

Disputas curriculares y diferencia sexual: Argentina en 40 años de democracia

Curricular disputes and sexual difference: Argentina in 40 years of democracy

Disputas curriculares e diferença sexual: Argentina em 40 anos de democracia

Myriam Southwell¹

<https://orcid.org/0000-0001-5392-6606>

Norali Boulan²

<https://orcid.org/0000-0002-4600-0976>

Santiago Zemaitis³

<https://orcid.org/0000-0002-8660-1493>

¹ Universidad Nacional de La Plata, La Plata – Argentina. E-mail: islaesmeralda@gmail.com.

² Universidad Nacional de La Plata, La Plata – Argentina. E-mail: noraliboulan@gmail.com.

³ Universidad Nacional de La Plata, La Plata – Argentina. E-mail: zemaitis.santiago@gmail.com.

Resumen

El artículo se propone a recuperar una serie de discusiones que hemos desarrollado en torno del estudio del currículum a partir de la teorización postestructuralista y categorías del Análisis Político del Discurso (APD). Esta perspectiva se desarrolla en base a una concepción postestructuralista de lo social, del carácter ontológico de lo político, una mirada discursiva de la concepción gramsciana de la hegemonía y una incorporación sociopolítica de los desarrollos del psicoanálisis sobre la subjetividad. A partir de ello, nos proponemos dar cuenta de ese horizonte de inteligibilidad en una investigación sobre la diferencia sexual, sus diálogos con el currículum y su interpelación en el colectivo docente de la provincia de Buenos Aires (Argentina) en la transición entre los siglos XX y XXI. Para ello, tomaremos al significante “educación sexual” para identificar diferentes disputas que se sucedieron en los diversos discursos educativos y curriculares, particularmente en los niveles Inicial y Primario. Partiremos de una caracterización del período en el que tiene lugar una puja de dos procesos constantes, antagonistas y de mutua impugnación: una corriente de democratización y otra corriente de restricción conservadora. Allí se produjeron disputas en torno a significantes como democratización, modernización y formación integral, procurando que el discurso educacional contuviera sus prácticas y perspectivas, que, al nombrar lo moderno y democrático, los nombrara cobrando la forma de una diversidad de propuestas de formación, iniciativas y experiencias alternativas al sistema educativo existente por parte de sectores conservadores y



otros más democratizadores. Para ello se indagará en fuentes documentales (diseños curriculares, documentos orientativos para la acción escolar, materiales de debate), así como entrevistas a actores claves. Con el foco en esas tendencias en disputa, analizaremos los discursos que fueron tematizando la diferencia sexual, configurando una propuesta de educación sexual en el período de reapertura democrática, del que – en este momento – se están cumpliendo 40 años.

Palabras clave: Análisis político del discurso. Disputas curriculares. Diferencia sexual. Democratización. Educación integral.

Abstract

The article aims to recover a series of discussions that we have developed around the study of the curriculum based on poststructuralist theorizing and categories of Political Discourse Analysis (PDA). This perspective is developed on the basis of a poststructuralist conception of the social, the ontological character of the political, a discursive view of the Gramscian conception of hegemony and a sociopolitical incorporation of the developments of psychoanalysis on subjectivity. On this basis, we propose to account for this horizon of intelligibility in a research on sexual difference, its dialogues with the curriculum and its interpellation in the teaching collective of the province of Buenos Aires (Argentina) in the transition between the twentieth and twenty-first centuries. For this purpose, we will take the signifier "sex education" to identify different disputes that took place in the different educational and curricular discourses, particularly in the Initial and Primary levels. We will start from a characterization of the period in which there is a struggle between two constant, antagonistic and mutually contested processes: one current of democratization and another current of conservative restriction. There, disputes arose around signifiers such as democratization, modernization and comprehensive education, trying to ensure that the educational discourse contained their practices and perspectives, that by naming the modern and democratic, it named them, taking the form of a diversity of training proposals, initiatives and alternative experiences to the existing educational system, by conservative sectors and other more democratizing ones. For this purpose, documentary sources (curricular designs, school action guidance documents, debate materials) will be researched, as well as interviews to key actors. Focusing on these disputed tendencies, we will analyze the discourses that were thematizing sexual difference, configuring a sexual education proposal in the period of democratic reopening, which -at this moment- is celebrating its 40th anniversary.

Keywords: Political discourse analysis. Curricular disputes. Sexual difference. Democratization. Comprehensive education.

Resumo

O artigo tem como objetivo recuperar uma série de discussões que desenvolvemos em torno do estudo do currículo com base na teorização pós-estruturalista e nas categorias da Análise do Discurso Político (ADP). Essa perspectiva é desenvolvida com base em uma concepção pós-estruturalista do social, no caráter ontológico do político, em uma visão discursiva da concepção gramsciana de hegemonia e em uma incorporação sociopolítica dos desenvolvimentos da psicanálise sobre a subjetividade. Com base nisso, propomos dar conta desse horizonte de inteligibilidade em uma investigação sobre a diferença sexual, seus diálogos com o currículo e sua interpelação no coletivo docente da província de Buenos Aires (Argentina) na transição entre os séculos XX e XXI. Para isso, tomaremos o significante

“educação sexual” a fim de identificar diferentes disputas que ocorreram nos diferentes discursos educacionais e curriculares, particularmente nos níveis inicial e primário. Partiremos de uma caracterização do período em que há uma luta entre dois processos constantes, antagônicos e mutuamente contestados: uma corrente de democratização e outra corrente de restrição conservadora. Ali, houve disputas em torno de significantes como democratização, modernização e educação integral, na tentativa de garantir que o discurso educacional contivesse suas práticas e perspectivas, que, ao nomear o moderno e o democrático, nomeasse-os, assumindo a forma de uma diversidade de propostas de formação, iniciativas e experiências alternativas ao sistema educacional existente por parte de setores conservadores e outros mais democratizantes. Para tanto, serão utilizadas fontes documentais (projetos curriculares, documentos de orientação para a ação escolar, materiais de debate), bem como entrevistas com atores-chave. Com foco nessas tendências em disputa, analisaremos os discursos que tematizavam a diferença sexual, configurando uma proposta de educação sexual no período de reabertura democrática, que agora comemora seu 40º aniversário.

Palavras-chave: *Análise de discurso político. Disputas curriculares. Diferença sexual. Democratização. Educação Integral.*

1 A modo de introducción: el currículum y la construcción sexo-genérica de las identidades sociales

Analizar el currículum desde la perspectiva posestructuralista posibilita la problematización de su concepción modélica e instaura un conjunto de conceptos que permiten repensar el currículo, no sólo como la prescripción de determinados contenidos, sino también sus sentidos y significaciones, sus contextos históricos, sociales y políticos en los cuales ciertos discursos poseen la posibilidad de su emergencia. Coincidiendo con Pinar (2014), partimos entonces de entender el currículum como texto político, como campo de disputa por sus significantes y como una práctica discursiva configuradora de identidades sociales. En la misma perspectiva, Casimiro Lopes (2015) plantea la politicidad del campo curricular, un campo de disputa por sus significantes. Pensar el ámbito curricular desde las teorías posfundacionalistas implica analizar la contingencia de las decisiones políticas y una organización curricular que se erija bajo un fundamento último. Veamos esto con mayor detenimiento para aproximarnos al estudio crítico de la diferencia sexual en su devenir histórico en la historia reciente de la educación argentina.

Autores como Da Silva (1998) han superado las definiciones tecnocráticas y meramente didácticas sobre el currículum para abrir nuevas posibilidades teóricas. Para el autor, las políticas curriculares no son un documento escrito, sino que, en tanto práctica social, discursiva y de significación, produce identidades, determinadas por la cultura y las relaciones sociales,

afirmando que existe un diferencial de poder entre los diversos grupos sociales, mientras el mismo es ejercido de modo desigual por ellos. El currículum, entonces, es la evidencia de los rastros de estas negociaciones y luchas por implicar significados. Esta lucha es una disputa epistémica y política donde se producen efectos de sentido que contribuyen a fijar posiciones específicas de sujeto. De este modo, lejos de concebir a la identidad como algo fijo y estable, la mirada posestructuralista enfatiza los procesos mediante los cuales se crean y recrean las identidades sociales. En esta línea, enfatiza los procesos de legitimación curricular en la construcción y legitimación de ciertas identidades y, con ello, la marginación de otras.

Al respecto, la investigación curricular ha avanzado en explorar de qué modos y bajo qué regímenes de verdad se ha construido históricamente, desde el discurso educativo, visiones hegemónicas sobre las identidades sexo-genéricas, las corporalidades y la diferencia sexual. Frente a la creencia extendida que afirma que la escuela ha enseñado poco o nada sobre la sexualidad y que esta dimensión estuvo ausente desde el plan del currículum prescripto, desde hace décadas el avance de la investigación ha permitido conocer mecanismos, estrategias y discursos que operan en la atribución de significados particulares en relación con las identidades de género en la escolarización. En consecuencia, los estudios curriculares, desde la década de 1960, atendieron a los complejos mecanismos que operan en la producción y la reproducción escolar de ciertas normatividades en la dimensión del género y de la sexualidad en la socialización escolar, como también, en las marcas sexo-genéricas, dentro del currículum oficial, el oculto y el omitido o nulo. Estos aspectos colaboraron en advertir cómo la escolarización no sólo contribuye a la reproducción de las diferencias de clase, sino también a las desigualdades entre mujeres y varones.

Esto último fue posible, en buena medida, gracias a los diálogos con la tradición del feminismo de la segunda ola (Morgade y Alonso, 2008; Morgade, 2009). Es por ello que los estudios de género, con especial auge en los 1960 en los EE.UU. y en algunas regiones europeas y en la década siguiente en Argentina, han mostrado, por ejemplo, los procesos diferenciales en la escolarización de las mujeres, en los análisis de los discursos acerca de lo femenino y lo masculino en el currículum, los libros de texto, las expectativas diferenciales de rendimiento y de comportamiento según el género, como también en el lugar del cuerpo en la educación física escolar, las disciplinas expresivas y el patio de juegos, la interacción entre pares y el uso de la palabra, entre otros varios tópicos.

Desde una mirada también postestructuralista y postidentitaria, para Guacira Lopes Louro, tanto el currículum, las normas institucionales, la enseñanza y los materiales didácticos son el lugar en que se producen y refuerzan las diferencias de género, sexualidad, etnia y clase; estas dimensiones precisan ser puestas en cuestión junto con el sexismo, racismo y etnocentrismo presentes en el lenguaje (Louro, 1997). Actualmente, los estudios del currículum y la investigación educativa, en general fundados desde una perspectiva de género crítica, vienen advirtiendo acerca de la construcción social de los cuerpos generalizados y sexuados que se reproduce desde los guiones sexuales que reproducen los discursos educativos (institucionales, magisteriales y curriculares), y, con ello, la construcción escolar de la diferencia sexual asumida como esencial, binaria y cis-heteronormativa. Estos supuestos han cuestionado los discursos naturalizadores sobre el cuerpo-femenino y cuerpo-masculino como si se tratara de entidades esenciales o determinadas por los rasgos biológicos del sexo. Como se verá más adelante, desde las posiciones más conservadoras en las discusiones curriculares entre las décadas del 1980 y 1990, la significación de los cuerpos como realidades biológicas determinadas por la genitalidad será la significación esencialista más insistente que sostendrán las fuerzas conservadoras en los debates curriculares en torno a la sexualidad, la diferencia sexual y la educación de la sexualidad, en especial los representantes de los sectores católicos.

Las múltiples miradas acerca del mundo, la sociedad y la educación constituyen cosmovisiones que generan condiciones de posibilidad para el currículum, su implementación, desarrollo y evaluación, estableciendo configuraciones discursivas hegemónicas (Laclau y Mouffe, 1985).

Como hemos señalado en diversas investigaciones (Southwell, 2013, 2015, 2020) desde el posestructuralismo, el discurso supone una práctica articuladora donde el lenguaje se conforma como un todo solidario. Desde la perspectiva del APD, la categoría “significante vacío” remite a ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad; por ello estos términos van a propender a ser significantes tendencialmente vacíos – nunca totalmente vacíos – por el hecho de que, dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos, no pueden ser fijados a una única articulación discursiva. En el terreno político, su utilidad radica en que, precisamente, al no poseer un significado pleno, permite que se le añadan otros significados, “significantes flotantes”, formando así relaciones discursivas que permiten la articulación de sentidos diversos en una cadena de equivalencias. En este sentido, un discurso hegemónico se conforma mediante el momento de articulación contingente

en el que se configuran dichas cadenas equivalentes. La existencia de significantes vacíos es fundamental para la conformación de hegemonía, ya que es precisamente esa articulación de significados la que permite fijar la identidad de los demás elementos del sistema. El elemento hegemónico no existe *a priori*, sino que la lucha por la articulación de diversos elementos en la disputa por la fijación posibilita la disputa y construcción hegemónica (Laclau, 1996).

Siguiendo esta perspectiva, en este texto se trabajará el concepto de “educación sexual” como un significante vacío, fuertemente disputado por diferentes agentes sociales en aras de lograr una definición hegemónica en torno a sus contenidos, atribuciones, valores y prácticas educativas. De este modo, su historización, en tanto significante polisémico, conlleva a advertir que existe bajo una pluralidad de conflictos en torno a este, en virtud de que sus significaciones no pueden quedar fijadas a una única articulación (Laclau, 1996 en Southwell, 2008). Partimos entonces del supuesto de que la lucha por la hegemonía alrededor del término educación sexual integral, lejos de ser una noción reciente, implicó diversos intentos por la fijación a ciertos significados, aglutinando diversas demandas, intereses y prácticas sociales. Por otro lado, veremos en este recorrido que prevalece una matriz heteronormativa que se encuentra en la base de todas las propuestas acerca de la educación sexual integral. Con todo, sostendremos que la integralidad se utilizó en la historia de la educación sexual, tanto con fines renovadores y modernizantes como también – incluso dentro de las mismas temporalidades – con su articulación a elementos y sentidos fuertemente conservadores y moralistas en torno a la sexualidad.

En tanto los diseños curriculares se constituyen como políticas determinadas por un contexto histórico particular, también necesitan configurarse como prácticas hegemónicas en el sentido político que señalamos. Retomando la distinción entre “la política” y “lo político” de Laclau y Mouffe, Casimiro Lopes (2015) afirma que “no existen fundamentos (pre)fijados, con miras a garantizar la significación de algo que podamos denominar sociedad. Existen significaciones en disputa al respecto de lo que concebimos como social, como escuela, como conocimiento, como currículum” (p. 53). Coincidiendo con de Alba (1995), el currículo debe comprenderse no sólo como mecanismo de reproducción, sino como una herramienta de resistencia, lucha social y producción cultural, por lo cual señala la necesaria construcción de categorías conceptuales que permitan ese análisis. Por ello, además de señalar cuál es su comprensión de síntesis, hegemonía y negociación en el proceso de determinación curricular, es indispensable pensar en la categoría de “sujeto social”, por entender la insuficiencia de las

nociones de “grupos” o “sectores” sociales. Para la autora, el “sujeto social” posee conciencia histórica, es decir, se sabe parte de un grupo o sector determinado y, desde ese conocimiento, sus acciones se inscriben en un determinado proyecto social. El currículum es una noción abierta, que está en constante proceso de transformación y negociación, según los sujetos sociales que forman parte, teniendo en cuenta todos los aspectos de la sociedad en general, la historia y la actualidad. En su ya clásica categorización en este proceso de negociación se incluyen los sujetos de determinación, de estructuración formal y los sujetos del desarrollo curricular, siendo estos últimos los conformados por docentes y estudiantes quienes retraducen, a través de la práctica, la determinación curricular específica imprimiéndole diversos significados y sentidos, impactando y transformando, de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales.

En lo que sigue, el artículo se concentra en cuatro momentos históricos específicos durante los 40 años de la vida democrática iniciada luego de la última dictadura cívico-militar (1976-1983), a los fines de situar algunas disputas que se dieron en los terrenos curricular y educacional en lo respectivo del tratamiento de la diferencia sexual. Para ello, analizaremos los diversos significados atribuidos al significante vacío educación sexual para mostrar las tensiones, las diferencias y las diferentes variaciones que han tenido las luchas por el significado de las identidades sociales, en particular en la dimensión sexo-genérica durante el retorno a la democracia en los años ochenta, el despliegue neoliberal de la década del noventa, el periodo marcado por los gobiernos kirchneristas (2003-2015) y el gobierno de la alianza Cambiemos (2015-2019).

2 Democracia, currículum y la educación de la diferencia sexual

El periodo de reapertura democrática que inaugura la presidencia del Dr. Raúl Alfonsín (1983-1989) se caracterizó por una fuerte apuesta por la educación, comprendida desde el significante democracia, que involucraba un conjunto de sentidos diversos. Esto lo hace centrándose en tres ejes: el restablecimiento y la renovación del sistema escolar, la reapertura, normalización y el acceso a las universidades y la convicción de que el restablecimiento del Estado de derecho produciría un nuevo orden democrático (Southwell, 2007). Bajo esta lógica es que se realiza la convocatoria al Congreso Pedagógico en el año 1984, en el cual uno de los contendientes más fuertes fue la Iglesia Católica, que observaba el peligro de la secularización

y disputó el sentido del significante democracia, apelando al concepto de pluralidad como fuerte de su argumentación (Southwell, 2010). Al mismo tiempo, los sectores católicos promovieron, entre otros tópicos, la inclusión de la educación sexual como un área necesaria en la formación escolar, aunque apelando a categorías propias de esos sectores.

El catolicismo tuvo una significativa participación en el evento, en especial con la intervención de la Comisión Episcopal de Educación Católica, que produjo el documento “Educación y Proyecto de Vida”, de 1985, como parte de la disputa (Torres, 2021). Allí se incluía la “problemática sexual” en un contexto en que la educación sexual ya tenía cierta legitimidad para la religión católica, sobre todo desde los inicios de los años 1960. Según el texto presentado en el Congreso, resultaba “absurdo, contraproducente y antieducativo identificar la educación sexual con los meros aspectos técnicos y científicos sin integrarlos y subordinarlos a los aspectos antropológicos más profundos”, como lo eran “la sexualidad en la madurez e integración personal del yo”, “la apertura al tú” y el “encuentro interpersonal”, “la construcción del nosotros”, e “incluso la proyección hacia el mundo de la trascendencia y la religiosidad” (Comisión Episcopal de Educación Católica, 1995, p. 12). La educación de la sexualidad debía estar orientada a la “maduración e integración”, ya que “aporta significados fundamentales para la comprensión global de la existencia, para la interpretación y armonización de aquellos dos modos fundamentales del existir humano, de aquellos dos modos de ser y de quehacer: varón-mujer” (p. 13).

En ese marco, en la mesa de discusión “Los aspectos pedagógicos”, los disensos propuestos por los sectores católicos tuvieron que ver con la concepción de sujeto, el tipo de formación y con la “educación sexual integral”, asumiendo lo integral como un término que pretendía alejarse de esa información puramente científica y que esté más cercana a la inclusión de la dimensión espiritual; la educación debía “Favorecer la formación integral biopsicosocial del educando con sentido trascendente, de acuerdo con la madurez e intereses propios de esta etapa vital (...) Que se considere al educando en forma integral y trascendente en lo social, histórico, cultural y religioso. Que se considere al educando en forma integral y trascendente” (Congreso Pedagógico Nacional-Comisión 5, 1988, p. 11). En otros de los ejes de debate, más próximos a la dimensión curricular, “Contenidos temáticos”, nuevamente el disenso religioso realizaba articulaciones con la noción de pluralismo:

la educación debe ser integral: para todo el hombre. La dimensión religiosa es propia del hombre; el reconocimiento de la aspiración trascendente y la dimensión religiosa, dentro del necesario pluralismo, es un corolario de esta postura de respeto a la integridad de las personas, que la instrumentación de los servicios educativos deberá tener en cuenta (p. 11).

En particular, la educación sexual debía estar ligada, para algunos de los representantes de estos sectores, a la denominada “Educación para el amor”, estrategia discursiva que pretendía reemplazar el significante “educación sexual”. Se leía por ejemplo, que Educación para el amor “debe definirse a partir de una concepción integral de la persona. La educación para el amor supone el desarrollo armónico de la dimensión biopsíquica y su integración con la esfera espiritual (...) (p. 11).

En esta definición para el desarrollo curricular, se asumía que “la educación sexual” era un tipo de formación “para la entrega humana más íntima” y su fin último no debía “desnaturalizarse: implica a la vez la búsqueda de un mutuo perfeccionamiento – que se inscribe en el plano ético y la prolongación fecunda en otras personas humanas cuyo primer seno moral-social lo constituye esa comunidad familiar estable en cuya sagrada intimidad tiene sentido el ejercicio de la sexualidad, que no es por lo tanto la mera satisfacción de un impulso biológico o biopsíquico” (p. 18). De este modo, el ejercicio de la sexualidad era legítimo solo para la finalidad reproductiva, es decir, solo podían vivenciarla los miembros de una familia heterosexual y la educación integral debía orientarse en ese sentido. Por el contrario, aunque sin nombrarse, el placer sexual sin fines procreadores se significaba como un mero impulso biológico o psicológico de satisfacción, más vinculado al cuerpo que a la metafísica que suponía la espiritualidad. Como se verá luego, durante la década de 1990, los sectores católicos lograron tener una posición hegemónica en el marco de las reformas curriculares dadas las relaciones de complementariedad entre el gobierno de Carlos Menem y la iglesia católica. En ese marco, tanto la pluralidad religiosa, la naturalización de la familia nuclear y la esencialización de las identidades sexo-genéricas serán los aspectos mayormente batallados por estos sectores.

En otro nivel, mientras el Congreso iniciaba sus actividades, en la provincia de Buenos Aires, dentro de la Dirección General de Educación y Cultura (DGCyE), mediante el Consejo General de Educación, se aprobó, en 1984, la conformación de una Comisión Central de Currículum para la revisión y el cambio de los contenidos curriculares en todas las áreas y niveles. En lo que respecta a la educación primaria, en 1985 se publicaron los nuevos documentos curriculares. Allí se explicitan objetivos de aprendizaje y contenidos de enseñanza

vinculados al cuerpo y a la sexualidad a partir de una matriz binaria acentuando las similitudes y las diferencias entre los “sexos”. Se proponían allí tres otros ejes curriculares transversales contenidos como el cuerpo, su cuidado e higiene: “Aceptar su nueva identidad corporal y las posibilidades y limitaciones que la madurez de su cuerpo encierra; responder positivamente frente al cuidado de su cuerpo y la aceptación de su sexualidad; cuidar su cuerpo y su higiene personal (...)”. Entre la seguidilla de los objetivos en lo respectivo a la dimensión sexual, se puntualizaba, entre otros:

Identificar partes externas del cuerpo; Identificar las diferentes partes del cuerpo en sí mismo y en los demás; Discriminar capacidades físicas (velocidad-agilidad-resistencia-fuerza) de acuerdo a las diferencias individuales o sexuales en acciones jugadas; Ejercitar las capacidades físicas de acuerdo a las diferencias individuales o sexuales en acciones jugadas; Ejercitar las capacidades físicas de acuerdo a las diferencias individuales o sexuales en acciones sistemáticas periódicas.

En la misma línea, estos objetivos en torno al aprendizaje de las diferencias entre uno y otro sexo se hacen más evidentes en los objetivos propuestos para el área de Ciencias Naturales:

Proponer actividades propias de cada sexo; Identificar roles femeninos y masculinos en dramatizaciones; (...) Observar cambios significativos que se operen en las mujeres embarazadas; Relacionar el sexo con la maternidad; Diferenciar las partes del cuerpo en el hombre y en la mujer; Diferenciar los sexos a través de imágenes; Distinguir entre ellos (niño-niña) y los adultos; Investigar menstruación y eyaculación como procesos naturales de maduración sexual; Distinguir los cambios propios de la pubertad; Diferenciar los conceptos de sexualidad y genitalidad.

Esta actualización curricular promovía contenidos que, por un lado, continuaban con la intención de establecer diferencias entre los cuerpos según la diferencia sexual, pero al mismo tiempo incluían tópicos ciertamente novedosos para la educación primaria como la mención y enseñanza explícita sobre temas antiguamente vedados a la población infantil. Tal es el caso de la menstruación y, en especial, de la masturbación, fuertemente perseguida y estigmatizada como práctica autoerótica por las posiciones pedagógicas y médicas de la primera parte del siglo XX hasta mediados de los años 1960.

Por otro lado, en la década de 1980, la educación sexual comenzó a ser pensada como una necesidad educativa y sanitaria, en especial, considerando la emergencia del SIDA a nivel mundial, como también por el aumento de los embarazos adolescentes que habían crecido desde

finis de los años 1970 (Gogna, 2004). En ese marco, la educación de la sexualidad empezó a considerarse un asunto público, ya no relegada a la educación familiar, sino como un asunto de Estado. Así, se ensayaron algunas primeras experiencias piloto que intentaron promover el desarrollo de programas escolares que abordaran la sexualidad como un tema de mayor legitimidad en el currículum escolar. De este modo, entre los discursos que comenzaron a circular como producciones oficiales que apoyaban el ingreso de temas de sexualidad en las escuelas y en la formación docente, en 1987 se impulsó el “Plan de educación sexual” para las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires. Allí se produjeron los primeros textos ministeriales sobre la temática, producto de los años de investigación iniciados en 1985 por el Consejo General de Educación. El 20 de marzo del 1987, la DGCyE dio a conocer esta iniciativa e informó acerca de la “implementación experimental” del “Plan de Educación Sexual” en servicios educativos de distintas ramas del sistema educativo. El documento, titulado “Enfoque teórico y orientaciones para el tratamiento de la Educación Sexual”, estaba dirigido a los inspectores jefes regionales, inspectores de escuelas y docentes. En el mismo documento se leía: “Las situaciones que ayudan al alumno para el aprendizaje de un rol sexual adecuado, se originan en el hogar. La escuela luego, el grupo de pares y los medios masivos de comunicación contribuyen en gran medida a ese proceso de aprendizaje” (p. 2).

Allí, se define la educación sexual con algunas acciones como “identificarse con su sexo: ser varón-ser mujer; aprender a quererse y a respetarse como ser sexuado – mujer o varón – y respetar al otro; aprender a desempeñar los roles propios de su condición de mujer o de varón” (DGCyE, 1987a, p. 2). La reiteración confluye en explicitar, en las primeras líneas del material, que se trata de un tipo de educación que asegura, en alguna medida, los roles socialmente atribuidos a los dos sexos, al mismo tiempo que se refuerza la presunta natural relación entre el género y la diferencia sexual.

3 ¿Género o sexo? Estado, iglesia y perspectivas en pugna

Durante la década de 1990, en los gobiernos de Carlos Menem (1989-1999), se desarrollaron profundas reformas educativas en la región, de las cuales Argentina no se encontró exenta. Fueron transformaciones de tipo estructural en cuanto a la conformación de los niveles educativos, la extensión de la obligatoriedad de la educación formal, la transformación de los contenidos curriculares y la implementación de políticas tendientes a la

descentralización de los sistemas educativos nacionales. Numerosas investigaciones sostienen que estas reformas se asociaron a la injerencia de los organismos internacionales, el proceso de globalización y el neoliberalismo como política económica, lo cual implicó un desmembramiento del sistema educativo, su fragmentación y empobrecimiento.

El primer ministro de educación del menemismo, Antonio Salonia (1989-1992), estuvo particularmente interesado en incluir educación sexual en las escuelas argentinas. Según el testimonio de Orlando Martín, referente en educación sexual en la educación privada, Salonia le comentó entonces que: “Hay que hacer algo sobre educación sexual, pero es difícil... así que vamos a tratar de convocar a todos los credos religiosos”. Según Martín, Salonia “tenía que poner la educación sexual pero no quería tener problemas con las religiones (...) el tema de la educación sexual ya estaba instalado y se estaba implementando en varios países” y, además, porque “había muchas líneas de educación sexual por todas partes” (Entrevista a Orlando Martín. Buenos Aires, agosto de 2017). Vistas esta necesidad social y la preocupación por las posiciones religiosas, Salonia organizó una reunión con las autoridades más importantes de los credos religiosos del país para anticiparles de su intención de fundar un Programa de Educación Sexual. Si bien dicho programa no prosperó como tal, la comisión convocada por Salonia escribió un cuaderno de trabajo titulado “Educación de la sexualidad” (Ministerio de Cultura y Educación, 1992), que compilada diferentes temáticas sobre la sexualidad y su educación. En la introducción a esta publicación, Salonia retomó los significantes que habían cobrado fuerza en el Congreso Pedagógico en la década anterior:

(...) decidimos asumir la educación de la sexualidad y no otra cosa. Convencidos de la importancia del desarrollo integral del hombre y que merece la atención en todas sus facetas: corporal, psicológica, afectiva, espiritual y también social, el Ministerio de Cultura y Educación avanzó en su tratamiento y advirtió que es una cuestión compleja cuya comprensión exige la perspectiva de distintas disciplinas. Pero también que es una interés para las distintas cosmovisiones, religiosas y filosóficas (...) En este marco de seriedad científica y pluralismo religioso, esta gestión convocó a especialistas en el tema, que con la coordinación del Ministerio, se constituyeron en grupos de discusión y trabajo (...) (p. 10-11).

Esos grupos de discusión, es decir, quienes redactaron el material, eran mayormente representantes de diferentes sectores religiosos – no solamente el catolicismo –; también fueron convocados especialistas en las áreas de psicoanálisis, pediatría y salud mental, pastores y agentes del sistema educativo. Como puede leerse, nuevamente las nociones de “pluralismo religioso”, “integralidad” y la dimensión espiritual se articularon al significativo educación

sexual que, desde el Ministerio, se estaban impulsando, que interpelaban el discurso religioso en el marco de las disputas por la educación pública. Cada artículo se ocupaba de un aspecto diferente sobre la sexualidad y la educación sexual, aunque había algunos límites identificables: la sexualidad vinculada a la “espiritualidad”, a la “trascendencia”, al “amor”, a la idea de “complementariedad”, pero también de “completitud del ser”. Vale decir que la complementariedad hacía referencia a la unión entre “hombre y mujer”.

Según el testimonio de Orlando Martín, la perspectiva de la educación sexual acordada por este grupo fue la de un “enfoque integral” o “enfoque comprensivo” que se diferenciaba de otros enfoques, que, en esta comisión, llamaron “parciales”: estos enfoques eran el biológico, el higienista, el socio-cultural y el moralista.

Ciertamente, se encuentra en este enfoque “integral” entre los capítulos que componen el documento una explicitación abierta contra las personas y los movimientos sociales de la disidencia sexual y contra toda forma de organización familiar que no sea la tradicional. En esta línea, en los textos no se menciona de forma directa a la heterosexualidad (en tanto naturalización de la norma heterosexual que, al considerarla natural, no se la explicita), pero sí encontramos referencias sobre la homosexualidad y su visibilidad como parte de los cambios y problemas sociales. Por ejemplo, en el capítulo a cargo de Martín y de Encarnación Madrid, se lee que algunos de los “problemas vinculados a la sexualidad” eran:

- a) Problemas asociados a la expresión de la sexualidad adolescente juvenil:
 - Relaciones adolescentes anticipadas.
 - Embarazos no deseados.
 - Aborto/abandono del recién nacido/familias incompletas (madres solteras), separación, violencia doméstica.
- b) Problemas de lo privado a lo público:
 - Situaciones existentes que trascendieron a lo público entre las cuales cabe mencionar: crisis de la institución matrimonial, de la vida de familia, conflictos de los vínculos.
 - Homosexualidad/feminismo/gay/travestismo/lesbianismo (...).

Por su parte, el aporte del pastor protestante Luis Parrilla, por ejemplo, indicaba una serie de cambios sociales acontecidos desde décadas anteriores, entre ellos se encontraban:

El afianzamiento de los derechos individuales por sobre los del grupo comunitario y de la de los grupos sectorizados (como el de los homosexuales y lesbianas) quedan de manifiesto (...) El SIDA deja al descubierto una sexualidad no manifiesta culturalmente. La homosexualidad ocupa el pensamiento y la opinión, tanto científica, como popular. Otras formas de vida sexual quedan al descubierto y se plantea su derecho a ser vivida (p. 16).

Como se mencionó al inicio del apartado, durante el gobierno menemista se llevó a cabo una muy importante reforma curricular, desarrollada entre 1994 y 1997. En ella participaron transversalmente, en varias asignaturas curriculares, las responsables del Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer (PRIOM), un área que había funcionado dentro del MCyE desde 1991, en la gestión de Salonia, hasta 1995. El PRIOM estuvo a cargo de dos académicas: la psicóloga Gloria Bonder y la pedagoga Graciela Morgade. Ese programa tenía como misión sensibilizar al colectivo docente sobre la perspectiva de género, que era prácticamente inexistente hasta entonces (Zemaitis, 2021; Zemaitis, 2023). Debatieron y ampliaron las miradas desde el género en el cotidiano escolar, las operaciones del androcentrismo en las disciplinas científicas y escolares, la revisión de prácticas discriminatorias y/o sexistas contra las mujeres, la eliminación de los estereotipos de género, los aportes de movimiento feminista a la pedagogía, el cuestionamiento a las asociaciones históricas del magisterio en la construcción identitaria de las mujeres como las “naturales educadoras” por su asociación a la identidad “mujer” y a la maternidad, entre otros tópicos (Men, 1993; Entrevistas a Gloria Bonder y a Graciela Morgade).

El ministro Salonia había posibilitado el desarrollo del PRIOM luego de conversaciones con Bonder. Según su testimonio, “[Salonia] estuvo muy de acuerdo con las funciones del PRIOM (...) él me dijo: ‘¿qué querés hacer? Y le digo: hay que hacer una sensibilización de la gente sobre este tema del género... él me miró y me dijo: ‘Mirá, Gloria, lo que no está en el currículum no está en la escuela’. Y yo entendí... y ahí supe que el gran desafío era incorporar el tema en la reforma curricular” (Entrevista a Gloria Bonder). Así, como resultado de reuniones con equipos y especialistas a cargo de la redacción de los contenidos del currículum de la Educación General Básica, el término “género” emergió con menciones específicas en las primeras versiones del texto curricular para este nivel en las áreas de Ciencias Sociales y en Formación Ética y Ciudadana. Como recuerda Morgade, esta última fue el área curricular que se mostró más abierta a la inclusión de la perspectiva de género. A pesar de esto, según su relato, “Nosotras hubiéramos querido muchos más temas... Pero también entendimos que políticamente era lo que podía lograrse y era muchísimo. Hasta tal punto que justamente fue lo

que finalmente terminó siendo la clave en la discusión con la iglesia católica” (Entrevista a Graciela Morgade).

La discusión a la que refiere tuvo que ver con las críticas realizadas a la primera versión del diseño curricular para la EGB por especialistas, docentes y autoridades de la Universidad Católica de La Plata (UCALP) de la provincia de Buenos Aires. En su Informe sobre los CBC de la educación argentina (UCALP, 1995), revisó los contenidos de todas las asignaturas. Sus críticas estuvieron dirigidas, por un lado, a cuestionar la omisión de la familia como “agente natural y primario de la educación”, es decir, a su formato nuclear y heterosexual, entendiendo un cierto orden natural de la misma y de sus integrantes:

En la EGB, en el área transversal “Educación ética y ciudadana” sólo se alude al “grupo familiar” en la perspectiva de los “roles asignados al varón y a la mujer”, y de “la adolescencia y los cambios en la relación con los padres”. En el área de Ciencias Sociales, se la trata como “grupo social” en proceso de cambio, no como institución de orden natural: “Tipos de familias, las relaciones de parentesco. La familia a través del tiempo y en la sociedad contemporánea” (el destacado es del texto original) (p. 50).

La crítica también radicaba en que, con la inclusión de género en la propuesta, podría desestabilizar ese orden natural: “Se proyecta superar la concepción “biologista” que considera que los roles de varón y mujer se fundamentan en un orden natural, enseñando que son propios de cada cultura y presentan innumerables variaciones” (*Ibid*).

Por otro lado, con respecto a la “educación sexual”, la UCALP señalaba que este término “remite en gran parte a las Ciencias Naturales, y en el plano moral la relación entre el sexo y el amor no incluye la más mínima alusión a la constitución de la familia” (p. 52-53). El tratamiento del SIDA en la versión preliminar también quedaba bajo sospecha, ya que “en relación a la salud puede utilizarse fácilmente para inducir el permisivismo sexual, a través de las recomendaciones sobre el uso del preservativo”. En una estrategia de ubicar en una cadena de significados equivalentes: género-SIDA-educación sexual-homosexualidad, el documento cuestionaba que:

A la luz de lo visto (...) sobre la temática del “género”, cobra especial importancia la insistencia en ‘una educación en el reconocimiento de los derechos humanos básicos para la vida social, plena y sin discriminaciones por razones... de género...’ Esto supone una educación sexual francamente permisiva en lo atinente a la homosexualidad [el destacado es del original] (p. 52-53).

Dentro del Informe, en anexo titulado “Los contenidos básicos comunes contra la Ley Federal de educación”, firmado por el párroco Jorge Luis Lona, se hace un llamado “con preocupación” sobre la aprobación de dichos contenidos. Según este párroco, “De lo que se decida, dependerá que nuestros niños y jóvenes reciban una auténtica formación, o que se vean sujetos junto con sus docentes a un proceso de deformación ideológica” (p. 53). Además de ello, la educación sexual, al estar incluida únicamente en el área de las Ciencias Naturales, podría significar, en su lectura, “(...) un tema básicamente zoológico. Coincidentemente, en el plano ético, la relación entre sexo y el amor no está referida a la constitución de la familia” (p. 72).

Lona también dedicó un párrafo a cuestionar el uso del concepto de “género”, en este caso, advirtiendo acerca del peligro relativista que esta noción traería a las definiciones de la familia, los sexos y la identidad sexual:

El concepto de “género”, entendido de un modo completamente distinto al normal y corriente, apunta a relativizar las características entre los sexos. Ser varón o mujer ya no es un hecho de base biológica y natural, sino fundamentalmente un condicionamiento social variable según las culturas (...) Siguiendo esta línea de razonamiento, se llega a una última consecuencia necesaria: la plena igualdad de oportunidades debe incluir la posibilidad de elegir la propia identidad sexual. Es obvio que de esta manera, el concepto de “familia” y de “roles familiares” queda relativizado totalmente (p. 74).

Por último, sigue sosteniendo que la posición del Ministerio es contradictoria, esta vez en relación a “la más sólida opinión científica y con el consenso mayoritario de nuestro pueblo” (p. 74.), y especifica que:

Es indudable que las circunstancias culturales influyen sobre la expresión de la diferenciación sexual. Pero igualmente indudable es el fundamento biológico y natural del sexo (...). Y para los argentinos, todavía el sexo es una realidad del orden natural, y no una “opción cultural” abierta... Enseñar lo contrario, sólo podría contribuir a que la imagen de nuestro sistema educativo quedara más deteriorado aún (p. 76).

Finalmente, el 22 de junio de 1995, la Asamblea XXIII del CFE, con la Resolución 40/95, aprobaba la segunda edición y última versión definitiva de los CBC para el Nivel Inicial y la EGB. En ese texto final, se hacen visibles las injerencias del posicionamiento católico, dando cuenta de la relaciones de complementariedad entre gobierno e iglesia (Torres, 2019).

En esta misma resolución se explicitan las modificaciones curriculares propuestas por técnicos, funcionarios, docentes y “aportes de diferentes sectores entre los cuales es dable destacar las principales confesiones religiosas monoteístas existentes en la Argentina”. Entre los cambios se mencionan que se “explicita el rechazo a ‘los ideologismos y fundamentalismos’, como formas de relativismo cultural” (MEN, 1995, p. 13). En la misma línea, se dejó constancia también de:

Que en cuanto a las instituciones sociales se hacen referencias más taxativas a ‘la familia’ (...) Que se explicita que la capacidad de trascender del ser humano le posibilita relacionarse con Dios, que los valores no solo están basados en la dignidad de las personas, sino también en su naturaleza humana (p. 14).

Observemos, entonces, como quedaron expresados los contenidos en cuestión de forma comparativa entre la primera versión de 1994 y la definitiva de 1995, luego de la injerencia religiosa. Dentro de Ciencias Sociales para la EGB, mientras en la primera versión de consulta se lee “Superación de estereotipos discriminatorios por motivos de género, étnicos, sociales u otros (...). Discriminaciones: de sexo y género, cultural o etnocentrismo” (MCyE, 1994, p. 207), en la versión final se lee: “Superación de estereotipos discriminatorios por motivos de sexo, étnicos, sociales, religiosos (...) Discriminaciones: de sexo, cultural o etnocentrismo” (p. 203). En Formación Ética y Ciudadana, aparecían los “tipos de familia” o bien “el grupo familiar es el primario”, mientras que en la versión final se impuso una definición unívoca en singular: “la familia como célula básica (...)”, “La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad (...)” (p. 351) “La familia” es mencionada 11 veces en tanto organización social, contra una sola mención a “las familias” en el bloque “Las actividades humanas y la organización familiar en Ciencias Sociales en el Tercer Ciclo” (p. 349). También dentro de esta asignatura, en la versión definitiva y dentro de la sección “Sociabilidad básica”, se propone enseñar como Contenidos Conceptuales, en los primeros seis grados de la escuela primaria, “La familia y sus roles: grupos de pares, ‘los nenes’ y ‘las nenas’ (...) Los roles asignados al varón y a la mujer (...)” (p. 350). En la sección “La identidad y las identificaciones sociales”, se explicitan para los primeros grados también: “La identidad y los modelos sociales. Lo femenino, lo masculino, los niños y las niñas” (p. 350).

Consecuentemente con las críticas recibidas, la educación sexual quedaría ligada al concepto de “amor” y a la visión “integral” y dentro de la asignatura Ciencias Naturales. En la

versión inicial, se leía: “Contribuir a satisfacer necesidades ligadas al desarrollo de la sexualidad”, mientras que en la definitiva:

(...) satisfacer necesidades ligadas al mantenimiento de la salud y a la comprensión de desarrollo integral de la sexualidad (...) Se profundiza el conocimiento del sistema reproductor y se vincula este trabajo con el tratamiento de cuestiones referidas al amor y la sexualidad del ser humano como persona (p. 115-116).

Es de destacar la rapidez con cual el *lobby* católico logró efectuar esos cambios. Los documentos producidos por la UCALP fueron publicados en mayo de 1995 y la versión definitiva de los CBC se aprobó al mes siguiente.

4 La educación sexual como derecho: nuevas perspectivas en torno a la integralidad

A partir del segundo lustro del siglo XXI, se desplegaron cambios sustanciales en la vida social, económica y política de la Argentina posneoliberal. El sistema educativo, que venía desarrollándose bajo los ejes de la reforma federal, también fue escenario de una recomposición estructural importante. Se basó en la afirmación de la educación como derecho social y una mayor injerencia estatal fue impulsada a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (en adelante, LEN) en 2006. La mayoría de las normas sancionadas entre 2005 y 2015, en un contexto de revisión y crítica de los gobiernos neoliberales de décadas anteriores, contiene afirmaciones de la principalidad del Estado en materia educativa como derecho social. Esta principalidad estatal contrastó con las medidas hacia la subsidiariedad del Estado que había impulsado la dictadura, que no se modificaron significativamente durante la década de 1980 y que se acentuaron en los años 1990.

Los modos en que se plantearon los vínculos entre escolarización e igualdad fueron revisados y reformulados por la política educativa impulsada a partir de 2003, con el gobierno de Néstor Kirchner. Tal reformulación se dio en torno de la equivalencia discursiva igualdad-inclusión educativa, que dio lugar a dos cadenas de significantes emparentadas. Una de ellas asoció la igualdad y la inclusión educativas a la afirmación de la educación como derecho social, la principalidad de la acción estatal, la reconstrucción de lo común y la consideración de la diversidad; mientras que la otra enlazó la igualdad y la inclusión educativas a la idea de

centralidad de la enseñanza, el trabajo con situaciones de desigualdad educativa – tales como la sobreedad y la repitencia – y de vulnerabilidad social y la promoción de modos organizacionales alternativos para las instituciones escolares. La LEN trajo consigo una serie de modificaciones de principios: estableció que la educación y el conocimiento son bienes públicos y derechos personales y sociales garantizados por el Estado. Éste asume un papel principal en asegurar el acceso de todos los ciudadanos y ciudadanas a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social (Southwell y Vassiliades, 2016). Luego de su dilución en el último tercio del siglo XX, la noción de igualdad tomó fuerza como igualdad de oportunidades y se expresa en los intentos por instituir algo del orden de lo común asociado al enfrentamiento de situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualesquiera otras índoles que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación (LEN art. 79).

De este modo, la inclusión fue el significante central que organizó los significados puestos a circular por las definiciones de política educativa (Southwell y Vassiliades, 2016). Una condición de posibilidad para que esto sucediera fue la aparición de un elemento nuevo, es decir, una diferencia que no lograba articularse discursivamente en el marco de las políticas educativas de periodos históricos anteriores.

En relación con los debates educativos en torno a la educación sexual, el mismo año que se sancionó la LEN también se promulgó la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) (26.150/06). Esta decisión inauguró una nueva etapa en cuanto al tratamiento de los modos en que el sistema educativo entendería la diferencia sexual y su tratamiento dentro de las escuelas. La ley de ESI consagró a la educación sexual de la población escolar como un derecho educativo y una obligación por parte del Estado a través de la educación formal a asegurar su desarrollo. Como se asume en su artículo inicial, todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, tanto en las escuelas de gestión estatal como privada, de todas las jurisdicciones del país, desde el nivel inicial hasta la formación docente. En ese marco, la integralidad de la educación sexual fue definida como “la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” (Ley 26.150/06, Art. 1).

La ley de ESI, al igual que la LEN, fue el resultado de un proceso de consulta a diversos sectores sociales, especialistas, expertos y comunidad educativa en general. Aun con este reconocimiento de la sexualidad dentro del ámbito educativo bajo estos principios básicos que propone la ley, durante la gestación de esta normativa, las negociaciones y concesiones que entonces se establecieron con la Iglesia Católica implicaron la inclusión del artículo 5º. En dicho artículo se lee: “(...) Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros” (Art. 5). En consecuencia, el “ideario institucional” resultó ser una “zona gris” para la implementación curricular de la ESI a medida que, propuesta por dichos sectores, funcionó (y aún funciona) como un argumento a favor en algunas escuelas de gestión privada y de impronta religiosa para la inclusión de perspectivas más tendientes a la “Educación para el amor” y al abordaje de perspectivas y contenidos que continúan las tradiciones del modelo moralista/católico antes repasado (Mac Dougall, 2020).

La producción de contenidos de la nueva educación sexual estuvo a cargo del MEN, que organizó una mesa de diferentes referentes académicos y representantes de diferentes credos religiosos, aunque, a diferencia de lo ocurrido durante la reforma curricular de los años 1990, el Ministerio logró acotar allí la incidencia de las iglesias (Faur, 2023). Como ha documentado Eleonor Faur, la formulación de los lineamientos de la ESI se vio tensionada, en especial, por los desacuerdos de los sectores religiosos en incluir el enfoque de género, la alusión a los anticonceptivos y contenidos vinculados a las personas trans. Estos últimos temas habían sido propuestos por las organizaciones de mujeres y de los colectivos de la diversidad sexual. Finalmente, la comisión de trabajo presentó dos propuesta separadas e irreconciliables, aunque el dictamen de mayoría se posicionó a favor de una perspectiva de derechos defendida durante el proceso por sindicatos, organizaciones sociales, especialistas en educación y funcionarios de Naciones Unidas (*Ibid*). En consecuencia, sobre la base de esta última posición, en 2008, dos años después de la sanción de la ley, el Consejo Federal de Educación (CFE), órgano de decisión federal compuesto de las máximas autoridades de todas de las carteras educativas de las provincias del país, aprobó los Lineamientos Curriculares de la ESI (CFE, 2008). La organización curricular quedó conformada según cada uno de los niveles educativos, desde el nivel inicial hasta la formación docente, tomando como criterio, contenidos y orientaciones educativas las edades en cada uno de los niveles, y en donde, de forma general, se incluyeron

temáticas referidas al respeto por la diversidad sexual, el cuestionamiento a los estereotipos de género, la no discriminación, la dimensión de la afectividad y el cuidado el cuerpo y de la salud.

El 2015 fue un año bisagra en las luchas por la visibilidad de los colectivos de mujeres a nivel mundial. El impacto que tuvo el movimiento #NiUnaMenos dejó instaladas, con una fuerza hasta ese momento inusitada, las múltiples problemáticas de las mujeres con relación a la coerción patriarcal, a los femicidios, a las múltiples formas de ejercicio de la violencia y, sobre todo, resultó ser una interpelación para toda la sociedad sobre la necesidad de desnaturalizar las violencias cotidianas configuradas históricamente por el poder patriarcal. Desde entonces, en la Argentina como en otros países, se asiste a una masificación y juvenalización de los feminismos en las principales ciudades del país (Romero, 2021) que, articuladas con los activismos y la militancia de las disidencias sexuales, fueron pujando en las escuelas bajo las formas de una mayor demanda estudiantil, en especial de las mujeres jóvenes (Ferucci, y otras, 2020), en torno a la implementación de la ESI (Lavigne y Péchin, 2021). De este modo, las demandas a las instituciones educativas hicieron que, en las escuelas, se abrieran debates y se visibilizaran problemáticas que en las calles y diversos espacios sociales estaban presentes, tales como el abordaje de las masculinidades, el acceso a la interrupción voluntaria del embarazo (IVE), la dimensión del placer en las relaciones y prácticas sexuales, la relevancia del consentimiento sexual, la deconstrucción del amor romántico, una mayor visibilidad de la diversidad corporal, sexual y genérica, entre otros. De este modo, la ESI se volvió un “movimiento pedagógico” (Mariposas Mirabal, 2007) que sobrepasó incluso las temáticas propuestas por los lineamientos curriculares originales.

5 Entre la ESI y la educación emocional: políticas educativas en el retorno neoliberal

A fines del año 2015, en la Argentina se produce el ascenso al poder del gobierno de Mauricio Macri (2015-2019) luego de tres periodos de gobiernos kirchneristas: la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007) y los dos periodos de gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011; 2011-2015), que tuvieron características netamente diferentes respecto de las políticas públicas y modelos de gestión del Estado. La concepción macrista del Estado, asociada al gerenciamiento de él, unida a la afirmación de la ineficacia de la burocracia estatal, funcionó como elemento que cohesionó un discurso donde la función de la educación se planteó

como bastión de la transformación social. El macrismo puso en funcionamiento un discurso gerencialista que hizo foco en la evaluación y trabajó con un intento de articulación de los sentidos de las legislaciones preexistentes, particularmente de la ESI, como se verá a continuación, con nociones relativas al cultivo de la educación emocional.

En el contexto bonaerense, la gestión de la gobernadora María E. Vidal (2015-2019) impulsó un discurso concordante con el de la gestión de la política nacional. A través de programas de capacitación como el proyecto “Escuelas en red” y la reformulación curricular para la educación inicial y primaria, se rearticulaban sentidos tecnocráticos, neoliberales y mercantilistas. Como hemos señalado en trabajos anteriores (Boulan, 2019; 2021), mediante la lectura exhaustiva de documentos elaborados por la nueva gestión de gobierno, tanto en el ámbito nacional como en el provincial, expresiones públicas de funcionarios de los mismos, así como la revisión de fuentes secundarias, es posible observar cómo el discurso gerencial y nociones como el “emprendedurismo” orientaron la reconfiguración del significante “inclusión” a partir de ideas ligadas a la eficiencia y la meritocracia, al tiempo que, en un movimiento circular, asociaron los resultados de las evaluaciones internacionales a la calidad educativa, en un intento de desplazamiento de la noción de la educación como “derecho social” impulsada desde la LEN, así como un discurso educativo que procuró reorientar los sentidos democratizadores de la ESI en clave de “educación emocional”, devenida del discurso médico, por un lado, y desde las neurociencias, por el otro. En cuanto a las desigualdades sociales y el rol de la educación en su disminución, el gobierno provincial apeló a la calidad educativa, pero disociada del componente político transformador que había caracterizado el discurso educativo de la gestión anterior. Así, se relaciona “calidad” con “talento” y “meritocracia”, asociándola con la responsabilidad individual en cuyo caso cada sujeto es constructor de su futuro en función de sus triunfos, independientemente de las condiciones contextuales en las que se inserte. Así, el Marco Curricular Referencial Provincial (Resolución n° 4358/18) señala la necesidad de definir perfiles de egreso por desarrollo de “capacidades”. En un extenso apartado, explicita:

[...] Se entiende por capacidades la combinación de saberes, habilidades, valores y disposiciones. Las capacidades cognitivas, emocionales y sociales están inextricablemente entrelazadas a lo largo de toda la vida. [...] Una educación que fomenta habilidades cognitivas juntamente con habilidades conductuales, tales como la atención, el autocontrol, la motivación y la sociabilidad, convierten el conocimiento en experiencia que atraviesan transversalmente los contenidos disciplinares y las áreas de conocimiento (Res. 330/17 CFE). Las capacidades fundamentales establecidas en el Marco Orientador de los Aprendizajes (MOA), se relacionan con las competencias de educación digital, que promueven la alfabetización en el área para una inserción plena de los estudiantes en la cultura contemporánea y en la sociedad. Estas capacidades son coincidentes con lo señalado en los conceptos que dan fundamento a la Red Federal de Educación, para la mejora de los aprendizajes. A su vez, en el marco del Plan Estratégico Nacional (Res.285/16 – CFE) el documento “Marco Nacional de Integración de los Aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades”, presenta el desarrollo de las capacidades como foco de la organización curricular de la enseñanza, a los fines de favorecer el proceso de los aprendizajes de calidad que sostengan trayectorias educativas integrales y continuas [...] (Resolución n° 4358/18, pp. 25-26).

Lo anterior permite mostrar cómo la categoría “capacidades” se asocia ineludiblemente a la gestión de las emociones y a la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación [NTICs].

En este contexto, el gobierno provincial produjo, en 2018, la actualización de los diseños curriculares (DC) para la educación inicial y primaria. En relación con la educación primaria, el DC contiene el nuevo módulo de “Educación Inclusiva”, en el que se insertó la ESI como contenido transversal y según el cual “se incluyen estrategias y herramientas para el aprendizaje basado en proyectos disciplinarios e interdisciplinarios por ciclo [que] serán elaborados por la Dirección Provincial de Educación Primaria y se ofrecerán como materiales complementarios para la enseñanza y el aprendizaje” (p. 17). Para ello, la Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento puso en marcha el proyecto “Red de Escuelas de Aprendizaje” entre los años 2017 y 2019. Su presentación explicita que el propósito es “[...] que los miembros de las comunidades educativas que la componen aprendan entre pares, reflexionen colaborativamente, intercambien buenas prácticas y se motiven entre sí para lograr una mejora escolar continua generada por actitudes positivas en los directivos, docentes y estudiantes” (2019, p. 9). Según el informe final, del programa participaron más de 2.000 escuelas de modo voluntario. En líneas generales, el funcionamiento del programa replica el formato de diversos proyectos internacionales tales como Teach For All. En efecto, Agustina Blanco, directora de la propuesta, formaba parte del consejo asesor de “Enseña por Argentina”, la versión local del programa internacional. De acuerdo con el informe, la Red ofreció capacitación a docentes para que se transformaran en los docentes referentes, a la vez que cumplían con el rol de multiplicadores

de las propuestas en sus instituciones. Las capacitaciones abarcaron las nuevas áreas propuestas por la reformulación curricular del Nivel Primario: Prácticas del Lenguaje, Matemática, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Fortalecimiento de Alfabetización y Acompañamiento de Trayectorias Escolares y Clima Escolar y Educación Emocional, donde, como señalamos, se insertan los contenidos de la ESI y que resultó una de las áreas que cobró mayor relevancia, sustentada en los aportes de la psicología de Daniel Goleman y el desarrollo de la inteligencia emocional.

Así, la propuesta de “educación inclusiva”, presentada como una innovación en la provincia de Buenos Aires, procuró desplazar el sentido político y del enfoque de derechos de la ESI, conformando una configuración discursiva que emparentó la “gestión de las emociones” con el *coaching* emocional y, además, reorientó los planes de estudio de modo tal que la interpelación a la docencia se fusionó con ideas de profesores como conductores de propuestas prediseñadas, simples ejecutores y/o multiplicadores de programas evaluados como exitosos. Dichas caracterizaciones pueden señalarse como el intento de desligar de todo sentido “político” las prácticas educativas, entendiendo la educación como mercancía y como “vehículo para insertarse en el mundo” (Boulan, 2021).

A nivel nacional, como en tantos otros programas y políticas educativas, el PNESE, si bien durante el macrismo no fue eliminado de las políticas educativas, sufrió un desfinanciamiento pronunciado, reduciendo la oferta en formación docente, la producción de materiales etc. y afectando el desarrollo mismo de la ESI en las instituciones escolares. Otro avance de alcance federal en ese año fue la aprobación de la Resolución 340 del CFE, que refrenda la obligatoriedad de la ESI en todos los niveles educativos. Se actualizaron por entonces algunos Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de las propuestas curriculares aprobadas en 2008 y se concretaron cinco ejes conceptuales a partir de los cuales se puede abordar la ESI tanto a nivel institucional en las escuelas como también en las diferentes áreas curriculares: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad, Ejercer nuestros derechos (CFE, Anexo de Resolución 340, p. 2-3). Con una mirada crítica sobre los contenidos, sentidos y ejes de lineamientos del 2010 para el nivel inicial y sobre uno de los ejes conceptuales claves para los jardines de infantes, como lo es “La valoración de la afectividad”, se hace visible, nuevamente, una cercanía conceptual y pedagógica a la denominada educación emocional (Abramowski y Sondoro, 2020).

Ciertamente las emociones y los afectos son aspectos centrales en la tradición, así como en el presente, dentro de las pedagogías de los niveles inicial y primario.

En cuanto a la gestión provincial, en la actualización curricular para el nivel inicial (DGCyE, Resolución 5024/18), se sostuvieron las áreas de enseñanza ya desarrolladas en el diseño anterior, pero con una estructura diferente, donde la ESI fue incluida solo dentro del área de Formación Social y Personal. De este modo, los significados atribuidos a la ESI quedaron, al igual que en el DC para la Educación Primaria, en una equivalencia discursiva a los supuestos de una cierta educación emocional:

Se propone la educación de la afectividad y las emociones (...) que pretende potenciar la dimensión emocional como elemento esencial del desarrollo de la personalidad integral y como paso importante y paulatino hacia el autoconocimiento y autocuidado, fortaleciendo así la posibilidad de identificar, aceptar y expresar las emociones (DGCyE, 2019, p. 31).

En este contexto, para el caso del nivel inicial, la ESI sólo está referenciada en el área de enseñanza de Formación Social y Personal. Allí se especifican contenidos como: “Conciencia y regulación emocional” y “Comunicación afectiva-efectiva”, a partir de los cuales se aspiraba a “Asumir actitudes cada vez más autónomas, solidarias y expresivas de la Afectividad”, “Construir estrategias y habilidades para la regulación emocional”, “Generar emociones positivas”, “Desarrollar una escucha activa para proporcionar la capacidad de empatía”, “Desarrollar estrategias y habilidades para la autoprotección y autoconocimiento” (DGCyE, 2019, p. 33).

En el nivel inicial de la provincia de Buenos Aires, esta tendencia hacia la educación emocional se vio reflejada tanto en el trabajo enfático que proponía la gestión a cargo de los jardines de infantes en documentos como “La educación de la afectividad y las emociones como constitutiva de una formación integral en el Jardín de Infantes” (DGCyE, 2019). En este tipo de materiales, se sugería una “alfabetización emocional”, como “proceso constructivo personal de externalización de procesos internos” (DGCyE, 2019, p. 8). Esta pedagogía de la identificación de los estados internos y de su obligatoria comunicación pública, como modo de regular un cierto trabajo sobre uno mismo, estuvo presente también en el DC aprobado por esta misma gestión. De hecho, la educación emocional se justifica en el texto curricular a partir de su ingreso desde la ESI:

(...) la Educación Sexual Integral (ESI) será comprendida como un proceso de enseñanza transversal que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del cuerpo, las relaciones interpersonales, el cuidado de sí mismo y el autoconocimiento, garantizando el desarrollo integral de los niños, visibilizando y reconociendo las emociones que se entranan en el ámbito educativo (DGCyE, 2019, p. 31).

Nuevamente, la ESI como punto nodal es pasible de ser tendencialmente colmada por enfoques, perspectivas teóricas o contenidos escolares de muy diversa naturaleza. En este caso, la ESI para el nivel inicial significó una equivalencia a la educación emocional; el trabajo con la identificación o “control de las emociones” fagocitó, entre otros aspectos, todo el potencial crítico que supone la perspectiva de género y la transversalidad curricular en las áreas de enseñanza.

Sin embargo, a pesar de que su explicitación durante el macrismo fue más que evidente, la proximidad de la ESI para el nivel inicial con los supuestos de la educación emocional proviene de mucho antes, incluso desde los primeros Lineamientos Curriculares de la ESI aprobados por el CFE en 2008, antes mencionados. Allí, se propone la transversalidad para el nivel inicial (como para el nivel primario) y se especifica que “las experiencias de aprendizaje propuestas han sido agrupadas en torno a ejes organizadores, que expresan dichos propósitos generales adaptados al nivel” (CFE, 2008, p. 15). Dichos ejes son: a) conocimiento y exploración del contexto, b) desarrollo de competencias y habilidades psicosociales, c) conocimiento y cuidados del cuerpo y d) desarrollo de comportamientos de autoprotección (CFE, 2008, p. 17-19). Esto mismo fue analizado por Sorondo y Abramowski (2020), quienes señalan que, a lo largo de sus materiales, “la ESI no es ajena a la utilización de los conceptos de competencias, capacidades y habilidades” (p. 41). Por su parte, Gamba (2018) investigó las propuestas de capacitación docente para el nivel inicial ofertadas por el Ministerio de Educación de la Nación y advirtió, entre otros aspectos, que también allí “La pregunta por el sentir aparece, en este caso, asociada a una ‘deliberación’ sobre ‘emociones morales’, como el miedo o la vergüenza, como condición para una nueva puesta en discurso de la sexualidad”, y, además, “Las emociones son, entonces, convertidas en un contenido central a abordar desde la ESI, para desarticular autoacciones en torno a la sexualidad (Gamba citada en Sorondo y Abramowski, 2020).

6 Reflexiones finales

Como hemos intentado mostrar a lo largo del artículo, la investigación curricular ha avanzado en explorar de qué modos y bajo qué regímenes de verdad se han construido históricamente, desde el discurso educativo, visiones hegemónicas sobre las identidades sexo-genéricas, las corporalidades y la diferencia sexual. El recorrido histórico que presentamos sostuvo la hipótesis según la cual la comprensión de las diferencias sexo-genéricas, lejos de encontrarse ausente de las discusiones curriculares, las han constituido, es decir, el currículum se conforma en el terreno de disputas, procurando establecer distintos sentidos hegemónicos en torno a la identidad, la corporalidad, al placer sexual, la vida reproductiva, la definición de familia etc. Así, es posible pensar los distintos significados que se fueron articulando en el transcurso de los cuarenta años del retorno democrático alrededor del significante Educación Sexual Integral. En esta línea, señalamos como los estudios sobre el currículum atendieron de forma temprana los complejos mecanismos que operan en la producción y la reproducción escolar de ciertas normatividades en la dimensión del género y de la sexualidad en los procesos de socialización escolar, como también en las marcas sexo-genéricas dentro de las dimensiones del currículum. Estos aspectos colaboraron en advertir cómo la escolarización puede contribuir – o no – a la reproducción de las diferencias de clase, como también a las desigualdades entre mujeres y varones. En este orden de ideas, mencionamos también que existieron dos grandes configuraciones discursivas en puja, tensionadas de dos procesos constantes, antagonistas y de mutua impugnación e implicación: una corriente de democratización y otra corriente de restricción conservadora. Allí se produjeron disputas en torno a significantes como democratización, modernización y formación integral, procurando que el discurso educacional contuviera sus prácticas y perspectivas y que, al nombrar lo moderno y democrático, los nombrara cobrando la forma de una diversidad de propuestas de formación integral, iniciativas y experiencias alternativas al sistema educativo público tradicional desarrolladas durante la transición de los siglos XX y XXI por parte de sectores conservadores y otros más democratizadores. Consideramos, de este modo y como parte de los análisis que la perspectiva postestructural nos permite realizar, que estas construcciones discursivas, lejos de presentarse de modo lineal, se han configurado a partir de procesos articulatorios dinámicos entre la perspectiva de derechos y el restablecimiento de sentidos conservadores. Así, es posible pensar que el proceso de reapertura democrática situado durante el gobierno alfonsinista resultó capaz de tensionar los sentidos represivos y oscurantistas procedentes de la última dictadura militar y

que, aunque no logró articular un discurso hegemónico, sentó las bases para la discusión que concluirá con la promulgación de la Ley de Educación Nacional y, particularmente, la Ley de Educación Sexual en los primeros años del nuevo milenio. Del mismo modo, el estudio de los sentidos, disputas y discusiones otorgadas en el marco de la promulgación de la Ley Federal de Educación, subsumida en el contexto neoliberal de la década de 1990, parece emparentarse con un retroceso en las significaciones progresistas, instalando escenarios factibles de articular significantes más cercanos al conservadurismo. Hemos visto, a su vez, como el ascenso de la alianza Cambiemos al poder reestructuró aquellos sentidos inclusivos procedentes de la perspectiva de derechos, pero añadiendo en ellos significados que rearticulaban el discurso educativo kirchnerista que asociaban la ESI con la “educación emocional”, siendo uno de sus criterios orientadores la “gestión de las emociones”, con amparo en discursos gerenciales argumentados desde el enfoque neurocientífico.

Profundizando en estas primeras líneas, es factible observar, por ejemplo, que, si bien durante las discusiones en el marco del gobierno alfonsinista, entre los argumentos del discurso católico que se utilizaron para defender una “mirada integral” y no parcelada del saber sobre la reproducción humana, los intelectuales religiosos criticaban la reducción al plano biológico para el estudio de la sexualidad. Una de las principales críticas del catolicismo a estos diseños curriculares fue la inclusión del término “género”, lo que, en los años 1990, comenzaron a denominar “ideología de género”. Con el inicio del siglo XXI, el enfoque renovado que se desarrolló a partir de la Ley de ESI y, fundamentalmente, con las propuestas curriculares promovidas por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, la perspectiva de género ganó su reconocimiento con un enfoque fértil y con gran legitimidad social que cuestione la desigualdad, las violencias y otros modos de pensar la dimensión sexo-genérica al interior de las aulas. Además de ello, la renovación de la educación sexual se organizó a partir de concebirla como un derecho en articulación con otros derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos, identitarios y civiles, en especial respondiendo a las demandas históricas de los movimientos de las mujeres y de la disidencia sexual.

Asimismo, a partir de las políticas implementadas por el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019), los discursos neoconservadores tuvieron una reemergencia inusitada que, en la actualidad, parecen continuar desarrollándose, en un intento permanente de disputar el sentido de la perspectiva de derechos que previamente había conformado los discursos educativo y social. Con todo, a 40 años de la vida democrática en la Argentina, se deben reconocer ciertos

alcances que, con sus luces y sus sombras, con los cambios que se pudieron promover dentro del sistema educativo, como también con los desafíos pendientes, las sociedades civil y política han comprendido la importancia de entenderse que una sociedad democrática es una sociedad que resguarda derechos en vistas a asegurar igualdad de condiciones, articulando demandas de grupos e identidades sociales históricamente marginados, ampliando las protecciones estatales en aras de lograr horizontes más inclusivos y democráticos.

Referências

BALL, S. Textos, discursos y trayectorias de lo político: la teoría estratégica. En **Education Reform**. A critical and post-structural approach. Open University Press. 1994.

BOULAN, N. El discurso neoliberal y la configuración de la identidad profesional en docentes noveles. **Revista educación, política y sociedad**, v. 6, n. 2, p.11-36. 2021.

BOULAN, N. **Políticas de formación de profesores de nivel primario en la provincia de Buenos Aires: Discursos, curriculum y procesos identificatorios (2006-2016)**. 2019. 307 f. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2019. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1676/te.1676.pdf>. Acceso em: 20-3-2024.

CASIMIRO LOPES, A. ¿Todavía es posible hablar de un currículum político? En: DE ALBA, A.; CASIMIRO LOPES, A. (coord.) **Diálogos curriculares entre México y Brasil**. IISUE Educación. México. 2015.

DA SILVA, T. Cultura y currículum como prácticas de significación. **Revista de Estudios del currículum**, v. 1, n. 1, p. 59-76. 1998.

DE ALBA, A. **Curriculum: crisis, mito y perspectivas**. Buenos Aires: Miño y Dávila. 1995.

FAUR, E. El derecho a la ESI: la potencia de una agenda inacabada. En: DI TULLIO, A.; SMIRAGLIA, R.; PENCHANSKY, C. (comp.) **Feminismos y política**. Educación, cultura y memoria. Buenos Aires: Contexto. 2023.

FERUCCI, V. *et. al.* ‘La educación sexual te atraviesa sí o sí’: currículum, climas afectivos y zonas de confort en el trabajo con la ESI. En: GIAMBERARDINO, G.; ALVAREZ, M. (comp.). **Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación**. Tandil. Editorial UNICEN. 2021.

GOGNA, M. **Estado del arte**. Investigación sobre sexualidad y derechos en la Argentina (1990-2002). Buenos Aires: CEDES. 2005.

LACLAU, E. ¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política? En: **Emancipación y diferencia**. Ariel. Buenos Aires. 1996.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 1985.

LAVIGNE, L.; PÉCHIN, J. Cartografía crítica de la educación sexual integral como enclave institucional: transmutaciones epistémicas y resistencias al binarismo sexo-género.

GIAMBERARDINO, G.; ALVAREZ, M. (comp.). **Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación**. Tandil. Editorial UNICEN. 2021.

LOPES LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Pirápolis. Vozes. 1997.

MARIPOSAS MIRABAL. **Doce años de la Ley de Educación Sexual Integral**. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti ESI recargado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. 2017.

MC DOUGALL, C. **ESI: historia y debates en la conquista de un derecho**. Repositorio UNIPE. 2020. Disponible en: <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/621-esi-historia-y-debates-en-la-conquista-de-un-derecho>. Acceso em: 24 mar. 2024.

MORGADE, G. **Aprender a ser varón, aprender a ser mujer**. Novedades Educativas. Buenos Aires. 2001.

MORGADE, G. Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes, *En: VILLA, A. Sexualidad, relaciones de género y de generación*. Perspectivas históricos-culturales en educación. Buenos Aires. Novedades Educativas. 2009.

MORGADE, G.; ALONSO, G. Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. *En: MORGADE, G.; ALONSO, G. (comp.). Cuerpos y sexualidades en la escuela*. De la “normalidad” a la disidencia. Paidós. Buenos Aires. 2008.

PINAR, W. Prefacio. **La teoría del currículum**. Narcea. Madrid. 2014.

POPKEWITZ, T. La historia del currículum: La educación en los Estados Unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser”. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación Del Profesorado**, v. 11, n. 3, p. 1-13. Disponible en: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/17452>. Acceso em: 3 mar. 2024

REDONDO, P. **Primera Jornada de Consulta Curricular**. Dirección General de Cultura y Educación. 2022. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=CN6AtRMunUA&t=635s>. Acceso em: 19 dez. 2023.

ROMERO, G. Protocolos, escraches y amenazas de bomba. Activismos de género en la escuela secundaria en un contexto de masificación y juvenilización de los feminismos. *En: GIAMBERARDINO, G.; ALVAREZ, M. (comp.) Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación*. Tandil. Editorial UNICEN. 2021.

SORONDO, J.; ABRAMOWSKI, A. Las emociones en la Educación Sexual Integral y la educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado. **Revista de Educación**, v. 25, n. 1, p. 29-62. 2021. Disponible en: https://fh.mdpe.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5827. Acceso em: 20 mar. 2024.

SOUTHWELL, M. Análisis Político del Discurso: posiciones y significaciones para la política educativa. *En*: TELLO, C. (comp.) **Epistemologías de la Política Educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. Mercado de Letras. San Pablo. 2013.

SOUTHWELL, M. El papel del Estado, esa es la cuestión. **30 años de democracia**. UNIPE. Buenos Aires. 2010.

SOUTHWELL, M. **La construcción de posiciones docentes frente a situaciones de desigualdad social y educativa**. Ponencia presentada en el seminario Figuras actuales de la Segregación FLACSO, Área de Educación. Buenos Aires. 2015.

SOUTHWELL, M. **Posiciones docentes**: interpelaciones sobre la escuela y lo justo. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Biblioteca Devenir Docente; 5. Buenos Aires. 2020. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007078.pdf>. Acceso em: 15 dez. 2023.

SOUTHWELL, M.; BOULAN, N. Análisis político del discurso e investigación educativa: Estudios sobre la interpelación y la performatividad del curriculum de formación docente. **Revista Espacio del Currículum**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 1-15, 2022. DOI: 10.15687/rec.v15i2.64150. Disponible em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/64150>. Acceso em: 4 dez. 2023.

SOUTHWELL, M.; VASSILIADES, A. Articulaciones y disputas en la trama entre trabajo docente e igualdad educativa: una aproximación histórica. *In*: BRENNER, G.; GALLI G. (comp.). **Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado**. Buenos Aires: Stella. 2016. p. 33-52.

TORRES, G. **Educación pública, Estado e Iglesia en la Argentina democrática (1984-2013)**. Ediciones UNQ. Bernal, 2019.

TORRES, G. Estado, sexualidad y género en la propuesta católica para la educación sexual. **Kimün**. v. 6, p. 134-161. 2018.

ZEMAITIS, S. **Historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea**. Discursos, agentes y experiencias en torno a un significativo en disputa (1960-1997). 2021. 525 f. Tesis (Doctor en Ciencias de la Educación) - Universidad Nacional de La Plata. La Plata. Disponible em: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2038/te.2038.pdf>. Acceso em: 6 jun. 2024.

ZEMAITIS, S. They Want to Authorize Homosexuality! (Hetero)sex(ual) Education and Gender in Dispute. Argentina, 1991-1997. **Historia y Memoria de la Educación**, v. 18, p. 217-250. 2023. Disponible em: <https://doi.org/10.5944/hme.18.2023.35658>. Acceso em: 27 maio 2024.

Documentos oficiales y legislaciones

Comisión Episcopal de Educación Católica (1985) “Educación y proyecto de Vida”.

Congreso Pedagógico Nacional (1988) Actas. Comisión 5: “Los aspectos pedagógicos”.

Consejo Federal de Educación. **Resolución 40**. 1995.

Consejo Federal de Educación. **Resolución 320**. Anexo. 2018.

Dirección General de Cultura y Educación. **Actualización Curricular para la Educación Inicial**. La Plata. 2022.

Dirección General de Cultura y Educación. **Diseño curricular para la Educación Inicial**. La Plata. 2019. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-04/Dise%C3%B1o%20Curricular%20de%20Nivel%20Inicial%202019_0.pdf

Dirección General de Cultura y Educación. **Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo**. La Plata. 2018. Disponible en: <http://servicios.abc.gob.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación. “Enfoque teórico y orientaciones para el tratamiento de la Educación Sexual”. **Plan de Educación sexual**. La Plata. 1987.

Dirección General de Cultura y Educación. **Lineamientos Curriculares de la Educación Primaria**. La Plata. 1985.

Dirección General de Cultura y Educación. **Marco Curricular Referencial** (Res. N° 4358/18). La Plata. 2018. Disponible en: http://servicios.abc.gob.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marco_curricular_referencial_isbn.pdf

Dirección General de Cultura y Educación. **Red de Escuelas de Aprendizaje. Informe 2019**. La Plata. 2019. Disponible en: <http://www.abc.gob.ar/informe-red-de-escuelas-de-aprendizaje>

Ley Nacional 24.195/93. Ley Federal de Educación. 14 de abril de 1993.

Ley Nacional 26.150/06. Ley Nacional de Educación Sexual Integral. 4 de octubre de 2006.

Ley Nacional 26.206/06. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006.

Ministerio de Cultura y Educación. **Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica**. Segunda Edición. Buenos Aires. 1995.

Ministerio de Cultura y Educación. **Educación de la sexualidad**. Serie: Educación y problemas sociales. Buenos Aires. 1992.

Ministerio de Cultura y Educación. **Educando a mujeres y varones del siglo XXI**. Nuevas perspectivas para la formación docente. Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la mujer en el Área Educativa, Buenos Aires. 1993.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA PLATA. **Informe de los Contenidos Básicos Comunes de la Educación Argentina**. La Plata. 1995.

Entrevistas

Entrevista personal a Gloria Bonder. Buenos Aires, 2020.

Entrevista personal a Graciela Morgade, Buenos Aires, 2020.

Entrevista personal a Orlando Martín. Buenos Aires, 2017.

Enviado em: 24/01/2024

Aprovado em: 27/05/2024