


VIVIANA I. SEOANE
M. ELENA MARTÍNEZ
(COMPILADORAS)

Los ríos subterráneos
VOLUMEN VII

**Derechos humanos,
feminismos y educación**
Interpelaciones y experiencias

 **prohistoria**
ediciones

Rosario, 2020

Derechos humanos, feminismos y educación : Interpelaciones y experiencias /
Viviana Seoane ... [et al.] ; compilado por Viviana Seoane ; María Elena
Martínez. - 1a ed. - Rosario : Prohistoria Ediciones, 2020.
264 p. ; 23 x 16 cm. - (Los ríos subterráneos / 7)

ISBN 978-987-4963-48-2

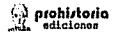
1. Feminismo. 2. Derechos Humanos. 3. Ciencias de la Educación. I. Seoane, Viviana, comp. II.
Martínez, María Elena, comp.
CDD 305.4201

Composición y diseño: Lorena Blanco
Edición: Prohistoria Ediciones
Diseño de Tapa: Estudio XXII

Este libro recibió evaluación académica y su publicación ha sido recomendada por reconocidos
especialistas que asesoran a esta editorial en la selección de los materiales.

TODOS LOS DERECHOS REGISTRADOS
HECHO EL DEPÓSITO QUE MARCA LA LEY 11723

© Viviana I. Seoane y M. Elena Martínez

© de esta edición:  Prohistoria
Ediciones
Email: prohistoriaediciones@gmail.com
www.prohistoria.com.ar

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, incluido su diseño tipográfico y de portada,
en cualquier formato y por cualquier medio, mecánico o electrónico, sin expresa autorización del
editor.

Este libro se terminó de imprimir en Multigraphic, Buenos Aires, Argentina
en el mes de junio de 2020.

Impreso en la Argentina
ISBN 978-987-4963-48-2

Índice

Los ríos subterráneos

VOLUMEN VII

Derechos humanos, feminismos y educación

Interpelaciones y experiencias

Agradecimientos	7
Presentación	
<i>María Luisa Fementas</i>	9
PRIMERA PARTE	
Sobre políticas y prácticas generizadas	17
Escuchar las voces de los “silencios” patriarcales	
<i>María Luisa Fementas y Viviana I. Seoane</i>	19
Maestras, madres y militantes: entre los pañales, el aula y la organización gremial	
<i>Patricia Redondo</i>	41
Estudios de discapacidad y estudios feministas en educación: aportes para una pedagogía inclusiva e intercultural	
<i>M. Elena Martínez</i>	71
Una lectura feminista del concepto “liderazgo educativo”	
<i>Viviana I. Seoane</i>	91
Disputas en torno a la perspectiva de género en la ESI en un contexto neoliberal y conservador	
<i>M. Victoria Dappello y Moira Severino</i>	113

SEGUNDA PARTE

Por niños, jóvenes y mujeres con derechos.....	135
Hacia la justicia de género en la escuela primaria: una experiencia interdisciplinaria <i>Julia Garbi, Mauro Sebastián de Marzo y Marisol Colman</i>	137
Mujeres estudiantes, afiliación universitaria y derecho a la educación superior <i>Hernán Longobucco</i>	155
“Tirar” el patriarcado: una misión (im)posible para la ley de educación sexual integral (ESI) <i>Carmen Reybet y Nélide Bonaccorsi</i>	177
Perspectivas de género y derechos humanos en la formación de los futuros docentes de educación especial <i>Hilda Gabriela Galletti</i>	197
Feminismos desde el sur: reflexiones en torno a modalidades descoloniales y despatriarcales de formación de promotoras comunitarias contra la violencia de género <i>Paula Viviana Soza Rossi y Adriana Beatriz Rodríguez Durán</i>	215
Desmontando mandatos de la(s) familia(s): una mirada desde la intervención del Trabajo Social con perspectiva de género y derechos humanos en contextos neoliberales y neoconservadores <i>Ariel Sanabria</i>	237
Las autoras y los autores.....	257

Disputas en torno a la perspectiva de género en la ESI en un contexto neoliberal y conservador

M. Victoria Dappello
Maira Severino

Introducción

Demandas históricas asociadas a la ampliación y reconocimientos de derechos vinculados a géneros y sexualidades fueron recogidas por la agenda política de nuestro país durante el período 2003-2015. Dichos reclamos se tradujeron en un conjunto de leyes y políticas públicas, no exentas de limitaciones y ambigüedades.¹ En el campo educativo se sancionó la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (ESI), en medio de fuertes debates en torno a sus sentidos y alcances.

La perspectiva de género es uno de los ejes en los que se fundamenta la ESI que ha tomado mayor visibilidad en los últimos tiempos, generando tanto reclamos como resistencias.² Por un lado, movimientos feministas

1 Las más importantes son la Ley N° 25.673/03 Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; la Ley N° 26.150/06 Programa Nacional de Educación Sexual Integral; la Ley N° 26.485/09 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres; la Ley N° 26.618/10 de Matrimonio Igualitario y la Ley N° 26.743/12 que establece el derecho a la identidad de género de las personas.

2 Los Ejes de la ESI son reconocer la perspectiva de género, respetar la diversidad, valorar la afectividad, ejercer nuestros derechos y cuidar el cuerpo y la salud. En los materiales de la ESI la noción "perspectiva de género" se utiliza principalmente para dar cuenta del género como una categoría relacional, y a los géneros como construcciones socio-históricas. Asimismo, permite reconocer las desigualdades y jerarquías que se

y socio-sexuales expresan la importancia de su incorporación en la enseñanza escolar en tanto devela relaciones desiguales entre géneros, así como permite desarmar prácticas discriminatorias y sexistas derivadas de una sociedad patriarcal y heteronormativa. Por otro lado, bajo el rótulo “ideología de género”, connotación negativa del activismo religioso conservador, se ataca a dicha perspectiva por considerar que “rompe con el orden natural”. Estos embates conservadores dialogaron con un modelo de estado neoliberal que intentó instalar —en un sentido amplio— la idea de que lo político atenta contra la enseñanza a la vez que descentralizaba, tercerizaba, desfinanciaba y otorgaba otra impronta a programas vinculados a derechos humanos, géneros y sexualidad.

En este marco, nos proponemos dar cuenta de algunas tensiones y disputas entre feminismos, neoliberalismo y conservadurismo en torno a la implementación de la ESI con perspectiva de género. Particularmente interesa analizar los supuestos que subyacen a los ataques a la perspectiva de género para contra-argumentarlos desde aportes descoloniales, feministas y sus entrecruzamientos.³

esconden detrás de los estereotipos de varón y mujer y el dominio y privilegios que poseen varones sobre mujeres. Cabe decir que el concepto de género en ocasiones es impugnado por algunos feminismos por entenderlo como laxo en un sentido político, en tanto puede ser meramente descriptivo, y carecer de reivindicaciones feministas, así como por no cuestionar necesariamente que, al igual que el género, el sexo también es una construcción social y que no existe relación causal entre sexo y género.

3 Cabe aclarar que, a los fines de este artículo cuando referimos a feminismos y género lo hacemos reconociendo que tal como expresa Boccardi (s/f) “[...] los enunciados que aquí serán nombrados como propios de “los discursos del feminismo y de los estudios de género” son fragmentos de un vasto entramado de discursos marcados por condiciones de producción específica [...]. Al integrar todos estos discursos bajo un mismo nombre -el nombre dominante de los estudios género y el feminismo- realizamos una operación estratégica: retiramos la mirada de las disputas intestinas a veces irreconciliables entre estos sectores y la posamos sobre los efectos corrosivos de sus prácticas en la ‘sexualidad hegemónica’” (p. 2).

La perspectiva de género en la ESI

En 2006 se sancionó la Ley de Educación Sexual Integral N°26.150 (ESI), la cual establece el derecho de niñas⁴, adolescentes y jóvenes de recibir educación sexual integral y la obligación de las instituciones educativas de impartirla. El enfoque desde el cual fue concebida esta ley intenta romper con el clásico abordaje biomédico y moral de los temas de género y sexualidad para proponer una mirada integral que incorpore dimensiones histórico-culturales, psicológicas, éticas y afectivas. En la discusión en torno a su sanción, se enfrentaban aquellxs que estaban a favor de la obligatoriedad de la educación sexual en las escuelas —que la consideraban un derecho de niñas y jóvenes que el Estado debiera garantizar mediante el currículum escolar— y, aquellxs que defendían la competencia exclusiva de las familias en su enseñanza (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008).

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

4 La utilización de la “x” responde a un intento por evitar el sexismo del lenguaje que encierra el masculino genérico. Asimismo, no persigue sólo la intención de incluir en la “x” a la diversidad de identidades de sexo-género y abandonar el binarismo, sino que pretende dar cuenta de la imposibilidad de reducir el género a categorías estables y escapar de las reglas imperativas del lenguaje.

indagó sobre dicho proceso, “la cautela en la utilización del lenguaje era la llave que permitiría concertar y avanzar” (p.5).

Hasta hoy, se suceden múltiples debates en torno a la ESI que focalizan en sus alcances, abordajes y exclusiones, así como se esgrimen demandas vinculadas a la ampliación de ciertas temáticas y al fortalecimiento de enfoques dentro de sus lineamientos y materiales. Como plantean Morgade y Fainsod (2015), la discusión se potenció con los debates en torno a la Ley de Matrimonio Igualitario y la Ley de Identidad de Género. Asimismo, dichas demandas se nutrieron por la creciente sensibilización ante problemáticas tales como los femicidios que dieron lugar al movimiento “Ni una menos” en 2015, además de luchas que cobraron mayor visibilidad en los últimos años como la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito.⁵

De esta manera, la ESI se fue constituyendo en una demanda social con fuerte presencia en las calles y en los debates públicos. Mientras tanto, bajo el rótulo “ideología de género”, el activismo religioso conservador combate a esta perspectiva por considerar que “se aleja de la naturaleza” y rompe con dogmas religiosos.

La inclusión formal de la *perspectiva de género* se constituye en una novedad de la propuesta curricular asociada a la ESI. Un antecedente, aunque frustrado, puede reconocerse en la década de los noventa cuando se elaboraron los Contenidos Básicos Comunes (CBC), en el marco de un proceso de modernización que persiguió la construcción de un nuevo rol para el Estado en materia educativa. A partir de procesos de descentrali-

5 “Ni una menos” es la consigna que dio lugar a un movimiento feminista nacido en 2015 contra los femicidios que, según las estadísticas, ocurren cada treinta horas en Argentina. La convocatoria surgió de un grupo de periodistas, activistas, artistas, instalando en la agenda pública y política el tema de la violencia machista. Por otro lado, la “Campaña Nacional por el Derecho al Aborto legal, Seguro y Gratuito”, tiene su origen en el XVIII Encuentro Nacional de Mujeres (ENM) realizado en Rosario en el año 2003 y en el XIX ENM desarrollado en Mendoza en 2004. Constituye una amplia y diversa alianza federal, impulsada por grupos feministas y movimientos de mujeres, como así también por mujeres pertenecientes a movimientos políticos y sociales.

zación en la administración pública –en general– se derivaron a niveles más bajos del Estado la administración y gestión de servicios públicos. Lo interesante de este proceso de reforma tuvo que ver con la incorporación del concepto de “género” en los CBC para el área de Formación Ética y Ciudadana y su posterior retiro en respuesta a las presiones de la Iglesia Católica encabezada por la Universidad Católica de La Plata (UCALP). La Iglesia pidió la sustitución, en todo el texto, de la palabra *género* por la de *sexo* dado que respetaba al orden natural y se daba la posibilidad de distinguir entre conductas “naturales” y “antinaturales”.⁶

Pese a que el intento de incorporar el enfoque de género en los contenidos destinados a la formación ciudadana puede caracterizarse como modesto, en tanto el género aparecía asociado solo a una forma de discriminación, quedó inconcluso por la presión de la Iglesia Católica en el marco de un gobierno caracterizado por el retorno de posiciones conservadoras en el plano de la sexualidad y el género.

Hubo que esperar hasta las primeras décadas del siglo XXI cuando estos y otros temas vinculados a la ciudadanía sexual cobraron mayor relevancia y visibilidad en la agenda pública y comenzaron a ingresar y conmover el campo del *currículum* escolar a partir de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI). No obstante, el ingreso de la ESI en las escuelas desencadenó una reacción por parte de algunos referentes de la Iglesia Católica y Evangélica en el marco de su lucha contra la “ideología de género”.⁷ En este sentido, se apela a la idea de reacción no como un mero

6 Las tensiones entre el Estado y la Iglesia Católica datan de los orígenes del Sistema Educativo Argentino. Si bien el Estado fue relativamente exitoso en la disputa con la Iglesia porque obtuvo el monopolio de la educación, la religión no desaparece de las escuelas ni tampoco la cosmovisión cristiana de los contenidos a ser impartidos. Por el contrario, en algunos períodos de nuestra historia, como durante la última dictadura militar (1976-1983), la moral cristiana se universalizó como la deseada y válida para todos los ciudadanos.

7 Cabe señalar que al interior de ambas iglesias existe un heterogéneo abanico de posiciones que no se encuentran necesariamente representados en las referencias institucionales a las que aquí se hace mención.

acto reflejo sino como un conjunto de acciones deliberadas llevadas a cabo por la institución eclesíástica con el propósito de modificar la dirección de la política curricular. En esta línea, Vaggione (citado por Brown, 2017) propone la noción de *politización reactiva* para “entender el accionar de instituciones y grupos religiosos conservadores como parte de la sociedad civil movilizándose para impedir o revertir la liberalización de género y sexualidad” (p. 5).

La ESI en contexto neoliberal

Con el cambio de gobierno ocurrido en 2015 en nuestro país comienza a instalarse un modelo de Estado neoliberal que, además de realizar modificaciones estructurales, provoca un viraje en el sentido de las políticas públicas.⁸ La asunción del gobierno de la Alianza Cambiemos generó preocupación respecto del efectivo cumplimiento de los marcos legales y políticos consolidados en los años previos. Siguiendo a Gentili (2017) “se perciben formas novedosas o poco visibilizadas de privatización de la educación tales como ciertas alianzas público-privadas, la contratación de servicios externos por parte de los sistemas educativos o las iniciativas educativas sostenidas en las lógicas del management empresarial” (p.1).

8 El neoliberalismo podría resumirse, según Colussi (2018), en tres características principales: a) entronización de la libertad de mercado, reduciendo drásticamente el papel del Estado a un mecanismo garante que asegura la renta de la empresa privada; b) enriquecimiento exponencial de los grandes capitales en detrimento de la masa asalariada, resultado principalmente de la privatización de los servicios estatales y; c) freno a la protesta popular, también derivado de la privatización y en el caso de Latinoamérica de la eficacia de las dictaduras militares que sentaron una base para los gobiernos civiles “democráticos” que también neutralizaron las protestas. Estas políticas fueron impulsadas en todo el mundo a través de los grandes organismos crediticios manejados por los grandes capitales corporativos de países centrales, principalmente Estados Unidos y supuso la cooptación de los sindicatos obreros, la imposición de la ideología conservadora y la neutralización de la protesta. En Argentina esto se tradujo en un “contexto sociopolítico de represión estatal, militarización del espacio público, criminalización de la protesta social y sexual, persecución a los pueblos originarios, negacionismo, ajuste y despidos masivos.” (Flores, 2017, p.1)

Puiggrós (2017) sostiene que la característica central de la incidencia del neoliberalismo en el campo educativo en la actualidad tiene que ver con el proceso de mercantilización y privatización de la educación pública, cuya particularidad radica en la entrada directa de las corporaciones al sistema educativo. En el mismo sentido, Legarralde (2016) postula que la política educativa se orientó a una concepción regresiva de la evaluación, al lugar central de las neurociencias como fuente principal de las teorías pedagógicas y, el desplazamiento de tareas estatales hacia las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), cuya justificación se asienta en la profunda deslegitimación del Estado en el discurso público.

En la misma línea de análisis Seoane (2016) sostiene que, el gobierno neoliberal durante la presidencia de Mauricio Macri expresa posturas conservadoras en materia de derechos sexuales y afirma que el desfinanciamiento del Programa Nacional de ESI es acompañado de un cambio en la orientación de la educación sexual dando lugar a un enfoque de la prevención de enfermedades infectocontagiosas y el embarazo adolescente. Asimismo, el resurgimiento de las neurociencias en educación implicó una operación de retorno a una supuesta naturaleza (biología) para explicar las causas de los diferentes rendimientos escolares, quitando responsabilidad a los adultos sobre el sistema.

En términos generales, en los nuevos materiales curriculares así como en la formación docente se van a reducir, modificar, “lavar”, o directamente reemplazar contenidos sobre derechos humanos, perspectiva de género o enfoques latinoamericanistas. Ejemplo de ello es, por un lado, el cierre del Postítulo Docente en Educación y Derechos Humanos que representó la eliminación de la oferta de formación docente gratuita que condensaba todos estos contenidos y por otro, la apertura del Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia (ENIA) dentro del programa de ESI que promovió un enfoque preventivo con sesgos estereotipados que se aparta de un cuidado concebido desde una mirada más integral.

En cuanto a la educación sexual integral como política curricular, se produjeron modificaciones en la organización y funcionamiento del Pro-

grama Nacional de ESI que reflejó el lugar que la nueva agenda gubernamental le concedió a la temática. Se escasa relevancia se puso de manifiesto a partir de la decisión de descentralizar la responsabilidad por la implementación de la ley y de recortar tanto los puestos laborales al interior del Programa como el presupuesto destinado a su funcionamiento.⁹

Por otra parte, el gobierno nacional a finales de 2018 decidió dar marcha atrás con el proyecto de reforma de la Ley N° 26.150 de ESI que, entre otras cosas, proponía la modificación del artículo 5 a fin de eliminar la posibilidad de que los colegios adapten la educación sexual integral a “su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros”; la modificación del artículo 1 que incluye en la definición de integralidad el respeto a la diversidad de género y sexual y un basamento en conocimientos laicos y científicos; la reforma del artículo 2 que incluye leyes sancionadas con posterioridad: Ley de Identidad de Género (26.743), Matrimonio Igualitario (26.618) y la necesidad de que cada comunidad educativa incluya en su proyecto institucional a la ESI de manera transversal y a través de espacios curriculares específicos.

Este carácter conservador que asume el neoliberalismo contemporáneo en lo que refiere a políticas sexuales viene siendo denunciado por los feminismos latinoamericanos. En toda la región asistimos a un avance de la reacción conservadora que, en muchos casos, luego se traduce en decisiones políticas. Por ejemplo, en Paraguay el Ministerio de Educación a través de la Resolución Ministerial N° 29664 (2017) prohibió la difusión de materiales educativos que incluyeran contenidos relacionados a la “teoría y/o ideología de género”. En Brasil, la Cámara Municipal de Manaus sancionó la Ley N° 439 (2017) que prohibió la enseñanza de “la ideología de género” en las escuelas.

9 A raíz de un pedido del Observatorio de Derechos Humanos (ODH), el Ministerio de Educación de la Nación presentó un informe del que se desprende que la inversión realizada para la implementación de la ESI fue de \$ 55.755.738 en el año 2015, mientras que en 2016 bajo la gestión de Esteban Bullrich se redujo en un 50,38% y pasó a \$ 27.662.623. En 2017, con Alejandro Finocchiaro al frente de la cartera, se ejecutaron \$ 43.211.136 pesos, un 22,5% menos que en 2015.

La “ideología de género” como reacción conservadora

En Argentina, los ataques del activismo religioso conservador a la perspectiva de género se han multiplicado a medida que los movimientos feministas cobran mayor fuerza y visibilidad pública. Esta reacción conservadora es impulsada principalmente por las Iglesias Católica y Evangélica. En nuestro país durante 2018 se sucedió un fuerte debate en torno al proyecto de ley de interrupción voluntaria del embarazo (IVE) que promueve la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito cuyo lema fue “Educación Sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir”. El gobierno de Mauricio Macri abrió el diálogo pero no sentó una posición sobre el tema. Si bien el movimiento feminista cobró fuerza y logró una mayor articulación, la reacción conservadora fue muy contundente. Finalmente, el Senado de la Nación rechazó el proyecto, pero durante los meses que se extendió el debate se configuraron dos grandes grupos. Por un lado, aquellxs que estaban a favor enarbolaron el pañuelo verde, y por otro los autodenominados “Pro-Vida” que se oponen a la legalización del aborto utilizaron un pañuelo celeste. En ambos casos la educación sexual constituyó una de las principales demandas en intervenciones públicas, campañas, materiales y comunicados.

Durante el debate, desde los movimientos feministas y socio-sexuales se configuró la demanda por una educación sexual que sea integral y en perspectiva de género, diversidad y derechos humanos. En muchos casos a esto se sumaba el reclamo por la separación entre Iglesia y Estado. Por su parte, los grupos “pro-vida” clamaron —estratégicamente— por la educación sexual que, desde su visión evitaría los abortos. Sin embargo, para éstos el énfasis estaba en el aspecto biológico y moralista. Mientras duró el debate sólo se limitaron a reclamar educación sexual, sin mencionar a la ESI como tal. Cuando finalmente la ley no fue sancionada, algunos se volcaron hacia el posicionamiento histórico de oponerse a su inclusión en las escuelas, reivindicando la exclusividad de la familia en el abordaje de la temática. Otros más “moderados” advirtieron que la educación sexual incluida en el currículum escolar debe restringirse a la provisión de “información científica”, sin perspectiva de género ni alusión a la diversidad sexual.

Estas personas provenientes de diversos sectores sociales y credos, pero principalmente de las Iglesias Católica y Evangélica, se articularon a partir de la consigna “Con mis hijos no te metas” cuyos mensajes, generalmente graficados en pancartas divididas en rosa y celeste, comunicaban: “A mis hijos los educo yo” y “Los hijos son de los padres, no del Estado. No a la ESI”. Por su parte, la Red Federal de Familias lanzó la campaña “No autorizo” en la que a través de una carta modelo las familias se negaban a que sus hijxs recibieran ESI. Una de las estrategias de los grupos conservadores para convencer acerca de la peligrosidad de la ESI apela a nociones de “ideología de género” o “dictadura de género”. Esta operación discursiva supone utilizar el término ideología con connotaciones negativas y de este modo restar legitimidad a los marcos referenciales construidos por los feminismos y disidencias sexuales.

La noción “ideología de género” fue introducida en 1997 por Joseph Ratzinger, antes de transformarse en el papa Benedicto XVI, en rechazo a los avances del feminismo y el movimiento global de mujeres en el derecho internacional. A nivel global católicos y evangélicos tejen una alianza en la oposición a la “ideología de género” por concebirla como un poderoso instrumento de destrucción de la familia, como una idea, justificación, o representación falsa que las personas hacen de sí mismas y de la sociedad. Niegan el basamento científico de la perspectiva de género en tanto la misma se opone a la determinación de la biología en la identidad de género y la orientación sexual. El reemplazo de la designación “perspectiva de género” o “enfoque de género” por “ideología de género”, es un intento de instalarla como lo falso y politizado frente a “la ciencia”, “la biología” y “la doctrina católica” que son presentados como lo verdadero (Boccardi, 2008). En este sentido, parten de concebir a las relaciones sociales como engranajes de un orden natural dado, no susceptible de transformaciones o reinterpretaciones históricas, en defensa de la estabilidad social, la familia patriarcal y los tradicionales roles asignados a mujeres y varones.

Los grupos religiosos conservadores conciben bajo la “ideología de género” una conspiración internacional de izquierda que apunta a promover el aborto, la “perversión moral” y la destrucción de la familia tradicional

apoyada por organismos internacionales como Naciones Unidas y el capital global. En muchas ocasiones, y como un intento explicativo que se corre de los dogmas religiosos, apelan al conocimiento científico en su lucha “anti-género” para alegar una falta de científicidad de la perspectiva de género, equiparando biología, naturaleza y ciencia. Es interesante aquí traer los aportes de los feminismos y sus cuestionamientos al conocimiento científico occidental como androcéntrico y patriarcal.

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

De esta forma de conocimiento, dominio y exclusión de la ciencia moderna muchas veces se desprenden posiciones esencialistas como aspecto central de su opresión, donde la voz “natural” ha sido siempre la voz del status quo por lo que, la pretendida universalidad de su discurso se traduce en hegemonía política. En este sentido, ciencia no es el espejo de la naturaleza sino un discurso que desde una posición de poder construye verdad (Maffia, 2007). Cabe decir además que, estos rasgos atribuidos a los hombres que prevalecen en la ciencia constituyen los rasgos construidos en el marco del proyecto moderno/colonial. Como señala Lander (2000), con el inicio del colonialismo en América “comienza no sólo la organización colonial del mundo sino -simultáneamente- la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario” (p. 6). Por lo que el discurso hegemónico de la ciencia fue modelado desde la experiencia europea que ha sido presentada como

universal. Esto atraviesa entonces, las formas en que construimos conocimiento acerca del mundo.

En este punto, resulta interesante retomar los aportes de la bióloga Fausto-Sterling (2006) quien plantea que la ciencia del cuerpo se ha transformado al ritmo de los cambios en los puntos de vista sociales. En palabras de la autora:

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

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

Las formas de organizar los géneros y sexualidades no fueron siempre iguales lo que nos hace comprender que no son naturales. Así, por ejemplo, en nuestro continente numerosos pueblos indígenas precolombinos reconocían la existencia de más de dos géneros, por ejemplo los Navajos, los Lakota, los Ojibwe, los Cheyenne en lo que hoy conocemos como Estados Unidos y Canadá (Indian Country Today, s/f citado en Aragón, 2016); los Zapotecas en México (Miano Borruso, 2002) y Quariwarmi en Perú (Independent Lends, 2015). Los procesos de conquista implicaron la colonización de las sexualidades al imponer los mandatos morales de los colonizadores. Sin embargo, en el Istmo de Tehuantepec – donde habitan los zapotecas¹⁰ – esta cultura ancestral logró permanecer, aunque no desprovista de la influencia europea y sus instituciones, principalmente la Iglesia Católica.¹¹

La colonización significó no sólo la imposición de un sistema de género según la visión europea sino también formas de clasificar a las personas; con la conquista de América o mejor dicho de Abya Yala se inaugura un proceso de racialización que será fundamental para legitimar la opresión, explotación y exterminio de la población indígena y afrodescendiente.¹²

Las independencias latinoamericanas no supusieron una ruptura con el orden colonial. El surgimiento y consolidación de los Estados Nacio-

10 Lxs muxes, personas nacidas con sexo anatómico asignado a los varones, que cumplen funciones sociales y políticas consideradas femeninas en su comunidad, son parte de la cultura indígena zapoteca, concentrada en la ciudad de Juchitán, en la zona del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, México. Son considerados como el “tercer género” y son socialmente aceptadxs como tales.

11 Dicha influencia puede verse en el documental dirigido por Alejandra Islas (2005): *Muxes: auténticas, intrépidas buscadoras de peligros*. Instituto Mexicano de Cinematografía IMCINE. Fondo para la Producción Cinematográfica de Calidad.

12 América constituye una denominación a discutir en tanto imposición colonizadora. Abya Yala que significa “tierra de sangre vital” o “tierra en plena madurez”, es el nombre ancestral que muchos pueblos indígenas y diversos movimientos como los feminismos contra-hegemónicos descoloniales del continente asumen como legítimo en oposición a su nombre extranjero.

nales colaboró en la internalización de la mirada occidental. La implantación de los sistemas educativos, como dispositivos modernos surgidos en el marco de los estados nacionales, fue una de las formas más eficaces para lograr la expansión de occidente en nuestras tierras. Siguiendo el análisis de Yuderkys Espinosa Miñoso (2014) la educación escolarizada ha operado como uno de los métodos de blanqueamiento llevado adelante en Latinoamérica. Al mismo tiempo, ha funcionado (y funciona) como regulador, disciplinador, legitimador, productor y reproductor de corporalidades y subjetividades fuertemente generizadas según la visión europea, asentada en una matriz cis-heteronormativa. Al respecto Espinosa Miñoso (2014) nos recuerda que

“Cuando se produce esa mirada sobre la mujer o el varón, recordemos siempre que esa mirada está muy pasada por el occidentalismo, es decir, la mirada de la mujer que se tiene, que se estudia en la escuela y que se reproduce en ella, es la mirada que ha producido occidente. Esa mirada dicotómica de la mujer y el varón, pero además esa mirada de la mujer sumisa, débil, etc. que oculta las otras maneras en que una gran parte hemos vivido ese ser mujeres.” (p.14)

Cabe considerar entonces a la escuela como una tecnología de género tal como sostiene De Lauretis (1996). Las lógicas institucionales, así como la selección de los contenidos a enseñar han definido de modo explícito y también solapadamente, cuáles son los cuerpos legibles y cuáles los guiones de género válidos de ser interpretados a partir de la operación de la repetición o citación de la norma (Butler, 2008) de modo de producir la idea de naturalidad y constituir discursos de verdad. Por lo tanto, aquello que aparece como natural desde la perspectiva de quienes se oponen a la ESI por tratarse de una “ideología de género” constituye en sí misma una ideología sobre el género en tanto funciona a partir de la imposición incesante del modelo naturalizado de heterosexualidad (Elizalde, 2009) y binarismo de género que responde a un modo particular de organizar los géneros y sexualidades y no a una realidad universal.

Las concepciones acerca de la educación sexual que sostienen los grupos detractores de la ESI y de la perspectiva de género en particular, legitiman y reproducen relaciones de desigualdad, injusticia y discriminación. Nos interesa entonces, presentar algunas de ellas a partir de tres núcleos problemáticos: la legitimación de las desigualdades de género; la disputa Estado versus familias y la patologización de las sexualidades no-normativas.

Legitimación de las desigualdades de género

La “ideología de género” es interpretada por los grupos religiosos conservadores como un instrumento de destrucción del modelo de familia tradicional que entienden como el legítimo, así como los valores “tradicionales” de la sociedad, dado que la noción de sexualidad que se enseña elude la referencia a la naturaleza de las personas y sus actos, al matrimonio y la familia. Para esta postura, la “ideología de género” es contraria a los preceptos de creencias religiosas católicas y evangélicas que conciben la complementariedad entre el hombre y la mujer, circunscribiendo la genitalidad al ámbito de la procreación, reafirmando el rol de la familia tradicional como institución primaria e irremplazable en la educación sexual de las nuevas generaciones.

Desde dicha cosmovisión, se defienden los roles diferenciales y jerarquizados entre varones y mujeres en el marco de una matriz cis-heterosexual que, bajo el argumento biologicista del dimorfismo sexual, justifica la opresión política de los cuerpos de las mujeres. A través de una esencialización de las diferencias entre hombres y mujeres se promueve una supervaloración de la maternidad como vía suprema de realización para las mujeres; se establecen mandatos morales; y otras formas de modelar sus experiencias.

La mirada patriarcal que sostienen sobre la familia se fundamenta en una supuesta “ley natural”, que enfatiza el rol tradicional de las mujeres, cuya principal función tiene que ver con la responsabilidad en el sostenimiento de la familia, la reproducción y crianza de lxs niñxs. En una lectura más extrema de esta cosmovisión puede interpretarse que las mujeres son socializadas para desempeñarse en lo doméstico, sólo a los fines de

reproducir y garantizar la perpetuación de la institución familiar. En este marco, se espera que las mujeres contraigan matrimonio, tengan hijxs, y se desempeñen en profesiones con un fuerte carácter altruista y vocacional que colaboren o complementen las del hombre. Es posible señalar que no se trata sólo de la legitimación de la jerarquía del varón respecto de la mujer sino también de la imposición de una organización doméstica modelada por las experiencias de las mujeres burguesas (Nari, 1995).

Al respecto, los feminismos descoloniales han puesto de manifiesto que la opresión y dominación no sólo se explican por el género. Como sostiene Gargallo (2007), el colonialismo europeo dejó profundas marcas en estas tierras puesto que “en su mayoría es un continente católico; se rige por una economía de mercado determinada por un centro externo a la región; y su estructura social es patriarcal, racista y discriminadora” (p. 22). Por lo que, aunque no sin dificultades para deconstruir su occidentalidad, los feminismos latinoamericanos han reconocido la necesidad de liberarse de “su construcción determinista: la organización de géneros sexuales, masculino y femenino, bipolares, binarios y jerarquizados para que el trabajo gratuito de las mujeres descansa en una naturaleza invariable, construida desde la cultura” (Gargallo, 2007: 22).

Por último, los sectores detractores de la perspectiva de género suelen afirmar que el patriarcado no existe. Si bien este punto requiere de un análisis mucho más profundo y extenso, esta afirmación invisibiliza el carácter social y político de la violencia machista y la coloca en el plano de acciones individuales, “patológicas” y extremas. Negar o invisibilizar las formas en que opera el patriarcado alienta a la reproducción de situaciones de micro-machismos que si las pensamos en un *continuum* de las violencias sexo-genéricas, tiene en los feminicidios y transfemicidios su expresión más brutal. Por eso, como se viene expresando en las calles, *sin ESI no hay Ni una Menos*.

Disputa familia versus Estado

Los temas vinculados a la moral género-sexual avivan el dilema entre Estado y familias como agentes legítimos de la educación. Cuando el Estado

asume una posición respecto de dichos temas, aparece la confrontación con el derecho de las familias a educar a su hijxs en la moral privada que profesen. Desde esta mirada, el Estado no debería intervenir en la libre elección individual de planes de vida y en la adopción de ideales de excelencia humana. Sin embargo, puede esgrimirse el argumento opuesto, donde el Estado al garantizar la transmisión de determinados contenidos vinculados a la sexualidad no amenaza la libertad de las personas, sino que fortalece la autonomía y los derechos individuales promoviendo una elección con mayor libertad.

“Con mis hijos no te metas”, “los hijos son de los padres y no del Estado”, “a mis hijos los educo yo”; son las principales consignas de quienes se oponen a la enseñanza de la ESI en las escuelas. La cuestión de la potestad sobre lxs hijxs está estrechamente vinculada a la idea de obediencia y representa un potencial peligro para lxs niñxs frente al mundo adulto que en demasiadas ocasiones lesionan sus derechos. Por lo tanto, la exclusividad de las familias sobre lo que puede conocer o no unx niñx sobre sexualidad, entre otras cosas, restringe las posibilidades de esxs hijxs de protegerse y advertir vulneraciones de derechos como el abuso sexual intrafamiliar o los castigos corporales y psicológicos como modo de disciplinamiento.¹³

Asimismo, en contextos donde el Estado y la escuela pública impulsan políticas progresistas los sectores conservadores utilizan como principal argumento el derecho de las familias a educar a sus hijxs bajo su cosmovisión. En este sentido, Jelin (1994) se preguntaba ¿hasta dónde llega el derecho de los padres sobre sus hijos? ¿Quién defiende los derechos de los menores cuando hay conflictos familiares? (p. 16). Desde 2005, el marco normativo de nuestro país prevé un Sistema de Protección Integral de Derechos en la que instituciones, entre ellas la escuela, actúan como corresponsables en la protección de las infancias y juventudes. En el nuevo Código Civil se reemplazó la figura de patria potestad por la de responsabilidad parental para

¹³ Un relevamiento del Programa “Las víctimas contra las violencias” durante 2016 reveló que el 75% de los casos de abuso sexual infantil y juvenil es cometido por un familiar, de los cuales un 40% es perpetrado por el padre.

marcar el carácter de sujetos de derecho de lxs hijxs, además estableció la prohibición de castigos corporales a niñxs y adolescentes.

Como afirma Jelin (1994), la familia, sin intervención externa –específicamente la estatal –, reproduce privilegios y refuerza patrones de desigualdad existentes; “desde la transmisión hereditaria de propiedades y riquezas, hasta el efecto positivo del “clima educacional familiar” sobre los niveles educacionales de niños y jóvenes” (p. 17). Por lo tanto, negar las acciones afirmativas del Estado en materia de educación sexual, supone una respuesta individual a una problemática social. No sólo implica ofrecer una única mirada sobre la sexualidad y los géneros –con los problemas que eso supone y que se expusieron anteriormente –sino también invisibiliza la situación de aquellxs niñxs y jóvenes que encuentran en la escuela el único espacio donde abordar estas cuestiones. Por ende, estos posicionamientos conservadores colaboran en el desmantelamiento de lo común y, por tanto, de las posibilidades de construir una sociedad más justa e igualitaria.

Lo dicho hasta el momento no supone un pasaje de la exclusividad de las familias en la decisión sobre la educación de niñxs y jóvenes hacia la exclusividad del Estado en tal tarea sino un intento por demostrar el rol indelegable de éste en la garantía del derecho a la educación y las dificultades que acarrea el corrimiento del Estado en ese sentido. Particularmente teniendo en cuenta nuestro contexto sociopolítico donde el Estado cuando es asumido por un gobierno neoliberal delega responsabilidades que le son propias a la sociedad civil y en numerosas ocasiones actúa contrariamente a los marcos legales vigentes. A su vez, la propuesta de la ESI contempla en todo momento el diálogo con las familias para que sepan qué contenidos se enseñan, por qué y puedan además plantear sus dudas e inquietudes.

Siguiendo a Wainerman, Di Virgilio y Chami (2008), es necesario superar la perspectiva antinómica entre Estado y familia. El Estado supone y promueve modelos de familia, relaciones entre los géneros y concepciones sobre la sexualidad que excluyen las formas de vida de amplios sectores de la sociedad. Por otro lado, la defensa de los derechos de las familias en la educación de lxs niñxs, adolescentes y jóvenes ha vehiculizado intereses que trascienden a las mismas y que están relacionados con proyectos de corte

político, religioso o corporativo. La oposición entre las familias y el Estado simplifica y olvida que lxs niñxs, adolescentes y jóvenes son parte de la sociedad y la familia, y que tanto la autoridad exclusiva del Estado como de la familia puede acarrear peligros para la formación de personas autónomas y libres, en tanto puede restringir los derechos y el bienestar de sus miembros.

Patologización de las sexualidades no-normativas

Uno de los argumentos más fuertes que sostienen los grupos anti-perspectiva de género –y anti ESI– es que ésta promueve la homosexualidad y la “confusión” de género. Por ello, colocan en la mira a las conformaciones familiares contemporáneas que tienden a caracterizarse por la priorización de los lazos afectivos por sobre los biológicos para constituirse como tales, así como la ruptura de la familia como alianza heterosexual ligada a la procreación como fin último. Estos descentramientos respecto de la familia tradicional son considerados por los detractores de la perspectiva de género como antinaturales, anormales y una amenaza para la continuidad de la especie. La transmisión de estas ideas colabora en la proliferación de situaciones de hostigamiento y discriminación no sólo hacia lxs adultxs que conforman estas familias sino también a lxs niñxs y jóvenes que las componen. Asimismo, de represión y sufrimiento para lxs propixs miembros de las familias conservadoras que no se acomodan al régimen cis-heterosexual.

Por otra parte, en ningún punto de la ley, ni de los lineamientos curriculares ni en los cuadernillos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral aparece como objetivo lograr que lxs estudiantes rechacen la heterosexualidad. El reconocimiento de la diversidad sexual que sí es uno de los cinco ejes sobre los que se asienta la ESI tiene que ver con el reconocimiento de los derechos de las personas a vivir libremente su orientación sexual sin discriminaciones.¹⁴ No se enseña a lxs alumnxs a “ser”

¹⁴ Respecto de la categoría diversidad sexual, Yuderkis Espinosa (2012) en el libro “Pensando los feminismos en Bolivia” plantea las críticas que las feministas autónomas radicales hacen al enfoque de la diversidad sexual por considerarlo parte de una

homosexuales o heterosexuales sino a reconocer los sesgos presentes en la cultura cis-heteropatriarcal.

A la patologización, ya habitual, de las sexualidades no-normativas se suma el recrudescimiento y frecuencia de ataques violentos a las personas trans, pero particularmente a lxs infancias trans. Se han conocido situaciones de hostigamiento a niñx trans a manos de grupos religiosos extremadamente conservadores que mediante las redes sociales desarrollan campañas donde se dedican a cuestionar su transición e identidad de género, incurriendo en la vulneración de sus derechos. Sin importar el dolor causado, nuevamente, los argumentos esgrimidos parten de una asociación “necesaria”, “natural” y “normal” entre anatomía, género y deseo. Notamos entonces una necesidad casi compulsiva de determinar el estatuto de lo humano, de lo aceptable, de lo vivible a partir de delimitar sexo y género de las personas como si eso pudiese determinar de manera diferencial su valor humano. En nombre de tal necesidad, se justifica la humillación, patologización y denostación pública a niñxs trans y la intervención/mutilación de lxs cuerpos infantiles intersexuales a fin de que encajen en la norma dimórfica y binaria.

Conclusiones

Como parte de una pugna política más amplia por los sentidos de la educación, advertimos que la implementación de políticas neoliberales atenta

política asimilacionista que no busca la reformulación y desestabilización de aquello que la produce dentro de un orden de opresión. En este sentido, nos queda pendiente la reflexión acerca de las tensiones que se producen entre la urgencia de mejorar las condiciones de vida y las críticas a las políticas asimilacionistas implementadas para tal fin. Por otra parte, val flores (2013) discute el término diversidad sexual en tanto que “(...) mapear cultural y políticamente la diversidad como lo no heterosexual, supone un control y disciplinamiento exhaustivo de las narrativas no heterosexuales por parte de instancias institucionales, que se transforma en mandato hacia las propias comunidades de la disidencia sexogenérica (p.307). Resulta interesante pensar, aunque en este escrito no sea posible, cómo juegan estas conceptualizaciones en la ESI en tanto política ampliamente discutida y negociada.

contra la posibilidad de lograr una educación más igualitaria y justa en clave despatriarcal y descolonial. Bajo ciertos procesos políticos las propias dinámicas estatales obstaculizan el cumplimiento de la Ley N° 26.150, el desfinanciamiento y la apertura al ingreso de corporaciones dialoga con la avanzada de los sectores de derecha y conservadores. Asimismo, la asociación entre moral pública y moral religiosa, que sirvió como elemento normativo y que estructuró en el pasado aspectos centrales de la vida en sociedad, sigue presente como expectativa en los sectores religiosos conservadores en su intento de influir en la legislación que el Estado realiza sobre lo civil.

Con limitaciones, producto del propio proceso de descolonizarnx que nunca resulta sencillo ni desprovisto de contradicciones, hemos intentado presentar algunos aportes de los feminismos y los estudios descoloniales para desarmar los supuestos que subyacen a la reacción conservadora en torno a la perspectiva de género en la ESI. Procuramos también dar cuenta de implicancias concretas que suponen estos posicionamientos sobre las vidas de las personas, a partir de tres aspectos, entre otros posibles: la legitimación y reproducción de las jerarquías y desigualdades entre los géneros, el enfrentamiento de las familias embanderadas en los grupos conservadores contra el Estado por la educación sexual de sus hijxs y la patologización y discriminación contra las identidades no normativas.

No obstante, sabemos que la ESI tal y como está formulada –aunque constituye un valiosísimo punto de inicio– requiere de profundas y constantes revisiones derivadas de los aportes de movimientos feministas, socio-sexuales, docentes y estudiantes. Más aún de los estudios descoloniales y particularmente de los feminismos descoloniales porque, como afirma Lugones (2012), no hay despatriarcalización sin descolonización que no sea racista. Por lo tanto, constituye un desafío de los feminismos de Argentina colocar estos debates en el campo educativo, aunque para ello será necesario revisar los sesgos coloniales al interior de nuestros feminismos. Mientras tanto, la defensa de la ESI como política educativa constituye una responsabilidad ético-política por su potencialidad –en tanto propuesta disruptiva– de hacer visibles aquellas vidas excluidas, generar condiciones de posibilidad, inteligibilidad y dignidad para todas las personas.