonales y (pretendidamente) desexualizadxs, deben llevar una vida sexual "ejemplar" (estar casadxs, las mujeres tener hijxs, etc)[33]de modo que no interfieran

[33] Otro recuerdo que tengo es que, cuando cursábamos en la secundaria, pronto se corrió el rumor por qué nos habían cambiado la profesora de química: había quedado embarazada sin estar casada y eso le valió su despido. Del mismo modo, en cuanto al armario como política de conocimiento, recuerdo los comentarios de odio hacia lxs homosexuales en plena discusión por la ley de matrimonio igualitario en el año 2010. Todo ello, en el marco de una

ni desvíen la percepción de lxs estudiantes. Por ello, para la autora, las narrativas en primera persona de lxs educadores lesbianas y gays -sin pretensiones de formular "verdades exclusivas"- promueven un discurso crítico corporizado que no construye lo "diferente" como exterior y extraño (tolerado eventualmente), sino como aquello que está presente y resiste la maquinaria de la normalidad.

En este sentido, si bien la autora se focaliza en la política del cuerpo y la necesidad de pensar una pedagogía desde lesbianas y gays que no analizamos puntualmente en esta investigación, sí resulta preciso destacar sus aportes conceptuales para (re)pensar y (re)inventar el conocimiento enseñado. Considerar al armario como política de (des)conocimiento nos lleva a pensar, en torno a nuestro tema, que probablemente el currículum de Historia (y de las otras asignaturas) se inscribe en un régimen heteronormativo. Y que a menudo se postula un *proyecto de normalización* que propone incorporar o integrar conocimientos contemplando miradas tolerantes "diversidad cultural" o "minorías sexuales", pero que (re)producen la ignorancia y mantienen incuestionadas las relaciones históricas entre poder y saber.

La homosexualidad y la heterosexualidad son construcciones inventadas por el discurso médico centroeuropeo de finales del siglo XIX, y es a partir de entonces que conocimiento y sexo resultan conceptualmente inseparables uno del otro. El conocimiento ha significado conocimiento de la sexualidad "normal" e ignorancia de las sexualidades "desviadas", "anormales", "perversas". Por ello, nuestra autora se pregunta, ¿qué relación podemos establecer entre el sistema heterosexual como régimen de conocimiento y el campo educativo? ¿cómo ha estructurado la ignorancia nuestro modo de conocer? ¿cómo se conectan e implican lo que conocemos e ignoramos? (Flores, 2008).

La ignorancia de lo anormal o desviado, entonces, se erige como política sexual expresada en la heterosexualización del saber. El que sabe y puede enseñar debe ser o mostrarse heterosexual, lo que se enseña debe ser heterosexual, la vestimenta es heterosexual, los chistes son heterosexuales, el cuerpo visible en la escuela es heterosexual (de lo contrario se pervierte a lxs chicxs), y lo ignorado es silenciado, discriminado o -en el mejor de los casos- tolerado, incorporado como minoría, en una grilla de personas que "también hay que aceptar" pero nunca como sujeto de conocimiento, que produce y habita saberes. Algunas preguntas que la autora formula, podemos ir imaginando cómo nos servirían para repensar la asignatura Historia:

---

escuela pública de gestión privada, confesional, de la ciudad de Paraná, donde asistíamos niñxs y jóvenes de familias asalariadas, de clase media o -a menudo- media baja.

> ¿Qué nuevos mapas del conocimiento pueden proponerse al pensar las identidades sexuales y de género en términos de políticas y prácticas de conocimiento y de producción de sujetos? ¿Qué escenarios de aprendizaje se configuran cuando hay ciertas identidades que se constituyen en desconocimiento, en secreto, y cómo modificarlos? ¿Qué tipo de conocimiento produce el silenciamiento y ocultamiento? ¿Qué tiene que ver el conocimiento impartido por la escuela con una economía del deseo centrada en el falocentrismo? (...) ¿Cómo vincular las prácticas de la intimidad con las prácticas de producción de conocimiento? (…) ¿Cómo articular nuestras prácticas de afirmación vital, de vinculación e intercambio de placer, intimidad y afecto, con el conocimiento impartido en las aulas? (Flores, 2008: 10)

En el segundo trabajo que tomamos, Flores (2018) propone concebir a la práctica educativa como un hacer (des)conectivo que nos implica en la vida diaria, en donde las identidades sexuales, de género, raciales y de clase se ponen juego y constituyen políticas de conocimiento y de desconocimiento. Es decir, en nuestras palabras, como un hacer que se teje en la trama misma de las relaciones de poder, y que puede formularse para negarlas y reproducirlas o transformarlas e impugnarlas.

La institución escolar, el conocimiento y las prácticas del conocer producen y regulan cuerpos, identidades y deseos, y configuran formas de subjetivación sexualizadas, generizadas, racializadas. La distinción que producimos entre hombre y mujer es tal porque somos entrenadxs, educadxs, para tornar natural e irrefutable la existencia de hombres y mujeres como cosas distintas y complementarias. Un aprendizaje que no es consciente pero “se hace carne” y enraíza en los cuerpos. Mientras tanto, toda identidad de género y/o sexual que (dis)torsione la matriz binaria heteronormativa, será sospechada o señalada como amenaza, falla, enfermedad, patología o delito.

En este texto, Flores (2018) recupera su experiencia como estudiante de danza. Ella afirma que, tal como recuerda de una clase de danza tradicional, el propio baile produce hombres y mujeres, y hay un carácter performativo del género en la danza. Y es gracias a las teorías feministas posestructuralistas, decoloniales, la teoría queer y la disidencia sexual, que podemos negar cualquier clasificación “natural” de los cuerpos, y comprender que el género es una tecnología que produce cuerpos sexuados desde ideales binarios (pene/vagina, varón/mujer, masculino/femenino) que son instrumentos perfectos para convertir la corporalidad en clasificación, para traducir la genitalidad en dicotomía, para naturalizar y normalizar deseos y formas de habitar la corporalidad.

Siguiendo a la autora, somos alfabetizadxs para que nuestros sistemas perceptivos, cognitivos y afectivos sean capaces de diagnosticar lo natural y no antinatural. Ante ello, una pedagogía antinormativa propone

> diseccionar una cotidianeidad organizada por la violencia, la exclusión, la medicalización, la criminalización y el borramiento de lesbianas, maricas, travestis, trans, negrxs, migrantes, personas con discapacidad, etc. Así, no solo se preocupa por el reconocimiento de identidades no heteronormativas en las instituciones educativas, sino que interroga la geografía conceptual de la normalización, trabajando con los residuos de lo conocido, con esas formas de conocimiento que fueron clausuradas para poder estructurar nuestras certezas epistemológicas que nos impiden pensar ordenamientos y deseos alternativos (Flores, 2018: 6).

Desheterosexualizar el conocimiento pues implica varias tareas: recuperar formas de conocimiento que fueron clausuradas por la matriz binaria del género, desarrollar esfuerzos teóricos al respecto, producir acciones micropolíticas que interfieran desde lo sensorial y perceptivo en las políticas del saber que nos hieren, y alentar contenidos y formas que impliquen desaprender la heterosexualización del pensar y sentir (Flores, 2018). La apuesta es que la escuela (y podemos pensar en particular en el discurso histórico) sea un espacio habitado por la singularidad de los

> cuerpos travestis, trans, lesbianas chongas, mujeres heterosexuales penetradoras de varones, drag, tortilleras que no son mujeres, bisexuales que rechazan ser madres, varones que abortan, cuerpos intersex, genderqueer, y una multiplicidad de formas de vivir el cuerpo que desbordan las categorías de varón y mujer, y que habitan las masculinidades y feminidades sin atarse a la genitalidad, a la conyugalidad ni a la monogamia (Val Flores, 2018: 7).

Esto es, que sus saberes, sus experiencias, sus historias, circulen en las aulas y en los patios, en los textos de estudio, sin ser construidos como lo otro amenazante: esta tarea es la que nos parece fundamental recuperar de la autora.

Para ello hay que escapar a la *normalización del conocimiento.* Flores (2018) considera que una política sexual que no discrimine no consiste necesariamente en sancionar conductas homofóbicas o prevenirlas, ya que un abordaje tal no interroga la manera en que el sexo se inserta en la normalidad y cómo la normalidad se inserta en el sexo. Pues sólo trabaja sobre la corrección de una actitud individual. A diferencia de ello, la pedagogía antinormativa apunta a mostrar la manera en que lo extraño se vincula con la posibilidad de normalidad, y en donde queda expuesta la insuficiencia de la operación de la normalización donde lo "políticamente correcto" desarrolla fórmulas de compasión, integración, tolerancia, respeto y simpatía que promueven sensibilidades atraídas por la victimización y el paternalismo. Por ello, hablar de diversidad sexual es hablar de "la forma en que el paradigma epistemológico colonial y la retórica neoliberal borra las huellas de los conflictos políticos" (Flores, 2018: 7).

En resumen, a pesar de que metodológicamente los trabajos de Flores se centran en lo pedagógico y no nos plantean un recorrido posible para análisis concretos del conocimiento

curricular; las definiciones y los interrogantes planteados por la autora resultan profundamente productivas para nutrir el estudio, debates, preguntas y acciones necesarias en torno a la política sexual en la escuela y la geografía conceptual que estructura u orienta el conocimiento curricular.

3. b. c. Graciela Morgade y equipo

Graciela Morgade es la compiladora del libro *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa* (2011), que condensa el proyecto de investigación *Presencia y ausencia de las sexualidades femeninas y masculinas de los/as jóvenes estudiantes en la escuela media*[34]. Morgade y equipo vienen desarrollando varias publicaciones e investigaciones acerca de la educación sexual y gran parte de su trabajo se centra en los contenidos curriculares.

En líneas generales dicho proyecto buscó detectar las condiciones de posibilidad institucionales para la implementación de una educación sexual con enfoque de género y derechos humanos, y relevar los discursos hegemónicos y subordinados sobre las sexualidades femeninas y masculinas en escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires. Uno de los objetivos fue reconstruir experiencias de desarrollo curricular con enfoque de género en distintas áreas curriculares del secundario.

Lxs autores consideran que el currículum escolar es un escenario de tramitación y lucha de significaciones que no ha sido abordado por las pedagogías críticas en general, sino hasta muy recientemente. Y que la enseñanza de la sexualidad ha conllevado la reedición de viejas discusiones sobre qué enseñar al respecto.

En esa línea, partir de la idea de que toda educación es sexual es decir que toda institución y propuesta educativa formula conocimientos e ignorancias, visibilidades y silencios sobre las sexualidades. Lxs autores construyeron distintos modelos de abordajes de la educación sexual -no excluyentes entre sí y que incluso pueden convivir-, para explicar los distintos modelos que han existido históricamente: *biomédico, moralista, sexológico, normativo* y *con perspectiva de género* (Morgade y otrxs, 2011). Nos detendremos, a los fines de nuestro trabajo, sólo en este último.

[34] Este trabajo se inscribe en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y en el programa UBACyT 2004-2008. El mismo tuvo líneas de investigación de continuidad en otro proyecto denominado *Cuerpos sexuados en la escuela media: currícula, experiencias y silencios* (s/d), producido en el marco del Proyecto UBACyT 063 (Programación 2008-2010), dirigido por Graciela Morgade y compuesto por Paula Fainsod, Gabi Díaz Villa, Susana Zattara, Cecilia Román, Cecilia Ortmann, Jesica Baez, Soledad Malnis y Catalina González del Cerro.

Siguiendo a Morgade y otrxs (2011), los abordajes recientes desde la *perspectiva de género*, los estudios feministas, culturales y queer, son referencias teóricas que señalan el carácter social y sexuado del sujeto pedagógico y las relaciones de poder vinculadas al sexo/ género. Estas han resaltado la dimensión sexuada del cuerpo que la educación formal ha estimulado y algunos trabajos críticos, más recientes, fundamentan que si bien el concepto de género sirvió para cuestionar una de las formas primarias de las relaciones de poder, la categoría de sexo permaneció erróneamente asociada a la dimensión biológica, natural, que establece el papel de "la mujer" y del "varón" en la reproducción de la especie humana.

Los desarrollos postestructuralistas y feministas retomaron a Michel Foucault y sus diálogos con el movimiento de gays y lesbianas, y revisaron la noción de sexo mostrando cómo la materialidad de un cuerpo no está separada de la red de significaciones en la cual vive (Morgade y otrxs, 2011).

Una de las búsquedas de los movimientos lgbtttiq+ fue precisamente mostrar la tendencia de los feminismos hegemónicos de homogeneizar aquello que se pretendía visibilizar con las teorías y las cuestiones de género. Ya que al problematizar y tematizar asuntos referidos a "la mujer", se acababa por invisibilizar las diferentes subjetividades, identidades sexuales y el conjunto de la trama de relaciones de poder que las constituyen y organizan jerárquicamente. El postestructuralismo en general y la teoría queer plantearon la identidad como una fluida y cambiante actuación social, como nexo entre la posición subjetiva y categorías socioculturales como género, clase, etnia, edad, etcétera, entre la historia social y una realidad psíquica (ídem).

Morgade y otrxs (2011) incorporan parte de estas reflexiones cuando se preguntan si en vez de afirmar que necesitamos "ESI para no discriminar", resulta más apropiado decir que necesitamos *Educación Sexual Queer* (ESQ) para disfrutar. Desde esa mirada, podríamos ofrecer a lxs chicxs un espacio donde esté presente la pregunta por "¿cuál es mi deseo?" y la posibilidad de que cada unx pueda contestarla donde, cuando –y con quien– quiera. Pues ello implica describir, explicar y denunciar la injusticia erótica y la opresión sexual, implica nuevos instrumentos conceptuales, descripciones ricas sobre las sexualidades en la sociedad y en la historia, y requiere un lenguaje crítico que hable de la crueldad de la persecución sexual. En esta línea argumentativa, postulan la necesidad de que las emociones formen parte del currículo escolar. En el sentido no de invadir la intimidad o privacidad, sino de ofrecer un

espacio público donde se analicen críticamente las relaciones sexuales y afectivas, donde se historicen los mitos, donde se trabaje la subordinación y la doble moral.

También consideran que el aborto y la homosexualidad son temas que han puesto en jaque la estructuración curricular predominante de la escuela media puesto que la sexualidad humana misma insta a incorporar "saberes indisciplinados", que atraviesan fronteras entre ciencias naturales y ciencias sociales, entre historia, filosofía, psicología, derecho y otras (Morgade y otrxs, 2011).

Hacia el final del libro, lxs autores ensayan algunas pistas que surgieron de la investigación. Algunos contenidos que se pueden trabajar son, por ejemplo, la división sexual del deseo que ubica al varón como -más- deseante y la mujer como objeto de deseo o, incluso, las pasiones. Aunque sólo abordarlas académicamente es una tarea que queda pequeña cuando se trata de la sexualidad (Morgade y otrxs, 2011), pues ésta es una dimensión de la vida humana que habitamos y vivenciamos todos los días, de manera que es preciso habilitar la opinión, la vivencia, la narrativa personal y política que involucra.

En consecuencia, sobre la relación docentes- alumnxs, lxs autores proponen que una pista posible es habilitar narrativas de lxs jóvenes y de lxs docentes en términos de la propia afectividad y reconocimiento de la propia experiencia. Puesto que si consideramos que la experimentación referida a la conducta sexual no remite a una cuestión de expertxs o de autoridad, es posible que veamos la necesidad de tomar otro camino que apele a la experiencia, y que desde los estudios feministas, lésbicos y gays y queer, articule los campos teóricos, políticos y pedagógicos y tensione las visiones hegemónicas de la sexualidad (Flores, 2007 citada en Morgade y otrxs, 2011).

Finalmente nos interesa recuperar una conceptualización que Morgade y otrxs (2011) toman de Britzman (1999) que puede aportar a interpretar mejor los desafíos sobre los contenidos de la ESI. Según esta autora hay tres versiones de la educación sexual: la *normal* que resulta normalizadora de los cuerpos y el deseo, la *crítica* que cuestiona a las relaciones de poder y defiende los derechos sexuales y reproductivos y la que denomina *aún no tolerada* que se vincula al cuidado de sí como práctica de la libertad. Esta última es la que les inquieta particularmente incorporar a la escuela, puesto que entienden que se proyecta sobre un horizonte difuso, asociada a la lectura de libros de ficción y poesía, con ver películas e involucrarse en discusiones interesantes. Actividades que, en definitiva, apuestan a la

discusión y la reflexión, y desafían nuestra imaginación propiciando debates que permitan ir más allá de lo establecido (Britzman, 1999 en Morgade y otrxs, 2011).

3. b. d. Lucía María Galazi

En cuarto lugar, tomamos la tesina de grado *La educación sexual en la escuela media. Análisis de los diseños curriculares de educación media de las provincias de Salta y Córdoba vigentes al año 2014.*

Es en un antecedente para nosotrxs porque allí se presenta un análisis documental de los lineamientos curriculares de las provincias de Córdoba y Salta. Galazi (2016) indica que en tanto la autonomía y competencias que tienen las provincias en relación al sistema educativo, los diseños curriculares provinciales expresan de manera contextualizada la normativa nacional. En esa línea ella se pregunta ¿qué concepción de sexualidad se encuentra por detrás de los diseños curriculares de cada jurisdicción? ¿Cuáles son los fundamentos para la educación sexual que sostienen los diseños curriculares? ¿Qué contenidos de los Lineamientos Curriculares de la ESI son recontextualizados en los diseños curriculares?

Ella compara dos diseños curriculares situados en espacios jurisdiccionales diferentes. Y estudia de manera cualitativa lo contenido en los lineamientos curriculares, las nociones de sexualidad y educación sexual que éstos contienen, así como las recontextualizaciones que se producen en el ámbito provincial de algunos objetivos. Para esto último la autora, describe y analiza los contenidos propuestos para las unidades curriculares de Formación Ética y Ciudadana, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

En cuanto al marco conceptual, tenemos coincidencias en relación a la consideración que se hace de la sexualidad como una construcción sociohistórica, y por ello coincidimos en algunxs autores/ referentes teóricos como Foucault y Morgade. No obstante, ella no asume una postura feminista ni posicionamientos feministas/ queer de autoras con las que trabaja (como Morgade y otrxs), pues al contrario los elude completamente. Su enfoque se basa en la defensa de los derechos sexuales de varones y mujeres.

En efecto, la autora no menciona a las personas lgbtttiq+, a los colectivos disidentes o feministas como parte de las disputas o del propio proceso de políticas estatales de la ESI. Mientras que de otros actores, como los organismos internacionales como la UNESCO, realiza numerosas menciones. A su vez, asume cierta mirada evolucionista de los derechos al identificarlos principal o exclusivamente con la reapertura democrática. Todos los puntos son

para el sistema democrático y el Estado de derecho y, ninguno para los sujetos políticos que encarnan esas luchas.

De alguna manera, se invisibiliza la complejidad de las disputas, marchas y contramarchas que conllevaron las luchas por los derechos sexuales y las políticas sexuales en la educación en la democracia reciente y contemporánea.

Metodológicamente, opta por analizar los conceptos (de sexualidad y educación sexual) encontrados en los diseños curriculares e inferir los tipos de educación sexual que allí se encuentran. Su análisis parte de cuatro tipos de educación sexual (que aclara no son necesariamente excluyentes y se superponen entre sí) que son definidas por Wainerman, Di Virgilio, Chami (2008): educación (confesional) para una sexualidad con fines reproductivos; educación (científica) para la prevención de las consecuencias de la sexualidad; educación para el ejercicio de una sexualidad responsable y educación para el ejercicio del derecho a la sexualidad.

En cuanto a los hallazgos, la autora señala que en los aspectos generales de los diseños curriculares de Córdoba y Salta se cuestiona la idea de adolescencia normal, se reconoce la posibilidad de lxs adolescentes de habitar y significar la vida de distintas maneras, la influencia de las condiciones sociales en la diversidad de formas de vida y experiencias, su derecho a ser parte de colectivos sociales, entre otras cuestiones. Así como también la defensa de derechos ligados a la propia subjetividad, el rechazo a la discriminación y respeto por la diversidad. Y ambos ligan la noción de educación sexual a la formación ética de lxs alumnxs.

Por otra parte, respecto a los contenidos, marca que hay un vacío en relación a “conocer los cambios y continuidades de su propio cuerpo, conocer riesgos y violaciones de su sexualidad, conocer cómo cuidar su salud y aprender valores y actitudes hacia su propia vida” (Galazi, 2016: 48) y que nos encontraremos con superposición o incoherencias entre diferentes posturas de educación sexual tanto en el diseño curricular de Salta como el de Córdoba.

En el diseño de la provincia de Salta, predomina una educación para una sexualidad con fines reproductivos, no se enseñan métodos anticonceptivos, no se incluyen aspectos relacionados al placer, el goce y el deseo o la posibilidad de parejas distintas a la heterosexual. Y hay una concepción de sexualidad basada en la dimensión biológica, la procreación y la consecución de un proyecto de familia. Es por ello que Galazi encuentra tres conceptos centrales que estructuran la idea de educación sexual: formación ética, derecho a la vida y educación sexual

integral responsable. El espacio curricular es Formación ética y ciudadana, para que los alumnos conozcan sus derechos y para que tomen conciencia del derecho a la vida. Y se advierte que la educación sexual integral se orientará hacia la "conciencia" y la "responsabilidad".

Este diseño curricular al mismo tiempo que manifiesta una "postura de respeto hacia la diversidad", "se centra en modelos amplios, ignorando aspectos como las cuestiones de género o el placer" (Galazi, 2016: 49). La preservación del derecho a la vida desde la concepción contenida en la ley provincial 73.113 de sexualidad responsable (que es recuperada en los diseños curriculares de Salta), pone de manifiesto la presencia de rasgos de una educación confesional, aunque la inclusión de diferentes formas de fecundación asistida lo pondría en tensión. Finalmente la idea de educación sexual "responsable" hace referencia a

> proteger y promover la vida de las personas desde la concepción (...) el rol del varón y de la mujer, estimulando el ejercicio responsable de la sexualidad y la procreación (…) para contribuir a la calidad de vida dentro de un proyecto de familia y de crecimiento de la persona (ley provincial 73.113 de sexualidad responsable citada en Galazi, 2016: 50).

Por otro lado, en los diseños curriculares de Córdoba, la autora encuentra aspectos de dos posturas: la educación sexual para el ejercicio de una sexualidad responsable y la educación sexual para el ejercicio del derecho a la sexualidad. Dice que en los mismos se marca la importancia de concientizar a lxs alumnxs sobre sus derechos y las herramientas que tienen para defenderlos, así como también favorecer el desarrollo del pensamiento crítico. En ese documento se valora la reflexión crítica y la promoción de oportunidades para que lxs alumnxs puedan cuestionar las ideas sostenidas en la sociedad, los estereotipos y los imaginarios sociales, para que cada individuo pueda elegir su camino de vida, cuestionar las representaciones sobre lo masculino y lo femenino naturalizadas en la sociedad que contienen en su seno relaciones de poder sostenidas en prácticas de estigmatización y exclusión.

La perspectiva de género y las perspectivas que se relacionan con un ejercicio autónomo, responsable y placentero de la sexualidad, inclusiva de las diferencias, son promovidas en los diseños de Córdoba. Contienen una idea de sexualidad saludable, responsable y placentera, vinculada a la "conciencia del carácter histórico y contingente de las asignaciones de género y mandatos sociales", y que la educación sexual debe permitir identificar formas de ejercicio de violencia y discriminación y priorizar aspectos relacionales, comunicacionales y afectivos.

La autora encuentra llamativo que no haya alusiones a la cuestión biológica, y ni siquiera a la cuestión de la prevención. Y plantea como un vacío la ausencia de temas referidos a la reproducción y métodos anticonceptivos. Galazi (2016) dice que la "educación sexual sostenida en este DC (diseño curricular) se encuentra lejos de enmarcarse en una perspectiva científica o de prevención de las consecuencias de la sexualidad".

A modo de breve conclusión, consideramos que producciones como estas guardan un potencial feminista no declarado o no explorado, y que es preciso poner a jugar con mayor profundidad en el marco de las disputas epistémicas y académicas. Inclusive, la omisión de las perspectivas feministas y disidentes lleva a incurrir en imprecisiones y falta de rigurosidad, puesto que nombrar a Naciones Unidas, a los derechos de "varones y mujeres", pero inivisibilizar y ni siquiera mencionar a sujetos protagonistas de las teorías, conceptos, políticas sexuales que han permitido pensar la ESI es un sesgo que requiere ser develado.

Entendemos que la educación sexual integral es un tema que ha sido central para las mujeres, los feminismos y las disidencias, que ha sido militado y teorizado activamente y que, en ese sentido, no sólo debemos buscar ensanchar nuestra capacidad analítica de describir la educación sexual que hay en las escuelas y provincias de nuestro país; sino que debemos poder plantear nuestras investigaciones descriptivas, comparativas, situadas, en vistas a promover acciones políticas académicas y no académicas contundentes, que busquen conscientemente diseccionar, refutar, proponer alternativas a las perspectivas hegemónicas, androcéntricas y heteronormativas.

3. b. e. Melina Mailhou y Virginia Sabao Domínguez

Mailhou y Sabao Domínguez (2018) en un artículo presentan el estudio de las líneas curriculares de ESI de Formación ética y ciudadana de Santa Fe. Las autoras introducen el tema aludiendo a las tensiones que caracterizaron a la configuración de la ESI en Argentina, las jerarquizaciones de temas en el debate parlamentario y las posteriores disputas por los lineamientos curriculares de ESI.

Su análisis también es cualitativo y ofrece reflexiones sobre los lineamientos curriculares para ESI en el área de Formación ética y ciudadana (FEyC) de educación secundaria orientada de la provincia de Santa Fe. Las autoras destacan cinco ejes que fundamentan los lineamientos curriculares nacionales de ESI, y que los desanclan de miradas biomédicas y moralizantes: 1) la educación sexual es un derecho, 2) debe desarrollarse desde una perspectiva de género, 3)

contempla la diversidad sexual, 4) incorpora la afectividad, y 5) contempla el cuidado del cuerpo y de la salud (Mailhou y Sabao Domínguez, 2018). Y también postulan que todx docente debe ser idónex para enseñar los contenidos de modo transversal y articularlos con su propio campo disciplinar.

Ellas recuperan que los lineamientos curriculares de Santa Fe, reproducen las orientaciones del CFE sobre la necesidad de una dimensión transversal y multidisciplinar. Sin embargo, cuando observan los lineamientos curriculares de FEyC las autoras advierten que hay una homologación casi exclusiva entre este campo y el del Derecho. Las autoras acaban concluyendo que "lo que se gana en interdisciplina para el encuadre de la ESI, se pierde en la concepción que el documento establece para el de la ciudadanía", puesto que hay una homologación de FEyC al ámbito jurídico, desplazando otras perspectivas relacionadas con la ciudadanía como la política, los conflictos que desafían miradas edulcoradas del consenso, la ética, los valores.

También registran que, si bien los lineamientos provinciales ponderan perspectivas de la desigualdad y la diversidad, las nociones de "sí mismo", "cuerpo", "familia", "sociedad" son definidas de manera acrítica y deshistorizada. Ya que no hay un encuadre histórico y contextualizado acerca de lo que significa la diversidad y la desigualdad. Les llama la atención la ausencia de la perspectiva antropológica y comparativa. Y entienden que esta última podría colaborar en reponer una historización de los procesos de homogeneización cultural, o incorporar la necesidad de articular la perspectiva de género con una mirada decolonial, que incluya a los pueblos originarios de la Argentina actual y reconocer qué nociones otorgan ellxs a la ESI. En esa línea, las autoras enfatizan en la importancia que

> tienen los exámenes medicalizantes, correctivos y normalizadores en la propuesta de ESI. Ligados a una concepción cientificista y positivista sobre la experiencia sexual que sin embargo se tensionan con abordajes... desde una perspectiva de género (…) Quizás sería necesario barajar y dar de nuevo. Comenzando por pensar a la ESI de una manera transdisciplinaria, que incluya saberes, experiencias y sensibilidades de diversos grupos que componen la población de la Argentina en torno al parentesco, la sexualidad, la afectividad y el cuidado de sí, sin dar por sentados sus contenidos, operar bajo generalizaciones apriorísticas y clasificaciones tales como: salud/enfermedad, normal/patológico, legal/ilegal (Mailhou y Sabao Domínguez, 2018: 122-123).

En conclusión, en este trabajo encontramos varias pistas sobre cómo es factible, al mismo tiempo, estudiar y proponer en torno a la ESI. En ese sentido, Mailhou y Sabao Domínguez (2018) aclaran que sus posicionamientos críticos desarrollados a lo largo del artículo tienen el objetivo de potenciar e incluso sostener y defender la herramienta de la ESI para el trabajo

docente. Y advierten que en tanto la reorientación de las actuales políticas nacionales contribuyeron al desmantelamiento y desfinanciamiento de programas, ellas buscan defenderla al mismo tiempo que ofrecer otras miradas críticas.

3.c. Nuestro corpus teórico

> *… el problema es la ciencia y los saberes, que están tallados, están compuestos por configuraciones patriarcales. Entonces, la idea que tenemos es que hay que interponerse en esas mallas, planteando transformaciones, planteando en todas las comunidades científicas los distintos saberes y disciplinas… revisadas por los feminismos (…) Estoy segura de que no se trata sólo de poner un seminario acá o allá, sino de una completa transformación de la malla curricular*
>
> Dora Barrancos

En este apartado presentamos definiciones de autores feministas y/o postestructuralistas, que se encuadran en perspectivas materialistas marxistas- feministas, queer o perspectivas inspiradas en la analítica foucaultiana del discurso. Entendemos que este cruce, no exento de debates y contradicciones, resulta fructífero para diseñar una propuesta de análisis interpretativa novedosa que contenga categorías capaces de deconstruir y proponer reflexiones sobre las políticas sexuales y el currículum escolar en la educación secundaria.

Como esquema analítico consideramos conceptos centrales, categorías y variables. Los tres nudos que condensan nuestros conceptos centrales que definimos son: 1. el sexo como obstáculo epistemológico; 2. las políticas sexuales, el androcentrismo y la heteronormatividad; y 3. el punto de vista (standpoint) feminista. Sus respectivas categorías de análisis son: 1.a. política de la normalización, 1.b. currículum con corrección política; 2.a. sujeto hegemónico del conocimiento, 2.b. opacidad androcéntrica, 2.c. pedagogía antinormativa; y 3.a. sujeto/s subalternos del conocimiento, 3.b. historia feminista y disidente.

Y las variables con las que recopilaremos información para luego procesarla desde el esquema analítico, están inspiradas en la propuesta de Moreno Sardá (1986). Las mismas serán: a. referencias a personas o colectivos humanos (hombres, mujeres, lgbtttiq+), b. referencias a hombres como conjunto de lo humano, c. valores y conductas asociadas al sujeto hegemónico, d. conceptos centrales en el discurso histórico, e. orden textual de los temas, f. cronología y e. visiones/ acontecimientos/ roles de las mujeres y las disidencias en la historia.

A continuación, presentaremos las definiciones de nuestros conceptos y categorías centrales y, luego, en la parte metodológica presentaremos las variables de análisis.

5.c.a. El sexo como obstáculo epistemológico

De acuerdo con Elsa Dorlin (2009) el *sexo* puede designar tres cosas: el sexo biológico asignado en el nacimiento vinculado a la genitalidad, el rol o comportamiento sexual vinculado con la socialización y educación diferenciadas en dos géneros (femenino y masculino) y, por último, la acción de tener sexo. En general las teorías feministas han problematizado en torno a esas tres dimensiones, pero ella las recupera para formular una historización de los discursos científicos que les dieron origen. De manera que podamos indagar en las implicancias políticas, epistemológicas e ideológicas de esas delimitaciones.

Algunas corrientes dentro de los estudios de género y feministas tomaron de manera acrítica la idea de que por un lado hay un "sexo biológico", invariable, y por otro un género con el que nos expresamos y nos identificamos que puede cambiar porque es cultural. Esta visión reprodujo la idea de que el sexo es algo natural, permanente y ahistórico, exento de procesos culturales de significación.

La autora demuestra que la idea de género no fue inventada precisamente por la teoría feminista, sino que fue tomada de la medicina de primera mitad del siglo XX que buscó (y aún lo sigue haciendo) diferenciar el sexo del género para realizar reasignaciones de sexo (genitales) y tratamientos quirúrgicos a personas conocidas como "hermafroditas" o, que más rigurosamente podríamos denominar, intersexos. Es desde allí, entonces, que se utiliza la idea de "rol de género" como algo modelado por la cultura y la educación, para diferenciarlo de la idea de sexo (Dorlin, 2009).

La autora sostiene que la procedencia de la noción de sexo biológico remite mucho más a los roles y comportamientos sexuales de lo que se ha pensado, y la bicategorización macho/ hembra es más el resultado de procesos de significación, de factores exógenos, biomédicos (visto en las mutilaciones genitales aplicadas a personas intersex), que una determinación endógena de la persona (Dorlin, 2009). De ese modo, el término sexo funciona como reaseguro de lo que se supone es natural y no se puede cambiar, mientras que paradójicamente las intervenciones médicas buscan modificar la naturaleza de los cuerpos extirpando la genitalidad de personas intersex o, por ejemplo, "corrigiendo" valores

hormonales en mujeres (con más tetosterona de la esperada) para equilibrarlos a un supuesto valor “normal”.

Por otro lado, el término heterosexualidad aparece por primera vez en la traducción francesa de 1895 de la obra *Pshycopathia Sexualis* de Krafft Ebing. A partir de allí, se diferenció conceptualmente entre el acto sexual normal y el acto sexual desviado o anormal. Todo acto por fuera de la norma heterosexual sin fines reproductivos, es designado como patológico y perverso. Más precisamente, la idea de heterosexualidad surge pues para distinguirla del comportamiento patologizado y considerado perverso de la atracción sexual por los dos sexos: la bisexualidad (Dorlin, 2009). En este sentido, el concepto de heterosexualidad no buscó designar una forma más de vivir la sexualidad o presentar la “diferencia” entre prácticas sexuales distintas, sino que tenía un objetivo político y excluyente: oponer lo normal y lo perverso.

Este breve resumen del anclaje histórico que desarrolla con mucho más detalle y precisión la autora, permite afirmar que la definición de sexo biológico en tanto proceso de sexuación por el que anatómicamente tenemos un sexo, estuvo fuertemente cargado por los sentidos que se atribuyen a los fines procreativos y lo considerado sexual en el terreno de las relaciones sexuales. Lo ampliamente conocido como sexo biológico, entonces, muestra estar más cargado que separado de la idea de género, es decir, de “las trazas de una gestión social de la reproducción, es decir, una identidad sexual (de género y de sexualidad) impuesta, asignada” (Dorlin, 2009: 35).

La emergencia del concepto género en la teoría feminista permitió romper con el determinismo que asociaba lo biológico a lo cultural; pero lo que se ganó en ruptura, se perdió en olvido dejando al sexo como concepto despolitizado, asociado a la naturaleza (Dorlin, 2009). Es por ello que la autora detecta que uno de los obstáculos epistemológicos es haber formulado todos los interrogantes sobre la construcción social de lo femenino y lo masculino bajo el paraguas del género, dejando en el plano de lo incuestionable, natural, secundario a la idea de sexo biológico.

Como afirmara Collete Guillaumin (1984 citada en Dorlin, 2009), esta separación entre sexo y género responde a una política. Es decir, es una respuesta política que busca presentar los rasgos de género como asuntos culturales, simbólicos o arbitrarios y al sexo un papel natural, anatómico, secundario. Esa operación conceptual por la que se pretende distinguir “el cuerpo biológico” y “la cultura que le otorga sentido” es el intento de presentar como cosas distintas a

aquello que resulta estar más entrelazado que separado: el uso de nuestros genitales y los deseos "naturales" de nuestro cuerpo están fuertemente marcados (impugnados o valorados) por la cultura. En palabras de la autora:

> El hecho de que la relación de género sea utilizada como el fundamento último de la bicategorización sexual... cosa de la que dan fe los protocolos de reasignación de sexo efectuados sobre los niños intersexos desde su elaboración en los años cincuenta, muestra que la norma es exhibida en toda su dimensión social e histórica y se expone a ser impugnada (Dorlin, 2009: 49).

Como argumenta Dorlin (2009), la ponderación de la diferencia entre género y sexo arrojó al olvido la diferencia material que existe entre el *proceso de sexuación biológico* y el *sexo como operación categorial* que clasifica a las personas en machos y hembras. Ella identifica que el proceso de sexuación biológico de las personas, la formación de gametas, cromosomas y hormonas, sin dudas constituye un escollo para estas operaciones bicategoriales que pretenden clasificar al variado conjunto de cuerpos sexuados en las reducidas casillas de machos o hembras. Puesto que si de la biología se hablara podrían encontrarse mucho más de dos "sexos".

La bicategorización sexual del conjunto de lo humano en varones y mujeres es pues un obstáculo político y epistemológico que ha reducido nuestras posibilidades de conocer y nombrar los cuerpos, que ha condicionado nuestros modos de vivir, ver y conceptualizar. Y debemos reconocerlo en las distintas áreas de conocimiento (medicina, química, historia, filosofía, política, economía) para asumir y afrontar que nuestros análisis pueden estar llenos de ruidos y sesgos que provienen de operaciones binarias, de una forma de conocimiento que se ha constituido por las oposiciones entre macho/hembra, varón/mujer, sexo/ género, naturaleza/cultura. Y que, incluso, pueden atentar contra nuestras buenas intenciones de criticar el orden establecido.

En este sentido, los efectos de esta epistemología nos convoca al desafío de advertir y hacer consciente sobre qué geografías conceptuales estamos pisando y desde las cuales estamos mirando. Y resultaría interesante trasladar algunos interrogantes y datos que aporta Dorlin (2009), referidos a la situación de crisis del sistema categorial del sexo y las contradicciones internas de la medicina, al campo de las ciencias sociales y humanas en general y al de la ciencia política en particular.

En relación al conocimiento curricular de historia, podemos decir que las tradicionales referencias de que quienes hacen la historia son los "hombres" con un supuesto sentido

genérico, o incluso “hombres y mujeres”, nos plantea la necesidad de que una nueva historia sea estudiada. Donde se registren todos los rastros y olvidos a los que han sido condenados grupos enteros o personas que desafiaron o padecieron por sus ideas o experiencias las consecuencias de la bicategorización del sexo.

En conclusión, partimos del concepto de políticas sexuales puesto que lo consideramos pertinente, en el marco de los actuales debates en las teorías feministas, para marcar la estrecha imbricación entre sexo y género, siendo conscientes del “obstáculo político relativo a una relación de poder” (p. 45) que contienen sus definiciones hegemónicas (Dorlin, 2009).

Es decir, lo hemos escogido entendiendo que: 1) estamos de acuerdo con situar históricamente la operación bicategorial del sexo, su inscripción en el discurso médico y asumir la falta de respuestas científicas a las consecuencias y sesgos que han aparejado las intervenciones formuladas desde aquella; 2) es preciso tributar a una vigilancia epistemológica que se posicione contra el sesgo derivado de la operación conceptual que separa el sexo del género y de la bicategorización sexual; 3) no resulta estratégico reemplazar género por sexo, o políticas de género por políticas sexuales, sino que es necesario asumir las mutuas imbricaciones conceptuales y empíricas que tienen; 4) queremos abonar a análisis de las ciencias humanas y sociales recuperando la productividad teórica del sexo, como categoría que nos invita a mirar en las relaciones de poder mucho más allá que mujeres y varones y refutar la política de normalización que ha imperado; y 5) es riguroso en tanto implica una apuesta a la visibilidad o irrupción de (la diversidad de) los cuerpos sexuados y sujetxs históricxs oprimidxs en el estudio de cualquier tema o campo de investigación, y promover la incorporación de nuevas variables, indicadores y categorías.

En la misma línea, Diana Maffía (2012) también cuestiona que haya una base natural desprovista de toda interpretación, o desprovista de toda lectura cultural, puesto que ello es desmentido por la propia práctica: la sexualidad biológica ha ido cambiando históricamente y de cultura en cultura. Si actualmente se asigna un sexo a una persona cuando nace y se observan sus genitales, ya comienzan los problemas con las personas intersexos que no muestran -de acuerdo con la medicina hegemónica- una “escritura prolija de la genitalidad”. Maffía (2012) recupera que lxs médicxs denominan el “síndrome intersexual” a pesar de que las personas intersexos se cuentan 1 de cada 2.000 nacimientos. De ese modo la materia, el cuerpo, la genitalidad intersex, es leída como errónea a la luz de unos ojos (bi)codificados ideológicamente de antemano.

Para nuestra autora la lectura dicotómica varón- mujer ha sido un obstáculo tanto para leer los cuerpos sexuados, como para la asignación de género. Como ejemplifica Maffía (2012), una persona puede ser una travesti y tener una expresión de género que se corresponde con la imagen de una mujer, pero su subjetividad, su vivencia, es travesti. De modo que el género y los roles de género, también son una construcción compleja, porque las personas pueden sentirse confortables y aceptar los roles que socialmente están asignados, renegar de ellos o simplemente sentir pasión por otros e innovar e iniciar participaciones en los lugares que no son los socialmente esperados.

Por otro lado, la orientación sexual también es compleja de leer en esa trama ya que, por ejemplo, alguien puede tener prácticas sexuales consideradas homosexuales sin que la persona sienta que tiene una identidad homosexual:

> "una vez me preguntó una travesti, me dijo que se había enamorado de una lesbiana, y me dice: "¿Eso qué es heterosexual u homosexual?". Yo los desafío a que me definan qué es la relación de una travesti, de una mujer trans con una lesbiana, ¿es heterosexual o es homosexual? Y la verdad es que me parece que es una clasificación bastante inútil, digamos lo que digamos se nos está escapando mucho de la vida que queremos catalogar" (Maffía, 2012: 5).

De todas maneras, Maffía (2012) aclara que el hecho de catalogar, nombrar, generar categorías (lesbianas, travestis, transexuales, intersex, entre otras) es una idea que parte de la necesidad de autoafirmar determinadas identidades para poder generar símbolos que posibiliten reconocimientos (sino pensemos en lo difícil que sería explicar socialmente una ley de matrimonio igualitario o identidad de género). Las operaciones categoriales siempre demarcan límites ya que generan una normativa que permite definir un pertenecer o no pertenecer como, por ejemplo, definir quiénes son y no son lesbianas (Maffía, 2012).

Sin embargo, la autora concibe que estas categorías no son estáticas ni generan una visibilidad homogénea ya que las experiencias singulares pueden interrumpirlas o cuestionarlas. Por ello, la autora sostiene que la *disidencia* es una postura frente a todas las normativas. La *disidencia sexual* consiste en disentir con que deba haber normas estrictas respecto a la sexualidad, con que no puede haber normas cerradas, estrictas, rígidas que encasillen a las personas y les impidan expresarse como quieran expresarse. Es una mirada antinormativa, donde las categorías son mutables, provisorias, contingentes, y pueden siempre resultar tan necesarias como insuficientes.

Es por ello que, puntualmente pensando en cómo estudiar nuestro tema a futuro y nuestras fuentes de análisis (los diseños curriculares de la provincia de Entre Ríos y testimonios docentes), elegimos dos categorías que nos permitan dar cuenta del sexo como obstáculo epistemológico. Éstas son *la política de la normalización*, que ya definimos en el apartado 3.b.b., y el *currículum con corrección política* que definiremos a continuación.

Como hemos señalado en un principio, el currículum escolar es un escenario de tramitación y lucha de significaciones, que se relaciona con el dispositivo de disciplinamiento de los sujetos en general y el disciplinamiento sexual en particular (Morgade y otrxs, 2011). Puesto que el currículum está situado en un campo epistemológico social, en un territorio social profundamente polémico, sobre el cual se tratan de construir consensos, instalar ideas, valores y perspectivas sobre el pasado, el presente y lo que se espera que lxs estudiantes deben dar cuenta y poder proyectar en el futuro.

Lxs autores consideran que es preciso entender que el currículum de sexualidad, acarrea una discusión en torno a qué puede enseñarse y tensiones entre información y opinión, objetivo y subjetivo, etc. Siguiendo a Britzman, consideran que el consideran que dicho currículum debe estar más próximo a la dinámica de la sexualidad y al cuidado de sí que a la de las "clases" más convencionales" (Morgade y otrxs, 2011: 77). Pues muchos aspectos de la sexualidad no siempre se pueden anticipar, sino que deben partir de conversaciones francas, que desestabilicen la docilidad de la educación.

Al retomar a Lopes Louro indican que la vigencia de la hegemonía patriarcal y heteronormativa en las aulas puede ser cuestionada si nos inspiramos en la teoría queer que postula una alternativa: pensar una política post- identitaria para la educación, que no simplemente incluya o tolere la multiculturalidad, la homosexualidad o las cuestiones de género como cuestiones exóticas o menciones necesarias en un *currículum con corrección política*. Sino que pueda criticar el orden de género y sexual establecido, habilitar la palabra de las disidencias, "albergar las preguntas más incómodas… erotizar los procesos de conocer, de aprender y de enseñar, dando lugar al placer y a las curiosidades impertinentes" (Lopes Louro, 2004 citada en Morgade y otrxs, 2011: 201).

De esta manera, es posible pensar un conocimiento escolar y de historia en particular, habitado por la irrupción del deseo, los cuerpos, las posturas subjetivas, las historias personales de lxs estudiantes y los sujetos históricos invisibilizados. Que además de información científica, pueda poner en diálogo el conocimiento que se pretende enseñar con

las preguntas, historias personales y miradas que lxs estudiantes tienen sobre su propia realidad personal y social sexuada en el presente.

3. c. b. Políticas sexuales

Como hemos desarrollado en los antecedentes, refiriéndonos a Moreno Sardá (1986), el androcentrismo consiste en otorgar un privilegio al punto de vista del hombre como medida de todas las cosas, concediendo a la perspectiva masculina hegemónica -del varón blanco, adulto, europeo, de clase burguesa/ dominante- el soporte legítimo sobre el cual se desarrolla un estudio, análisis o investigación en el ámbito científico. Los trabajos con perspectiva androcéntrica operan de manera tal que los resultados son utilizados como válidos para el conjunto de los individuos (Moreno Sardá, 1986).

Esto implica registrar el *sujeto hegemónico en la cultura* que ha detentado ese punto de vista dominante, reconociendo qué aspectos humanos/ valores han sido legitimados y cuáles han sido marginados como insignificantes. Y, como ya hemos mencionado con antelación, implica situar el sexo en la trama que se teje con otras relaciones de poder para poder caracterizar agudamente quiénes son los que se ubican en el centro hegemónico (y quiénes quedan fuera del mismo), es decir, incorporar la edad, raza, clase, nacionalidad, etc.

En esa línea, los ejercicios de lectura no androcéntricos apuestan a un registro consciente del papel que tiene la cultura y la historia en la configuración de los modelos de conocimiento y comportamiento. Por ello buscan detectar cuál es el orden del discurso científico (histórico, en nuestro caso), cómo se da la articulación entre saber y poder, entre el punto de vista privilegiado y los puntos de vista excluidos, entre el punto de vista hegemónico y lo que se incluye y excluye o niega aquel orden discursivo. Según Moreno Sardá (1986) esto nos permite registrar de manera positiva lo excluido, lo negado, lo marginado o silenciado, y que su carácter (antes) insignificante cobre relevancia.

Por su parte, Flores (2018) nos aporta definiciones que resultan centrales. Ella considera que la *política sexual* es una política de conocimiento e ignorancia. De modo que las identidades sexuales, de género, raciales, de clase, son *políticas de conocimiento y de desconocimiento*. En ese marco, la heterosexualidad es un régimen de inteligibilidad de los cuerpos, un modo hegemónico de conocimiento que modeliza la interpretación que las personas hacemos de los cuerpos, puesto que son varones o mujeres, y excluye otros modos de pensarlos y vivirlos.

La *heteronormatividad* produce conocimiento, ignorancias y formas de conocer que son (re)producidas en la institución educativa. El hecho de que existan formas de subjetivación sexualizadas, generizadas, racializadas es porque somos entrenadxs en una política de conocimiento y desconocimiento que nos educa para considerar natural e irrefutable la (sola) existencia de cuerpos de hombres o mujeres (Flores, 2018) y a valorar positivamente y proyectar como universal el estilo de vida y aspiraciones de personas pertenecientes a la clase, edad, género, raza dominante. Por ello, el androcentrismo y la heteronormatividad son políticas sexuales, que producen y conducen nuestras formas de conocer e ignorar, de percibir y ocultar.

Mientras la heteronormatividad levanta clasificaciones que traducen la genitalidad en dicotomías entre modos anormales/ patológicos y modos "normales" y "naturales" de habitar la corporalidad y de ser (Flores, 2008). Por el contrario, una *pedagogía antinormativa* busca desmenuzar la cotidianeidad que está organizada en base a la violencia, la exclusión, la medicalización, la criminalización y el borramiento de lesbianas, maricas, travestis, trans, negrxs, migrantes, personas con discapacidad, y otras identidades disidentes. Buscando, más que el reconocimiento o inclusión de identidades no heteronormativas en las instituciones educativas, denunciar la geografía conceptual de la *política de la normalización* que produce residuos de lo conocido y estructura las certezas epistemológicas que nos impiden pensar desde las vivencias y deseos alternativos (Flores, 2018).

Como ya adelantamos en el apartado de los antecedentes, la *heteronormatividad* designa un régimen de (des)conocimiento, de visibilidad e invisibilidad de los cuerpos donde la producción de lo extraño está ligada a la producción de la normalidad (varón- mujer heterosexuales), y donde las visiones de compasión, integración, tolerancia, respeto y simpatía refuerzan posturas basadas en la victimización y el paternalismo de las identidades disidentes. Delimitando y circunscribendo los territorios vitales de la imaginación y creatividad pedagógica. En este sentido, la *pedagogía antinormativa* rechaza la noción de diversidad sexual como paradigma epistemológico, puesto que configura una forma colonial y una retórica neoliberal que borra las huellas de los conflictos políticos (Flores, 2018).

Si bien Flores no trabaja específicamente sobre el discurso histórico ni lo curricular, sus interrogantes y conceptos nos invitan a preguntarnos por los acontecimientos políticos, procesos, roles que a lo largo de la historia y en distintas culturas pueden ser conocidos desde

el punto de vista y las experiencias lgbtttiq+ y las mujeres, que han sido negadas producto la exclusión de las políticas sexuales hegemónicas.

3. c. c. El punto de vista (standpoint) feminista

Siguiendo a Dorlin (2009), el saber feminista se apoya en un conjunto de saberes locales, considerados "incapaces" de "unanimidad", "no conceptuales", que tienen que ver con la reapropiación de sí, con un modo de conocimiento de sí que es común a otros movimientos sociales en donde lo vivido individualmente es politizado, donde *lo personal se vuelve político*. Ese ejercicio consciente ha permitido desindividualizar la vivencia de ser mujer y tornarla una cuestión política, como sujeto que reflexiona sobre una vivencia que es también colectiva. No obstante, como aprecia Dorlin (2009), esto no significa afirmar una esencia del saber "de las mujeres", sino que es un ejercicio de posicionarse para descomponer y cuestionar la maquinaria teórica y la producción de verdad unívoca y dominante que ha negado o invisibilizado la participación y las vivencias de las mujeres en la historia. Implica cuestionar los efectos de poder de un discurso considerado científico, poner en jaque los efectos de los discursos médicos, psicoanalíticos, pero también filosóficos, históricos, antropológicos, que resultan totalizantes y dominantes sobre las mujeres, sus voces y sus cuerpos.

El saber feminista es genealógico, en el sentido que Foucault entiende la genealogía, ya que consiste inscribir los saberes en la jerarquía de poder propia de la ciencia, en el que la genealogía viene a ser una empresa para desligar los saberes históricos y volverlos libres. Esto es, forjar una capacidad de oposición y lucha contra la coerción que produce un discurso teórico unitario, formal y científico. Algunos interrogantes interesantes explicitados por Foucault: ¿Qué saberes quieren ser descalificados cuando se busca demarcar la veracidad de una ciencia? "¿Qué sujeto que habla, qué sujeto discurre, qué sujeto de experiencia y de saber quieren desvalorizar a partir del momento en que dicen: yo, que sostengo este discurso, sostengo un discurso científico y soy un sabio?" (Foucault citado en Dorlin, 2009).

En relación a nuestro tema, el suelo genealógico feminista está constituido por los saberes minorizados de las mujeres que han sido negados por ser considerados parciales, locales y subjetivos. Esta invisibilidad en los espacios escolares y universitarios y la borradura en los saberes y producciones teóricas enseñadas, está vinculada tanto con la exclusión histórica de las mujeres en los espacios educativos (expresada en la instrucción que recibieron para ser esposas, madres, tejer, etc., y la prohibición para ingresaren los espacios escolares y universitarios y científica), así como también con el sostenimiento y reproducción, una vez

incluidas, de la hegemonía androcéntrica en la forma de hacer ciencia. En esa línea, entendemos que el problema del sujeto cognoscente dominante en la ciencia no es tan disímil del problema del sujeto histórico hegemónico.

Siguiendo a Hartsock, el *punto de vista (standpoint)* es la base de sustentación de un programa científico que se plantee una objetividad fuerte, ya que considera que "las condiciones de vida son también condiciones de vista" (Puig de la Bellacasa citada en Dorlin, 2009). Esto implica denunciar la empresa científica que montaron los hombres de clase dominante al imponer una visión del mundo con pretensión de validez universal. Y considerar que el punto de vista feminista es comparable al modo en que Marx ponderó el punto de vista del proletariado y denunció el supuesto intercambio libre e igualitario en el contrato de trabajo. De manera que el sujeto cognoscente de la masculinidad abstracta ha obstaculizado pensar el vínculo entre el punto de vista de quien conoce y las condiciones materiales de existencia en las que se inscribe aquel (Dorlin, 2009).

El *punto de vista feminista*, por lo tanto, tiene como punto de partida los saberes vinculados a las condiciones materiales de existencia y la experiencia de las mujeres (Dorlin, 2009). En tanto refiere a una posición construida a partir de una situación padecida. Es decir, a una definición política desde la cual se produce conocimiento acerca de esa situación. En esa línea, el conocimiento es entendido como un producto de una situación histórica. Y reconocerlo o no es una diferencia fundamental, puesto que lo primero supone hacerse cargo, hacerse responsable de una mirada que se encarna en ese contexto histórico, mientras que desconocerla supone negar la historia que se pretende explicar. "Todo conocimiento que no reconoce, que no toma por premisa la opresión social, la niega, y en consecuencia la sirve objetivamente" (Delphy, 1998: 277 citada en Dorlin, 2009: 21).

El *punto de vista* no pretende negar la dimensión teórica o normativa, no consiste en oponer la autoridad de las prácticas ordinarias/ cotidianas a la teoría, sino que se trata de tejer la dimensión teórica desde y en vínculo con la textura de la vida, como argumenta Dorlin. Y es por ello que la validez del *punto de vista feminista* en el marco de los saberes del currículum escolar oficial, es lo que nos urge defender puntualmente.

Es preciso interrogarnos por esa composición, ya que si bien las pedagogías críticas e incluso las pedagogías feministas han reflexionado sobre el carácter enciclopédico y excluyente del dispositivo escolar (Morgade, 2011), sobre el uso de la palabra en la clase, el valor de las experiencias subjetivas, las relaciones de autoridad, entre otras cuestiones; no es frecuente

encontrar propuestas sobre el currículum explícito que recojan la tarea de cuestionar y volver a tejer las tramas de conocimiento a partir de las críticas feministas.

En efecto, la objetividad no es algo opuesto al punto de vista, sino que si efectivamente queremos enseñar y conocer de manera objetiva hay que plantear como horizonte una democracia intelectual y educativa:

> uno de los medios para llegar a esta democracia intelectual consiste en prestar sistemáticamente atención a los *puntos de vista marginales* (*outsiders*) que permiten esclarecer los valores sociales y los intereses -políticos, económicos, institucionales- de aquellos que se hallan en el corazón de la comunidad científica (Dorlin, 2009: 28).

Rich (1986) sostiene, recuperando a Juan Goytisolo, que hay que defender el derecho a la disidencia e independencia intelectual de "los marginales" ya que son ellxs quienes abordan y viven las cuestiones fundamentales de los seres humanos reales y concretos, que quedan ocultas bajo la alienadora abstracción de los programas o -podemos agregar- marginalizadas respecto de los estudios que, incluso lejos de toda abstracción, están financiados y orientados confesamente a reforzar las ganancias de unos pocos sujetos pero que -sin embargo- se hallan en el corazón de muchas investigaciones y planes de estudio (pensemos en las investigaciones financiadas por Monsanto, que tienen una aplicación práctica concreta sobre la vida social y económica). En ese sentido, Rich (1986) defiende la idea de que el entramado social pueda ser reconstruido y fortalecerse a partir de la riqueza de la visión y la fuerza de los marginales.

Allí donde obre la abstracción y la pretensión de universalidad, allí donde algo permanezca naturalizado, es deber de los feminismos y las disidencias: formular preguntas que nos permitan identificar puntos de vista y políticas sexuales de conocimiento hegemónicas, situar la experiencia encarnada y los contextos históricos y geográficos concretos que nutren las condiciones de vista de aquellos que investigan y son investigados, interrogar cómo se han formado y sobrevivido como neutrales esos puntos de vista, y cómo, a través de qué preguntas, es posible escribir la historia desde la experiencia diversa y desigual de lxs excluidxs y los *puntos de vista marginalizados*.

Rich (1986) propone empezar por lo material, por el cuerpo, en tanto es la geografía más cercana que nos permite debatir formulaciones teóricas concretas que luchen contra la abstracción. Desde nuestro cuerpo podemos hablar: lo que somos y vivimos en la trama cotidiana como mujeres u hombres, como lesbianas, bisexuales o trans, como pobres, clase media trabajadora o burguesas, como blancas, negras o mestizas, como norteamericanas, europeas o sudacas, como niñas, adolescentes o adultas, como "capaces" o discapacitadas

(comprendiendo la discapacidad como una construcción social basada en una relación de poder), etc. Es decir, reducir la tentación de hacer afirmaciones grandilocuentes y abstractas, que nos deshistoricen y deshistoricen a lxs otrxs, que nos encasillen en categorías universales, y contar desde los cuerpos marginalizados, otra historia.

Siguiendo a nuestra autora, es urgente que el pensamiento nazca desde nuestros cuerpos, -de nuevo- no porque ellos sean un destino biológico que detenta verdades, sino porque consideramos que la anatomía es un recurso básico desde donde conocemos y podemos problematizar el mundo y lo que nos pasa, situados en tiempo y espacio, con cargas individuales e histórico- culturales, desde donde todxs nos relacionamos y (con)vivimos con nuestro contexto y otrxs. Es "la base corpórea de nuestra inteligencia" (Rich, 1986).

De acuerdo con Moreno Sardá (1986), el proceso educativo en el que nos sumergen es clave para que funcione la vida social. Allí se produce una naturalización de las relaciones de poder de modo que el proceso escolar funciona como un lubricante "que amortigua los chirridos de la maquinaria jerarquizadora de las relaciones interhumanas" (p. 74).

Se ofrecen imágenes naturalizadas del pasado y, en particular, de las relaciones jerárquicas que vamos incorporando en la práctica de la vida diaria: la desigualdad es inevitable y siempre ha sido así. Otra imagen naturalizada es la figuración cronológica de los hechos. Moreno Sardá (1986) resalta que la *cronología* no es un recurso que permite acomodar en orden sucesivo los acontecimientos. No es una mera sucesión de acontecimientos sino un sistema jerárquico que hace posible constituir un imaginario que organiza el discurso histórico de acuerdo a un sistema de medición que clasifica en inferior/superior las distintas opciones de existencia humana. La *cronología*, desde ese punto de vista, es un mecanismo que permite colocar la atención a la "sucesión" espacio temporal que sirve a los intereses de los dominantes y que da cuenta de la existencia humana valorada como superior.

Sólo "así se fragua un relato genealógico-heroico de las batallas que se han tenido que librar ante lo inferior para llevar a cabo una progresiva expansión territorial en aras de una imaginaria futura civilización universal" (Moreno Sardá, 1986: 65). Sólo así, se hace posible que el aprendizaje de las relaciones históricas entre el pasado y el presente refuerce la vigencia y validez de las relaciones de poder. De manera que aprendamos a deducir que unos pocos seres humanos, destacados, hacen la historia y el resto la padecen o la viven pasivamente (Rich, 1986).

Según Joan Scott (1996) el género[35] es un término que fue propuesto por quienes afirmaban que el saber de las mujeres implicaría transformaciones profundas de los paradigmas de la disciplina. Para ella, tal como para nuestras autoras predilectas (Dorlin, 2009; Flores, 2018; Moreno Sardá, 1986; Haraway, 1995), las investigadoras feministas y los estudios de mujeres dieron lugar a temas nuevos, así como -sobre todo- promovieron o es preciso que promuevan una reconsideración crítica profundas de las premisas y normas de la obra académica existente.

La autora argumenta que la inclusión de las mujeres en la historia constituye una invitación no sólo a escribir la *historia de las mujeres* (lo cual sería necesario pero insuficiente), sino también escribir una *nueva historia* con sus aportes. Implica redefinir y ampliar las nociones tradicionales del significado histórico, en tanto debe comenzar a abarcar las experiencias personales y subjetivas al igual que las actividades públicas y políticas. Siguiendo a la autora, la clase social, la raza y el género son tres categorías de análisis que surgen del compromiso de quien estudia con una historia que incluya las circunstancias de lxs oprimidxs, de un compromiso con la producción de análisis sobre el significado y la naturaleza de la opresión (Scott, 1996).

Como dice Dorlin (2009) el saber feminista comporta un *trabajo de historización* de una relación de poder tanto como un *trabajo de concientización*[36] de la misma. Trabajo histórico

[35] A diferencia nuestra, Joan Scott aborda el género como categoría para el análisis histórico, y defiende especialmente y con argumentos similares a los nuestros en la defensa del uso del concepto sexo, pero para destacar la utilidad del primero. No obstante ello, como hemos demostrado que el género y el sexo están estrechamente vinculados entre sí, efectivamente la autora produce un conjunto de preguntas y definiciones sumamente interesantes y necesarias de recuperar desde las perspectivas feministas si queremos pensar qué hacer con la producción histórica y la cuestión sexo- género.

[36] Recuerdo cómo este doble trabajo de la teoría y el movimiento feminista, se expresó (no necesariamente con esas palabras) en mi propia vida años antes de que yo conociera el feminismo o leyera algo sobre él. La historización de la relación de poder entre varones y mujeres (en principio, sin interés por otra cosa que no fuera un problema meramente heterosexual) dentro de mi propia familia y en la sociedad, fue un recurso necesario que debí afrontar cuando comencé la psicóloga luego de cortar una relación que durante mi adolescencia me ató y violentó psicológica, verbal y hasta físicamente. Por otro lado, el trabajo de concientización de los efectos de ese vínculo como parte de un engranaje dentro de una cadena compleja de las relaciones patriarcales fue también sustancial. Ya que me permitió comprender que no sólo tenía que ver con que yo pudiera reparar individualmente mis condiciones emocionales y subjetivas (las cuales aún sido reconstruyendo, repensando y reparando), sino con cambiar estructuralmente la sociedad a través de la lucha política con otrxs. Sin embargo, esa conclusión respecto a la necesidad de la lucha política la hallé -curiosamente- en textos sobre feminismo incluidos en la última unidad del programa Teoría Política III que leí en el 2014, entre los cuales el que más me motivó fue el de Judith Butler, y que desencadenó en mi concurrencia a mi primer Encuentro Nacional de Mujeres (ENM), como militante independiente de izquierda en el año 2014. Entre el 2012 y 2014 fue la terapia, y entre el 2014 hasta la actualidad es la lucha política y la teoría feminista las que me permitieron seguir abonando a aquel doble trabajo que cada vez que pienso que se cierra, se complejiza y politiza aún más (y hoy se expresa -en parte- en esta tesina).

Aclaro que recupero esto porque es importante ver cómo la teoría feminista tiene un potencial explicativo y transformador en la materialidad de nuestras vidas (individuales y colectivas) y no ajena a ellas.

que viene siendo desarrollado desde las más diversas tradiciones disciplinares como historia, sociología, literatura, ciencia política, filosofía, ciencias biomédicas, antropología, entre otras.

El saber feminista nutres pues los contenidos históricos en tanto únicamente la historia, como dice Foucault (1997), puede permitir encontrar la escisión de los enfrentamientos y las luchas que los acondicionamientos funcionales u organizaciones sistemáticas buscan ocultar (citado en Dorlin, 2009). Este saber permitió captar la historicidad de las luchas y saberes de las mujeres, una memoria de los combates, de la supuesta diferencia sexual, de la normatividad de la heterosexualidad reproductiva, de la familia patriarcal y los dispositivos que han naturalizado y normalizado la división sexual del trabajo, de la socialización de los cuerpos, entre otros. Y, por ello, se hace preciso comenzar a preguntar y registrar las visiones, acontecimientos y roles de las mujeres y disidencias en las culturas, su economía, la política, etc., a lo largo de la historia.

Rich (1986) dice, en torno a la relación entre nuestra existencia individual y la historia, que la existencia individual de cualquier ser humano, sus conductas y creencias, están ubicadas y situadas en tiempo y espacio, son parte del tejido histórico. De modo que todxs construimos (desde cualquiera sea nuestro lugar) la historia. Desde las visiones y vivencias individuales y/o colectivas de las que participemos.

Todxs somos responsables e inocentes a la vez y una *historia feminista* es fundamental para instar a las mujeres a luchar por la memoria frente a la amnesia y la nostalgia (Rich, 1986), así como instar en el mismo sentido al colectivo lgbtttiq+. Para suministrar dosis de conciencia pasadas y promover la participación activa en la tarea colectiva de la construcción histórica. No sólo por la necesidad (como dice Scott sobre la historia de las mujeres) de contar una historia específica de los movimientos sociosexuales, las mujeres y/o las disidencias, sino también de crear una nueva historia que haga de los *puntos de vista marginales* un lugar encarnado desde donde contarla de nuevo.

Para Rich (1986) la *historia feminista* es una historia cargada de significado, que trasciende la historia de las mujeres, pues en todo caso esta última tiene un potencial feminista. En nuestras palabras, la producción de historia feminista es una tarea política que convoca a cargar de significados la historia de las personas oprimidas en función de las desigualdades y jerarquías de las relaciones sociales de sexo. Quien escribe historia inevitablemente otorga significado y agrega valor político a lo que pretende investigar, puesto que la empresa de describir minuciosa y detalladamente las miles de cosas que acontecen, los procesos económicos,

políticos, mentales, culturales y sociales, las disputas y conflictos, es sencillamente inabarcable e imposible.

Por eso la selección de hechos y protagonistas, el orden de las cosas, es político. Estudie lo que se estudie, siempre hay un proceso de selección de hitos y personajes históricos por parte de quien escribe o enseña, de quien diseña la malla curricular y justifica la importancia de los acontecimientos, procesos y conflictos, la extensión con que desarrolla algunas cuestiones y lo que apenas menciona o, incluso, omite.

En este sentido la *historia feminista* es un compromiso con la liberación de las mujeres, como dice Rich (1986). Es un compromiso con lo que no se ha dicho sobre las mujeres, con la crítica al silenciamiento y el ocultamiento de sus victorias y derrotas, sus visiones del mundo, las injusticias y violencias por ellas padecidas. Es una necesidad que nos convoca a "conocer el pasado para que consideremos lo que queremos conservar y lo que no queremos repetir o continuar... para sacar fuerzas: la memoria es nutricia, y semillas almacenadas durante siglos pueden germinar todavía" (145).

Por lo tanto, una *historia feminista y disidente* jamás podría reducirse a una *política de normalización del conocimiento* (Flores, 2018), ser parte de un *currículum con corrección política* (Lopes Louro, 2004 en Morgade, 2011) que, por ejemplo, estudie la inclusión ("las mujeres ahora votan"), los avances institucionales, sin contar los procesos de sometimiento y liberación que muchas personas vivenciaron.

A su vez, producir una *historia disidente* es quizá una tarea más ardua, requiere un mayor esfuerzo de sistematización en comparación con los avances que se han ido haciendo en la historia feminista por algunas autoras como Moreno Sardá, 1986; Rowbotham, 1980; Rich, 1986; Scott, 1996; Federici, 2010; entre otras. Consideramos que los trabajos con una perspectiva histórica disidente son aún menores y escasos. Por ello, debemos hacer un esfuerzo por inventar preguntas y problemas que permitan pensar desde las oscuridades y los silencios brutales a los que se han condenado a las personas bisexuales, intersex, lesbianas, gays, travestis, transexuales en el pasado.

Las condiciones de vida económica y social, las marginaciones y los activismos políticos, su lugar en las distintas culturas y naciones, sus preocupaciones y conflictos, el vínculo con las opresiones de clase y raza de las vidas lgtttbiq+ nos dejan mucho por preguntar, pensar y hacer. Sus historias tienen mucho que decir sobre el modo en que las disidencias habitaron y

habitan el mundo y para denunciar el orden del discurso histórico dominante y evitar o entorpecer su reiteración y reproducción.

En este sentido, puede ser un buen punto de entrada los planteos de las producciones queer y disidentes sexuales, pero advirtiendo la posibilidad de encontrarnos con un pasado en donde las realidades corporales y materiales, las historias personales y colectivas desafíen nuestras categorías del presente ya sea por anacrónicas, prejuiciosas o porque pretendamos encontrar debates saldados allí donde hubieron disputas abiertas y contingentes.

Así las cosas, se vuelve preciso señalar que en la historia no sólo han habido hombres y mujeres presuntamente heterosexuales. *Desheterosexualizar el conocimiento* (Flores, 2018) es un desafío que pone en cuestión la quietud de nuestras versiones homogéneas del pasado, y nos convoca a buscar entre los escombros del silencio y la palabra dicha, las vivencias y condiciones materiales de vida ocultadas de las disidencias sexuales.

CAPÍTULO 4

Marco metodológico

Los padres blancos nos dicen: pienso, luego existo. Pero la madre negra que llevamos dentro -la poeta- nos susurra en nuestros sueños: siento, luego puedo ser libre. La poesía es esa destilación de la experiencia, con la que damos nombre a lo que aún no lo tiene, para poderlo pensar.

Audre Geraldine Lorde

En este apartado plantearemos tanto algunas cuestiones teóricas que fundamentan nuestra apuesta metodológica, así como también la propuesta metodológica en sí misma que hemos imaginado para continuar el desarrollo futuro de la investigación. Nuestra metodología es feminista en tanto propone, por un lado, el método de la concientización que implica explicitar las razones y objetivos personales y políticos de la investigación, situando sus raíces en el valor de las preocupaciones personales y subjetivas de las mujeres y las disidencias y, por otro lado, el método de los ejercicios de lectura no androcéntricos.

4. a. Apuntes feministas: cómo proceder para construir conocimiento (desde los márgenes)

Explicitar cómo, qué pasos seguir y qué técnicas necesitamos usar para estudiar un tema, es una de las tareas más desafiantes en tanto implica argumentar de manera coherente y en relación con una disciplina en particular, qué procedimientos elegimos para dar cuenta de algo. Muchos estudios críticos de las ciencias sociales e incluso muchos estudios asumidos como feministas se sustentan en metodologías que no han incorporado las críticas feministas (Harding, 1987) y disidentes a la forma hegemónica de producir conocimiento.

Sandra Harding (1987) señala que una metodología es una teoría sobre los procedimientos que debe seguir la investigación y una manera de analizar los datos. Y que se han elaborado versiones feministas de algunas teorías tradicionales y, por ejemplo, hoy contamos con metodologías feministas que discuten sobre la capacidad de los enfoques fenomenológicos para esclarecer los mundos de las mujeres, o la economía política marxista para explicar las causas de la explotación de las mujeres en la unidad doméstica o por medio el trabajo asalariado.

La autora afirma que contamos con nuevos recursos empíricos y teóricos asociados a las experiencias de las mujeres. En tanto constituyen un recurso necesario para proponer nuevas preguntas o para instalar nuevos problemas de investigación no vistos desde las condiciones de vista de los hombres. Como dice Harding (1987) los problemas no existen sino que hay personas o grupos de personas que definen y argumentan la existencia de los problemas y cómo deben ser abordados, pues “un problema es siempre problema para alguien”. Por ejemplo, no caben dudas que la teoría evolucionista de Darwin y los estudios interesados en el tamaño del cerebro de la mujer para justificar su inferioridad, por ejemplo, respondían a un problema visto y construido por los hombres del saber dominante en un determinado tiempo y cultura.

Tal como plantea nuestra autora, la investigación feminista se caracteriza por definir su problemática en base a la perspectiva de las experiencias femeninas y tomarlas como indicador significativo de la "realidad" y recurso para el análisis social.

De este modo nuestras preguntas por las políticas sexuales en la educación vienen motorizadas de la lectura política que (nutridas por la interpretación y debates con compañeras, experiencias y teorías feministas y disidentes) hoy realizamos de nuestras vivencias corporales, personales y colectivas, que transitamos conflictivamente durante la niñez y la adolescencia en la escuela. Es como mujer bisexual, de clase media trabajadora, hija de padres profesionales, de piel blanca, que nos preguntamos lo que nos preguntamos, es nuestra reflexión militante y política sobre lo que vivimos, con dolor, violencias, odios, rebeliones, privilegios y alegrías sobre nuestras espaldas, lo que nos inspira a cuestionar lo aprendido y proponer algo diferente. A sabiendas de que nuestra mirada es esta, y es parcial. Porque surge de una ciudad y un contexto urbano como Paraná, capital de la provincia de Entre Ríos, atravesada por una fuerte militancia universitaria, y por nuestra inserción en la docencia escolar y universitaria.

En este sentido, Harding (1987) aclara y argumenta que los proyectos feministas de investigación emergen de la historia y las experiencias presentes de las mujeres en la lucha política (que van desde la cocina hasta los tribunales):

> los objetivos de una investigación de tal naturaleza consisten en ofrecer a las mujeres las explicaciones de los fenómenos sociales que ellas quieren y necesitan, y no en aportar respuestas a los problemas que se plantean los departamentos de bienestar social, los productores, los publicistas, los psiquiatras, los establecimientos de atención médica o el sistema judicial… los propósitos de la investigación y del análisis son inseparables de los orígenes de los problemas de investigación (Harding, 1987: 7).

En relación a los métodos de investigación, Harding (1987) plantea que aquellos hacen referencia a las técnicas que usamos o a las maneras de proceder para recabar información. Ella resume en tres métodos o técnicas de recopilación de información en las investigaciones sociales: escuchar a lxs informantes (o interrogadxs), observar el comportamiento, y examinar vestigios y registros históricos. Como dificultad, señala que muchas investigadoras feministas han empleado estos tres métodos del mismo modo que en cualquier investigación androcéntrica tradicional (y que por ello resulta cuestionable hablar de nuevos métodos feministas de investigación).

En el epílogo del artículo *Is There a Feminist Method?,* Harding (1987) sostiene que el trabajo de situar a lxs investigadores en el mismo plano crítico que el objeto explícito de estudio forma parte de la formulación de un método feminista. Por ello la investigación feminista, unida a otros enfoques considerados inferiores, postulan la importancia de estudiarnos a nosotras mismas, para "estudiar de abajo hacia arriba", y no "de arriba hacia abajo"[37].

> Los mejores estudios feministas… insisten en que la investigadora o el investigador se coloque en el mismo plano crítico que el objeto explícito de estudio, recuperando de esta manera el proceso entero de investigación para analizado junto con los resultados de la misma… la clase, la raza, la cultura, las presuposiciones en tomo al género, las creencias y los comportamientos de la investigadora, o del investigador mismo, deben ser colocados dentro del marco de la pintura que ella o él desean pintar... y, si es posible, la manera como ella o él sospechan que todo eso haya influido en el proyecto de investigación (Harding, 1987: 7)

De manera similar, Catherine A. MacKinnon (2016) plantea que el feminismo es la primera teoría que surge de aquellos cuyos intereses afirma, y que el método que utiliza vincula íntimamente la teoría y la realidad que pretende capturar. Ella sostiene que así como el método marxista es el materialismo dialéctico, el método feminista es la *concientización* (*consciousness raising*). Lo cual significa reconstruir colectivamente y criticar el significado de la experiencia social de las mujeres. En términos de método pues, marxismo y feminismo se bifurcan en sus búsquedas ya que postulan una relación diferente entre el pensamiento y la cosa, entre el propio análisis y la realidad social. El materialismo histórico asume un sentido de lo científico como aquello que es capaz de estudiar y referirse a la realidad de manera objetiva, de modo tal que el pensamiento, el punto de vista social no influye en la capacidad de leer las cosas tal como se presentan.

Por el contrario, la concientización permite estudiar una situación intrínsecamente social, considerando el pensamiento y la materialidad de la sexualidad de las mujeres en su imbricación. La conciencia sobre la situación de las mujeres no surge de ideas individuales o esenciales sobre lo que son o viven, sino que surge al reconocerse como un ser social que forma parte de un colectivo o de una categoría que la nombra y al mismo tiempo habita. Ese método permite analizar las propias determinaciones para descubrirlas, así como criticarlas para valorarlas en sus propios términos. Este método permite convertir a la teoría, al análisis,

[37] Es interesante cómo argumenta Harding esto. Ella dice que mientras los patrones han contratado o contratan investigaciones para descubrir la manera de aumentar productividad y/o rentabilidad y contentar a lxs trabajadores con menos poder y salario, lxs trabajadores en general casi nunca han asumido o contratado estudios acerca de nada y mucho menos sobre cómo contentar a los patrones con menos poder y ganancia, dice Harding (1987). Y agrega también el ejemplo de los psiquiatras, que han investigado sobre las características mentales y conductuales de las mujeres, pero – sino hasta hace poco tiempo- las mujeres no habían estudiado las extrañas características mentales y conductuales de los psiquiatras.

como parte de la búsqueda de conciencia. El pensamiento y la cosa material así, se constituyen recíprocamente para detectar, analizar y teorizar de manera política la situación de opresión de las mujeres (MacKinnon, 2016).

La conciencia se configura como práctica política capaz de revelar que las relaciones de género son un hecho colectivo. Lo cual, mirando en clave de la metodología feminista, puede ser análogo a las relaciones de producción y de clase, en tanto las mismas abarcan vivencias personales al mismo tiempo que un hecho colectivo y político: si me explotan en el trabajo, es porque probablemente haya una cuestión política y no una suerte individual.

En definitiva, explicitar el propio suelo histórico, nuestras creencias y comportamientos en el marco de pautas culturales, que dan sentido a la investigación, y mostrar cómo ello moldea el enfoque analítico y los resultados es central para dar lugar a formas de proceder intelectualmente más honestas. Pues las explicaciones serán más libres de distorsiones si dejamos de negar nuestras creencias y comportamientos.

El elemento "subjetivo" incrementa de hecho la objetividad de la investigación como dice Harding (1987). Explicar la trama de los debates académicos, los espacios y temporalidades, las preocupaciones situadas, las experiencias dolorosas y victoriosas, oprimidas y privilegiadas, que nos marcan en lo personal y a los colectivos (académicos y militantes) en las que estamos inmersas, hacen de nuestra tarea algo más honesto y apuntan a profundizar la democracia intelectual.

En efecto, nuestro método se compone tanto de la concientización de nuestro involucramiento en el tema de investigación (que hemos ido desarrollando desde el comienzo hasta el final de esta tesina), así como también del *ejercicio de lectura no androcéntrico* (Moreno Sardá, 1986). Este último es la manera de proceder que hemos escogido para nuestra investigación futura y sirven para el análisis del discurso históricos. Los mismos se ordenan en niveles de análisis que van agrupando preguntas y que, al final, se analizan para arrojar una mirada holística y crítica acerca del discurso histórico (o el discurso científico que fuera) que buscamos estudiar.

El primer propósito de dicho ejercicio es clarificar si cuanto se dice en el discurso histórico del hombre o los hombres, u otro término masculino presuntamente generalizador, hace referencia a mujeres y hombres, a todas las personas o si, por el contrario, se refiere a los hombres en sentido estricto, excluyente, o –incluso- sólo a algunos hombres. Así lo que se

busca detectar es el silencio y la cantidad de referencias sobre las mujeres. A lo cual nosotras agregaremos las referencias a la diversidad/ disidencia sexual y lgbtttiq+.

El primer nivel indaga acerca de: "¿Qué se dice de la mujer? ¿Y del hombre? ¿De qué hombre?... ¿A quién se refiere este masculino? ¿Puede generalizarse a mujeres y hombres, o sólo se refiere a hombres? ¿A qué hombres?" (Moreno Sardá, 1986: 46). Y nosotras agregaremos: ¿Qué se dice de la diversidad/ disidencia sexual/ identidades lgbtttiq+? ¿Bajo o a propósito de qué figuras, estereotipos, hechos o temas aparece el abordaje de la diversidad/ disidencia sexual o personas lgbtttiq+? De ese modo, podemos cuantificar los porcentajes de participación de cada una de esas referencias respecto al total de las referencias a lo humano. A través de ello se observa que en el discurso histórico

> … la ambigüedad juega un papel persuasivo y consensual de primer orden: permite que cada generación aprehenda inconscientemente, como ineludible y buena, la aventura histórica a que las minorías dirigentes, que se han sucedido históricamente en el ejercicio del poder, han conducido a amplios colectivos humanos; dificulta, así, que cada criatura humana pueda llegar a percibir conscientemente que este linaje sucesorio de minorías dirigentes ha supuesto históricamente -no hay que olvidarlo- en primer lugar el sometimiento de la mayoría de la población a sus intereses minoritarios y, además, que el triunfo de unas minorías haya conllevado frecuentemente la exclusión de otras con vocación de ejercer el poder, y conflictos sociales con quienes no se han propuesto ejercer el poder… la democratización del sistema educativo demuestra, aquí, claramente su papel de instrumento para la reproducción del sistema hegemónico, conformador de la conciencia colectiva operando a través de las conciencias personales (idem: 50).

La ficha que elabora para recabar la información de este nivel de análisis contiene lo siguiente. Cantidad de las referencias a mujeres: 1. nombres propios, 2. referencias a las mujeres como colectivo específico, 3. referencias a mujer que aparecen junto a referencias a hombre, 4. referencias a la organización histórica de las relaciones entre mujeres y hombres. Y cantidad de referencias a hombres: 1. referencias supuestamente generalizadas a mujeres y hombres (genéricas), 2. referencias viriles: 2.1. nombres propios, 2.2. colectivos viriles institucionales que ejercen el poder, 2.3. colectivos viriles institucionales que ejercen el saber, 3. referencias dudosas (Moreno Sardá, 1986).

Posteriormente la autora cruza esos datos cuantitativos con los distintos temas de estudio y clasifica cuántas de esas referencias se presentan en distintos temas (que en su caso están ordenados por culturas). Es decir, desagrega qué cantidad de referencias a hombres y mujeres hay respecto a los griegos, los romanos, revolución francesa, revolución rusa, etc. Y, por ejemplo, detecta que en relación a la civilización occidental poco se habla de la mujer mientras que en otras culturas se la menciona mucho más.

El segundo nivel consiste en detectar el sujeto hegemónico, es decir, cuál es el arquetipo viril que su ubica en el centro (los valores y conductas hegemónicas) y la opacidad androcéntrica. Las preguntas que comprende son:

> ¿Es realmente generalizable a mujeres y hombres cuanto se dice, sin más matizaciones, del hombre, de los hombres... de lo humano? ¿Hasta qué punto nos identificamos con esa imagen de lo humano? ¿Hace referencia solamente a los hombres, no a mujeres y hombres? ¿A todos los hombres...? ¿A qué hombres? ¿Qué modelo humano se filtra a través de esta confusión conceptual? ¿Cuál es su sistema de valores, el sistema de valores que se presenta como humano? Clarificar estas cuestiones constituye el objetivo del segundo nivel de esta lectura crítica no-androcéntrica (Moreno Sardá, 1986: 45)

La clave es develar la *opacidad del discurso androcéntrico* que opera cuando un conjunto de mecanismos discursivos no sólo ubican al arquetipo viril en el centro del universo mental-discursivo, sino que pretendidamente se oculta tal centralidad al generalizar como humano aquello que corresponde, exclusiva y excluyentemente, al sistema de valores hegemónicos, y que pretende proyectarlos y expandirlos a otrxs (Moreno Sardá, 1986).

Para abordar este segundo nivel de análisis la autora propone tres ejes (indicadores, si lo queremos denominar) que nos permiten reconstruir ese centro hegemónico: 1) conceptos centrales, 2) cronología y 3) orden textual.

Los conceptos más importantes y centrales (como por ejemplo, “civilización”) sirven para develar las significaciones que definen el conocimiento válido, ya que permiten mapear cuál es el universo conceptual humano que se intenta definir como ideal de lo natural- superior-humano.

En torno al análisis del orden textual, consiste en identificar cómo se van sucediendo los temas y cuál es el hilo que los va anidando o justifica dicho orden (Moreno Sardá, 1986). La autora, por ejemplo, demuestra que el orden se sigue perfectamente en la historia occidental pero cuando se trata de otras culturas o pueblos aparecen en otras unidades posteriores, como si la sucesión de los procesos históricos sólo pudiera elaborarse desde la perspectiva de occidente. Algunas preguntas pueden ser: ¿Qué orden de temas se propone para el estudio de historia? ¿Cómo es justificado ese orden y cuál es el hilo conductor que los ordena? ¿Qué temas están son centrales? ¿Qué temas son complementarios u opcionales?

El otro indicador es la cronología, en tanto constituye un recurso que busca establecer un orden de los temas y presentar a esa temporalidad como la única posible sobre la cual las personas aprenden, construyeron y construyen su realidad histórica. Supone la ordenación del

pasado hacia el presente y el futuro idealizado (Moreno Sardá, 1986). Como detecta la investigadora española, también implica detectar las ideas anudadas a la concepción del tiempo histórico cronológico tales como "cambio", evolución", que buscan ordenar el propio tiempo y los temas. Algunos interrogantes que pueden surgir son: ¿Desde qué *punto de vista* es presentada la cronología? ¿La cronología de quiénes y qué acontecimientos? ¿Qué cambios (revoluciones, cambios institucionales) se presentan hitos o marcas en nuestra historia? ¿Qué puntos de vista, cambios o procesos no aparecen? ¿Qué proponemos para una historia (cronológica o no) contada desde el punto de vista de grupos/ sujetos marginalizados?

4. b. Propuesta metodológica

Como hemos expuesto en la introducción, esta investigación es de tipo cualitativa ya que, por un lado, en cuanto a lo que producimos en esta tesina, contiene una sistematización -abordada desde una mirada crítica, feminista y disidente- de procesos históricos y de los abordajes teóricos relativos a las políticas sexuales y curriculares de historia. Y por otro lado, lo que queremos producir con la continuidad de esta investigación, también es cualitativo ya que buscaremos identificar cómo cambiaron los regímenes de verdad contenidos en los diseños curriculares de historia y poder, con todo ello, diseñar un diagnóstico que compare la política sexual de la educación pública escolar secundaria entre el t1 y t2 en Entre Ríos.

Para la historización y sistematización teórica de distintos antecedentes utilizamos las siguientes fuentes: tesinas, tesis, libros o artículos académicos, páginas web de diarios y revistas y páginas web oficiales de organizaciones sociosexuales. Luego de un arduo trabajo de lectura, fuimos seleccionando información en base a criterios que están explicitados en la historización y los antecedentes respectivamente, y sistematizándola en función del recorte de nuestro tema. En relación a la investigación a desarrollar posteriormente, nos planteamos tomar como fuentes: testimonios de docentes de historia y los diseños curriculares oficiales de la provincia.

A continuación, proponemos seis momentos analíticos que se basan en distintos métodos, fuentes y preguntas, y que constituyen la totalidad de la estrategia metodológica de la investigación, con la idea de poder concluirla en una próxima investigación de posgrado:

i. Breve autobiografía:

Concepto central: el punto de vista feminista

- Fuentes primarias: experiencias y creencias personales

¿Quién soy en el marco de las relaciones sociales de poder (sexo, raza, clase, nacionalidad, cultura)? ¿Qué posición me se me ha asignado en ellas y qué posición política asumo desde ellas? ¿Cómo se ha vinculado mi historia personal con las relaciones sociales de poder? ¿Cómo influyó o influye ello en el punto de vista y los objetivos de mi investigación?

ii. Historización de las políticas sexuales

Fuentes: bibliografía, artículos digitales de diarios y revistas digitales, páginas web de organizaciones sociosexuales, citadas en el capítulo 2

Considerando tres escenarios, América Latina, Argentina y Entre Ríos ¿Qué cambios y conflictos se vienen desarrollando en la historia reciente en el terreno de las políticas sexuales? ¿Qué avances o disputas se vienen produciendo entre las legislaciones de los organismos internacionales, los Estados nacional y provincial? ¿Qué acontecimientos y disputas vienen planteando los movimientos sociosexuales (de mujeres, feministas y lgtttbiq+)? ¿Qué cambios se vienen produciendo, puntalmente, en el terreno de la educación sexual?

iii. Sistematización de aportes de los feminismos y las disidencias sexuales a los análisis de políticas sexuales y educativas

- Fuentes: bibliografía citada en el capítulo 3

¿Qué son las políticas sexuales? ¿Cómo definimos el sexo y cómo afecta ello a la construcción del currículum escolar? ¿Qué es el androcentrismo? ¿Y la heteronormatividad? ¿Qué es y cómo pensar una historia feminista y disidente?

iv. Análisis documental de los diseños curriculares como documentos históricos

- Fuentes primarias: Diseño curricular EGB3 del Consejo General de Educación (1997); Diseño curricular del CBC de Educación Secundaria – Tomo I (2008). Documentos elaborados por el Consejo General de Educación de Entre Ríos

¿Qué contenidos son seleccionados en historia en la escuela secundaria? ¿Quiénes han protagonizado los procesos/ acontecimientos seleccionados? ¿Qué se dice de los hombres y

cómo es utilizado el término? ¿Se refiere a un genérico de lo humano o refiere sólo a varones? ¿Qué se dice de las mujeres? ¿Cuántas veces se menciona hombres y mujeres?

¿Cómo se relacionan las referencias a hombres y mujeres con los temas seleccionados? ¿Cuáles son los conceptos claves que estructuran la propuesta curricular del conocimiento histórico? ¿Qué sujeto histórico es ubicado en el centro hegemónico y cuáles son sus rasgos? ¿Qué orden textual y noción del tiempo se propone para ordenar los temas? ¿Qué relación tienen con el sujeto hegemónico de la historia? ¿Encontramos rasgos androcéntricos y heteronormativos? ¿Y rasgos no androcéntricos? ¿Se incluye a las mujeres y lgbtttiq+? ¿Bajo qué figuras históricas, hechos o temas? ¿Cómo se lxs incluye? ¿Hallamos rasgos de un currículum con corrección política? ¿O rasgos antinormativos? ¿Por qué?

v. Entrevistas: testimonios de docentes de historia

- Fuentes: docentes de historia de escuelas públicas entrerrianas que hayan enseñado en ambos períodos (t1 y t2) y en espacios geográficos y culturales diferentes. Por un lado, proponemos tomar dos escuelas públicas de Paraná -ciudad capital entrerriana ubicada al centro oeste de la provincia-: una del "casco céntrico" de la ciudad y otra ubicada en un espacio "marginalizado" de la ciudad. Y por otro lado, dos escuelas del departamento Federal -localidad entrerriana ubicada al centro norte de la provincia de marcada cultura predominantemente rural- (para atender a condiciones socioespaciales diferentes).

¿Qué política sexual del conocimiento curricular desarrollaron docentes de historia en las aulas en t1 y t2? ¿Cómo se hace presente el sexo o el género en la asignatura? ¿Qué referencias a hombres, mujeres, disidencias hay en la planificación de sus clases? ¿Antes era distinto o no? ¿Qué cambios incorporaron en el currículum en función de los cambios curriculares oficiales que se produjeron en ambos períodos? ¿Cuáles? ¿Estudiaste o recibiste capacitaciones acerca de educación sexual? ¿Qué temas, perspectivas y sujetos históricos cambiaron? ¿Cómo son considerados o valorados aportes los aportes de las tradiciones feministas, disidentes sexuales, queer en las escuelas y en sus clases? ¿Qué se dice de la situación civil, política, económica, social de las disidencias sexuales y las mujeres en la malla curricular de historia?

vi. Análisis comparado y construcción del diagnóstico

- Fuentes: los niveles de análisis previos

¿Encontramos configuraciones androcéntricas y heteronormativas en el t1 y t2? ¿Qué cambios se producen entre ambos períodos? ¿Cómo caracterizaríamos esos cambios de acuerdo a nuestro marco teórico? ¿Aumentan, disminuyen, cambian las referencias a mujer/ varón u otras identidades? ¿Se incluye a las mujeres y las disidencias sexuales? Si sucediera, ¿cómo es planteada esa inclusión? ¿Como una política de normalización? ¿O no? ¿Qué voces, temas y experiencias históricas, en función del sexo de los sujetos históricos, quedan al margen de los temas seleccionados? ¿Qué conocimientos ignorados desde el centro hegemónico se pueden proponer desde estas perspectivas? ¿Qué se dice de la situación civil, política, económica, social de las disidencias sexuales y las mujeres en la currícula de historia? ¿Qué sabemos o desconocemos en la historia social, política y económica sobre las vidas lgbtttiq+? ¿Qué interpretaciones y valoraciones podemos aportar desde los feminismos y las disidencias sexuales, sobre las políticas sexuales curriculares en cada período y los cambios que se producen entre ellos?

Palabras finales

De nuestros miedos nacen nuestros corajes
y en nuestras dudas viven nuestras certezas.
Los sueños anuncian otra realidad posible
y los delirios otra razón.

Eduardo Galeano

Con cada una de las palabras aquí escritas, pretendemos realizar un aporte en clave feminista y disidente a los enfoques analíticos de la Ciencia Política y ciencias afines. Procuramos edificar una exhaustiva sistematización del devenir histórico y de los abordajes teóricos con los que se ha estudiado nuestro tema. Asimismo, también buscamos dejar planteada una novedosa línea de investigación que sirva como antecedente para estudiar las políticas sexuales en general y en las mallas curriculares educativas, en particular.

Como resultados de esta investigación y de la historización de las políticas sexuales, podemos marcar los argumentos que hemos sistematizado para señalar nuestro disentimiento con investigaciones que no contemplan a los feminismos y las disidencias, así como la propuesta de conceptos y categorías que planteamos para estudiar las políticas sexuales y curriculares en la escuela. Una de las ideas centrales es que el proceso sexuación biológico es una realidad corporal que desmiente la bicategorización del sexo, de modo que los puntos de vista feministas y disidentes son la materia prima y el *recurso político* que tenemos tanto para promover estudios críticos que refuten las visiones hegemónicas androcéntricas y heteronormativas del conocimiento que anidan en las escuelas y las academias, así como para legitimar la irrupción de los distintos y desiguales cuerpos sexuados en los conocimientos curriculares enseñados y en el espacio del aula.

En consecuencia, uno de los hallazgos más relevantes es que existe una numerosa producción de conocimiento en Argentina sobre educación sexual en escuelas que niega o desconoce (intencionalmente o no) a los feminismos y las disidencias sexuales en sus marcos analíticos y/o su rol en las luchas sociales referidas a las políticas sexuales y la educación sexual. Esto se expresa en que la apoyatura teórica de las investigaciones se sustenta en definiciones extraídas de organismos internacionales y convenciones internacionales y legislaciones nacionales, eludiendo las voces de mujeres y disidentes sexuales. Lo cual revela la presencia y la vigencia de prácticas androcéntricas y una política de normalización del conocimiento en las academias, que buscan presentar las cuestiones de género de manera reduccionista, como resultado de políticas de inclusión deshistorizadas y desencarnadas.

En ese sentido, hemos demostrado que frente a una política de normalización nutrida de retóricas romantizadas de la diversidad y la inclusión, las investigaciones realizadas desde los puntos de vista feministas y disidentes sexuales han demostrado la opacidad androcéntrica que opera a través del ocultamiento y la exclusión de las mujeres y lgbtttiq+ en los marcos de análisis de las usinas de pensamiento así como, en particular respecto a nuestro tema de investigación, en la historia y las representaciones del pasado que son ofrecidas en los libros,

las mallas curriculares, las preguntas, los exámenes y demás dispositivos que circulan en el aula y la escuela.

En segundo lugar, otra línea innovadora para la investigación en Ciencia Política y que constituye una idea fuerza central de esta tesina es la metodología feminista. Consideramos que ésta ofrece un camino hacia la democracia intelectual y la construcción de conocimientos objetivos en donde lxs investigadores asumamos de manera explícita el contexto, la historia personal y el posicionamiento que da origen y conduce los objetivos, problematizaciones y el marco teórico del trabajo investigativo.

En ese sentido, los métodos que hemos planteado resultan poco usuales en la investigación en nuestro campo disciplinar. Por un lado, el método de la concientización nos permitió situar y considerar a la geografía corporal que habitamos como una fuente histórica y recurso metodológico básico que hace posible inscribir las preocupaciones investigativas y las vivencias personales como parte de una misma trama, esto es, en coordenadas políticas que nos sitúan y posicionan en (el centro o los márgenes de) las discusiones académicas y sociales, y como sujetos de conocimiento sexuados, racializados, y marcados por las desigualdades de clase.

Por otro lado, el método de los ejercicios de lecturas no androcéntricos también constituye una forma original de estudio que, consideramos, puede servir no sólo para el estudio de manuales o mallas curriculares de historia sino también para imaginar nuevas preguntas y variables de análisis a la hora de investigar las políticas públicas, producir análisis políticos o historizar sobre acontecimientos, procesos o sujetos políticos.

En resumen, uno de los resultados de esta tesina es el esquema analítico que hemos construido y presentado en la introducción del marco teórico. Y otro, es la propuesta metodológica de investigación. Pues consideramos que ambos componen una estructuración que nos permite seguir trabajando en esta línea de investigación.

Para llevar a cabo esta última, hemos diseñado un nuevo y tentativo esquema de objetivos que procure dar continuidad y profundizar sobre los resultados aquí obtenidos. El objetivo general, que nos planteamos para nuestra futura investigación, será confeccionar un diagnóstico de los cambios de las políticas sexuales en la educación secundaria, en la provincia de Entre Ríos, entre el período 1993-2003 y 2003-2013. Como objetivos específicos nos planteamos: relevar los sujetos históricos hegemónicos y los sujetos marginalizados de la asignatura historia en los diseños curriculares oficiales de Entre Ríos; develar los conceptos centrales, el orden textual y

la cronología de los temas contenidos en los diseños curriculares de historia, desde una mirada no androcéntrica; y reseñar experiencias de docentes de historia que hayan vivenciado los cambios curriculares del t1 y t2 para dar cuenta de cómo impactaron los cambios curriculares en el conocimiento enseñado en las aulas.

A modo de cierre, es preciso destacar que esta investigación ha sido posible porque lleva consigo un tránsito colectivo que la parió. Un camino que no ha sido construido en soledad y aprobando materias, sino con otras personas con quienes he compartido las calles en la lucha feminista y disidente, tardes y noches de charlas con amigas sobre nuestro estar en el mundo, así como también debates académicos, seminarios, proyectos de investigación y extensión vinculados a la educación sexual integral y los feminismos. Incluida, entre ellxs, quien tuvo a cargo la dirección de esta tesina.

Han sido las calles, desde el 2014 en adelante, las que me permitieron conocer muchas personas y ser parte de debates sociales y políticos a los cuales no había accedido en ningún material a lo largo de la carrera de grado. Pues es así como entendemos que se tejen las cosas: política y academia, investigación y transformación, conocimiento y cuerpo, historia personal y militancia colectiva van anidados y se tejen en la misma textura de la vida.

Mi tránsito por un noviazgo en el que padecí violencia de género (y otras tantas vivencias marcadas por el patriarcado y la heteronorma), dejó de estar en el historial individual cuando participé por primera vez en el Encuentro Nacional de Mujeres en Salta, en el año 2014, donde acudí a una comisión de debate acerca de la educación sexual integral. Dejó de estar en el historial individual cuando me topé con literatura y docentes feministas en un Seminario Temático Optativo que hacía de esa experiencia, parte de una inmensa trama teórica. Cuando aquello que parecía pertenecer a lo vivencial y personal, rozando incluso la experiencia de la locura y el dolor a la vez, muchas investigadoras me demostraron que era una cuestión política. Cuando aquello que parecía reservarse al silencio del propio cuerpo, había dado lugar a la posibilidad de construir nuevas razones, teorías y argumentos.

Desde entonces comprendí que era por ahí. Que en manada se piensa, se sabe, se siente mejor, más rigurosamente, porque todo eso se riega con la sabiduría colectiva, con el dato científico hecho de dolores y testimonios consignados al olvido. Y también comprendí que lo que me pasó, lo que me inquieta y nos inquietaba a muchas de nosotras, no estaba en los planes de estudio. Es decir, nosotras, nosotres, no estábamos en los planes de nadie. Y en la academia tampoco.

Por caso, en el 2017, en el marco de una de las becas de investigación otorgadas por el CIN que obtuve, realicé un estudio no androcéntrico del plan de estudios de ciencia política de la UNER, sistematizando datos cualitativos y cuantitativos respecto a la presencia/ ausencia de las mujeres, las disidencias, los feminismos, en los temas y perspectivas de análisis de dicho plan. Buscando demostrar la ausencia y la necesidad del abordaje de las perspectivas feministas en aquel.

En este sentido, desde que me asumí feminista y disidente sexual todo empezó a cobrar una relevancia y una consonancia inusitadas. Los enfoques y abordajes hegemónicos y estudiados durante cinco años, tenían una razón de ser histórica y política: la exclusión de los puntos de vista de los feminismos y las disidencias en los espacios educativos.

La historia, ser docente, que la escuela sea un espacio inclusivo y querer cambiar las cosas para que sean más justas, siempre fueron inquietudes que estuvieron presentes en mi deseo de conocer y hacer, desde la niñez. Sin embargo, desde que incursioné en las lecturas sobre feminismos y disidencias, mi inquietud por investigar tuvo como principal recurso metodológico la concientización sobre lo que le pasa a mi cuerpo, mi historia personal, los cuerpos e historias de otras transexuales, transgéneros, lesbianas, travestis, bisexuales y mujeres. Reconocí pues, que mis preocupaciones investigativas ya no se inscribían en una alienadora abstracción, con ambición de legitimidad universal, sino en un lugar que era mucho más humilde. Se inscribían en una geografía e historia corporal situada: la mía y la de muchas compañeras y compañeres.

Desde entonces, considero que urge la construcción de conocimientos desde esos cuerpos que han sido condenados a ser lo Otro incluido, lo Otro aceptado y tolerado. Que urge producir investigaciones cuantitativas y cualitativas en donde las disidencias sexuales y las mujeres, lxs pobres, lxs negrxs, lxs excluidxs, irrumpan con toda su corporalidad, sus historiales y sus saberes en los quehaceres de la investigación.

De esta manera, como se viene gestando en los últimos años con mucha fuerza, es importante reafirmar que los feminismos y las disidencias sexuales tenemos mucho que aportar en la construcción de conocimientos que se encaminen hacia una democracia intelectual y corporal, que haga de la academia un espacio plural en el que las hegemonías androcéntricas y heteronormativas vayan siendo refutadas y asomen nuevas verdades.

Por ello apuesto, a pesar de este contexto político neoliberal de desfinanciamiento de la ciencia y tecnología y de discriminación de las disidencias en el ámbito de la producción científica, a continuar esta investigación posicionada desde los feminismos y las disidencias, a seguir construyendo conocimientos rigurosos y vivos que se ponen en juego en la militancia, que pueden aportar a la historia colectiva de las mujeres y las disidencias sexuales, a mi quehacer docente y otrxs docentes, a mi proyección como investigadora y, en definitiva, al cambio social y político que necesitamos para vivir una vida con justicia educativa y erótica. A seguir fortaleciendo la marea verde de la que soy parte.

Porque nada bueno puede salir de una sociedad que se empeña en mitigar y deslegitimar nuestro valor teórico, nuestra razón política, nuestra capacidad de verdad y nuestro sentir doloroso y deseante de placer a la vez. Porque si eso es así, el tiempo de la revolución viene siendo. Y las academias, el pensamiento y las investigaciones no quedarán exentas. La marea verde y disidente colorida arrasará con sus cimientos hasta volver a fundar una nueva era, donde tengamos soberanía política sobre nuestros cuerpos y nuestro intelecto, que son nuestro primer territorio.

La Universidad Pública será de todxs o no será. La investigación será con nosotrxs adentro, escribiendo, sintiendo, pensando, o seguirá el sigiloso camino del engaño. Haremos de la escuela y la historia una herramienta para la emancipación y la conciencia feminista y disidente, o tendrán que soportar la tarea que hemos emprendido hace siglos: quitarnos el polvo de los escombros con que nos intentaron ocultar en el pasado, escribir, estudiar, investigar, leer, multiplicarnos. Todo ello como parte de un proyecto político con sed de justicia erótica, afectiva, intelectual, social, que busca interrumpir y transformar el orden de cosas que nos excluye o nos quiere abajo, calladas. Hasta que todo, pero todo, sea como lo soñamos.

Bibliografía

Ahumada N. y Moreira F. (2016). Las estrategias de producción y reproducción en torno a la educación sexual que construyen los actores institucionales (adultos y jóvenes) de la Escuela Secundaria Toma Nueva en el contexto de nuevas legislaciones en torno a la temática. Paraná, Argentina: Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Amorós C. (1985). Hacia una crítica de la razón patriarcal. Barcelona. Anthropos.

Baez J. (2015). Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual. CLACSO. Disponible en URL: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20150825093603/politicaseducativas_educacionsexual_2015.pdf . Fecha de consulta: 15/10/2018

Baez J. (2016). La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención. Revista Latinoamericana de Educación Comparada. Año 7 N°9. pp. 71-86

Baez J. (2018). Escenas contemporáneas de la Educación Sexual en Latinoamérica: Una lectura en clave feminista. Revista Mora n.º 25 Miradas sobre Educación Sexual Integral (ESI). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires. Disponible en URL: www.novedades.filo.uba.ar/novedades/revista-mora-n°-25-miradas-sobre-educación-sexual-esi. Fecha de consulta: 10/11/2018

Barberis E., Taborda D. y Zamanillo A. (2013). Procesos de implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral en la ciudad de Córdoba. Análisis de las resignificaciones institucionales del programa desde un estudio de casos. Revista Síntesis, artículos basados en tesinas de grado. Nº 4/2013. Secretaria de Investigación, Ciencia y Técnica. Secretaria académica de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Bourdieu P. (2000). La dominación masculina. Barcelona. Editorial Anagrama.

Butler J. (2002). Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Barcelona. Paidós.

Cepeda A. (2008). Historiando las políticas de sexualidad y los derechos en Argentina: entre los cuentos de la cigüeña y la prohibición de la pastilla (1974-2006). Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales, n° 2. julio de 2008.

Caudana, L. (2014). Hacer político lo personal. Aportes críticos de los feminismos de la Segunda Ola para una teoría política violeta, Tesina de grado de la Licenciatura en Ciencia Política, UNR, s/e. Disponible en: http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/5192/Tesina-CAUDANA.pdf?sequence=3&isAllowed=y . Fecha de consulta: 06/10/2017

Dorlin E. (2009). Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista, Buenos. Aires, Nueva Visión.

Éberle D. (2018). Sentidos, cuerpos y afectos en disputa: lecturas entre políticas públias y estrategias de formación. En Primer informe de avance nº 3154 PID. Naput y otrxs. Universidad Nacional de Entre Ríos. Disponible en URL: www.digesto.uner.edu.ar/documento.frame.php?cod=51065 Fecha de consulta: 10/06/2018

Fabbri L., Figueroa N. y Venticinque V. (2013). Interpelaciones feministas a la Ciencia Política Androcéntrica. Ponencia presentada en XI Congreso Nacional de Ciencia Política. Disponible en: https://nucleodegenerounr.files.wordpress.com/2013/03/fabbri-luciano-figueroa-noelia-venticinque-valeria-interpelaciones-feministas-a-la-ciencia-polc3adtica-androcc3a9ntrica.pdf . Fecha de consulta: 20/06/2017

Faur E. (2015). La educación sexual integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015). Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Faur E. (2018). La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la educación sexual integral. Revista Mora n.º 25 Miradas sobre Educación Sexual Integral (ESI). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires. Disponible en URL: www.novedades.filo.uba.ar/novedades/revista-mora-n°-25-miradas-sobre-educación-sexual-esi. Fecha de consulta: 10/11/2018

Federici S. (2010). Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Madrid. Traficantes de sueños.

Flores M. (2016). Educación Sexual Integral: Aportes desde el Trabajo Social.Escuela “Juan Galo Lavalle” N° 1-065. Tesina de grado de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Cuyo.

Flores V. (2018). Pedagogías del deseo. Desheterosexualizar el conocimiento o ¿es posible hacer de la danza una experiencia de (des)generización?. Texto de la conferencia en el XI Congreso de Danzas, Educación-Diversidad-Escena. Escuela de Danzas Tradicionales Argentinas José Hernández. La Plata. 12, 13 y 14 de setiembre del 2018.

Flores V. (2008). El armario de la maestra tortillera. Políticas corporales y sexuales en la enseñanza. Presentado en IX Jornadas de Historia de las Mujeres y IV Congreso Iberoamericano de Estudios de Género.

Foucault M. (2001). Defender la sociedad. Curso en el College de France (1975-1976). México. Fondo de Cultura Económica.

Foucault M. (2001), El sujeto y el poder en Dreyfus y Rabinow "Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica", Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, pp. 241- 259

Foucault M. (2007). Nacimiento de la biopolítica, México, FCE

Galazi L. (2016). La educación sexual en la escuela media. Análisis de los diseños curriculares de educación media de las provincias de Salta y Córdoba vigentes al año 2014. Buenos Aires, Argentina. Universidad de San Andrés.

Harding S. (1987). ¿Existe un método feminista?. Traducción de Gloria Elena Bernal.

Haraway (1995). Conocimientos situados, en D. Haraway. Ciencia, cyborgs y mujeres. Valencia: Cátedra.

MacKinnon C. A. (2016). Feminismo, Marxismo, Método e o Estado: Uma agenda para Teoria. Tradução de Carreiro Avila J. y Cesario Alvim Gomes J. Revista Direito & Práxis. Rio de Janeiro. Vol. 07, N.º 15. pp. 798-837. (Versão original: 1982).

Maffía D. (2012). Texto de la Charla en el marco de la Cátedra Itinerante, Área de Géneros, Mujeres y Diversidad Sexual. COAD. Rosario, Agosto 2012.

Mailhou M. y Sabao Domínguez (2018). Para un abordaje transversal de la ESI en el espacio curricular de formación ética y ciudadana: reflexiones surgidas desde el trabajo en formación docente. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. Año 14, nro . 13, vol . 1. Enero a junio de 2018. Pp. 105-126.

Marchetti L. (2016). LA EDUCACIÓN SEXUAL QUE DEMANDAN LOS/AS ALUMNOS/AS DE LA ESCUELA MEDIA. El caso de adolescentes de la Escuela de Educación Secundaria Orientada N° 352 de Bouquet, provincia de Santa Fe. Tesina del Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y Superior de la Universidad Abierta Interamericana.

Medina Álvarez, Guillermin y Barrios (2014). LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Y SU IMPLEMENTACIÓN EN LAS AULAS. I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación. NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBATandil – Argentina. 20, 30 y 31 de Octubre de 2014.

Millet K. (1975). Sexual Politics. Ed. Aguilar, México.

Moreno Sardá A. (1986). El arquetipo viril de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica. Barcelona. Ediciones LaSal.

Morgade G. (comp.) (2011). Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa. Argentina. Crujía Ediciones.

Naput A., Fernández M. y Éberle D. (2016). Emergencias y transformaciones entre las tramas normativas y las políticas de educación sexual en Entre Ríos. Avances sobre la historización de la Ley provincial 9.501 de Salud Sexual y Reproductiva y Educación Sexual. VI Coloquio Interdisciplinario Internacional Educación, sexualidades y relaciones de género y 4° Congreso Género y sociedad.

Naput A., Henares S. y Ternavasio F. (2016). Políticas de educación sexual e intervenciones educativas. Miradas locales entre fronteras. VI Coloquio Interdisciplinario Internacional Educación, sexualidades y relaciones de género y 4° Congreso Género y sociedad.

Naput A. y otrxs (2018). Primer informe de avance del Proyecto de investigación Cuerpos, géneros y sexualidades en la escuela. Prácticas y saberes en las intervenciones educativas y las políticas públicas de Entre Ríos – 2003/ 2013. Universidad Nacional de Entre Ríos. Disponible en URL: www.digesto.uner.edu.ar/documento.frame.php?cod=51065 Fecha de consulta: 10/06/2018

Puleo H. A. (2013). El concepto de género como hermenéutica de la sospecha: de la biología a la filosofía moral y política. Arbor. Disponible en URL: http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.763n5007

Rich A. (1986). Sangre, pan y poesía. Prosa escogida 1979- 1985. ICARIA, Barcelona. Edición 2001.

Román C. (2011) . En Morgade (comp.) "Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa".

Rovetto F., Camusso M., Caudana L., Figueroa N. (2017). Feminismos y Ciencias Sociales: propuestas pedagógicas y aportes críticos para revisar programas de formación en el grado; Revista de educación, año VIII N° 12, pp. 127- 148

Rowbotham S. (1980). La mujer ignorada por la historia. Madrid. Debate.

Scott J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas Marta Compiladora. El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG. México. 265-302p.

Veleda C., Rivas A. y Mezzadra F. (2011). La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina. 1ª edición. Buenos Aires. CIPPEC, UNICEF, Embajada de Finlandia.

Wainerman C., Di Virgilio M. y Chami N. (2008). La escuela y la educación sexual. Universidad de San Andrés y United Nations Population Fund. Buenos Aires. Manantial.

Diarios y revistas digitales

"Aborto legal: "Marcha celeste" en el Obelisco a días de la votación". TN noticias. 4/8/2018. Disponible en URL: https://tn.com.ar/politica/aborto-legal-panuelazo-verde-en-el-congreso-y-marcha-celeste-en-el-obelisco-dias-de-la-votacion_887547 . Fecha de consulta: 10/11/2018

"Concentración <<Salvemos las dos vidas en el Obelisco convocada por las iglesias evangélicas>>". Diario Clarín. Disponible en URL: www.clarin.com/sociedad/aborto-ley-aborto-aborto-legal-iglesia-evangelica-obelisco-concentracion-marcha-aborto-legal-pro-vida_5_rkffFvQrQ.html .Fecha de consulta: 10/11/2018.

"Entre Ríos reglamenta protocolo para la interrupción voluntaria legal del embarazo". Por redacción la tinta. La tinta. Periodismo hasta mancharse. 21 de noviembre de 2017. Disponible en URL: https://latinta.com.ar/2017/11/entre-rios-protocolo-interrupcion-legal-del-embarazo/ Fecha de consulta: 21/12/2018

González Yuste J. (1987). El Senado debate la ley de divorcio aprobada por los diputados. Diario El País. 8 de Mayo de 1987. Disponible en URL: http://www.elpais.com/diario/1987/05/08/internacional/547423211_850215.html . Fecha de consulta: 15/09/2018

"Jair Bolsonaro ordena prohibir la "ideología de género" en los colegios". Clarín. Mundo. 09/09/2019. Fecha de consulta: 09/09/19. Disponible en: https://www.clarin.com/mundo/jair-bolsonaro-ordena-prohibir-ideologia-genero-colegios_0_4Mu9G756y.html

"Ley de divorcio: A 30 años de la historia de amor que cambió el código civil". Diario La Nación. Disponible en URL: http://www.infobae.com/sociedad/2017/06/03/ley-de-divorcio-a-30-anos-de-la-historia-de-amor-que-cambio-el-codigo-civil . Fecha de consulta: 15/09/2018

Mendoza J. (2018). La historia de la pionera de la lucha por el aborto en Argentina. 7 de Marzo de 2018, La Nación. Disponible en URL: www.lanacion.com.ar/2114302-la-historia-de-la-pionera-de-la-lucha-por-el-aborto-en-la-argentina

Miguez S. (2018). Entre Ríos: mentiras frente a un aborto legal. Revista crítica. Diciembre del 2018. Disponible en URL: www.revistacritica.com/entre-rios-mentiras-frente-a-un-aborto-legal.html . Fecha de consulta: 21/12/2018

Rivas Molina F. (2018). Divorcio y matrimonio igualitario, otras leyes que dividieron a la sociedad argentina. Diario El País. 8 de Agosto del 2018. Disponible en URL: https://elpais.com/internacional/2018/08/08/argentina/1533737591_196801.html . Fecha de consulta: 15/09/2018

Rubin Sergio (2018). La iglesia repudia un aborto legal practicado a una menor con 5 meses de embarazo. Diario Clarín. 7/12/2018. Disponible en URL: www.clarin.com/sociedad/iglesia-repudia-aborto-legal-practicado-menor-meses-embarazo_0_ydxVrujcz.html . Fecha de consulta: 21/12/2018

Tejada A. (2018). Una marcha para dejar a los hijos afuera, Página 12. 29 de octubre del 2018. Disponible en URL: http://www.pagina12.com.ar/151730-una-marcha-para-dejar-a-los-hijos-afuera . Fecha de consulta: 10/11/2018. Páginas web consultadas

Páginas web

"Cronología del Movimiento de Gays, Lesbianas, Travestis, Transexuales y Bisexuales de Argentina", Comunidad Homosexual Argentina. Disponible en URL: www.cha.org.ar/cronologia-glttbi/ . Fecha de consulta 10/010/2018

"Historia del Encuentro". Encuentro Nacional de Mujeres. Disponible en URL: www.encuentrodemujeres.com.ar/historia-del-encuentro . Fecha de consulta 10/010/2018

Legislaciones y programas

Ley provincial de educación 9330

Ley provincial de salud sexual y reproductiva y educación sexual 9.501

Programa de educación sexual. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. UADER. Disponible en URL: http://fhaycs-uader.edu.ar/secretarias/escuelas/programa-de-educacion-sexual

Programa provincial de educación sexual escolar. Consejo General de Educación de Entre Ríos. Dsponible en URL: http://www.entrerios.gov.ar/CGE/2010/planeamiento/programas/educacion-sexual/normativas/

Invitación

"Para aquellas
personas que vivimos en la orilla
sobre el filo constante de la decisión,
cruciales y solas,
para quienes no podemos abandonarnos
al sueño de la elección,
a quienes amamos en los umbrales,
mientras vamos y volvemos,
en las horas entre amaneceres,
mirando hacia dentro y hacia fuera,
al tiempo antes y después,
buscando un ahora que pueda alimentar
futuros,
como el pan en la boca de las personas
pequeñas,
para que sus sueños no reflejen
la muerte de los nuestros:

Para aquellas personas de nosotras
que fuimos marcadas por la impronta del
miedo,
esa línea leve del centro de nuestras
frentes,
de cuando aprendimos a temer mamando
de nuestras madres
porque con este arma,
esta ilusión de que podría existir un lugar
seguro,
los pies de plomo esperaban silenciarnos.

Para todas nosotras personas,
este instante y este triunfo:
supuestamente, no sobreviviríamos.

Y cuando el sol amanece tememos
que no permanezca en el cielo,
cuando el sol se pone tememos
que no vuelva a salir al alba,
cuando nuestro estómago está lleno
tememos
el empacho,
cuando está vacío tememos
no volver a comer jamás,
cuando nos aman tememos
que el amor desapareza,
cuando estamos en soledad tememos
no volver a encontrar el amor,
y cuando hablamos
tememos que nuestras palabras
no sean escuchadas
ni bienvenidas,
pero cuando callamos
seguimos teniendo miedo.

Por eso, es mejor hablar
recordando
que no se esperaba que sobreviviéramos".

(La letanía de la supervivencia, 1978)
Audre Geraldine Lorde

“Nuestra estrategia debe ser no sólo confrontar al imperio, sino ponerlo en sitio. Privarlo de oxígeno. Para avergonzarlo. Para burlarlo. Con nuestro arte, nuestra música, nuestra literatura, nuestra terquedad, nuestra alegría, nuestra brillantez, nuestra incesante implacabilidad, y nuestra capacidad de contar nuestras propias historias. Historias diferentes de las que nos lavan el cerebro para creer.

La revolución corporativa colapsará si nos negamos a comprar lo que están vendiendo: sus ideas, su versión de la historia, sus guerras, sus armas, su noción de inevitabilidad.

Recuerda esto: seremos muchxs y ellos serán pocos. Nos necesitan más de lo que nosotrxs los necesitamos.

Otro mundo no sólo es posible, está en camino. En un día tranquilo, puedo escuchar su respiración”.

Arundhati Roy