



Espacios en blanco. Serie indagaciones
ISSN: 1515-9485
ISSN: 2313-9927
revistaespaciosenblanco@gmail.com
Universidad Nacional del Centro de la Provincia
de Buenos Aires
Argentina

La diversidad sexual en el discurso estatal de la Educación Sexual Integral en Argentina. Un análisis sociosemiótico de los materiales didácticos oficiales

Boccardi, Facundo

La diversidad sexual en el discurso estatal de la Educación Sexual Integral en Argentina. Un análisis sociosemiótico de los materiales didácticos oficiales

Espacios en blanco. Serie indagaciones, vol. 2, núm. 33, 2023

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384573764010>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-375>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Dossier

La diversidad sexual en el discurso estatal de la Educación Sexual Integral en Argentina. Un análisis sociosemiótico de los materiales didácticos oficiales

Sexual diversity in the state discourse of Comprehensive Sex Education in Argentina. A sociosemiotic analysis of official didactic materials

Facundo Boccardi
Universidad Nacional de Córdoba – Universidad
Provincial de Córdoba, Argentina
facundo.boccardi@unc.edu

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-375>

Recepción: 15 Febrero 2023
Aprobación: 06 Marzo 2023



Acceso abierto diamante

Resumen

El presente artículo indaga la producción de la diversidad sexual en el discurso producido por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral desde su creación hasta la actualidad. Para ello, se analiza la producción discursiva de materiales didácticos destinada a la implementación de la política pública de la Educación Sexual Integral, desde una perspectiva que articula los estudios de género y sexualidad con la sociosemiótica. Los materiales analizados están compuestos por el conjunto de cuadernos didácticos destinados a los tres niveles del sistema educativo obligatorio que conforman la *Serie de Cuadernos de ESI* producida desde el 2009 hasta el 2012 y los cuadernos *Referentes Escolares de ESI* producidos en el 2022. En el primer conjunto de materiales, la normativa hetero-cis-sexual funciona mayormente a nivel de presupuesto limitando la legibilidad de las identidades, las relaciones erótico-sexuales y las configuraciones familiares. En el segundo conjunto de materiales, en cambio, se promueven dispositivos didácticos destinadas a desarmar la normativa hetero-cis-sexual atribuida al sentido común instalado en las escuelas. De esa manera, la diversidad sexual no aparece solamente como un conjunto de temas sino más bien como una perspectiva crítica que atraviesa el abordaje de la ESI.

Palabras clave: educación sexual integral, diversidad sexual, sociosemiótica, materiales didácticos, hetero-cis-sexualidad.

Abstract

This article investigates the production of sexual diversity in the discourse produced by the National Program of Comprehensive Sex Education from its creation to the present day. To do so, it analyzes the discursive production of didactic materials aimed at implementing the public policy of Comprehensive Sex Education, from a perspective that articulates gender and sexuality studies with sociosemiotics. The materials analyzed consist of the set of didactic notebooks intended for the three levels of the compulsory education system that make up the ESI Notebook Series produced from 2009 to 2012, and the ESI School Reference Notebooks produced in 2022. In the first set of materials, the hetero-cis-sexual normativity mostly functions at the budget level, limiting the legibility of identities, erotic-sexual relationships, and family configurations. In the second set of materials, on the other hand, didactic devices are promoted to dismantle the hetero-cis-sexual normativity attributed to the common sense installed in schools. In this way, sexual diversity does not appear only as a set of topics, but rather as a critical perspective that permeates the approach to Comprehensive Sex Education.

Keywords: comprehensive sex education, sexual diversity, sociosemiotics, didactic materials, hetero-cis-sexuality.

1. Introducción

La Educación Sexual Integral (ESI) es la arena de disputas de sentidos en torno a la sexualidad tal vez más pregnante y significativa de la cultura contemporánea¹. Desde la sanción de la Ley n° 26.150 en el año 2006 hasta la actualidad, los sentidos de aquello que se considera ESI han variado de manera notable en el marco de los desplazamientos axiológicos acerca de la sexualidad en el discurso social (Angenot, 1989) reciente. En el presente artículo, nos detendremos a analizar tales variaciones al interior de los discursos de ESI provenientes de su sede enunciativa estatal -el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNEI)- y referidas a la diversidad sexual. Para ello, abordaremos los materiales didácticos producidos en dos instancias específicas. Por un lado, la *Serie de Cuadernos de ESI* producida desde el 2009 hasta el 2012 y, por otro, los cuadernos Referentes Escolares de ESI producidos en el 2022.

Entendemos que los materiales didácticos oficiales estabilizan y fijan sentidos, siempre de manera contingente y provisoria, acerca de la definición de la ESI. Allí, se delimitan los alcances de la noción de sexualidad en una trama de relaciones entre discursos provenientes de diferentes sedes de enunciación. Si bien hablaremos de “discurso oficial de la ESI”, dada su pertenencia a un dispositivo estatal destinado a la implementación de una política pública, sostenemos que no se trata de un discurso homogéneo y libre de tensiones, sino que por el contrario se encuentra constitutivamente atravesado por disputas de sentido². Bajo esas condiciones, los materiales didácticos recurren a estrategias de legibilización que estabilizan determinados posicionamientos tendientes a orientar axiológicamente la implementación de esta política pública. Dicha orientación se encuentra supeditada a procesos de lectura, apropiación e implementación llevados adelante por docentes en espacios institucionales, territoriales y comunitarios que escapan los alcances y las pretensiones de este abordaje. En este artículo, nos limitaremos a abordar la configuración de sentido de los materiales didácticos atendiendo a la discursividad social donde se inscriben.

2. Perspectiva teórico-metodológica

La presente indagación de las disputas de sentido por la estabilización discursiva de la ESI se sostiene en aportes provenientes de la sociosemiótica y los estudios de género y sexualidades. Desde ese cruce específico de disciplinas, que concibe la discursividad social como un espacio privilegiado para analizar el juego de las relaciones de poder que hacen inteligible a la sexualidad (Butler, 2007; Foucault, 2007), abordaremos procesos de sedimentación en la definición de los contenidos de la ESI. De acuerdo con la mirada teórica y metodológica que sostenemos, situada en las coordenadas de la sociosemiótica (Angenot, 1989), entendemos que los sentidos que recorreremos no se encuentran en las palabras ni en los entramados textuales, sino en las relaciones que estas superficies significantes establecen con su exterioridad. Para indagar tales relaciones recurrimos a la noción de formación discursiva (Courtine, 1981), que nos permitirá cartografiar los regímenes discursivos que han determinado lo que puede ser dicho y cómo puede ser dicho desde ciertas posiciones estabilizadas en la topología del discurso social (Angenot, 1989). Estas formaciones no son estructuras cerradas, sino que se encuentran contaminadas de manera constitutiva por elementos que provienen de otras formaciones discursivas. Para esta perspectiva analítica, la clave de la producción de sentido se encuentra en las relaciones interdiscursivas. Por esa razón, nos interesa indagar el conjunto dinámico y siempre tensionado de las formaciones discursivas, con sus relaciones de solidaridad y de enfrentamiento, que se corresponde con todo lo que puede ser dicho y pensado en una sociedad y en un horizonte epocal específicos. Para ello, se ha construido un corpus que consiste en materiales didácticos producidos por el PNEI en dos períodos separados por una década caracterizada por transformaciones en la aceptabilidad y legitimidad de tópicos relativos a la diversidad sexual y la perspectiva de género. En consecuencia, se abordará la construcción discursiva de la diversidad sexual en los materiales de ambos períodos atendiendo a las relaciones interdiscursivas y las axiologías que se presentan en cada caso y estableciendo comparaciones que den cuenta de la trama compleja de continuidades y discontinuidades que se establecen.

3. Las condiciones normativas de la definición de la ESI

El escueto texto de la Ley n° 26.150 traza coordenadas generales que determinan un posicionamiento sustentado en la articulación entre el derecho a la educación y los derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos. De esa manera, se inscribe en un marco normativo específico que incluye la Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable n° 25.673/2002, la Ley de Educación Nacional n° 26.206/2006 y la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes n° 26.061/2005. Este marco normativo se vale del lenguaje de los Derechos Humanos dotado de aceptabilidad y legitimidad en ese contexto político (Cfr. Barros, 2012) para instalar la definición de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho. Esta operación que había sido formulada por la Convención de los Derechos del Niño en 1989, se concretiza en el marco normativo nacional recién con la Ley n° 26.061 (Llobet, 2010). En coherencia con ello, la reestructuración normativa del sistema educativo a partir de la derogación de la Ley Federal de Educación n° 24.195/1993 y la sanción de la Ley de Educación Nacional define a la escuela no solamente como un espacio de adquisición de conocimientos sino también de construcción de ciudadanía.

El enfoque de derechos y la mirada integral de la sexualidad son elementos fuertes y consistentes de la normativa pero no avanza significativamente ni en la explicitación de los contenidos a ser impartidos en los diferentes niveles educativos ni en el diseño metodológico de su implementación. Respecto de la integralidad, el artículo 1° incluye la única definición de ESI que aparece en esta normativa y que operará como el punto de partida para el desarrollo conceptual que tendrá lugar en los sucesivos documentos: “A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.” (Ley n° 26.150/2006). La definición retoma el criterio de articulación entre diferentes aspectos de las definiciones de sexualidad producidas en el marco de la Organización Mundial de la Salud. Tanto en aquel como en este caso la integralidad es definida a partir de la adición de elementos o dimensiones que establecen relaciones interactivas entre sí: “La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales” (OPS-OMS, 2000, p. 8). Las similitudes entre ambos listados de elementos dan cuenta de un posicionamiento que remite a la formación discursiva (Courtine, 1981) de los Derechos Humanos que se presenta como superadora de las visiones consideradas reduccionistas por limitar la sexualidad a su dimensión bioanatómica y abordarla desde la prevención de riesgos.

En definitiva, la sanción de la Ley de ESI produce un movimiento de gran relevancia al entramar sexualidad y educación desde un enfoque de derechos, pero no establece los contenidos de esta política educativa. Para que ello ocurra, se sucederán tres instancias: la redacción de “documentos preliminares” a cargo de una “comisión interdisciplinaria de especialistas” prescripta por esta normativa y que sesionará durante todo el 2007 (Morgade, 2017, p. 73-74); la elaboración de los *Lineamientos Curriculares para la ESI* por parte de un equipo ministerial y su aprobación y publicación por parte del Consejo Federal de Educación (CFE)³ en mayo del 2008; y la producción de materiales didácticos a cargo del PNESE a partir del 2009.

Antes de abordar la producción de materiales didácticos oficiales, nos interesa detenernos en algunas particularidades del proceso de elaboración de los *Lineamientos Curriculares* dado que ponen en juego componentes estratégicos que se extienden en la producción subsiguiente. De acuerdo con Mirta Marina -referente del PNESE desde su creación hasta el 2021- el trabajo de producción de los lineamientos implicó un “proceso de concertación” con diferentes actores sociales y políticos posicionados, a su vez, asimétricamente en la arena de disputa (Marina citado por Faur, 2018, p. 10). Estos actores son los sindicatos docentes, los gobiernos provinciales, movimientos de mujeres y de la diversidad sexual, y representantes de la jerarquía católica. Tal como señala la literatura que aborda las disputas que circundan la sanción e implementación de esta normativa, no se trató de un proceso lineal sino que implicó fuertes tensiones entre actores con cada vez mayor legitimidad social que pujaban por la ampliación de los derechos sexuales y sectores conservadores vinculados a instituciones y movimientos religiosos que pretendían limitarla (Esquivel, 2013; Torres, 2009). En esa encrucijada, teniendo en cuenta la injerencia diferencial de tales actores en las diferentes jurisdicciones, durante esta etapa desde el PNESE se trabajó en

la búsqueda de “puntos de encuentro” con el objetivo de garantizar la llegada de la ESI a las escuelas (Marina citado por Faur, 2018, p. 10).

Según Mirta Marina, la estrategia adoptada para la producción de este documento consistió en atender algunas demandas de los sectores que participaron en esta concertación siempre y cuando ello no implicara una salida del marco de los Derechos Humanos. En ese sentido, el término “género” que condensa el rechazo radical de la Iglesia católica, si bien fue incorporado en los *Lineamientos Curriculares*, su presencia no se encuentra jerarquizada y su recurrencia es baja, mientras que predomina la fórmula presente en la “igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres”.

Con esta producción, marcada por el “resquemor” y la “cautela”, pero también por un “marco fuerte de los Derechos Humanos” (Marina citado por Faur, 2018, p. 11), se estableció una plataforma de contenidos mínimos que luego serán ampliados y operativizados por los materiales didácticos. La estrategia política de la construcción de este marco regulatorio tuvo como efecto su aprobación unánime por parte de los/as ministros/as de educación de las 24 jurisdicciones del país que participan del CFE, en mayo de 2008, mediante la Resolución n° 45/08. Este documento operará como un marco prescriptivo con fuerza estatal que establece las coordenadas de sentido generales tendientes a delimitar aquello que se entiende por el contenido de la ESI.

4. Materiales didácticos como estrategia para llegar a las aulas

Consideramos que los materiales didácticos producidos por el PNESEI son dispositivos de saber que tienen el objetivo de cubrir una falta atribuida a los/as docentes, instalada en nuestra discursividad social desde los inicios del debate acerca de la Ley de ESI. Desde ese momento, uno de los tópicos recurrentes que circuló en los medios masivos de comunicación ha sido la falta de capacitación de los/as docentes para dictar clases de educación sexual (Boccardi, 2013). Dado que la función docente se define por la transmisión de saberes, estos materiales ocupan un espacio estratégico clave destinado a operar como una correa de transmisión entre los Lineamientos curriculares y la práctica docente de su implementación efectiva. Así, entendemos que los materiales didácticos producen un ordenamiento de saberes que funciona fijando y estabilizando sentidos acerca de la sexualidad en el espacio escolar.

La producción de materiales didácticos por parte del PNESEI puede dividirse en dos períodos. El primero consistió en la elaboración de la *Serie Cuadernos de ESI* entre los años 2009 y 2012. Se trata de un conjunto de cuadernos diferenciados por nivel educativo acompañados con folletería, cortos audiovisuales y láminas. Estos materiales están destinados a los/as docentes del sistema educativo obligatorio, presentan una selección de contenidos de los lineamientos curriculares, articulan fundamentaciones conceptuales y ofrecen, principalmente, actividades didácticas para implementar en las aulas.

Al segundo período lo ubicamos en el año 2022, consiste en la publicación de los cuadernos de *Referentes Escolares de ESI*. La década de distancia entre ambos períodos se encuentra atravesada por transformaciones sociales y legislativas significativas tendientes al reconocimiento, la legitimación y la ampliación de derechos relativos al campo del género y la sexualidad. A su vez, el desarrollo del proceso de implementación de la ESI y las resoluciones del Consejo Federal de Educación tuvieron como efecto algunas variaciones y desplazamientos compatibles axiológicamente con tales movimientos. De acuerdo con ello, consideramos que el primer período constituye un momento de sedimentación de la ESI donde se avanza con cautela sobre aquellos temas que habían generado más controversia en los debates circundantes a la sanción de la ley; mientras que en el segundo período los procesos sociales de legitimación y aceptabilidad en el campo de la sexualidad permiten un abordaje específico de la diversidad sexual con características inéditas en el discurso oficial de la ESI.

5. Una mirada diacrónica de la diversidad sexual en el discurso oficial de la ESI

La ausencia del sintagma “diversidad sexual” es un indicio persistente tanto en la Ley de ESI (2006) como en los *Lineamientos Curriculares para la ESI* (2008). Si en la Ley la ausencia es total, en los

lineamientos hay, en cambio, una única aparición⁴ en el apartado destinado a los contenidos de Formación Ética y Ciudadana en el nivel secundario (Ministerio de Educación de la Nación, 2008). En oposición a dicha ausencia, es recurrente el uso del término “diversidad” a lo largo de todo el documento (Ministerio de Educación de la Nación, 2008, p. 24). Tal recurrencia obedece al predominio de posicionamientos asentados en la formación discursiva de las ciencias sociales y humanas cuyo abordaje de la sexualidad se centra en las variaciones geográficas, sociales e históricas y las relaciones de poder contingentes que la normativizan.

Un año después de la sanción de la Ley de Matrimonio Igualitario n° 26.618/2010⁵, el PNEI publica la revista *Educación Sexual Integral: Para Charlar en Familia* (Marina, 2011). Esta revista de distribución masiva inaugura la tematización de la “diversidad sexual” en el discurso oficial de la ESI. Uno de los apartados titulado precisamente “la diversidad sexual” incorpora el siguiente fragmento:

Este es un tema muy importante y del que puede ser difícil hablar: las distintas maneras de vivir la sexualidad. Cuando nos enteramos de que algún chico o chica del barrio, de alguna familia conocida o de nuestra propia familia es homosexual, podemos llegar a sentir curiosidad, frustración, preocupación, miedo o vergüenza y no saber cómo actuar... No es raro que nos pase esto. Es que a veces pensamos que hay una sola manera de vivir la sexualidad. También es probable que nos hagamos preguntas sobre el futuro de estos chicos y chicas (Marina, 2011, p. 35).

Este texto construye la noción de “diversidad sexual” mediante dos restricciones: por un lado, la que va de “las distintas maneras de vivir la sexualidad” a “homosexual” y, por otro lado, una restricción etaria que ubicando a “estos chicos y chicas” en la franja de la juventud. De esta manera la “diversidad sexual” se reduce a “jóvenes homosexuales”. Esta demarcación etaria de la homosexualidad encuentra un fuerte punto de apoyo en la operación de construcción del destinatario dado que el destinatario explícito de esta revista es adulto/a, padre o madre de familia. En el fragmento citado, vemos claramente que se construye un nosotros/as inclusivo que reúne al enunciador y al destinatario en un grupo diferente a “los chicos y las chicas” marcados/as por el atributo “homosexuales”. A nivel presupuesto, el texto postula un nosotros/as adultos/as hetero-cis-sexual preocupado por los jóvenes homosexuales. Asentado en este mecanismo, la revista avanza con componentes prescriptivos tendientes a evitar el sufrimiento de estos jóvenes mediante las acciones de los/as adultos/as hetero-cis-sexuales.

Finalmente, el desarrollo conceptual más extenso y consistente de la noción de “diversidad sexual” al interior del discurso oficial de la ESI tendrá lugar en el documento “Los cinco ejes conceptuales de la ESI”. Este material surgió como un insumo de formación y circulación interna, pero desempeñó una función estructurante del denominado “enfoque integral de la ESI”. El documento consiste en una sistematización elaborada por el PNEI destinada a las capacitaciones impartidas durante el 2012 al equipo de talleristas encargado de implementar las jornadas de capacitación que se llevaron adelante en todo el país los años subsiguientes⁶. El objetivo inicial del documento era la presentación de los fundamentos que definen el posicionamiento oficial de la ESI. De manera significativa, se incorpora un conjunto de tópicos relativos a la diversidad sexual y se multiplican las referencias a la perspectiva de género en un marco de mayor permeabilidad de la formación discursiva del feminismo. En ese sentido, consideramos que, si la Ley de Matrimonio Igualitario había traccionado el abordaje de la noción de orientación sexual en el marco de los diferentes modos de vivir la sexualidad en la revista publicada en el 2011, la Ley de Identidad de Género n° 26.743, sancionada en el 2012, amplía el repertorio de categorías que forman parte del eje “Respetar la diversidad”.

Como veremos más adelante, a partir del 2018 estos cinco ejes conceptuales adquirirán una gran relevancia en el discurso oficial de la ESI ya que serán reconocidos por la Resolución n° 340 del CFE como la estructura del enfoque integral de la ESI e ingresarán finalmente a los materiales didácticos con una función metodológica clara que permite transversalizar la perspectiva de género y de la diversidad sexual en el abordaje de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAPs)⁷.

5.1. Fundación y sedimentación: la Serie Cuadernos de ESI o la diversidad sexual encapsulada

Por su alcance masivo y su persistencia en las escuelas, se puede sostener que la *Serie Cuadernos de ESI* es la tecnología de mayor impacto en la implementación de la ESI en nuestro país. La producción de estos materiales se divide en dos instancias: la primera comprende el período 2009-2010 y consiste en la elaboración y publicación de los cuadernos correspondientes al nivel inicial, primario y secundario; mientras que en la segunda instancia solo se elabora y publica el segundo cuaderno para el nivel secundario⁸. Si bien hay una política discursiva transversal a ambas instancias donde se extiende el tono de concertación y búsqueda de consenso de los *Lineamientos Curriculares*, el cuaderno del 2012 incorpora un conjunto de temas relativos a la diversidad sexual que desplazan los límites trazados por las publicaciones anteriores.

Para la lectura de la *Serie Cuadernos de ESI*, plantearemos una separación de dos dimensiones discursivas. Por un lado, relevaremos en el nivel de lo presupuesto aquellas marcas que dan cuenta de las normas que regulan lo decible acerca de la sexualidad. Por otro lado, daremos cuenta de los modos en los que se tematiza explícitamente la diversidad sexual articulando un conjunto de tópicos y estableciendo axiologías.

5.1.1. Presupuestos hetero-cis

Los discursos del saber relativos a la sexualidad inscriptos en los ámbitos de la bio-psico-medicina desde finales del siglo XIX han establecido a la heterosexualidad como la norma en una cadena de equivalencias con lo natural, lo saludable, lo legal y lo legítimo, mientras que ubicaron a la homosexualidad en el otro polo de esa dicotomía. En el espacio discursivo de la educación sexual, la norma heterosexual opera en algunas ocasiones de manera explícita y en la mayoría de los casos funciona como presupuesto. Los feminismos de las últimas décadas del siglo XX y la teoría queer han incidido fuertemente en el análisis crítico de la heteronormatividad (Rich, 1980; Butler, 2007; Warner, 1991). En esa misma línea de sentido, gracias a los aportes de los transfeminismos de finales del siglo pasado se ha visibilizado que la norma de la heterosexualidad siempre implica la cissexualidad. En el marco de la militancia teórico-política trans, tuvo lugar esta operación semiótica que señaló con el adjetivo “cissexual” o “cisgénero” en oposición a “transexual” o “transgénero” a aquellas identidades cuya asignación sexual se encuentra en una relación de continuidad con la identidad de género autopercibida (Serano, 2007). De esa manera, se le atribuye una marca discursiva a aquello que permanecía no-marcado por su correspondencia normativa.

En la *Serie Cuadernos de ESI*, los presupuestos hetero-cis pueden ser evidenciados en diferentes tematizaciones de la sexualidad. El embarazo y la reproducción es uno de los temas abordados en las actividades didácticas del cuaderno correspondiente al nivel inicial. Como una posible deriva de este tema a partir de los interrogantes de los/as alumnos/as aparecen las “relaciones sexuales”.

En este caso puntual, los chicos y las chicas necesitan saber qué son las relaciones sexuales o qué es hacer el amor. Las siguientes son algunas pistas para poder responder: *Cuando los varones y las mujeres crecemos, cambian nuestros cuerpos, nuestros gustos y la forma de relacionarnos. Las maneras de demostrarse y recibir amor en las parejas pueden ser también por medio de las relaciones sexuales o de “hacer el amor”. Cuando las parejas hacen el amor, se abrazan, se acarician y sus cuerpos y sus partes íntimas se juntan* (Marina, 2010a, p. 29).

Las relaciones sexuales son explicadas como una expresión de amor entre miembros de una pareja. En este marco, la noción de “pareja” implica la existencia de un vínculo afectivo. La relación de equivalencia que se establece entre los términos “relaciones sexuales” y “hacer el amor” produce una inscripción de las prácticas sexuales en la esfera de los vínculos amorosos. En este sentido, la descripción de “hacer el amor” como la unión de las partes íntimas hace referencia a la tradición romántica que comprende el amor como la unión de dos seres. Esta unión de las partes íntimas es ubicada en el momento final de la descripción y puede ser entendido como el elemento que le otorga sentido. Previamente, en el cuaderno se explica que las “partes íntimas” hacen referencia a los “órganos genitales” que son entendidos como órganos relacionados con la reproducción. De acuerdo con ello y con la ausencia de especificación del género de los miembros de la pareja se produce como efecto la lectura de las identidades que participan en el acto sexual de acuerdo

con presupuestos heteronormativos. Además, la designación generizada “mamá embarazada” presupone la norma cissexual donde la capacidad gestante es un rasgo privativo de las mujeres. Por otro lado, con respecto a la etapa vital de los miembros de la pareja, su especificación se produce mediante la inscripción en un futuro indeterminado, pero más adelante en la misma página aparece la figura del adulto que funciona como una referencia: “(...) cambios en los gustos, intereses y en la forma de manifestar sus afectos, que es distinta en los niños y niñas y en las personas adultas” (Marina, 2010a, p. 29). De acuerdo con esta serie de presupuestos, las relaciones sexuales aluden a prácticas de expresión de afectos que implican el coito y que se producen entre dos personas adultas de diferente sexo y género vinculadas amorosamente. Así, la figura de la pareja amorosa (adulta y heterocissexual) se constituye en el marco normativo que inteligibiliza las relaciones sexuales.

En el cuaderno del nivel primario, la descripción de las relaciones sexuales es similar. Se sostiene que la “unión” de los cuerpos y las emociones puede ser realizada por “las parejas adultas cuando quieren ser padres o madres” o también porque allí “encuentran placer”. En este último caso, “utilizan métodos anticonceptivos” (Cfr. Marina, 2009, p. 67). La introducción del “placer sexual” establece una distinción entre la finalidad procreativa y la no procreativa que tiene lugar como efecto del uso de métodos anticonceptivos. Ello presupone la norma heterosexual asociada a la restricción de la noción de relación sexual a la introducción de un pene en una vagina. De esta manera, en las referencias al uso de protección en las relaciones sexuales para evitar ITS sólo se menciona el preservativo (Cfr. Marina, 2009, p. 71-75) estableciendo la presencia del pene como un rasgo definitorio de la noción de relación sexual. Esta operación discursiva también se extiende en el cuaderno del nivel secundario publicado en 2010 cuando se aborda el tema “embarazo y adolescencias” (Marina, 2010b, p. 69). Allí también se sostiene el presupuesto de hetero-cis-sexualidad que opera construyendo una figuración de la práctica sexual limitada a la introducción de un pene por parte de un varón cis en la vagina de una mujer cis.

Tanto en el cuaderno destinado al nivel inicial como en el destinado al nivel primario, las partes del cuerpo conforman uno de los temas de las actividades didácticas. En ambos casos, además de los presupuestos hetero-cis que detallaremos, opera un presupuesto endosexual que excluye cualquier otra morfología genital⁹ por fuera del binarismo sexual anatómico. En el cuaderno del nivel primario, el conocimiento del cuerpo es abordado en actividades didácticas que desarrollan los cambios corporales producidos por el crecimiento y las diferencias y semejanzas entre cuerpos “femeninos y masculinos”. Para abordar las diferencias y semejanzas se propone el trabajo con imágenes fotográficas de “bebés desnudos, en las que no se vean los genitales” (Marina, 2009, p. 60). Así, se abordan las “similitudes corporales en la niñez” (Marina, 2009, p. 60) estableciendo que los genitales son el único elemento que los diferencia en esa etapa. Otra actividad propone el trabajo con un dibujo sin detalles (Cfr. Marina, 2009, p. 61) de los cuerpos desnudos de un niño y una niña de 8 años. En este abordaje, los genitales constituyen durante la niñez la única marca corporal de diferenciación entre niños y niñas: “Ellas tienen vulva y vagina; ellos, pene y escroto” (Marina, 2009, p. 61). Como se puede ver a lo largo de toda la *Serie de Cuadernos de ESI*, la correspondencia entre genitales e identidades de género se encuentra estructurada por la norma cissexual.

El tópico referido al crecimiento es planteado en relación a las diferencias entre los cuerpos femeninos y masculinos. Así, se le atribuyen al cuerpo de los hombres y las mujeres adultas diferenciales de masculinidad y feminidad.

A medida que vamos creciendo, nuestro cuerpo va cambiando. Así, si observamos a un hombre adulto, nos daremos cuenta de que su cuerpo es diferente al de un niño: es más alto; tiene la espalda más ancha; puede tener barba; tiene vello en el cuerpo, en el pecho, en las axilas, en el pubis y en las piernas. También son diferentes el cuerpo de una niña y el de una mujer adulta. Esta última es más alta, tiene pechos o mamas más grandes, caderas más anchas, y vello en las axilas y en el pubis (Marina, 2009, p. 61).

Se establece una distinción entre el cuerpo de niños y niñas signados por la similitud y cuerpo de hombres y mujeres adultos/as caracterizado por la claridad de sus diferencias. El cuerpo de los/as adultos/as definido por sus rasgos que expresan masculinidad en los hombres y feminidad en las mujeres es ubicado un tiempo futuro que funciona lugar a alcanzar por el cuerpo de niños y niñas: “Cuando las niñas y los niños

van creciendo, su cuerpo se va pareciendo más y más al cuerpo de las personas adultas” (Marina, 2009, p. 61).

Estos rasgos diferenciados y diferenciadores aparecen nominados como “caracteres sexuales secundarios” (Marina, 2009, p. 65). Su descripción establece indicadores claros de lo masculino y lo femenino ubicando los atributos de firmeza y robustez asociados a la musculatura y la estructura ósea en el cuerpo de los varones y la blandura asociada a la acumulación de grasas en el cuerpo de las mujeres (Cfr. Marina, 2009, p. 65). De esta manera, la noción de desarrollo corporal ubica en el horizonte futuro un cuerpo adulto que funciona como norma y cuya descripción morfológica obedece a la prescripción de las reglas de género.

Otra de las temáticas abordadas en estos cuadernos que sostiene presupuestos significativos referidos a la diversidad sexual es el género. En términos generales, en esta etapa del discurso oficial de la ESI, el término “género” aparece asociado a otros términos tales como “estereotipos”, “desigualdad”, “discriminación” y “violencia”. Estas expresiones hacen referencia a una situación vigente cargada con una valoración negativa que, se postula, puede ser superada mediante la implementación de la ESI. Dicha situación vigente es descrita como la “desigualdad entre varones y mujeres” fundada en ideas estereotipadas acerca de los roles, las actividades, las obligaciones y los derechos que les corresponderían diferencialmente a las mujeres y los varones “en función de su sexo” (Marina, 2010a, p. 55). Es decir que la noción de género supone la existencia de dos sujetos necesaria e indefectiblemente diferenciados por su sexo a los cuales se le asocian “la construcción de las ideas de lo femenino o lo masculino” (Marina, 2010a, p. 55).

A lo largo de toda la *Serie Cuadernos de ESI*, el abordaje de las relaciones entre los géneros sostiene a nivel presupuesto lo que podemos denominar como “fundacionalismo biológico” (Glynos, 2000). Esta manera de comprender la noción de género sostiene que los cuerpos nacen sexuados como machos o hembras y en procesos de socialización cultural, social e históricamente variables devienen varones o mujeres mediante las relaciones que establecen con los rasgos y roles de género definidos normativamente. Precisamente, la categoría de “fundacionalismo biológico” permite visibilizar que la comprensión del género como una construcción cultural variable presupone una noción de cuerpo como una base natural, neutra y prediscursiva. Así, género y sexo son entendidos como dos dominios autónomos donde el sexo opera como un condicionante y/o inhibidor del género y, de este modo, el dato biológico se consolida como un soporte dimórfico de las identidades de género (Butler, 2007, p. 55).

A pesar de que el fundacionalismo biológico atraviesa como presupuesto el conjunto de estos materiales didácticos, consideramos que ciertos abordajes de la noción de género tienden a consolidarlo, mientras que otros abren posibilidades de cuestionamiento. En los cuadernos del nivel secundario, adquiere una mayor presencia el abordaje de la asimetría, la desigualdad y la violencia entre varones y mujeres. En ese caso, el enfoque relacional tendiente a visibilizar y cuestionar la jerarquización socio-cultural que subordina a las mujeres ante los varones sostiene la operatividad de dicho fundacionalismo. Sin embargo, en las actividades propuestas en el cuaderno de nivel inicial, la asimetría y la desigualdad entre niños y niñas es elidida en un abordaje centrado en el cuestionamiento a las limitaciones que ejercen los “estereotipos de género” respecto de las potencialidades y los deseos de los/as alumnos/as. En este caso, las actividades presuponen el funcionamiento de la norma de género como un conjunto de restricciones que impiden que los niños y las niñas realicen la actividad que desean. De acuerdo con ello, se presupone que las restricciones de las normas afectan de manera homogénea a varones y mujeres impidiéndoles actuar según “la preferencia o elección personal”. Consideramos que en este abordaje de la noción de género, la elisión de la mirada relacional entre varones y mujeres podría habilitar operaciones críticas corrosivas respecto de los presupuestos que sustentan la noción de género en el dimorfismo sexual. Dado que al debilitar el componente relacional varón-mujer, el cuestionamiento a los estereotipos podría implicar una desgnerización de las prácticas, los gustos y los deseos que aparecían encorsetados bajo las restricciones de género.

5.1.2. La tematización de la diversidad (sexual)

A continuación, relavaremos un conjunto de abordajes de la diversidad sexual en la *Serie Cuadernos de ESI*. Todo abordaje explícito de un tema involucra un conjunto de implícitos o presupuestos, en este caso nos detendremos en aquellos que aluden a las normas de la heterosexualidad y la cissexualidad.

Como primer punto, el abordaje de la diversidad en los niveles inicial y primario establece una relación de continuidad con los *Lineamientos Curriculares para la ESI* basada en la exclusión del adjetivo “sexual” y la consideración de la diversidad en términos socio-culturales. La diversidad aparece asociada a la noción de “respeto”, se prescribe su valoración positiva y se la ubica en una relación de oposición con la noción de normalidad. Esta oposición coloca a la diversidad de lado de la vida real y a la normalidad del lado de los parámetros formales que la modelizan.

Quando se describen formas “normales” de vivir la vida, se corre el riesgo de discriminar a quienes no entran en esos parámetros. Se considera “normal”, por ejemplo, la existencia de la familia nuclear compuesta por padre, madre e hijos. Pero la realidad nos demuestra que las familias de nuestros alumnos y alumnas responden a distintos tipos de agrupamientos (Marina, 2010a, p. 57).

En el cuaderno de nivel inicial, la única tematización de la diversidad refiere a las familias. Se plantea una definición de la noción de familia que refiere a su función y no a su composición. Así, la familia es definida como un “espacio de contención y afecto”. El texto propone una clasificación de familias limitada a ciertas configuraciones puntuales: familias monoparentales, familias nucleares, familias extendidas, familias ensambladas y familias compuestas entre dos generaciones. En ninguna de estas configuraciones se hace referencia explícita al vínculo sanguíneo y en casi ninguna a la relación entre los miembros adultos de la familia. En cuanto a este último punto, el caso de las “familias nucleares” constituye una excepción: “conformadas por padre, madre (unidos en matrimonio o en uniones de hecho) e hijos y/o hijas” (Marina, 2010a, p. 58). Asimismo, en la actividad referida a las “familias adoptantes”, se establece una separación entre, por un lado, la “mamá biológica” ubicada en el pasado originario y definida por “la imposibilidad” de ejercer el cuidado, y por otro, la madre y el padre adoptante ubicados en el presente que ejercen las funciones de cuidado (Marina, 2010a, p. 31). Así, la descripción de la “familia adoptante” y la de la “familia nuclear” coinciden en la generización diferenciada de sus miembros adultos que presupone la heterosexualidad.

En el cuaderno de nivel primario, la diversidad es presentada en un trazado de relaciones de pertinencia con la noción de discriminación. El respeto por la diversidad implica evitar las prácticas discriminatorias que son entendidas como el rechazo y la humillación de aquello que es reconocido como diferente a uno/a (Cfr. Marina, 2009, p. 23-24).

Un recorrido por las actividades didácticas del cuaderno, permite trazar una grilla de rasgos que poseen los sujetos ubicados en el lugar de “diferentes”. Se trata de niñas con rasgos étnicos no blancos, niñas calificadas como gordas y niños con gustos recreativos no calificados como masculinos (Cfr. Marina, 2009, pp. 24, 26 y 34). Estos rasgos son ubicados en el lugar de lo minoritario, es decir, son rasgos diferenciales que sitúan a los sujetos en una posición de desigualdad frente a quienes no los detentan.

A los rasgos que componen lo “diferente” se los supone definidos desde un lugar socialmente valorado ocupado por grupos sociales situados “por sobre los demás” (Marina, 2009, p. 40) que detentan los rasgos ubicados en el polo de lo igual y lo conocido. En este sentido, las actividades didácticas que abordan la discriminación posicionan a sus destinatarios/as en esta última zona social procurando promover la comprensión y la empatía con quienes ocupan lugares desvalorados.

Más allá del énfasis colocado en la noción de discriminación, el cuaderno realiza una delimitación explícita de los temas incluidos en la esfera de la diversidad para esta propuesta.

(...) las formas en que se manifiesta la diversidad están relacionadas con modos de vida, configuraciones familiares, prácticas de crianza o socialización, orientaciones sexuales, modelos de ser varón y de ser mujer aprendidos en la historia personal y social (Marina, 2009, p. 40).

De los temas que componen este conjunto, las “orientaciones sexuales” aparecen mencionadas en espacios textuales destinados a presentaciones, fundamentaciones y objetivos, pero se encuentran ausentes en las actividades didácticas¹⁰. Los otros temas, sin embargo, son abordados con frecuencia.

En los cuadernos de nivel secundario, la noción de diversidad también se halla vinculada a la de discriminación. Pero en este caso, el sustantivo diversidad aparece como un componente del sintagma “diversidad sexual” estableciendo una especificidad que en los anteriores cuadernos permanecía elidida.

La diversidad sexual es definida en oposición a la restricción de la heterosexualidad como “la única manera de vivir la sexualidad” (Bargalló et al, 2012, p. 106) afirmando la valoración de la “riqueza de las singularidades de las personas”. En este marco, tales singularidades aparecen ubicadas en el espacio exterior a la heterosexualidad. Los sujetos que viven una sexualidad distinta a la heterosexual son nominados genéricamente como “personas no heterosexuales” o específicamente como “personas lesbianas, gays, travestis, transexuales, bisexuales” (Bargalló et al, 2012, p. 106). Se sostiene que estas personas han sufrido históricamente prejuicios, rechazos y silencios; en consecuencia, se enuncia el “desafío” de “educar en la diversidad” que consiste en “incorporar y hacer efectivo el principio de respetar las diferencias en el campo de la sexualidad” (Bargalló et al, 2012, p. 105). Los agentes de la educación en la diversidad son los/as docentes destinatarios/as de estos cuadernos interpelados/as por el desafío de revertir las condiciones de sufrimiento que viven los/as jóvenes no heterosexuales.

Con respecto a las actividades didácticas propuestas para trabajar con los/as estudiantes, el foco se encuentra puesto en las situaciones de discriminación padecidas por jóvenes gays y lesbianas¹¹. En todos los casos, se trata de testimonios de adultos/as que narran experiencias de discriminación por orientación sexual ocurridas durante la juventud. De esta manera, se opera una doble restricción: por un lado, se circunscribe a dicha etapa vital la experimentación de las orientaciones sexuales homosexuales signadas por el padecimiento de la discriminación, y, por otro, se restringe la más amplia nominación “formas no heterosexuales de vivir la sexualidad” a las orientaciones sexuales mencionadas.

5.2. Cuadernos de Referentes Escolares de ESI: la transversalización de la diversidad sexual

Como dijimos más arriba, hacia finales del 2018 tiene lugar la publicación de la Resolución n° 340 del Consejo Federal de Educación. Este texto se inscribe en un momento marcado por disputas de gran intensidad sobre la regulación de la sexualidad en nuestro país, dado que ese año tuvo lugar el debate del proyecto de ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo. Este debate reactivó disputas sedimentadas en nuestra historia que fueron intensificadas en la arena pública y mediática. Ello tuvo como consecuencia dos operaciones: por un lado, se visibilizó la creciente legitimidad y aceptabilidad social que los discursos asociados a los feminismos han ganado desde la emergencia del movimiento nacional “ni una menos” (Carabajal, 2019) y, por otro, se puso en escena la reacción conservadora organizada en un movimiento de alcance regional llamado “con mis hijos no te metas” (Cfr. Campana, 2020). El principal blanco de ataque de este movimiento conservador durante ese año y el siguiente fue la implementación de la ESI en las escuelas, motivado centralmente por la presentación de un proyecto de parte de un grupo de diputadas para modificar la Ley 26.150 con el objeto de eliminar el artículo 5¹², explicitar el respeto a la diversidad sexual y señalar la transversalidad de la perspectiva de género. En ese marco de disputas en torno a la sexualidad, la Resolución n° 340 funcionó como un posicionamiento a favor de la ampliación de derechos relativos a la sexualidad y avanzó ineditamente en la explicitación de enfoques y contenidos referidos a la diversidad sexual y la perspectiva de género. En ese sentido, entendemos que lo más significativo de la resolución es su anexo donde se plantea, por primera vez, la incorporación de los cinco ejes conceptuales en un documento normativo.

Con el objeto de dar efectivo cumplimiento a la Ley N°26.150 de Educación Sexual Integral y garantizar el desarrollo de los lineamientos curriculares, las jurisdicciones se comprometen a implementar la obligatoriedad de la educación sexual integral en todos los niveles y modalidades educativas, abordando, sin excepción, los cinco ejes conceptuales:

Cuidar el cuerpo y la salud; Valorar la afectividad; Garantizar la equidad de género; Respetar la diversidad; Ejercer nuestros derechos.

Los cuadernos de *Referentes escolares de ESI* publicados en el 2021 conforman una batería de herramientas didácticas y pedagógicas para implementar la ESI en los tres niveles del sistema educativo obligatorio que toma como estructura los cinco ejes conceptuales de la ESI. De esa manera, por primera vez los materiales didácticos de los tres niveles incorporan la diversidad sexual no solo como un conjunto de temas dispersos sino como parte de una perspectiva tendiente a desmontar presupuestos hetero-cis-normativos.

La estructura de las “propuestas para el aula” consiste en la enunciación de una selección de NAPs extraídos de la Resolución n° 340 y su abordaje didáctico estructurado según los cinco ejes conceptuales. Es decir que para cada NAP se plantean propuestas didácticas que se inscriben en cada uno de los ejes. Teniendo en cuenta el objeto de nuestro análisis, resulta novedoso que la diversidad sexual, en estos cuadernos, no consiste solamente ni en un conjunto de contenidos, ni tampoco se encuentra encapsulada en el apartado referido a ese eje conceptual, sino que se trata de una perspectiva que atraviesa de manera heterogénea el conjunto de las propuestas.

En el cuaderno de nivel inicial, se abordan las partes del cuerpo, un contenido clásico del nivel. Al igual que en otros materiales, se enuncia que la intención es mostrar que todos los cuerpos son “únicos y particulares”, por lo tanto, se sugiere evitar la palabra “normal” para referirse a los cuerpos (Ministerio de Educación de la Nación, 2022a, p. 28). Estos enunciados que generalmente apuntan a poner en valor la diversidad corporal, en este caso son acompañados de otras recomendaciones que se enmarcan en los postulados de la Ley de Identidad de Género: “no vincular la genitalidad con el género de manera única y lineal”; “comprender que nuestros órganos sexuales no nos determinan y que existen niñas y niños que se perciben de un género diferente al que fueron asignadas/os al nacer” (p. 28); “no asignar determinada ropa a la identidad de género de las personas” (p. 105). De esa manera, mediante el recurso de la recomendación destinada a docentes para el desarrollo de las actividades, se ponen en evidencia los presupuestos cissexuales que suelen estar presentes en esta temática y habilita la tematización de las infancias trans.

Al igual que en el cuaderno del 2010, el embarazo aparece como un tópico abordado. En este caso, si bien las imágenes y el audiocuento utilizado como material establecen una figuración del embarazo que lo vincula al cuerpo de mujeres cis, muchas de las preguntas y explicaciones¹³ de la secuencia didáctica desgenerizan los cuerpos gestantes: “personas embarazadas”, “personas con útero” (p. 42). Asimismo, aunque las imágenes de los cuerpos gestantes presentes en el cuaderno forman parte de una retórica visual cissexual, se sugiere compartir imágenes de “personas embarazadas (...) con diferentes expresiones de género” (p. 46).

En el abordaje de las familias en este nivel educativo, se plantea como objetivo el conocimiento de “configuraciones familiares novedosas” (p. 91). La noción de novedad refiere principalmente a la incorporación de rasgos diferenciales respecto de la “familia tipo”. En ese sentido, se explora un conjunto de rasgos marcados por diferencias de ámbito, culturales, históricas, relativas a la diversidad corporal y a la diversidad sexual. En cuanto a este último punto, en el conjunto de las representaciones visuales de las familias, se incorpora una imagen con dos padres y un/a niño/a (p. 92). Asimismo, en los recursos audiovisuales sugeridos aparecen dos materiales referidos a las familias homoparentales: “yo tengo dos papás” y “yo tengo dos mamás” de Pakapaka (p. 98). En el cuaderno de nivel primario (Ministerio de Educación de la Nación, 2022b), se propone una actividad con emojis que representan a diferentes configuraciones familiares y se indaga sobre su composición y los vínculos entre los/as integrantes. A diferencia de los materiales de la etapa anterior, en este caso hay un abordaje explícito de los vínculos en la actividad acompañado de una sugerencia para desmontar las resistencias que pudieran ocasionar las representaciones de familias homoparentales (p. 42).

Siguiendo con el cuaderno de nivel primario, nos interesa marcar una operación que se establece en continuidad con el abordaje de los juegos para niños y niñas planteado en la Serie de Cuadernos de ESI. Decíamos que, en aquel material, cuando se abordaba esta temática, aparecía una concepción del género

como un aparato que restringía las potencialidades de los/as niños/as. En este caso, sosteniendo dicha concepción se propone no solamente permitir que los/as alumnos/as jueguen a juegos tradicionalmente destinados a otro género, sino que se promueve la desgnerización de los juegos (p. 35).

La operación discursiva consistente en desgnerizar que tenía una presencia restringida en los materiales de la década pasada, en estos materiales se extiende a otros objetos a lo de los tres niveles educativos. Con respecto al cuerpo y a sus funciones relacionadas con la sexualidad, ya hemos visto como en el nivel inicial se aplica sobre los genitales de los/as niños/as y sobre la capacidad de gestar de los/as adultos/as. En el nivel primario, se realiza la misma operación cuando se abordan los cambios corporales en la pubertad incorporando las nominaciones “varón trans” y “mujer trans” (Ministerio de la Nación, 2022b, p. 91). De esa manera, cuando se habla del cuidado del cuerpo tanto en este nivel como en el secundario, se enuncia “personas con vulva” y “personas con pene”, en lugar de “mujeres” y “varones”. Asimismo, cuando se abordan los métodos anticonceptivos en el nivel secundario se produce la misma desgnerización que consiste en no referir a las identidades de género de quienes los pueden utilizar, sino que se refieren solamente a las partes del cuerpo involucradas y a los efectos que producen (pp. 119-126). También en este nivel, en el abordaje del derecho a la interrupción voluntaria del embarazo, se tematiza explícitamente que no solo tiene como beneficiarias a las “mujeres” sino también a “otras identidades de género con capacidad de gestar” (p. 160).

El mecanismo de desgnerización que hemos descrito implica obviamente una elisión del componente relacional estructurante de la categoría género. Por esa razón, cuando se abordan categorías tales como la desigualdad o la violencia resulta necesario establecer cuáles son las identidades que establecen tales relaciones. En el caso del cuaderno de nivel inicial, al igual que ocurría en la *Serie de Cuadernos de ESI* estos tópicos no están presentes. En el nivel primario, se reponen mecanismos de generización binaria con el objeto de analizar y desmontar la jerarquización de los varones sobre las mujeres: “¿Mujeres y varones recibimos los mismos tratos en la escuela? ¿Y en casa?” (Ministerio de Educación de la Nación, 2022b, p. 69). En el cuaderno del nivel secundario, la operación es diferente dado que aquí aparecen las “personas LGBT+” como un tercer elemento que complejiza la estructura binaria implícita en la categoría género.

La perspectiva de género nos invita a “mirar” las relaciones sociales entre varones, mujeres y personas LGBT+ (p. 71).

(...) por mucho tiempo, violencia de género se traducía como (...) “violencia contra las mujeres”. Hoy en día esta definición se ha ampliado, ya que, la denominación “por motivos de género”, hace referencia al ejercicio de la violencia sobre mujeres y personas LGBT+ por su identidad de género y/u orientación sexual (p. 26).

(...) el sistema patriarcal [ubica] a los varones en posiciones de poder y privilegio respecto de las mujeres e identidades LGBT+ (p. 70).

Esta reconceptualización del patriarcado que posiciona al varón heterocis¹⁴ como agente de privilegios y dominación sobre las mujeres heterocis y las personas LGBT+ permite conservar la operatividad de las nociones de violencia y desigualdad de género. Sin embargo, esta operación resulta inestable, ya que en algunos abordajes como el cuestionamiento al “amor romántico” (p. 40-43) y el “consentimiento” (p. 43-47) se restituye el binarismo de género como una analítica de la desigualdad y la violencia.

6. Conclusiones

La implementación de la ESI es un campo de batalla discursivo donde se dirime permanentemente la definición de sus contenidos. El tiempo que ha transcurrido entre la publicación de los últimos materiales que aquí abordamos y la sanción de la Ley que la inauguró no es homogéneo y, aunque nuestro abordaje produzca un efecto de evolución en el reconocimiento de derechos sexuales, su persistencia obedece a tensiones continuas que si bien atraviesan procesos de estabilización, su consolidación es siempre provisoria. Tal como dice el epígrafe de este trabajo, la ESI es un texto vivo que se resignifica al inscribirse en una trama discursiva que la desborda.

El recorrido analítico por ambos conjuntos de materiales permite señalar algunos desplazamientos en el abordaje de la diversidad sexual y también identificar zonas de ambigüedad e indecisión que quedan abiertas. En la *Serie Cuadernos de ESI*, se realiza una operación tendiente a cuestionar la noción de normalidad aplicada a las identidades y las configuraciones familiares con una correlativa puesta en valor de la diversidad. Sin embargo, dicha valoración de la diversidad en términos de multiplicidad o pluralidad convive con la persistencia de la norma hetero-cis-sexual que opera a nivel de lo presupuesto. De esa manera, en los niveles inicial y primario se eliden aquellos vínculos sexo-eróticos no heterosexuales y se presupone siempre la continuidad entre el sexo asignado al nacer y la identidad de género. En el nivel secundario, el abordaje de la diversidad sexual adquiere un mayor nivel de explicitación que permite ciertos desplazamientos de la norma aunque limitados a “formas de vivir la sexualidad” codificadas como orientaciones sexuales no heterosexuales e inscriptas en retóricas del sufrimiento. Por otra parte, en los cuadernos publicados en el 2022 se producen desplazamientos significativos que justamente permiten esta lectura retrospectiva que estamos proponiendo. En primer lugar, aquí la diversidad sexual no es un conjunto de temas sino que es una perspectiva crítica tendiente a desmontar la presunción de heterosexualidad y de cissexualidad en el abordaje de todas las temáticas que componen la ESI. Además, la diversidad sexual no es ubicada en un exterior temporal o espacial, sino que se encuentra situada en el aquí y ahora de las aulas: “como manera de ser y de estar en el aula, y no como un contenido referido a ‘un/a otro/a lejano/a’” (Ministerio de Educación de la Nación, 2022b, p. 121). De esa manera, el enfoque integral de la ESI promueve prácticas educativas situadas que tienden no sólo a visibilizar prácticas, deseos, identidades y vínculos que desafían las normas heterocissexuales sino también a poner en cuestión sus presupuestos. Finalmente, a pesar de estos movimientos, la tensión entre una retórica verbal que desafía la normatividad heterocissexual y una retórica visual que la reproduce deja zonas inestables y espacios vacíos que incitan, como siempre, la producción de sentidos sobre la sexualidad en las escuelas.

Referencias bibliográficas

- Angenot, M. (1989). *1889: Un état du discours social*. Montreal, Canadá: Le Préambule.
- Anzorena, C. (2018). El campo estatal en cuestión: brechas entre las demandas feministas y políticas públicas. *RevIISE*, 11 (11), 213-227. Recuperado de <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/226/pdf>
- Bargalló, M. L. [et al.] (2012). *Educación sexual integral para la educación secundaria II: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Barros, M. (2012). *Human rights movement and discourse: its emergence and constitution in Argentina*. Villa María, Argentina: Eduvim.
- Boccardi, F. (2013). Educación de la diferencia sexual. Acerca de lo que se dice que hay que enseñar a la hora de dictar educación sexual en las escuelas. *Revista Punto Género*, (3), 83-97.
- Boccardi, F. (2021). Los caminos de la politización sexual en el campo educativo: una mirada sociosemiótica a la arena discursiva de la educación sexual en Argentina. *Revista CS*, (34), 211-239. DOI: <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4221>.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Campana, M. (2020). Políticas antigénero en América Latina: Argentina. *Proyecto Género y Política en América Latina (G&PAL)*. Rio de Janeiro, Brasil: Observatorio de Sexualidad y Política.
- Canciano, E. (2007) *Indagaciones en torno a la problemática de la sexualidad en el terreno de la educación: relevamiento de antecedentes teóricos y programas de educación sexual*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Salud de la Nación.
- Carbajal, M. (2019). Ni una menos. En: Gamba, S. (coord.) *Se va a caer. Conceptos básicos de los feminismos* (pp. 199-206). La Plata, Argentina: Pixel.
- Courtine, J. (1981). Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages*, 62, 9-128.
- Esquivel, J. C. (2013). *Cuestión de educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Fausto-Sterling, A. (2000) *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona, España: Melusina.
- Faur, E. (2018). *El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. Buenos Aires, Argentina: UNFPA-Ministerio de Educación de la Nación.
- Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad I: la voluntad de saber*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Glynos, J. (2000). Sexual identity, identification and difference: a psychoanalytic contribution to discourse theory. *Philosophy & Social Criticism*, 26 (6), 85-108.
- Llobet, V. (2010). *¿Fábricas de niños? Las instituciones para menores en la era de los derechos*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Marina, M. (coord.) (2009). *Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Marina, M. (coord.) (2010a). *Educación sexual integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Marina, M. (coord.) (2010b). *Educación sexual integral para la educación secundaria: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Marina, M. (2011): *Educación Sexual Integral. Para charlar en familia*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

- Ministerio de Educación de la Nación. (2008). *Lineamientos curriculares para la educación sexual integral*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación (2021). *Educación Sexual Integral*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación (2022a). *Referentes Escolares de ESI Educación Inicial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación (2022b). *Referentes Escolares de ESI Educación Primaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación (2022c). *Referentes Escolares de ESI Educación Secundaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Morgade, G. (2017). *Educación sexual integral: investigaciones, políticas y propuestas*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) – Organización Mundial de la Salud (OMS) (2000). *Promoción de la Salud Sexual: Recomendaciones para la acción*. Antigua Guatemala, Guatemala: Pan American Health Organization.
- Oszlak, O. (2006). Burocracia estatal: política y políticas públicas. *POSTData Revista de Reflexión y Análisis Político*, (11), 11-56.
- Rich, A. (1980). Compulsory heterosexuality and lesbian existence. *Signs*, 5 (4), 631-660.
- Serano, J. (2007). *Whipping Girl: A Transsexual Woman on Sexism and the Scapegoating of Femininity*. Emeryville, California: Seal Press.
- Torres, G. (2009) Normalizar: discurso, legislación y educación sexual. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (35), 31-42. DOI: <https://doi.org/10.17141/iconos.35.2009.381>.
- Warner, M. (1991). Introduction: Fear of a queer planet. *Social Text*, (29), 3-17.

Notas

1 Desde finales del siglo pasado, la educación sexual se fue instalando como política pública en distintos países de Latinoamérica y el Caribe. Con la emergencia de la pandemia del VIH/Sida y la preocupación social de los embarazos adolescentes en la agenda mediática, se comenzaron a implementar políticas públicas de educación sexual en un marco sanitarista orientado a mejorar la salud sexual y reproductiva de la población en concordancia con las tendencias promovidas por organismos internacionales como UNESCO y el Fondo de Población de Naciones Unidas (Canciano, 2007). En Argentina, si bien la reforma constitucional de 1994 legitima la inscripción de la sexualidad en el discurso de los Derechos Humanos, recién una década después ingresará a la agenda pública la discusión sobre la educación sexual (Boccardi, 2021).

2 No entendemos al Estado solamente como un actor que ejecuta políticas públicas, sino fundamentalmente como un campo de disputas de sentidos atravesada por las contiendas de la sociedad civil (Oszlak, 2006). De acuerdo con ello, el campo estatal se constituye como una arena de lucha por definiciones inherentes a la sexualidad donde intervienen diferentes posiciones tales como las de los movimientos feministas, LGBT+, instituciones y movimientos religiosos, etc. (Anzorena, 2018; Esquivel, 2013).

3 Se trata de un organismo integrado por el Ministerio de Educación Nacional y todos los ministerios de educación jurisdiccionales. Su función es la concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa para todo el país. Está presidido por la autoridad máxima del Ministerio de Educación Nacional e integrado por las autoridades máximas de cada ministerio jurisdiccional.

4 En ese sentido, el único término perteneciente al campo de la diversidad sexual que tiene lugar en este documento es el de “orientación sexual” que aparece en el espacio destinado a Lengua en el nivel primario.

5 Esta normativa sancionada en el 2010 modifica el código civil para permitir matrimonios de personas del mismo sexo.

6 A partir del 2013 y durante tres años, se llevaron adelante las jornadas de capacitación tituladas “Educación sexual integral, es parte de la vida, es parte de la escuela” alcanzando el 86% de las escuelas del territorio argentino.

Teniendo en cuenta iniciativas previamente desarrolladas en el ámbito de la educación sexual, la cobertura alcanzada mediante este plan de capacitación no tiene precedentes en el país.

7 Los núcleos de aprendizaje prioritarios son un conjunto de saberes relevantes y significativos establecidos por el Consejo Federal de Educación con el objetivo de garantizar una base común para la enseñanza en las escuelas de todo el país.

8 Excluimos del corpus a dos cuadernillos que también forman parte de la *Serie Cuadernos de ESI* dado que presentan características heterogéneas respecto del conjunto seleccionado. Se trata del cuaderno Es parte de la vida destinado a la modalidad de educación especial que consistió en una edición nacional de un material uruguayo y del cuaderno destinado al trabajo con Jóvenes y Adultos que consiste en una serie de sugerencias para abordar en el aula la revista *Educación Sexual Integral: Para Charlar en Familia*. Consideramos que ambos materiales se alejan de la configuración que caracteriza a los restantes. Por un lado, el cuadernillo destinado a la modalidad especial consiste en una reproducción relativamente adaptada de un material producido en Uruguay, mientras que el cuaderno destinado a la modalidad de Jóvenes y Adultos consiste en una serie sugerencias para desarrollar actividades didácticas basadas en un material destinado a las familias.

9 En una operación equivalente a la oposición cissexual- transexual, el término “endosexual” constituye el elemento normativo no marcado opuesto al término “intersexual”. De acuerdo a la lógica del binarismo sexual dominante en el discurso de la biomedicina, los cuerpos humanos se dividen en dos grupos: aquellos con pene, testículos, cromosomas XY y un perfil hormonal dominado por la testosterona; y aquellos con vulva, cromosomas XX y un perfil hormonal dominado por el estrógeno. Los cuerpos que encajan en tales parámetros son calificados de “endosexuales” y los que no lo hacen son “intersexuales” (Fausto-Sterling, 2000, pp. 65-102).

10 Su único tratamiento en una actividad didáctica consiste en una alusión referida a niños con gustos recreativos que escapan a lo tradicionalmente considerado masculino: “La mayor parte de las bromas y de las burlas ponen en duda si a ellos les gustan las chicas o los chicos.” (Marina, 2009, p. 26).

11 Si bien los términos “travestis”, “transexuales” y “bisexuales” aparecen mencionados en el cuaderno, en ningún caso forman parte de los relatos que componen las actividades didácticas.

12 Este artículo que establece la posibilidad de las escuelas de adaptar las propuestas de ESI al “ideario institucional” y las “convicciones de sus miembros” ha sido y es utilizado por muchas escuelas confesionales para legitimar la implementación de acciones de educación sexual que no contemplan los derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos vigentes.

13 No todas, se explica, por ejemplo, que durante la gestación “la panza de la mujer se agranda” (42).

14 Marcamos el atributo “heterocis” para esclarecer la operación. Sin embargo, a lo largo de todo el cuaderno tal atributo no es utilizado dado que las categorías de varón y mujer lo presuponen mientras que solo se marca el atributo “trans”.