



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Facultad de Ciencias Sociales

Centro de Estudios Avanzados

Doctorado en Semiótica (3ra cohorte)

Tesis

Formación docente continua en educación sexual en la ciudad de Córdoba.

Un abordaje de los discursos de “educación sexual integral” que circulan en los ámbitos de formación de los docentes en ejercicio.

Estudiante: Facundo Boccardi

DNI: 27748145

Directora: Dra. Adriana Boria

Correo electrónico: facundoccardi@gmail.com

Teléfono: 0351-15531659

2018

El primer objetivo de la tarea educativa es la privatización del ano (control de esfínteres), llevando a cabo un diseño sexopolítico del cuerpo en el que ciertas zonas son radicalmente excluidas de la economía libidinal. Después viene la represión de la masturbación, el aprendizaje de la escritura y de la lectura y la inserción en la “máquina heterosexual”. La represión de la masturbación que se extiende desde el siglo XVII hasta la actualidad tendría por objeto librar al niño de un peligro anterior a toda relación social, un peligro en el que su propio cuerpo, afectos e imaginación son sus peores enemigos, con el fin de insertar sus energías libidinales en el circuito de producción y reproducción de capital

Paul Preciado, “Terror Anal”, 2009

La verdad que es tremendo el programa [de educación sexual integral], yo pude estar en una de las charlas, donde se les pide bajar el pantaloncito a todos o se les pide pasar al frente para que se empiecen a tocar, a conocerse, mientras todos van mirando. Luego se les enseña como disfrutaban los adultos el tema del sexo, se les hace pasar para que practiquen posiciones, ya sea hombre con hombre o mujeres con mujeres.

Pastor Evangélico Anónimo, Audio de Whatsapp, 04/09/2018

Resaltaré únicamente que en nuestros días, las regiones en las que la malla está más apretada, allí donde se multiplican las casillas negras, son las regiones de la sexualidad y la política: como si el discurso, lejos de ser ese elemento neutro en el que la sexualidad se desarma y la política se pacifica, fuese más bien uno de esos lugares en que se ejercen, de manera privilegiada, algunos de sus más temibles poderes.

Michel Foucault, *El orden del discurso*, 1970

(...) la cultura occidental moderna ha situado lo que denomina la sexualidad en una relación cada vez más privilegiada con nuestras construcciones más preciadas de identidad individual, verdad y conocimiento, y cada vez es más cierto que el lenguaje de la sexualidad no sólo coincide con otros lenguajes y relaciones ligados al conocimiento, sino que los transforma.

Eve Kosofsky Sedgwick, *Epistemología del armario*, 1990

Doy gracias

a la Boria

a la Pili

a una familia y a otras familias

a lxs amigxs

al equipo y al programa del CEA

a quienes pasaron, pasan y pasarán por el Programa Provincial de ESI

al Programa Nacional de ESI

a Mirta Marina

a Pampa

a lxs disidentxs

a lxs que me interpelaron

a lxs que se dejaron interpelar

Esta investigación fue realizada con el aporte económico de la Beca Doctoral de CONICET (beca interna de postgrado tipo I y tipo II)

En los largos años de este trabajo también participé en proyectos de investigación avalados y financiados por SECyT

Índice

Introducción	8
Capítulo 1. La mirada sociosemiótica	14
1. La materialidad del sentido	15
2. Los discursos como prácticas de producción	18
3. El discurso social y la hegemonía discursiva	20
4. Componentes de la Hegemonía Discursiva	22
5. Aportes de la Escuela Francesa del Análisis del Discurso para el abordaje de una topología discursiva	25
Capítulo 2. Cartografía teórica de los dispositivos de saber-poder de la sexualidad	29
1. La aparición de la sexualidad	29
2. Genealogía de la ciencia sexual	34
3. Poder y sexualidad: contra las hipótesis represivas y los determinismos naturalistas	45
4. Sexualidad y transmisión de conocimiento	65
5. Conclusiones	74
Capítulo 3. El espesor histórico del espacio discursivo de la educación sexual en Argentina	76
1. Primeras décadas del siglo XX: preponderancia eugenésica	78
2. Anarquismo y educación sexual	86
3. Discurso sexológico y educación sexual	89

4. Los sesentas: años de revolución sexual	93
5. Los años 80/90	101
6. Conclusiones	111
Capítulo 4. Condiciones de la ESI. Una genealogía de la articulación discursiva entre derechos, sexualidad y educación	114
1. La emergencia del discurso global de los Derechos Sexuales y Reproductivos	114
2. La emergencia de los tópicos salud, derechos y sexualidad en las leyes argentinas	141
3. Conclusiones	175
Capítulo 5. El discurso oficial de la ESI. Un análisis de los materiales didácticos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral	178
1. Acerca de los materiales: La <i>Serie de Cuadernos ESI</i>	179
2. Coordinadas de la ESI	186
3. Una introducción a la sexualidad	194
4. Topología didáctica de la ESI	201
5. Conclusiones	230
Capítulo 6. Dispositivo de formación docente en ESI: “Es parte de la vida, es parte de la escuela”	237
1. La formación docente en ESI como política pública	238
2. Dinámicas para interpelar	263
3. Conclusiones: Aproximaciones a los efectos de la interpelación	274
Capítulo 7. Discursos de la sexualidad y la educación sexual en las voces docentes	277

1. La sexualidad	280
2. La educación sexual	304
3. Conclusiones	322
Conclusiones	326
Referencias Bibliográficas	333

Introducción

Lejos de preceder el objeto al punto de vista, se diría que es el punto de vista el que crea el objeto, y, además, nada nos dice de antemano que una de esas maneras de considerar el hecho en cuestión sea anterior o superior a las otras.

Ferdinand de Saussure

La educación sexual integral hace a la escuela más justa, pero también más interesante.

Graciela Morgade

les propongo considerar la ESI como un campo de problemas y de interrogaciones pedagógicas sobre los modos heterosexualizados del pensar y enseñar

val flores

En octubre del 2006, fue sancionada en Argentina una ley que obliga a todas las escuelas del territorio nacional a llevar adelante acciones sistemáticas de educación sexual integral (ESI). Esta operación política se inscribe en un territorio de disputas entre diferentes posicionamientos cuya densidad alcanza escalas y dimensiones heterogéneas. Dada la complejidad de la tarea delegada a las escuelas por esta normativa, el proceso de implementación ha sido lento y espinoso. El primer obstáculo identificado para la llegada de la educación sexual a lxs estudiantes han sido lxs docentes cuya formación en la temática fue considerada unánimemente deficitaria (Cfr. Boccardi, 2010). Por esa razón, la clave que hemos elegido para indagar en esta investigación han sido los procesos de formación de lxs docentes en ejercicio llamadxs, por primera vez en nuestra historia, por una ley nacional del ámbito educativo a implementar educación sexual en sus escuelas.

En el campo de estudio de las ciencias sociales y humanas, el abordaje de la educación sexual había constituido un área de vacancia en las postrimerías del siglo pasado (Gogna, 2005: 64-66). Sin embargo, en los últimos años se ha producido un conjunto de investigaciones tanto a nivel nacional como latinoamericano que indaga diferentes dimensiones relativas a la implementación de acciones de educación sexual en las escuelas. Motivada por las agendas políticas, la educación sexual se instaló como tema de interés para sectores del campo de las ciencias sociales vinculados con el estudio de la

educación, las sexualidades y los sujetos sexuales¹. Particularmente en Argentina, con algunos cruces interdisciplinarios entre Antropología y Ciencias de la Educación, se estudiaron las “pedagogías de la sexualidad” arraigadas en las escuelas (Morgade, 2006; Fainsod, 2008; Alonso, 1998) y experiencias escolares de implementación de esta política pública a escala institucional y en determinados espacios curriculares (Lavigne, 2011; Díaz Villa, 2012; Baez, 2010; Baez y Díaz Villa, 2006). Además, desde miradas más generales orientadas a las dimensiones sociológica e histórica, se abordaron las interacciones entre los diferentes actores que participaron en el proceso de sanción de la Ley y conformación del Programa de Educación Sexual Integral (Esquivel, 2013; Torres, 2009). La investigación que proponemos en esta oportunidad se inscribe en esta red contemporánea de indagaciones donde adquiere un rasgo específico otorgado principalmente por las posibilidades analíticas de la mirada sociosemiótica y su vocación interdisciplinaria. De ese modo, la pregunta por la intervención estratégica por parte del Estado para formar a lxs docentes en ejercicio con el objeto de lograr la implementación de la ESI en las escuelas ha sido abordada mediante un análisis de la configuración de la sexualidad y la educación en el discurso social Argentino.

Precisamente, nuestro posicionamiento para mirar estos procesos está construido por aportes provenientes de dos espacios teórico-políticos: la sociosemiótica y los estudios de género y sexualidades. Desde ese cruce específico de disciplinas que concibe a la discursividad social como un espacio privilegiado para analizar el juego de las relaciones de poder que inteligibilizan la sexualidad, abordamos los dispositivos de formación docente sobre educación sexual integral producidos estratégicamente desde el Estado para lograr efectivizar la implementación de la Ley n° 26.150. Para comprender la configuración y el funcionamiento de estos dispositivos desde esa perspectiva, consideramos necesario reponer la densidad histórica del espacio discursivo de la educación sexual donde se inscriben. Las disputas contingentes sobre la educación sexual han trazado su precaria demarcación en un espacio de frontera entre los campos educativos, de la salud y las políticas demográficas legitimando diferentes objetos de intervención, prácticas y agentes. Su ubicación en el campo educativo por parte de esta ley y la definición de lxs docentes como agentes legítimos para su implementación se produce al interior de una disputa de larga duración donde contienden distintas formaciones discursivas.

¹ En agosto del 2005 en la CABA, tuvo lugar el *I Coloquio Interdisciplinario Educación, sexualidades y relaciones de género. Investigaciones y experiencias* que puede considerarse una instancia de efectos fundacionales para el área de indagaciones de la educación sexual. La importancia de este evento radica, por un lado, en el conjunto de referentes de la academia y de espacios de intervención pertenecientes al campo de los feminismos, estudios de género y sexualidades que llevan adelante la organización y ocupan los paneles centrales y, por otro, en el repertorio de temas propuestos para posters y ponencias que logra desplegar un mapeo federal e incipiente de las articulaciones entre sexualidad y escuela un año antes de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral.

En la primera década de este siglo, los debates acerca de la sanción de ley de educación sexual integral y luego de su implementación formaron parte de un estado del discurso social marcado por un repertorio de problemas de la sexualidad relativa a niños, niñas y adolescentes (abuso sexual, violencia sexual, enfermedades de transmisión sexual, embarazo adolescente, abortos inseguros y clandestinos y mortalidad materna). Diferentes enunciadores desde distintos posicionamientos participaron de una contienda que abarcó entre sus tópicos la definición, el alcance, la metodología, lxs agentes y lxs destinatarixs de aquello que se daba en llamar educación sexual integral. La incorporación de la sexualidad como un contenido curricular obligatorio en el sistema educativo argentino puso en evidencia un entramado de concepciones disímiles tanto acerca de la sexualidad como de la educación en términos más amplios. El texto lacónico de la Ley 26.150 dejó abierto un espacio de disputas acerca de los contenidos y las modalidades de implementación pero también marcó una inflexión en la tradición de la educación sexual al declararla como un derecho de todxs los estudiantes. Con esta operación, se inscribe a la educación sexual integral al interior del denominado paradigma de ampliación de derechos y el Estado ocupa un lugar de enunciación privilegiado sobre ella.

Algunas perspectivas analíticas conceptualizan, siguiendo a Foucault, a las políticas públicas como discursos que producen tanto los objetos sobre los que intervienen como los agentes y las técnicas de la intervención (Cfr. Ball, 2002). En coherencia con esa idea, entendemos que la política de implementación de la ESI (se) produce (en) un espacio discursivo ocupado por posiciones enunciativas que traban entre sí relaciones de diferente naturaleza. Teniendo en cuenta las enseñanzas de Bajtín, nuestra indagación de esta política articula una mirada diacrónica con una mirada sincrónica de la arena significativa de las luchas. Para ello, la estrategia que hemos seguido ha consistido en indagar la configuración del discurso oficial de la ESI analizando la composición de su axiomática y la disposición del repertorio tópico que la define sin perder de vista las disputas sedimentadas en las memorias discursivas que lo recorren. Además de las instancias de producción discursiva, nos interesa fundamentalmente la circulación de los discursos de la educación sexual en el cuerpo de docentes y directivos interpelados por esta ley para su implementación efectiva, ya que consideramos que es allí, también, donde la política adquiere el espesor discursivo que la materializa.

Para este análisis que nos hemos propuesto, ha sido reunido un vasto conjunto de materiales significantes de distinta procedencia. El Programa Nacional de Educación Sexual Integral creado por esta ley y en actividad desde el año 2008 ha producido un conjunto de materiales didácticos destinados a lxs docentes para llevar la ESI a las aulas, este material junto con otros documentos producidos desde el Estado nacional y entrevistas a la referente de dicho programa han constituido la base para indagar la configuración de lo que denominamos el “discurso oficial de la ESI”. Entre las condiciones de producción

de este discurso, se encuentran las consolidaciones, desplazamientos y solapamientos de un conjunto de sedes enunciativas históricamente investidas por la capacidad de producir legitimidad. Indagamos, así, algunos procesos significativos del discurso internacional de los Derechos Humanos que operaron fuertemente en la delimitación de lo decible acerca de la sexualidad. A su vez, dada la vocación arqueológica de nuestra perspectiva hemos intentado reponer el juego siempre inestable de las formaciones discursivas que han adquirido entidad en la conformación histórica de un espacio discursivo correspondiente a la educación sexual en Argentina durante el siglo XX y hasta la sanción de la Ley que aquí nos ocupa. La pregunta acerca de la posibilidad y la producción de los enunciados que componen la educación sexual nos llevó a repasar ese campo de articulaciones que dio lugar a una usina tópica y distribuyó la legitimidad otorgándole una estabilidad contingente a determinados lugares de enunciación. Finalmente, con la mirada explícita sobre los procesos contemporáneos de implementación de esta política pública abordamos un dispositivo masivo de formación docente destinado a cubrir toda la provincia de Córdoba. Para analizar la circulación de los discursos de la educación sexual atendiendo al espacio de articulación discursiva situado y específico que tuvo lugar en la ejecución de los dispositivos, hemos realizado un trabajo de campo en las capacitaciones y hemos entrevistado a un conjunto de docentes que participaron en ellas. Con la producción de estos materiales discursivos mediante las técnicas del registro de las observaciones y las entrevistas, construimos un espacio de indagación privilegiado para abordar los mecanismos de interpelación que opera el discurso oficial de la ESI en una arena de voces de docentes atravesada constitutivamente por la matriz de legitimidades y aceptabilidades del Estado actual del discurso social.

Organización de los capítulos

Este entramado complejo de preguntas y materiales de indagación ha sido organizado en siete capítulos. En el **capítulo 1**, pretendimos explicitar la perspectiva analítica que hemos construido colectivamente recorriendo y apropiándonos de un recorte de tradiciones teóricas que han sido incluidas en el campo interdisciplinario de la sociosemiótica. Esta mirada teórico-política retoma fuertemente las posiciones de Angenot y Bajtín con respecto a la discursividad pero también de Foucault, algunas marcas señeras de Verón y ciertos aportes estratégicos de la denominada Escuela Francesa del Análisis del Discurso. La posición epistemológica de esta mirada sociosemiótica presenta puntos medulares de contacto con la perspectiva teórica orquestada por la indagación foucaultiana acerca de la sexualidad. El **capítulo 2** despliega aquellas instancias y operaciones del dispositivo de la sexualidad moderno y occidental

constitutivas de la educación sexual. Siguiendo la práctica foucaultiana articulada, no siempre armónicamente, con las indagaciones del feminismo y los estudios de las sexualidades, visibilizamos el entramado de regulaciones y de zonas legitimadas para la producción de saberes acerca de la sexualidad con sus prácticas, sus identidades, sus enfermedades, las posibilidades y restricciones que la han solapado con las prácticas educativas.

En el **capítulo 3**, la indagación del dispositivo de la sexualidad adquiere mayor especificidad y proximidad. Pretendimos allí, trazar la configuración del espacio discursivo de la educación sexual identificando las relaciones entre las formaciones discursivas que abordaron el tema en distintos momentos del discurso social argentino durante el siglo pasado. Esta cartografía de las superficies discursivas tiene como objeto activar la memoria de los discursos de la educación sexual recorriendo esa trama de axiomas, ideologemas y lugares de enunciación que fluyen y cambian según los estados del discurso social pero que sedimentan posicionamientos y marcos de decibilidad que componen el espacio discursivo de la educación sexual.

El extenso **capítulo 4** realiza una genealogía de la articulación fundacional, para nuestras latitudes, propuesta por la Ley de Educación Sexual Integral entre el derecho a la educación y los Derechos Sexuales y Reproductivos. Dada la importancia del discurso de los derechos en el discurso oficial de la ESI, abordamos con cierta morosidad la tematización de la sexualidad en el campo del discurso internacional de los Derechos Humanos. El interés genealógico de esta tarea se debe centralmente a que es en ese juego de tensiones y articulaciones donde emergieron las nociones de “sexualidad integral” y “educación sexual integral” cuya función legitimante resulta medular en el posicionamiento oficial.

En el **capítulo 5**, analizamos el conjunto de materiales didácticos textuales destinados a docentes que ha producido el Programa Nacional de ESI como primera instancia estratégica de la implementación de la Ley en las escuelas. Entendemos que en esos materiales se despliegan las líneas más consistentes del régimen de verdad de la educación sexual integral. Por esa razón, hemos abordado sus operaciones discursivas en la construcción de un conjunto de objetos que definen la ESI con sus densidades específicas y consolidan el posicionamiento del discurso oficial.

Desde la sede oficial de enunciación, la ESI fue definida como una política pública contracultural resistida por las posiciones arraigadas entre los agentes del sistema educativo. Así, la segunda estrategia de intervención llevada adelante por el Estado para lograr su implementación fue la ejecución de un dispositivo de formación docente que debía llegar a todas las escuelas del territorio nacional. En el **capítulo 6**, abordamos el desarrollo de ese dispositivo en la provincia de Córdoba con el objeto de

describir profundamente los mecanismos que opera el discurso oficial de la ESI para interpelar a lxs docentes en ejercicio.

Finalmente, en el **capítulo 7**, intentamos visibilizar los juegos de poder entre las distintas formaciones discursivas que conforman el espacio discursivo de la educación sexual en las voces de lxs docentes que participaron en el dispositivo de capacitación. Para analizar la circulación de discursos acerca de la sexualidad y la educación sexual entre lxs docentes de nuestro sistema educativo, produjimos materiales discursivos a partir de entrevistas individuales a un conjunto de docentes que participaron en diferentes ediciones del dispositivo. Con esta indagación, evidenciamos las interacciones dinámicas y complejas propias del espacio discursivo de la educación sexual en la construcción de posicionamientos no exentos de contradicciones acerca de la implementación de la ESI en las escuelas.

Capítulo 1

La mirada sociosemiótica

El 'espíritu' nace ya tarado con la maldición de estar 'preñado' de materia, que aquí se manifiesta bajo la forma de capas de aire en movimiento, de sonidos, en una palabra, bajo la forma del lenguaje.

Karl Marx y Friedrich Engels

Efectivamente, la teoría como cuerpo ocupa un espacio. Como cuerpo se carga de todas nuestras desdichas y dichas vivenciales. También nos incita a un hacer: tal vez, nosotros deberíamos trabajar o mejor hacer, una topografía de los lugares de la teoría.

Adriana Boria

0. Introducción

Toda indagación se produce desde un lugar que es, entre otras materias, un lugar de teoría. En este breve capítulo, pretendemos explicitar algunas articulaciones teóricas que delimitan con precariedad pero con persistencia nuestro posicionamiento teórico al interior del amplio y heterogéneo campo de la semiótica.

El lugar desde donde partimos para pensar esta indagación puede ser ubicado, principalmente, por las coordenadas marcadas por la investigación sociosemiótica tal como ha sido desarrollada en la Universidad Nacional de Córdoba desde las últimas décadas del siglo pasado. Esa tradición de investigación ha puesto en diálogo la teoría del discurso social de Marc Angenot con la teoría de los discursos sociales de Eliseo Verón (Cfr. Dalmaso, 2001; Boria et al, 1997) tomando como punto de partida el acuerdo en una concepción de los discursos como fenómenos históricos y sociales, en la función cognitiva de la discursividad y en la irreductibilidad del estudio de los discursos a la lingüística (Fatala, 2015: 73). El entramado de autores y teorías que sostiene esta posición incluye además, fundamental pero no exclusivamente, las propuestas Mijail Bajtín y su Círculo y un conjunto de reflexiones de Michel Foucault acerca del discurso, el poder y sujeto (Cfr. Boria, 2003).

De acuerdo con esta perspectiva, el estudio de la discursividad social no solamente debe rechazar la inmanencia textual, ya que toda producción de sentido es siempre interdiscursiva, sino que promueve necesariamente una articulación interdisciplinaria (Angenot, 2010: 29; Verón, 2002: 369). La indagación de la producción de sentidos acerca de la educación sexual que nuestra sociedad ha emprendido exige

poner en diálogo saberes que han sido arraigados en distintas disciplinas. No se trata, para nosotrxs, de describir el funcionamiento del sentido como si fuera un nivel más del sistema de la lengua según lo ha definido la Lingüística², sino como una práctica social e histórica que inteligibiliza y axiologiza el mundo.

1. La materialidad del sentido

Cronológicamente se considera que Mijail Bajtín y su Círculo³ fundaron una perspectiva teórica acerca del estudio del lenguaje que fracturó las delimitaciones disciplinarias establecidas en el *Curso de Lingüística General* de Ferdinand De Saussure⁴ consolidando un nuevo campo de indagaciones. La crítica que bautiza a la propuesta saussureana como “objetivismo abstracto” sostiene que limitar el objeto del estudio al sistema de la lengua (“*la langue*”) excluye la posibilidad de indagar el sentido de la comunicación (Volóshinov, 2009: 95-103). A diferencia del significado que se establece formalmente en el nivel de la lengua como sistema, el problema del sentido se inscribe necesariamente en el ámbito material del lenguaje en uso. Así, marcando una distancia epistemológica y metodológica con la propuesta saussureana y sus derivas, Bajtín plantea que la “lengua viva” solamente puede estudiarse “en los enunciados que forman parte de las diferentes esferas discursivas y son resultado del cruce de lo sincrónico⁵ y lo diacrónico” (Arán, 2016: 43). El enunciado es la unidad mínima de la comunicación discursiva que se distingue de los elementos del sistema de la lengua precisamente por su materialidad. Para Bajtín, la unidad del sentido no es simplemente el efecto de combinaciones abstractas entre elementos lingüísticos sino que es el producto singular e irreductible del uso que de ese sistema hacen los sujetos reales. El enunciado no se encuentra librado a una suerte de voluntad preexistente del

² Nos permitimos anticiparnos con una tesis de Eliseo Verón donde Pampa Aran (2017: 45) reconoce la presencia de la propuesta bajtiniana: “Todo otro sentido que no sea parte de la significación lingüística es un sentido discursivo, y resulta ilusorio querer dar cuenta de él a la manera del lingüista, fuera de una teoría de los funcionamientos discursivos” (Verón, 2002: 206)

³ Tanto las fechas de publicación de muchas de las obras como la autoría han sido objeto de controversia, ya que las condiciones hostiles de producción, publicación y circulación dieron lugar a múltiples especulaciones (Cfr. Arán, 2014; Alpatov, 2004). Los nombres principales que componen ese Círculo son Valentín Volóshinov y Pavel Medvedev, las primeras publicaciones tienen lugar desde mediados de la década de 1920 (Holquist, 2002: 2-12).

⁴ En esta publicación que tuvo lugar en 1916, Charles Bally y Albert Sechehaye reúnen las clases dictadas por Ferdinand de Saussure dictadas entre los años 1881 y 1891, en la École des Hautes Études, en París.

⁵ La noción de sincronía que menciona Pampa y que es desarrollada por Angenot en coherencia con la propuesta bajtiniana no debe entenderse en los términos saussureanos como una construcción ideal de un sistema homeostático de unidades funcionales, sino como la operatoria permanente de una regulación “sistémica” (siempre entre comillas, dice Angenot) del discurso social que lo zonifica y establece los decibles en una contemporaneidad en tiempo real signada, a su vez, por los conflictos entre las fuerzas recesivas y las emergentes (Cfr. Angenot, 2006)

hablante pero tampoco es la consecuencia inerte del sistema de la lengua, las reglas que lo rigen son las normas del uso.

Así, pues, detrás de cada texto está el sistema de la lengua. En el texto, le corresponde todo lo repetido y reproducido y todo lo repetible y reproducible, todo lo que existe también fuera de un texto dado (su carácter determinado). Pero al mismo tiempo cada texto (visto como enunciado) es algo individual, único e irrepetible, en lo cual consiste todo su sentido (su proyecto, aquello para que se había creado el texto). (Bajtín, 2005: 296)

En la propuesta de Bajtín, el enunciado supone un sistema que es actualizado en el uso. Sin embargo, la singularidad histórica de cada enunciado ni se reduce a esa actualización del sistema ni deja librado un excedente que obedezca puramente a la subjetividad del hablante. La legibilidad del discurso depende de las normas que lo rigen, de la posibilidad de repetirlas en cada enunciación, pero esa repetición nunca puede ser idéntica a sí misma ya que los enunciados son entidades preñadas de materialidad, es decir, son configuraciones espacio-temporales.

El estudio del lenguaje en su materialidad tiene como supuesto la imposibilidad de acceder al sentido en sí mismo por fuera de la contingencia de la materia. Para esta perspectiva que asumimos, el sentido tiene lugar en la imbricación de una estructura significativa con su emergencia histórica marcada con las huellas de la memoria social. Este abordaje de las prácticas significantes concretas implica concebir al sujeto como entidad histórica constituida en esas interacciones sociales (Cfr. Boria, 2006). Con respecto a la teoría bajtiniana del sujeto, la noción de dialogismo ocupará un lugar central ya que fundamenta el desclausuramiento interdiscursivo de la sociosemiótica. Para Bajtín, el lenguaje es necesariamente ajeno al sujeto ya que su sentido se encuentra sedimentado por la historia y la tradición. El espesor significativo de esta materia está dado por la acumulación histórica de voces ajenas y plurales que ya se han pronunciado antes de que el individuo particular tome la palabra: “antes de los comienzos están los enunciados de los otros, después del final están los enunciados respuestas de otros” (Bajtín, 2005: 257). Según esta noción de dialogismo, todo enunciado siempre va dirigido a alguien, siempre responde a otro enunciado y siempre se encuentra habitado por la presencia diferencial e irreductible de la otredad.

El objeto del discurso de un hablante, cualquiera que sea el objeto, no llega a tal por primera vez en este enunciado, y el hablante no es el primero que lo aborda. El objeto del discurso, por decirlo así, ya se encuentra hablado, discutido, vislumbrado y valorado de las maneras más diferentes; en él se cruzan, convergen y se bifurcan varios puntos de vista, visiones del mundo, tendencias. El hablante no es un Adán bíblico que tenía que ver con objetos vírgenes, aún no nombrados, a los que debía poner nombres. (Bajtín, 2005: 284)

Toda comprensión de un discurso vivo, de un enunciado viviente, tiene un carácter de respuesta (...); toda comprensión está preñada de respuesta y de una u otra manera la genera: el oyente se convierte en hablante. (Bajtín, 2005: 257)

Todo enunciado vivo se presenta como un diálogo con el pasado y con el futuro, ya que esa es su condición de inteligibilidad y la apertura de la totalidad de sentido. La comprensión de los enunciados se encuentra regida por su pertenencia a un entramado de valoraciones socialmente compartidas acerca del mundo. De esta manera, las palabras no portan solamente el significado que le asignan los diccionarios sino que se encuentran cargadas de valoraciones colectivas, es decir, de la evaluación social que conecta la singularidad material de los enunciados con la generalidad y plenitud de su sentido (Bajtín, 1993: 10-12).

La relación entre lenguaje e ideología será uno de los postulados del círculo bajtiniano con mayor repercusión en campo de la semiótica. En esta propuesta, todo signo necesariamente está vinculado con la historia en un sentido amplio y general pero también en el sentido particular de las circunstancias vitales que lo rodean. La base material que condiciona al signo se encuentra constituida tanto por las relaciones de producción y las posiciones de clase como por las formas de interacción discursiva que están disponibles en una sociedad. Este condicionamiento del lenguaje es categorizado como “acentuación ideológica”, de esta manera Voloshinov sostiene que todos los enunciados están acentuados con una carga valorativa que depende de su inscripción en una sociedad. En una sociedad determinada, en un momento dado, un conjunto de temas aparecen como significativos dado que se encuentran inscriptos en el horizonte social. Claramente, entendemos que la educación sexual constituye uno de esos temas. En este marco, la acentuación axiológica que indagaremos en el abordaje de este tema no será nunca concebida como valoraciones individuales que realizan los sujetos sino como un entramado de significaciones “interindividuales” configuradas socialmente en el contexto de interacciones discursivas entre diferentes posiciones sociales (Volóshinov, 2009: 45-46).

La clase social no coincide con el colectivo semiótico, es decir, con el grupo que utiliza los mismos signos de la comunicación ideológica. Así las distintas clases sociales usan una misma lengua. Como consecuencia, en cada signo ideológico se cruzan los acentos de orientaciones diversas. El signo llega a ser la arena de la lucha de clases.

Este carácter multiacentuado del signo ideológico es su aspecto más importante. En realidad, es tan sólo gracias a este cruce de acentos que el signo permanece vivo, móvil y capaz de evolucionar. (Volóshinov, 2009: 47)

Los acentos ideológicos de las distintas posiciones sociales que se inscriben en los signos luchan allí por obtener reconocimiento social, es decir, legitimidad. De esta manera, la lucha permanente por la

imposición de perspectivas entre diferentes grupos hace que el sentido se desplace de acuerdo a los contextos y al estado de la disputa semiótica. Esta concepción de la lengua como un terreno de confrontaciones entre grupos sociales, implica dejar de pensar a los discursos como instrumentos blandidos por los colectivos en pugna y volver la mirada sobre esa misma materialidad significativa. Desde esta perspectiva, la disputa se encuentra localizada al interior del discurso en una pugna por la imposición de axiologías y legitimidades.

2. Los discursos como prácticas de producción

En el mismo distanciamiento de las tendencias del objetivismo abstracto, se inscribe la propuesta discursiva de Michel Foucault cuyos aportes resultan significativos para la Sociosemiótica⁶. Aunque sus textos se caracterizan por la ausencia de referencias bibliográficas, es posible establecer filiaciones con el Círculo bajtiniano en su concepción del discurso como un espacio sedimentado por la historia de las luchas. En ese sentido, la fuerza y la pregnancia de la propuesta de Foucault en el campo de la semiótica consiste en la sistematización de postulados afines acerca del abordaje del discurso que circulaban en ese horizonte y, principalmente, su radicalización contra las operaciones fundacionalistas y deterministas⁷.

Además de los rasgos de heterogeneidad y dispersión atribuidos a la discursividad, Foucault le otorga una autonomía específica que imposibilita su explicación, e incluso su legibilización, a partir de la referencia a una entidad exterior. En esta propuesta, el mundo es investido de sentido al interior del lenguaje que es entendido como una red de prácticas sociales. No hay una realidad previa, una condición objetiva, que se expresa mediante un ordenamiento significativo sino que todo se configura en el sentido diluyendo, así, la separación entre los discursos, los objetos y también los sujetos. De esta manera, la indagación de los discursos que propone no consiste ni en el abordaje de su funcionamiento referencial ni en el análisis de las dimensiones formales de la lengua, se trata, dice, de “una tarea totalmente distinta”.

⁶ Algunas periodizaciones hablan de la etapa *arqueológica* e incluyen en ella a las obras consideradas “discursivas”: *Las palabras y las cosas* publicada en 1966, *La arqueología del saber* en 1969 y *El orden del discurso* de 1970 (Cfr. Castro, 2006; Dreyfus y Rabinow, 1988).

⁷ Decimos “fundacionalista” en el sentido planteado específicamente por Marchant (2009) en la postulación de un pensamiento posfundacional y en relación también a las operaciones deconstructivas de Butler (2001) con respecto a los fundamentos ontológicamente necesarios. La recepción de la arqueología foucaultiana en esos debates nos excede en esta ocasión (Cfr. Boccardi, 2013a).

Tarea que consiste en no tratar -en dejar de tratar- los discursos como conjuntos de signos (de elementos significantes que envían a contenidos o a representaciones), sino como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan. Es indudable que los discursos están formados por signos; pero lo que hacen es más que utilizar esos signos para indicar cosas. Es ese *más* lo que los vuelve irreductibles a la lengua y a la palabra. Es ese "más" lo que hay que revelar y hay que describir. (Foucault, 1970: 81)

Esta concepción del discurso como práctica enfatiza su materialidad en dos sentidos, por un lado remite a la materialidad de sus condiciones históricas, la contingencia de su espacialidad y su temporalidad, pero fundamentalmente indica la materialidad de su actividad productiva. Las prácticas discursivas son performativas⁸ porque producen sus objetos, es decir, producen las fronteras de lo decible y lo indecible; la aceptabilidad, la legibilidad y el verosímil social –para reponer términos que usará Angenot- son sus efectos más tangibles.

Esta dimensión productiva del discurso se encuentra conectada en las propuestas de Foucault y de Angenot con el antiadano discursivo que había postulado Bajtín. Por ello, todas nuestras individualizaciones analíticas de los enunciados que componen nuestros materiales son abordadas siempre teniendo en cuenta el “fondo de coexistencia enunciativa” donde los enunciados siempre suponen otros enunciados. La persistencia de la mirada interdiscursiva en esta investigación se asienta justamente en la presunción de un campo de enunciabilidad marcado constitutivamente por la dispersión pero también por instancias regulatorias como los efectos de serie y de sucesión, la distribución de funciones y de papeles. La materialidad de los enunciados les da un espesor, una situacionalidad, los hace ubicables en posiciones específicas al interior de una dinámica de relaciones. Así, su sentido, su verdad y su falsedad dependen enteramente del régimen histórico de materialidad que los hace posibles en determinado espacio social.

En consecuencia, entendemos que los enunciados que construyen la educación sexual no refieren a un solo objeto formado de una vez y para siempre, sino que lo que permite individualizarlos como un conjunto de enunciados “es el juego de las reglas que hacen posible durante un período determinado su aparición.” (2004: 53). Cuando hablamos de “reglas de formación de los discursos”, según el vocabulario foucaultiano, no hacemos referencia a algo que estaría ni fuera ni dentro de lo dicho sino en el espacio designado por la conjunción gramatical “y”. Los discursos no se conciben, entonces, como condicionados por espacios que le son totalmente exteriores sino como prácticas sometidas a reglas que son parte intrínseca de su propio funcionamiento. Es en este sentido que Foucault insiste en que las relaciones que

⁸ No en el mismo sentido de la performatividad de Austin, tampoco en el de Butler, aunque en este último caso hay, como veremos, puntos de contacto.

conforman las reglas de formación de los discursos se hallan en los límites en los que estos se despliegan.

Este razonamiento requiere precisar que el discurso puede ser, según Foucault, comprendido como un espacio. Un espacio heterogéneo, constituido por diferencias irreductibles, y regulado por un orden que establece las distancias y las disposiciones de los elementos que lo pueblan. Estos procedimientos operan, a su vez, como instancias de exclusión que obturan sentidos y recortan los límites de lo decible y como instancias altamente productivas que ofrecen en cada espacio, en cada disciplina, en cada situación sociohistórica tanto el despliegue tópico de lo que puede ser dicho como también sus modalidades, estrategias y estratificaciones.

3. El discurso social y la hegemonía discursiva

Desde la Sociosemiótica, tomamos como punto de partida, entonces, estos postulados del corpus bajtiniano y foucaultiano: el sentido es materia significativa, se produce socialmente, se encuentra históricamente situado y es, por lo tanto, dinámico, contingente e inacabado. Así, los enunciados particulares son entendidos como el lugar de pasaje de un sentido socialmente producido y regulado, por lo tanto, por normas sociales e históricas. En este punto, nos resulta significativa la propuesta de Marc Angenot, dado que a partir de una concepción bajtiniana del discurso abierto a la divergencia y habitado por la polifonía de voces, centra su mirada justamente en las regulaciones que lo limitan.

Los enunciados no deben tratarse como “cosas”, como mónadas, sino como “eslabones” de cadenas dialógicas; no se bastan a sí mismos, son reflejos unos de otros, están “llenos de ecos y recuerdos”, penetrados por “visiones de mundo, tendencias, teorías” de una época. (Angenot, 2010: 25)

(...) podemos llamar "discurso social" no a ese *todo* empírico, cacofónico y redundante, sino a los sistemas genéricos, los repertorios tópicos, las reglas de encadenamiento de enunciados que, en una sociedad dada, organizan lo decible-lo narrable y opinable-y aseguran la división del trabajo discursivo. Se trata entonces de hacer aparecer un sistema regulador global cuya naturaleza no se ofrece inmediatamente a la observación, reglas de producción y circulación, así como un cuadro de productos. (Angenot, 2010: 23)

El uso en singular del sintagma “discurso social” que propone Angenot designa a un objeto complejo donde interactúan diferentes subconjuntos en una dinámica perpetua que hace migrar elementos de uno a otro según tendencias y leyes que operan tácitamente. Más allá de la materia cacofónica, del

“vasto rumor” polifónico, del diálogo incesante y múltiple, del foro abrumador de opiniones diferentes, de la multiplicidad de estilos, esta propuesta sostiene que es posible identificar una dominancia, esto es, un sistema regulador global que establece los límites de lo decible. Siguiendo a Antonio Gramsci y en la misma línea que Raymond Williams⁹, Angenot denomina “hegemonía discursiva” al “conjunto de mecanismos unificadores y reguladores que aseguran a la vez la división del trabajo discursivo y un grado de homogeneización de retóricas, tópicos y doxas transdiscursivas” (2010: 31). Esos mecanismos reguladores no operan mecánicamente repitiendo normas y restricciones sino que funcionan en un equilibrio inestable tensionado por fuerzas centrífugas y centrípetas.

La discursividad social no es un caos aleatorio sino que se halla surcada por lógicas tácitas. En consecuencia, desde esta perspectiva es posible realizar un mapeo de la topografía discursiva, haciendo inteligibles sus economías y presupuestos, ya que la hegemonía se vuelve ostensible justamente en aquéllas distribuciones discursivas que regulan lo que es posible decir y pensar. De acuerdo con Angenot, un estado del discurso social es una descripción de las restricciones transversales que subyacen a un modo naturalizado de conocer el mundo y que garantizan la interlegibilidad de todo lo enunciado en una misma época.

"Todo lo que se analiza como signo, lenguaje y discurso es ideológico" significa que todo lo que puede identificarse allí, como los tipos de enunciados, la verbalización de los temas, los modos de estructuración o de composición de los enunciados, la gnoseología subyacente en una forma significativa, todo eso lleva la marca de maneras de conocer y de re-presentar lo conocido que no van de suyo, que no son necesarias ni universales, y que conllevan apuestas [enjeux] sociales, manifiestan intereses sociales y ocupan una posición (dominante o dominada, digamos, aunque la topología a describir sea más compleja) en la economía de los discursos sociales. (Angenot, 2010: 28)

Siguiendo a Bajtín, Angenot plantea que toda materia significante se corresponde con lo ideológico y lleva consigo, por lo tanto, las disputas sociales o, en términos marxistas, las luchas de clases. Con esta operación, la noción angenotiana de hegemonía nunca podrá ser entendida como el reflejo, ni siquiera la refracción, de la lucha material entre las clases sociales que tendría lugar en una dimensión infraestructural de la sociedad sino que es en el mismo ámbito de la hegemonía donde esas luchas se materializan al interior de una economía discursiva. De acuerdo con esta lógica, la hegemonía discursiva

⁹ La noción de “hegemonía” formulada por Gramsci (2003) forma parte de las discusiones marxistas del siglo XX entre Vladimir Lenin, Rosa Luxemburgo y Karl Kautsky (Cfr. Kohan, 2004) pero trasciende ese espacio teórico y se instala en el campo de las ciencias sociales y humanas (Cfr. Laclau y Mouffe, 2004; Howath, 2008). En este marco, la recepción de Angenot de esta noción puede emparentarse con la de Raymond Williams gracias a la presencia transversal del materialismo discursivo del círculo bajtiniano (Cfr. Williams, 1980a; Williams, 1980b; San Juan Jr., 2009).

precede y contiene a las disputas ideológicas ya que es el mecanismo significativo mediante el cual una sociedad se objetiva a sí misma.

La hegemonía es 'social' por cuanto produce discursivamente a la sociedad como totalidad. No es propiedad de una clase. Pero como instituye precedencias, legitimidades, intereses y valores, naturalmente favorece a quienes están mejor situados para reconocerse en ella y sacar provecho. (Angenot, 2010: 37)

El discurso social define los temas abordables, las formas de tratarlos, los lugares de enunciación y bajo qué roles deben ser proferidos. Alcanza a todos los sujetos que componen una sociedad, los unifica en un mismo conjunto pero, a su vez, regula las diferencias determinando jerarquías y distribuyendo los tópicos y los lugares enunciativos legitimados. Gracias a este mecanismo, el discurso social no es homogéneo ni monolítico, sino que admite la contradicción, el enfrentamiento y la disidencia al interior del sistema, generando la ilusión de una apertura indiscriminada. De acuerdo con esta propuesta, las tensiones y divergencias forman parte de los efectos sinérgicos que producen los mecanismos reguladores y unificadores del discurso.

La delimitación discursiva mediante el trazado de fronteras que separan espacios y la concomitante división del trabajo discursivo junto a la unificación de la doxa según jerarquías bien definidas constituyen los movimientos más importantes del discurso social. De esta manera, si bien la hegemonía opera como un sistema regulador que se deniega a sí mismo mediante la saturación de lo que es posible decir (Angenot, 2010: 45), su funcionamiento se registra en dos dimensiones observables. Una de ellas es la producción de formas discursivas concretas y la otra es la estratificación de la legitimidad y la aceptabilidad.

4. Componentes de la Hegemonía Discursiva

En la propuesta de Angenot, la hegemonía discursiva puede ser abordada a partir de un conjunto numerable pero indisoluble de componentes o perspectivas. De los siete componentes que se mencionan (Angenot, 2010: 39-45), nos detendremos en algunos con el objeto de precisar el alcance analítico de esta propuesta y, a su vez, establecer algunas precisiones de naturaleza conceptual y acerca del vocabulario que nos acompañará a lo largo de esta tesis.

Entre los componentes del hecho hegemónico, Angenot introduce la noción retórica de *tópica* entendida como el “conjunto de los ‘lugares’ (*topoi*) o presupuestos irreductibles del verosímil social” (2010: 38).

Estos lugares comunes constituyen las “bases dóxicas” de los discursos narrativos y argumentativos en un momento y una sociedad determinados.

La tónica produce lo opinable, lo plausible, pero también está presupuesta en toda secuencia narrativa, constituyendo el orden de la veridicción consensual que es condición de toda discursividad, y que sostiene la dinámica de encadenamiento de los enunciados de todo tipo. (Angenot, 2010: 39)

Teniendo en cuenta este marco, en algunas aproximaciones analíticas utilizamos la noción de *topos* tal como ha sido especificada por Anscombe y Ducrot (1994: 217), es decir, entendida como un principio argumentativo que hace posible el encadenamiento de los enunciados¹⁰. En esta propuesta, el *topos* se define a partir de tres características: la universalidad, dado que, como también sostiene Angenot, se encuentra en la base del verosímil social; la generalidad, ya que su validez no se limita a una situación sino que opera también en situaciones análogas; y la gradualidad, ya que se establece una relación gradual entre “predicados” que, a su vez, son graduales (Ducrot, 1987: 39-41).

Analíticamente, de acuerdo con esta propuesta, los *topoi* son identificados como la puesta en correspondencia de dos escalas graduales denominadas “predicados tópicos”. De esta manera, dado dos predicados tópicos, P y Q, son posibles dos *topoi* de acuerdo al sentido en que se recorre su gradación. Para tomar un ejemplo de nuestros materiales, los predicados tópicos “educación sexual” (P) y “actividad sexual” (Q) podrían articularse en dos *topos* opuestos: “a mayor educación sexual, más actividad sexual” (+P +Q) o “a mayor educación sexual, menos actividad sexual” (+P -Q). El primero se denomina “*topos* directo” y el segundo “*topos* converso”, cada uno se inscribe en una posición discursiva diferente, en este caso, se trata de dos posiciones enfrentadas en la arena de los debates acerca de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral. Pero al mismo tiempo, cada *topos* puede expresarse en dos formas tópicas diferentes pero equivalentes: el primero también puede expresarse como -P -Q, es decir, “menos educación sexual implica menos actividad sexual”; y el segundo en la forma tónica -P +Q, esto es, “menos educación sexual implica más actividad sexual” (Cfr. Anscombe y Ducrot, 1994: 238-239).

Encontramos relaciones de coherencia entre este abordaje analítico y los postulados sociosemióticos donde lo inscribimos, ya que la mirada polifónica del lenguaje nos permite indagar en estos encadenamientos las articulaciones interdiscursivas que los hacen posibles. Volviendo a Angenot, entendemos que más allá de las divergencias y los enfrentamientos que dispersan el discurso hay un

¹⁰ Al apropiarnos de la propuesta Ducrot y Anscombe desde un marco sociosemiótico, tal como lo hemos esbozado, entendemos que los encadenamientos argumentativos que posibilitan los *topoi* no se inscriben exclusivamente en el nivel léxico de la lengua sino remiten a la red interdiscursiva. Siguiendo a Guimarães en este punto, entendemos que es la configuración de fuerzas específica entre distintas formaciones discursiva lo que habilita determinados *topoi* mientras restringe otros (Cfr. Guimarães, 2002).

repertorio tópico, es decir, un conjunto de presupuestos, una doxa, que garantiza la interlegibilidad de los discursos.

Por otro lado, Angenot plantea que en la superficie significante la hegemonía se presenta como una temática, es decir, un repertorio de temas, “problemas parcialmente preconstruidos, intereses ligados a objetos cuya existencia y consistencia no parecen ofrecer dudas, ya que el mundo entero habla de ellos.” (2010: 43). Estos temas están organizados paradigmáticamente en una “correlación isotópica” de oposiciones semánticas de la cual surge “una visión de mundo” propia de un estado del discurso social (Angenot, 2010: 44). Entre los temas de una época y de una sociedad, se destacan dos objetos representados por las dos formas de lo sagrado, “los fetiches y los tabúes”, los primeros impelen la palabra y los segundos la rechazan.

Estos "intocables" son conocidos como tales: tientan a los transgresores y los iconoclastas, pero los habita un maná del que son testimonio todas las vibraciones retóricas que los rodean. (Angenot, 2010: 41)

Además de los presupuestos y los temas comunes, la sociedad en una época dada se encuentra atravesada por “dominantes de pathos” que son efectos del discurso y la visión del mundo compartida. De este modo, la mirada sobre las emociones que se propone evita la reducción psicológica para entenderlas como una circulación material que tiene lugar en el discurso social. En coherencia con los aportes de la teórica feminista Sarah Ahmed, las emociones operan en la producción de las superficies y los límites que delinear los objetos.

Dado que no es que los sentimientos compartidos impliquen sentir el mismo sentimiento, o sentir-en-común, sugiero que lo que circula son los objetos de la emoción, y no tanto la emoción como tal. Mi argumento explora cómo es que las emociones se mueven a través del movimiento o circulación de los objetos, que se vuelven "pegajosos", o saturados de afectos, como sitios de tensión personal y social. (Ahmed, 2015: 35)

Teniendo en cuenta nuestra indagación sociosemiótica, abordamos las emociones como efectos que se producen en la circulación de objetos discursivos al interior de una economía significante (Ahmed, 2004) regulada por las normas contingentes del discurso social.

Otro de los componentes que menciona Angenot es la categoría “egocentrismo/etnocentrismo”. Plantea que la hegemonía puede abordarse como “norma pragmática que define en su centro a un enunciador legítimo, quien se arroga el derecho de hablar sobre ‘alteridades’ determinadas en relación con él” (2010: 42). Este dispositivo de enunciación construye posiciones discursivas y un nosotros remitiendo a diferentes procedimientos de identificación. En nuestras indagaciones, nos resultaron relevantes además

de las categorías de género, clase y edad, mencionadas por Angenot (2010: 42-43), la de orientación sexual, ya que la heterosexualidad funciona con recurrencia como una norma que sostiene una posición enunciativa¹¹.

De acuerdo con la propuesta de Angenot, estos componentes operan como “aspectos unificadores” que regularizan y cohesionan la heterogeneidad de la discursividad social en una época determinada. Sin embargo, el último componente que incorpora permite aprehender la hegemonía “por disimilación, como *un sistema de división de las tareas discursivas*” (2010: 45). Angenot denomina “sistema topológico” a la división en “discursos específicos, géneros, subgénero, estilos e ‘ideologías’” reagrupados en “campos” que son recorridos transversalmente por los “dispositivos interdiscursivos” produciendo la migración constante de ideologemas¹² y la unificación de las tópicas (2010: 45). La división topológica en “campos”, “regiones” o “formaciones” luego de algunas reflexiones acerca del alcance de las categorías (Cfr. Robin, 1984) nomina a los diferentes espacios como “entidades discursivas” y los individualiza según la presencia de una axiomática propia, un campo específico de inserción, un estatuto cultural, vínculos institucionales, una ideología legitimante y una tradición propia (Angenot, 1989: 92).

5. Aportes de la Escuela Francesa del Análisis del Discurso para el abordaje de una topología discursiva

La propuesta de una analítica topológica resulta muy productiva para nuestro trabajo ya que permite visibilizar los mecanismos de producción de legitimidades y aceptabilidades acerca de la educación sexual en una red interdiscursiva sedimentada históricamente. Las categorías que aporta Angenot se inscriben, además del espacio teórico que hemos relevado, en un marco de intercambios y disputas con la Escuela Francesa del Análisis del Discurso¹³. En busca de claridad conceptual y potencia analítica, nos

¹¹ Este punto será abordado en el capítulo siguiente.

¹² El concepto “ideologema” proviene de Bajtín y es retomado por Angenot por su potencial analítico para trazar relaciones intertextuales. La definición que plantea Angenot subraya la noción de unidad mínima -“(…) pequeñas unidades significantes dotadas de aceptabilidad difusa en una *doxa* dada” (Angenot, 2010: 25)- dado que le permite identificar analíticamente relaciones intertextuales específicas. En nuestro análisis, este concepto nos resulta productivo aunque soslayamos la dimensión intertextual para focalizarnos en las relaciones interdiscursivas que sostienen los diferentes posicionamientos. De este modo, nos interesa el rasgo migratorio atribuido al concepto y su carga valorativa -ideológica- correspondiente a un posicionamiento discursivo que ubicamos en una formación discursiva determinada. Teniendo en cuenta nuestros objetivos, relevar la migración y proliferación de algunos ideologemas contribuye a especificar los juegos de poder entre las formaciones discursivas que constituyen el espacio discursivo de la educación sexual.

¹³ Se trata de una corriente de análisis del discurso dominante en Francia durante las décadas del 60 y 70 del siglo pasado cuyo núcleo fue una serie de investigaciones del discurso político que articularon metodológicamente

permitimos introducir en el marco sociosemiótico algunos conceptos abordados por esta escuela sin dejar de monitorear la estabilidad epistemológica de nuestra propuesta.

En coherencia con la perspectiva interdiscursiva que venimos desarrollando, nos interesa el postulado de uno de los fundadores de esta escuela que sostiene que los sentidos no están en las palabras ni en los textos en sí mismos, sino en la relación que establecen con su exterioridad. Para nombrar esa relación con la exterioridad, Pêcheux propone dos categorías: “formación ideológica” que remite al corpus althusseriano y “formación discursiva” que tendrá una larga vida en el campo de la semiótica¹⁴. En esta propuesta, las formaciones discursivas representan las formaciones ideológicas propias de una formación social determinada. Pero las relaciones entre las diferentes instancias no son homogéneas, ya que, por un lado, una misma posición de enunciación puede estar atravesada por diferentes formaciones ideológicas y, por otro, una misma formación ideológica puede “realizarse” en diferentes formaciones discursivas (Pêcheux, 2010: 140-160). Si bien consideramos que en esta propuesta las relaciones entre las tres categorías no implica una determinación mecánica de la exterioridad, en el marco de nuestros intereses guiados por la indagación de la hegemonía como un hecho discursivo, sólo retendremos de esta tríada la categoría de formación discursiva ya que pretendemos cartografiar las operatorias de los entramados normativos que determinan lo que puede ser dicho y cómo puede ser dicho desde ciertas posiciones en la topología del discurso social¹⁵.

Decíamos más arriba que, para Pêcheux, el sentido se produce gracias a la relación de lo dicho con una formación discursiva. Pero estas formaciones no son estructuras cerradas sino que se encuentran “constitutivamente invadidas” por elementos que provienen de otras formaciones discursivas (Pêcheux, 1990: 197). Al igual que en Agenot y en Bajtin, la calve de la producción de sentido se encuentra en las relaciones interdiscursivas. El conjunto dinámico y siempre tensionado de las formaciones discursivas, con sus relaciones de solidaridad y de enfrentamiento, constituyen el interdiscurso que se corresponde

principios de la lingüística estructural con la teoría de la ideología de cuño althusseriano que, a su vez, producía un cruce entre marxismo, psicoanálisis lacaniano y estructuralismo (Cfr. Mazière, 2005; Maingueneau, 2005). Más allá de las críticas profundas al althusserismo que guiaba a esta escuela por parte de Foucault (1970) y Agenot (2010) que se extienden a partir de la década de los 70, tanto en el campo de la sociocrítica como en el del análisis del discurso se han establecido articulaciones productivas entre ambas perspectivas (Cfr. Rosier, 2005; Arnoux, 2006).

¹⁴ “Formación discursiva” ha sido una de las categorías más debatidas en el campo. Aparece como la noción clave en la *La arqueología del saber* (1970) (Cfr. Boccardi, 2013a) publicada en 1969 al igual que la obra de Pêcheux que introduce el término la Escuela Francesa del Análisis del Discurso (Cfr. Pêcheux, 2010).

¹⁵ Al interior de esta escuela se reflexionó mucho acerca de la relación entre estas tres categorías. Desde una perspectiva autocrítica, ponen en evidencia que en algunos análisis se establecen ciertas relaciones de subsidiariedad que entre las formaciones discursivas, las formaciones ideológicas y las posiciones de clase (Cfr. Henry, 2010). Por esa razón, en las sucesivas contribuciones de la escuela se avanzó en una complejización de esas relaciones problematizando las determinaciones mecánicas e indagando los mecanismos de intrincación entre las formaciones ideológicas y las formaciones discursivas (Cfr. Pêcheux, 1975: 145).

con todo lo que puede ser dicho y pensado en una sociedad determinada. Con la intención de darle especificidad analítica a esta formulación, Maingueneau (1984) propone sistematizar el abordaje de las relaciones interdiscursivas empleando tres categorías: universo discursivo, campo discursivo y espacio discursivo. En primer lugar, el universo discursivo es el conjunto de las formaciones discursivas de una determinada coyuntura o “estado” en los términos angeotianos. Por su parte, el campo discursivo constituye el conjunto de formaciones discursivas que se delimitan recíprocamente dado que establecen relaciones de contigüidad en una zona específica del universo discursivo. De acuerdo con Maingueneau, el trabajo analítico no puede determinar a priori las modalidades de las relaciones entre las formaciones discursivas debido a que sus vinculaciones son heterogéneas e inestables. En esta propuesta, el trabajo de análisis consiste en delimitar espacios discursivos dentro del campo con el objeto de indagar las relaciones entre las formaciones discursivas con mayor especificidad. De esta manera, el espacio discursivo constituye un subconjunto de formaciones discursivas producido estratégicamente por el trabajo analítico según los objetivos perseguidos.

Teniendo en cuenta este marco de referencias, entendemos que la vasta red de discursos de una sociedad se encuentra distribuida en regiones constituidas por formaciones discursivas que establecen entre sí relaciones contingentes de diferente naturaleza (rechazo, oposición, dependencia, complementariedad, solidaridad, etc.) que le otorgan una identidad estabilizada pero siempre susceptible a la variación o disolución. De esta manera, la interdiscursividad aparece como una dinámica permanente que define las formaciones discursivas y sus campos de interacción según la lógica del exterior constitutivo (Pêcheux y Fuchs, 1975). En el mismo sentido, los enunciados que abordamos en nuestro análisis son siempre concebidos como intrínsecamente heterogéneos dado que la polifonía de voces que los atraviesan y su condición responsiva los constituyen como lugares de circulación de diferentes formaciones discursivas. Cada formación discursiva cuenta con un espesor histórico, es decir, con una memoria discursiva (Courtine, 1981)¹⁶ que permite la circulación de una axiomática propia y determinados sentidos que pueden, sin embargo, ser más o menos compartidos con otras formaciones. Lo que puede ser dicho y también lo que no puede serlo en cada formación discursiva y por extensión en cada campo y en un estado del discurso social depende de la memoria discursiva.

¹⁶ La noción de memoria discursiva tiene una fuerte presencia en la Escuela Francesa del Análisis del Discurso. Por un lado, se encuentra en los trabajos de Pêcheux ya que al abolir la noción de sujeto como origen del sentido se plantea que éste “se construye en la historia mediante el trabajo de la memoria, la recuperación incesante de lo ya dicho” (Maldidier, 1990). También aparece en la propuesta de Authier-Revuz que la articula con la noción bajtiniana de dialogismo. Pero fue Courtine quien la desarrolló como una categoría de análisis (Cfr. 1981). En Latinoamérica fue utilizada con recurrencia para indagar la construcción discursiva de identidades nacionales y/o políticas desde el marco del análisis del discurso (Cfr. Arnoux, 2005; Orlandi, 1993; Zoppi-Fontana, 2004).

Toda producción discursiva que se efectúa en las condiciones determinadas de una coyuntura, pone en movimiento, hace circular, formulaciones anteriores, ya enunciadas (Courtine apud Montero, 2012)

En la misma línea que Foucault y Bajtín, Courtine plantea que “no hay enunciado que, de una manera u otra, no reactualice otros enunciados” (1981: 52). Con esta propuesta, se privilegia el abordaje histórico de la red de reenvíos permanentes que define a la interdiscursividad. Ello nos permite estudiar la zona específica de la discursividad que hemos delimitado indagando la configuración histórica de un régimen de enunciabilidad mediante el análisis de las continuidades, discontinuidades, rechazos, tensiones y alusiones que se establecen con enunciados pretéritos.

A fin de cuentas, el recorrido por las propuestas que hemos realizado tiene por objetivo explicitar ciertas coordenadas teóricas de nuestro posicionamiento que funcionan como punto de partida y andamiaje para el desarrollo de la investigación. En el abordaje de los discursos entendidos como dispersiones interdiscursivas que determinan, sin embargo, lugares de regularidades, consideramos que la noción de espacio discursivo propuesta por Maingueneau nos resulta operativa ya que nos permite identificar un conjunto de formaciones discursivas relativas al tema de la educación sexual e indagar la distribución jerarquizante de legitimidades que configuran los regímenes de enunciabilidad que se ponen en juego. Recibimos, entonces, la vocación topológica de Foucault, Angenot y la Escuela Francesa en un trabajo que asume la existencia de un campo discursivo de larga duración con sus formaciones discursivas, tradiciones y posicionamientos delimitados de manera recíproca y contingente. Al interior de ese campo deslindamos un espacio analítico que conserva la heterogeneidad enunciativa de los juegos de disputa por la distribución de legitimidades y la definición de los objetos discursivos con sus densidades ideológicas específicas de aquello que en un estado del discurso social se considera educación sexual.

Capítulo 2

Cartografía teórica de los dispositivos de saber-poder de la sexualidad

0. Introducción

En el presente capítulo, llevamos adelante una exploración teórica de la sexualidad. Partiendo desde una comprensión de la sexualidad como un dispositivo normativo situado socio-históricamente en las llamadas sociedades occidentales de la modernidad, nos interesa recorrer genealógicamente la configuración de los distintos espacios de saber para visibilizar la construcción de los repertorios temáticos y las operatorias normativas que gestionan los límites de la legitimidad e ilegitimidad de sus objetos. Para ello, prestamos especial atención a la producción de un conjunto de enunciados con cierta heterogeneidad que pueden ser ubicados bajo la rúbrica de “ciencia sexual” cuyos efectos de sedimentación en la concepción de la sexualidad se extiende hasta los discursos contemporáneos. Al mismo tiempo, con la intención de explicitar el posicionamiento teórico que hace posible nuestra mirada de la sexualidad, balizamos una zona del campo de las ciencias sociales y humanas en articulación con los aportes críticos del campo feminista y de los movimientos de la disidencia sexual que ha producido un abordaje crítico de los discursos naturalistas y esencialistas de la sexualidad. Finalmente, indagamos desde un registro teórico constituido por estas trayectorias los mecanismos normativos que producen la relación entre la transmisión de conocimiento y la sexualidad en espacios escolares.

1. La aparición de la sexualidad

El término “sexualidad”, tal como hoy podemos reconocerlo, ha emergido en las lenguas occidentales más poderosas recién en la segunda mitad del siglo XIX (Mottier: 31-32; Foucault, 2013: 158; Fausto-Sterling, 2006: 30; Preciado, 2008: 61). Este hecho no marca el nacimiento de la sexualidad pero sí da cuenta de la cristalización de un determinado campo de saber¹⁷, la transformación de condiciones socioculturales y la implementación masiva de dispositivos institucionales de control (Cfr. Desjardins, 1992: 102-104; Foucault, 2013: 159-160). En las definiciones de sexualidad que pueden recogerse en los

¹⁷ En el campo de las humanidades, el término “sexualidad” permanece ausente en las producciones anteriores a la obra de Nietzsche y Freud, a excepción de Comte (Cfr. Marietti, 1985: 273)

diccionarios de la época se repiten dos sintagmas, por un lado, la posesión de “impulsos sexuales” y, por otro, la capacidad de desarrollar “sentimientos sexuales”. La superación con respecto a la reducción a la anatomía que dan cuenta estas expresiones se inscribe entre las condiciones de posibilidad de su teorización por parte de la psiquiatría y la psicología. Precisamente, en la segunda mitad del siglo XIX tiene lugar un cambio de reglas en la producción de discursos verdaderos acerca de la sexualidad cuya piedra basal es la separación analítica de dos aspectos: la configuración anatómica y los rasgos psíquicos (Cfr. Davidson, 2001: 72). Esta operación será central ya que extenderá sistemáticamente a la sexualidad hacia diferentes espacios de indagación e intervención tales como la psiquiatría, la psicología y la educación.

El desplazamiento epistémico decimonónico que hace emerger esta noción moderna de sexualidad se inscribe al interior de un dispositivo que tiene por objeto la producción y regulación de los comportamientos sexuales desviados. En ese sentido, con referencia a la separación entre las dimensiones anatómicas y psíquicas de la sexualidad, resulta clave la distinción que opera en el discurso científico de la sexualidad¹⁸ entre perversidad y perversión. Esta distinción es parte de un proceso más amplio de medicalización de la desviación sexual que comienza en la última parte del siglo XIX con la producción de un catálogo de todo aquello que aparece distante del modelo de la sexualidad procreativa. De esta manera, la sexualidad se configura en una taxonomía de diferentes “tipos”, “especies” e “identidades psíquicas” según las codificaciones del vocabulario especializado emergente. En este desplazamiento discursivo que se produce, el término “perversidad” permanece vinculado a las tradiciones discursivas residuales de los modelos religiosos y legales mientras que el término “perversión” carga con los sentidos de la novedad del incipiente discurso científico acerca de la sexualidad (Davidson, 1990; Angelides, 2013). En este momento bisagra, este discurso de la sexualidad se encuentra atravesado por una tensión acerca de la interpretación de la desviación sexual. Esto es, o bien como una práctica sexual ilegal o inmoral, o bien como una identidad sexual patológica. En estos discursos, si bien continúan operando de manera imprecisa ambas interpretaciones, la distinción entre identidad y práctica se constituye como un núcleo de sentido que funcionará como un ideal regulatorio de la scientia sexualis (Foucault, 2007a).

1.1. La sexualidad y las identidades sexuales

¹⁸ Fundamentalmente en Krafft Ebing.

En el discurso social contemporáneo, las categorías de la sexualidad resultan constitutivas de la inteligibilidad subjetiva. Este funcionamiento que atraviesa múltiples dimensiones tiene sus condiciones de emergencia en mecanismos conceptuales de la identidad sexual y sus desórdenes que tuvieron lugar en esta formación discursiva de la sexualidad. De acuerdo con Foucault, durante el siglo XVIII y en la primera parte del siglo XIX la identidad sexual de los sujetos se encontraba determinada exclusivamente por la anatomía. En ese período, la tarea de los representantes expertos de la medicina consistía en “descifrar el sexo verdadero que se esconde bajo las apariencias confusas” (Foucault, 2007a: 13). Con respecto a ello, el siglo XIX constituye un momento de cambio marcado por la emergencia de un “estilo de razonar psiquiátrico” (Davidson, 2001) que se configura claramente en las obras de Havelock Ellis y Krafft-Ebbing. La categorización de los trastornos sexuales que llevan adelante estos autores establece una separación clara y taxativa entre la configuración anatómica y los rasgos psíquicos. De esta manera, la identidad sexual ya no es entendida como una variable dependiente exclusivamente de la estructura anatómica de los órganos internos o externos sino que es entendida como un entramado de impulsos, gustos, satisfacciones y rasgos psíquicos (Davidson, 2001: 72).

A partir de la comparación entre los planteos de Foucault en su introducción a “Herculine Barbin llamada ALexina B.” (2007a) y las descripciones de los trastornos sexuales de Havelock Ellis y Krafft-Ebbing se vuelve evidente la profunda transformación epistemológica producida. El modelo anatómico que imperaba en el primer caso entiende que el sexo anatómico agota la identidad sexual de cada individuo. Por esta razón, su objeto de indagación son las enfermedades de la anormalidad estructural tanto a nivel macroscópico como microscópico. En ese sentido, la figura del hermafroditismo constituye el ejemplo de indagación privilegiado. Por otro lado, en el nuevo modelo que atraviesa las propuestas de Ellis y Krafft-Ebing, la anatomía del sexo no agota la identidad sexual ya que ella se inscribe en una estructura más amplia y compleja llamada sexualidad. Así, desmarcada de la primacía identitaria de los genitales, la nueva figura privilegiada por este discurso será la homosexualidad.

De acuerdo con Fausto-Sterling, la palabra “homosexualidad” fue utilizada por primera vez en público en 1869 (2006: 25-26). Ese hito histórico se ubica en Alemania en dos acontecimientos cercanos temporalmente: el pronunciamiento público de un reformador alemán contrario a la Ley antisodomía¹⁹ y la publicación de informes médicos de casos de homosexualidad en publicaciones especializadas en psiquiatría y enfermedades nerviosas. La creación de esta categoría no implica su automática difusión masiva pero señala su emergencia gradual que se consolidará en las décadas siguientes. Es sin dudas

¹⁹ Se trata del escritor y traductor austro-húngaro, Karl-Maria Kertbeny, que utiliza el término homosexualidad por primera vez en una campaña para derogar el artículo 143 del código penal prusiano que criminalizaba las prácticas sexuales entre personas del mismo sexo (Cfr. Halperin, 2000: 87-124).

significativo el doble espacio de inscripción del origen del término ya que ambos sentidos, el de la lucha por los derechos y la patologización psiquiátrica biomédica, permanecerán con diferente acentuación en su devenir histórico. Según el rastreo histórico que realiza Halperin, el uso del término en la defensa de los derechos habría prevalecido en los primeros años difundido mediante panfletos, cartas abiertas y artículos de divulgación hasta su incorporación en la segunda edición de 1987 de la conocida enciclopedia de las desviaciones sexuales *Psychopathia Sexualis* de Krafft-Ebbing. Con esta operación editorial, el término homosexualidad adquiere sus connotaciones médicas y médico-legales, y deja de ser una afirmación pro-gay para volverse una designación clínica (Cfr. Halperin, 2004; Eribon, 2001: 399).

En estas mismas condiciones de emergencia tiene lugar la aparición de la palabra “heterosexual”. Un poco más de una década después, en 1880 esta palabra es utilizada por primera vez en el espacio público en Alemania en el contexto de una defensa de la homosexualidad (Fausto-Sterling, 2006: 30). En 1892, arribó a Estados Unidos y paulatinamente, tras un período de debate, el campo médico estableció que “heterosexual se refería a un Eros normal orientado hacia el otro sexo” (Fausto-Sterling, 2006: 30). Pero antes de esta estabilización del sentido por los enunciadores de la biomedicina estadounidense, el término “heterosexual” se ubicaba en el campo de las patologías mentales. De hecho, el primer uso que se conoce en Estados Unidos se inscribe en ámbito de las perversiones. Se trata de un artículo científico presentado en marzo de 1892 ante la Chicago Medical Society donde el Dr. Kierman plantea que lo heterosexual alude a “manifestaciones anormales del apetito sexual” originadas por el “hermafroditismo psíquico”, un trastorno mental que producía la “experimentación de sentimientos eróticos equivocados para su sexo biológico” (Kierman apud Katz, 2006: 37-38). Resulta interesante este uso del término heterosexual por la presencia residual de una concepción enteramente biológica del “sentimiento sexual” que recurre al término “hermafroditismo” para describir una anomalía inscrita en la dimensión psíquica. La mala lectura que efectúa el Dr. Kierman de la edición alemana contemporánea de *Psychopathia Sexualis* de Krafft-Ebing pone de relieve resistencias parciales y efímeras ante el avance del nuevo discurso científico de la sexualidad.

La inscripción fallida de la heterosexualidad en el campo de las patologías sexuales impregna el discurso de la sexualidad de la última década del siglo XIX. En ese marco, el par de términos homosexual-heterosexual adquirió una expansión progresiva en el discurso social de la época pero con un funcionamiento diferente al que se cristalizará en las primeras décadas del siglo XX. Durante los primeros años de este siglo la circulación de los términos “homosexual” y “heterosexual” estaba restringida al ámbito médico, paulatinamente su uso se expande hacia espacios especializados de opinión en medios de comunicación masiva. Allí, la heterosexualidad todavía no era considerada normal, deseable y saludable, sino que aparecía marcada con el signo del exceso vinculado a la búsqueda del placer por

fuera del mandato decimonónico de la procreación obligatoria. En ese sentido, la homosexualidad y la heterosexualidad funcionaban como términos emparentados por la exclusión de la reproducción como destino inexorable de la práctica sexual.

Desde finales del siglo XIX y más fuertemente durante las primeras décadas del siglo XX en el marco del movimiento de la llamada reforma sexual liderado por representantes de la pujante ciencia sexual adquiere una progresiva presencia la noción de “amor sexual”. Con ello opera una prescripción que hace referencia al vínculo erótico entre personas de diferente sexo, lo vincula necesariamente a la relación amorosa y establece el matrimonio como telos. Este imperativo erótico heterosexual aparece asociado a un “impulso”, “instinto” o “necesidad” que subyace a las conductas que, en algunos enunciados de este corpus científico, son asociadas a la reproducción de la especie. Los dos nombres más relevantes que atraviesan esta configuración del mandato heterosexual se inscriben en el embrionario campo científico de la sexualidad, se trata de los doctores Sigmund Freud y Havelock Ellis. La recepción de las conferencias dictadas por Freud en Estados Unidos durante 1909 cuyo tópico exclusivo de una de ellas es el amor sexual y el placer sexual²⁰ y la traducción al inglés de su “Tres ensayos sobre teoría sexual” contribuyeron a jerarquizar la heterosexualidad (Cfr. Hale, 1995). Freud populariza la idea de que la heterosexualidad no se encontraba asociada al instinto reproductivo sino que obedecía a determinaciones intrapsíquicas presentes desde la infancia de los individuos. Por otro lado, la publicación de la prolífica obra de Havelock Ellis desde inicios del siglo XX se dedica a la puesta en valor del “amor sexual” entre personas de diferente sexo que de manera recurrente aparece adjetivado como “normal”. En *Sex in relation to society* publicado en 1910, aparece precisamente la noción de “amor sexual normal” considerado como el resultado de los mecanismos biológicos innatos de tumescencia y detumescencia que se traducen en una necesidad psicológica (Ellis apud Robinson, 1973: 52). Posteriormente, en la publicación de 1915 de *Sexual inversion*, se utiliza el término “heterosexual” para referirse a este amor sexual que se emplaza en el espacio de la normalidad (Robinson, 1973). La nueva norma heterosexual que emerge en este marco se sostiene, por un lado, en la diferencia sexual que funciona como un principio universal que establece la atracción erótica entre los sexos opuestos. El erotismo aparece ubicado en una dimensión psicológica conectada con distintos grados de determinación, según la perspectiva, con la diferencia sexual bioanatómica. Por otro lado, esta norma legitima las relaciones sexuales en una nueva configuración discursiva que enlaza las posibilidades del consumo con la emergente ética del placer (Cfr. D’Emilio y Freedman, 1997: 326-330).

²⁰ Nos referimos puntualmente a la cuarta conferencia publicada en: “Cinco conferencias sobre psicoanálisis” (1910[1 909])” *Obras completas, vol. XI*, Amorrortu, Buenos Aires, 1976.

A partir de la década de 1920, en Estados Unidos y Europa ingresa y adquiere una paulatina expansión el amor sexual heterosexual como temática en los campos de la literatura y la divulgación. De acuerdo con Loth, a partir de esa década se incrementa notablemente la presencia de la descripción explícita de prácticas sexuales heterosexuales en la literatura (Cfr. 1962: 150-155). Asimismo, en el campo de la divulgación, los manuales de educación sexual incorporan descripciones y explicaciones detalladas de la mecánica del encuentro sexual entre personas de diferente sexo (Cfr. Dennett, 1928). En estas primeras décadas del siglo XX, tiene lugar una contienda entre los sectores que abogan por descripciones más explícitas del encuentro sexual normativo entre personas adultas de diferente sexo y sectores del conservadurismo sexual que defienden la implementación de mecanismos de censura y represión para evitar la circulación de toda representación del acto sexual tanto los considerados “normales” como los “perversos”.

2. Genealogía de la ciencia sexual

En la configuración de la sexualidad que estamos intentando cartografiar se encuentran presentes algunos elementos significantes que cumplen funciones medulares y que pueden ser emplazados genealógicamente en el campo de la sexología. Durante las últimas décadas del siglo XIX la sexualidad se instala como tema de indagación en el campo científico europeo. La conformación de una agenda científica que dispone a la sexualidad en un lugar central termina dando lugar al nacimiento de la sexología como una nueva subdisciplina. Ella emerge como parte de una preocupación más amplia por la clasificación de cuerpos y poblaciones, compartida con otras nuevas ciencias tales como la antropología, la sociología, la psicología y la criminología (Cfr. Foucault, 1968; Bland and Doan, 1998). Este naciente campo científico se planteaba como objetivo el descubrimiento, la descripción exhaustiva y el análisis de las “leyes de la naturaleza” que rigen los comportamientos sexuales. En este sentido, uno de los pioneros, Krafft-Ebing, formulaba programáticamente en el prólogo de *Psychopathia Sexualis* que su tarea consistía en “(...) inventariar las manifestaciones psicopatológicas de la vida sexual de los hombres para reducirlas a su condición de ley” (apud Weeks, 1985: 112).

Entre las condiciones de producción de la sexología, tiene un lugar primordial el impacto de la obra de Charles Darwin y la creciente legitimidad de la aplicación de la biología para la indagación de los comportamientos humanos. Fundamentalmente, en *La selección en relación a las especies* publicada en 1871 se plantea que la selección sexual funciona de manera independiente a la selección natural de modo tal que la supervivencia de la especie depende de la primera (Darwin, 1871 apud Weeks, 1985:

116). Esta hipótesis de Darwin legitima el interés científico por las etiologías sexuales del comportamiento individual con el objeto de describir la dinámica de la selección sexual, los impulsos sexuales y las diferencias entre los sexos (Coward, 1983: 77).

Estos enunciados se emplazan en lo que la literatura coincide en nominar como “generación fundacional” o “primera ola de la sexología” situada en Alemania en la última década del siglo XIX y las dos primeras del XX (Bullough, 1978; Haeberle, 1983). El término “sexología”²¹ que viene a reunir un corpus específico de investigaciones acerca de la sexualidad fue acuñado por Ivan Bloch en 1907 (Cfr. Bloch, 1928). Allí, el autor describe programáticamente a la sexología como una ciencia interdisciplinaria que tiene como misión vincular los aportes principales de la medicina con otras ciencias modernas como la biología, la antropología, la psicología, la filosofía y la historia (1928). En 1908, Bloch junto con Magnus Hirschfeld fundan la primera revista especializada en sexología “*Zeitschrift für Sexualwissenschaft*” y en 1919 tiene lugar en la Universidad Humboldt en Berlín la creación del primer instituto de sexología donde dos años después se llevará a cabo el primer congreso internacional de sexología (Cfr. Haeberle, 1983). Este espacio fundacional de la sexología presenta como un principio declarativo la noción de que la ciencia médica resulta insuficiente para comprender la sexualidad humana. Ubicada en un tiempo de profundas y rápidas transformaciones sociales, la medicina aparece como una perspectiva limitada e insuficiente para abordar un objeto que es descrito como complejo. Sin embargo, la ciencia médica se afianza como la sede de enunciación privilegiada, ya que la totalidad de los integrantes de esta primera generación²² se inscriben en ella (Cfr. Bullough, 1994).

El tema principal de esta primera ola es el estudio de las perversiones sexuales. Tanto desde su arista más centrada en la ciencia per se liderada por Krafft-Ebing como desde su arista más política encabezada por Hirschfeld en el movimiento llamado “reforma sexual” el tópico que operaba como centro de estos enunciados eran las desviaciones, perversiones e inversiones de la sexualidad. El “estudio médico-forense de lo anormal” de Krafft-Ebing, el exhaustivo inventario de prácticas sexuales “exóticas” de las diferentes “razas” a lo largo del tiempo que realiza Bloch, la descripción de las “perversiones del instinto sexual” de Albert Moll, los estudios de la homosexualidad y el travestismo de Hirschfeld y la enciclopedia de las variaciones de la expresión sexual de Havelock Ellis trazan un programa científico y político que pretende cartografiar milimétricamente el vasto territorio de la anormalidad sexual. La inquietud que permanece como una constante en estas exploraciones más allá de la recopilación de las diferencias es el origen o “la fuente” de la sexualidad. De este modo, funciona como presupuesto una noción de “instinto natural” (Krafft-Ebing) o “impulso” (Ellis) que subyace a las prácticas y expresiones sexuales

²¹ En alemán: “*Sexualwissenschaft*”.

²² Magnus Hirschfeld, Albert Moll, Havelock Ellis, Richard von Krafft Ebing, Ivan Bloch y Max Marcuse.

cuya configuración estaría determinada por un destino específico normal hacia el sexo opuesto pero al mismo tiempo susceptible a variaciones o desviaciones. De acuerdo con ello, la sexología se asienta sobre el supuesto de un imperativo biológico que rige el impulso sexual y cuya finalidad es la reproducción. Este impulso o instinto es descrito como “una fuerza arrolladora”, “un volcán en ebullición” “una potencia conquistadora que exige ser satisfecha” (Krafft-Ebing apud Weeks, 1985: 120), todas imágenes asociadas a los atributos de actividad irrefrenable y poder avasallante que aún permanecen asociados a la noción de sexualidad masculina. A partir de la jerarquización teórica del imperativo biológico, el estudio del impulso sexual estará necesariamente unido al estudio de las relaciones entre los sexos. Para la sexología de los pioneros, sexo, conducta sexual y atributos y roles de los sexos conforman una serie de elementos que caen bajo la órbita de los mandatos de la biología²³.

A fin de cuentas, el imperativo biológico funciona en este discurso de una manera normativa que separa la sexualidad normal-procreativa de aquella anormal-desviada. Sin embargo, tal como hemos manifestado más arriba, el giro novedoso que produce el discurso de la ciencia sexual consiste en abordar las anomalías y desviaciones sexuales no desde una perspectiva meramente orgánica o neurológica sino haciendo referencia al plano psicosocial de los sentimientos, gustos, la personalidad y comportamientos sociales. Paradigmáticamente, Krafft-Ebing incluye en el título de su obra cumbre “con especial referencia al instinto sexual antipático” jerarquizando el pathos como un aspecto central de su objeto de estudio. La serie de perversiones producida por este discurso adquiere el estatuto de “sexualidad antipática” o “sentimiento sexual contrario” introduciendo claramente la dimensión moral y psicoafectiva (Cfr. Duarte, 1989: 122). De hecho, las dos primeras versiones del *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* conocidas como *DSM I* y *DSM II*²⁴ publicadas durante la posguerra se basan en las categorías sexuales producidas por la primera generación de la sexología y consecuentemente ubican las “desviaciones sexuales” dentro de un agrupamiento mayor titulado “Trastornos de personalidad” (apud Russo, 2013: 181).

Una de las características de esta primera ola que constituirá una marca indeleble de la sexología es la vocación iluminista que postula la obtención y trasmisión del conocimiento sexual como una militancia a favor del progreso en contra del oscurantismo y el silencio. Los principales referentes de esta generación concebían a la ciencia sexual como el motor de transformaciones ajustadas a principios racionales de

²³ Esto permite explicar afirmaciones como la siguiente: “La sumisión voluntaria de la mujer al otro sexo es un fenómeno fisiológico” (Krafft-Ebing, 1895).

²⁴ La sigla refiere al título en inglés *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Se trata de un manual producido y actualizado por la *Asociación Estadounidense de Psiquiatría* (en inglés *American Psychiatric Association* o *APA*) que contiene la clasificación de los trastornos mentales que funciona como referencia clínica para el diagnóstico y la intervención.

patrones morales y culturales que consideraban arcaicos y basados en la ignorancia. En ese sentido, Magnus en vísperas de su muerte proclamaba: “Creo en la Ciencia y estoy convencido de que la Ciencia, y sobre todo las Ciencias naturales, deben traer a la humanidad no sólo la verdad, sino con ella, también la Justicia, la Libertad y la Paz.” (apud Weeks, 1985: 123).

Siguiendo la periodización que plantea Bejín (1987a; 1987b), el segundo período de la sexología moderna emerge entre 1922 y 1948, ya que en 1922 Wilhelm Reich da a conocer el “descubrimiento de la verdadera naturaleza de la potencia orgásmica” y en 1948 Alfred Kinsey publica su famoso *Sexual Behavior of the Human Male*. Esta nueva etapa se caracteriza por la definición y circunscripción de su objeto al orgasmo:

El sexólogo (el «orgasmólogo») contemporáneo no se preocupa, salvo de forma esporádica, de lo que podríamos llamar la «perisexualidad» (contracepción, embarazo, aborto, enfermedades venéreas). Las «desviaciones», las «perversiones sexuales ya no constituyen el núcleo central de su problemática Y, en su opinión, no podrían justificar las emociones incontroladas. En última instancia, les tiene sin cuidado la desviación; su presa es la disfunción. Su ineludible misión: la eliminación de las perturbaciones, a veces irrisorias, aunque frecuentes, de la sexualidad «cotidiana». (Bejín, 1987a: 250)

El desplazamiento del objeto de estudio e intervención coincide con el desplazamiento geográfico desde Alemania hacia Estados Unidos. Allí, durante el período de posguerra la escena de la sexología es dominada por Alfred Kinsey y su *Kinsey Institute* fundado en 1947. Los aportes de Kinsey producen un punto de inflexión en las investigaciones vinculadas a la sexualidad humana ya que se concentra en el estudio de las conductas sexuales de la población considerada “normal”, uno de sus focos principales de indagación es la pareja heterosexual. El abandono del relevamiento de las “perversiones” se encuentra marcado por la disyunción entre relación sexual y procreación propiciada por la difusión masiva de las tecnologías anticonceptivas, ya que esta separación operaba como una de las características centrales de aquellas prácticas e identidades consideradas sexualmente desviadas. Así, el viraje de la sexología hacia lo que Bejín denomina “orgasmología” tiene lugar con la configuración de una noción de sexualidad entendida como una práctica autónoma con respecto a la reproducción que tiene un objetivo específico: el placer.

Alfred Kinsey recupera y revigora la tradición de la encuesta social trazando un mapeo de las conductas sexuales en Estados Unidos. Al igual que otros estudios previos inscriptos en esta tradición, el trabajo de Kinsey relevó datos principalmente acerca de comportamientos sexuales heterosexuales tanto maritales como premaritales. Sin embargo, uno de sus aportes significativos lo constituyó el abordaje de otras formas de comportamiento sexual tales como la masturbación, las prácticas homosexuales y el contacto

sexual con animales, aspectos que habían recibido entre nula y escasa atención en los estudios precedentes (Cfr. Ehrmann, 1963: 145). Su libro de 1948 sobre los comportamientos sexuales de los varones contiene datos de 5300 encuestas realizadas a hombres blancos de diferentes edades, ámbitos geográficos y nivel educativo. El libro de 1953 destinado al estudio del comportamiento sexual mujeres repite la estructura de la muestra abarcando 5940 mujeres blancas. Con el primer libro, Kinsey se instala como un científico experto en sexualidad humana y al mismo tiempo legitima para el gran público la sexualidad como objeto de estudio e intervención por parte de la ciencia. El segundo libro en cambio no tuvo una recepción tan favorable ni de parte del gran público ni de las instituciones específicas. De acuerdo con Irvine (2005), el grado de liberalidad de las conductas sexuales de las mujeres relevadas se encuentra desfasado con las expectativas tanto del público general como especializado. Esta será una de las razones que lo lleven a perder el financiamiento para sus investigaciones en los años subsiguientes y a recibir la condena pública de la American Medical Association.

La relevancia de Kinsey deriva del conjunto de tópicos que instalan sus obras a partir del análisis de ese gran caudal de datos. Surtió un gran impacto el relevamiento de diversos comportamientos sexuales que escapaban al encuentro sexual con fines procreativos en el contexto matrimonial que conservaba una fuerte condición normativa en la sociedad estadounidense. Los comportamientos sexuales aparecen marcados por la fluidez que los hace trascender las determinaciones identitarias, un ejemplo de ello con mucha difusión fue la extensión de las prácticas sexuales con personas del mismo sexo por parte de individuos que no se consideraban homosexuales. Con ello, se desafía la concepción de la homosexualidad y la heterosexualidad como categorías mutuamente excluyente, mostrando que un tercio de los hombres encuestados y un 13% de las mujeres manifiestan haber alcanzado un orgasmo en al menos una relación con otra persona del mismo sexo. Otro de los aportes significativos fue el cuestionamiento de las perspectivas tradicionales que asociaban la masturbación por parte de adultos con la rareza y el peligro, ya que constata que el 90% de los varones y el 63% de mujeres manifiestan masturbarse (Kinsey et al 1948 y Kinsey et al 1953 apud Reinisch and Harter 1994, 335). En el caso específico de los comportamientos sexuales de las mujeres, se sostiene que no sólo mantiene relaciones sexuales con fines reproductivos, se destaca la importancia otorgada al clítoris y la recurrencia de prácticas masturbatorias mientras que el orgasmo vaginal aparece cuestionado. En términos generales, predomina una perspectiva en la que la mujer es descrita como menos afecta al sexo. Los argumentos de Kinsey destacaban aspectos biológicos de la sexualidad sosteniendo que la capacidad sexual del individuo dependía de la estructura morfológica y la capacidad metabólica de los órganos táctiles en la superficie del cuerpo, de las hormonas y los nervios. Por ello, a partir de la constatación de menor cantidad de encuentros sexuales y de orgasmos en las mujeres con respecto a los varones, deducía que

esto se debía a una menor capacidad en términos biológicos. En sus indagaciones posteriores con el objeto de esclarecer esta menor inclinación al sexo o menor interés erótico, se dedicó al estudio del sistema nervioso y del funcionamiento de las hormonas sin encontrar nada conclusivo (Cfr. Reinisch and Harter 1994). En ese contexto, Kinsey promueve una noción que se prolongará en los estudios posteriores del campo acerca de que las mujeres tenían una sexualidad más compleja, con prácticas sexuales que menos frecuentemente culminan en orgasmo y, por lo tanto, más difíciles de ser investigadas.

En el marco de esta sexología, otro de los grandes hitos lo constituye la obra de William Masters y Virginia Johnson producida y publicada en Estados Unidos a finales de la década de los 60s y a comienzos de los 70s. En estas coordenadas sociohistóricas, tiene lugar una serie de transformaciones y desplazamientos en el campo cultural que recibe el nombre de “revolución sexual” justamente por los procesos inéditos de expansión de la sexualidad como tópico en el discurso social²⁵. En paralelo a la politización de la sexualidad impulsada por los movimientos feministas, contraculturales y de minorías sexuales, se afianzan los mecanismos de psico-medicalización de la sexualidad sostenidos en gran medida por el impacto de las producciones de la sexología.

El principal giro que producen Masters y Johnson es la orientación eminentemente práctica e intervencionista de su trabajo que produce el alineamiento de la sexología con la medicina. Distanciados de las pretensiones científicas de Kinsey, en este caso lo que se busca es ofrecer una respuesta médica a las demandas de los pacientes. De esta manera, la sexología adopta una de sus facetas más vigorosas, se trata de la “terapia sexual” que termina rompiendo el monopolio psiquiátrico que había dominado el espacio desde la primera generación para abrir el paso a otras especialidades médicas como la urología y la ginecología pero también a la psicología, la enfermería y el trabajo social (Bullough, 1994: 123). Las investigaciones controvertidas de Masters y Johnson consisten en observación y medición anatómico-fisiológica²⁶ en laboratorio de prácticas coitales realizadas entre personas de diferente sexo. Los resultados de esta indagación empírica fueron publicados en *Human Sexual Response* en 1966 y en 1970 publicaron *Human Sexual Inadequacy*. El impacto del primer libro fue muy relevante ya que instaló con la noción de “respuesta sexual humana” una prescripción legitimada científicamente de las etapas del acto sexual. El denominado “ciclo de la respuesta sexual humana” que consiste en cuatro fases por las que se

²⁵ Más adelante describiremos las particularidades de este proceso histórico.

²⁶ Este tipo de investigaciones aparecen como radicalmente novedosas en la época, sin embargo, de acuerdo con Bullough, el precursor más significativo del estudio fisiológico y anatómico del acto sexual es Robert Latou Dickinson quien publicó sus resultados en la década del 30 en Estados Unidos (1994, 95-98), mientras que el antecedente más antiguo de la indagación fisiológica de la relación sexual con métodos empíricos data de finales del siglo XIX: se trata del francés Felix Roubaud (Roubaud, 1870).

supone atraviesa la relación sexual modélica tuvo una pregnancia social nacional e internacional, dado que el libro se convirtió rápidamente en un best seller mundial (Brecher 1970: 28; Belliveau y Richter 1971: 59) y esta categoría fue incorporada por la APA en el DSM III (Morrow, 2008: 93). Por su parte, el segundo libro describe exhaustivamente las disfunciones sexuales y opera como la piedra de toque de la terapia sexual mediante la delimitación de las funciones y las disfunciones sexuales. Este libro recorre el análisis de los casos de 510 parejas de clase media alta, blanca y educada, configurando a su vez el perfil del sector social destinatario de la terapia sexual. Al igual que en el libro anterior, el énfasis recae en los aspectos fisiológicos de la sexualidad y en la primacía y universalidad del cuerpo humano. En este caso, el ciclo de la respuesta sexual con sus fases de deseo, excitación, orgasmo y resolución funciona como un parámetro para la intervención desde la terapia sexual. Así, las respuestas fisiológicas observadas en laboratorio se constituyen en el patrón de normalidad sexual postulado como objetivo de la terapia. Para Masters y Johnson el sexo es una respuesta natural, por lo tanto, las disfunciones tienen lugar las ansiedades e inhibiciones de orden psicológico-comportamental introducen disrupciones en ese funcionamiento. Así, la terapia sexual vendría a remover estos impedimentos exteriores para restituir la actividad natural de la respuesta sexual. La amplia promoción de esta propuesta tuvo importantes efectos en el mercado clínico, apenas cinco años después de esta publicación, ya había en Estados Unidos alrededor de 5 mil centros de tratamiento para problemas sexuales que se inscribían en esta línea (Irvine, 2005).

De acuerdo con la bibliografía especializada, luego de este período marcado por las obras de Masters y Johnson no se publican investigaciones significativas en el campo sino que tiene lugar un proceso de consolidación de la noción de “disfunción sexual”. Las dos principales categorías que surgen a finales de los 70 y se ubican bajo el paraguas de la “disfunción sexual” son la “adicción sexual” y el “deseo sexual hipoactivo”. La primera de ellas es atribuida mayoritariamente al comportamiento sexual masculino mientras que la segunda al femenino. Se sostiene que en la última parte de esta década, las demandas de los pacientes de la terapia sexual habrían girado desde el desconocimiento fisiológico hacia el tedio sexual, la disminución de la libido, la aversión y la fobia sexual. En 1977, Harold Leif propone el término “deseo sexual hipoactivo” para referirse a “una falla crónica para iniciar o responder al estímulo sexual” (apud Irvine, 2005: 150-155). En la década siguiente se instala como el principal problema y finalmente la APA le otorga entidad clínica incorporándolo en el DSM III. Con la fuerte presencia de la psiquiatría y la neurociencia en el campo, predomina una noción de deseo sexual entendido como un impulso biológico cuyo funcionamiento aparece determinado por las dimensiones neurológicas y hormonales. Estas transformaciones se inscriben en un proceso de medicalización de la sexualidad impulsado por los avances de la industria farmacéutica en el tratamiento del deseo sexual.

2.1. Operaciones binarias de la sexualidad: naturaleza y cultura

El mapa genealógico de la ciencia sexual nos aporta elementos para reponer fuertes tradiciones discursivas cuyos componentes aún operan en la noción de sexualidad. La constitución de la sexualidad como régimen normativo en los albores de la modernidad articula una serie de discursos que fundan su legitimidad sobre la base de su estatuto científico. Esta operación produce una ruptura relativa con el discurso religioso y moral imperante hasta ese entonces (Cf. Flandrin, 1984: 51-143) desplazando el sexo y la sexualidad hacia el interior de las ciencias naturales. La ruptura y redefinición que significa este desplazamiento con respecto al sexo constituye uno de los hitos más importantes en la historia de nuestra cultura. Sin embargo, este movimiento no es un giro absoluto ni separa radicalmente al sexo y a la sexualidad de los discursos religiosos.

Este discurso científico sobre la sexualidad no ha sido totalmente ajeno a las ideas religiosas que lo precedieron. Tanto las religiones cristianas como la medicina occidental han visto lo sexual como un impulso básico que requiere autocontrol y controles sociales, un impulso que es diferente en hombres y mujeres y cuya manifestación socialmente correcta son las relaciones sexuales entre hombres y mujeres adultos en el matrimonio. (Szasz, 2004: 65)

No obstante tales continuidades, el punto del desplazamiento que se produce en los discursos modernos es la concepción del impulso sexual como un impulso natural que, como hemos visto, puede (y debe) ser científicamente estudiado. La sexualidad, de esta manera, ingresa al ámbito de la naturaleza y permanece allí configurándose como la dimensión indiscutiblemente natural de lo humano. A partir de estos discursos, lo sexual es considerado una “fuerza natural que existe con anterioridad a la vida social y que da forma a las instituciones” (Rubin, 1984: 130). Recordemos que “natural”, en este marco interpretativo “científico”, significa “inmutable”, “asocial” y “transhistórico”. De este modo, lo sexual, concebido como un componente natural que reside en alguna parte del cuerpo o de la psiquis, funciona como fundamento último y, a la vez, como límite de la identidad social de los seres humanos.

En el discurso social contemporáneo, esta ubicación de lo sexual en el seno de la naturaleza aún funciona y se articula en la tradicional dicotomía naturaleza / sociedad. Esta relación supone que la naturaleza es el exterior de la sociedad sobre el que ésta se edifica. Sobrevive en la estructuración de tal dicotomía aquella tesis de los discursos de la modernidad que sostiene que la fundación del orden social implica, necesariamente, una ruptura fundamental con la naturaleza.

Ahora bien, en el funcionamiento del discurso social contemporáneo, la naturaleza no es sólo el fondo de instintos y pulsiones que hay que negar para erigir y sostener la civilización. La naturaleza también es, contradictoriamente, aquello que legitima el orden social de la civilización y opera como modelo de los comportamientos humanos.

En el legendario país llamado Occidente, la naturaleza ha sido el operador clave en los discursos fundacionales y fundantes durante largo tiempo, más allá de cuan proteicas y contradictorias sean sus manifestaciones. La naturaleza, contraste de la cultura, es zona de coacciones, de lo dado y de la materia como recurso. La naturaleza es la materia prima necesaria para la acción humana, el campo de la imposición de la voluntad y el corolario de la mente. También ha servido como modelo para la acción humana, como poderosa base del discurso moral. Ser innatural, o actuar de manera no natural, no se ha considerado como saludable, moral, legal o, en general, como una buena idea. (Haraway, 2004: 124-125)

Siguiendo el planteo de Donna Haraway, es legible sostener que la proliferación de la naturaleza en el discurso social se puede ubicar en distintas axiologías que la cargan con valores disímiles. Uno de los ejemplos más claros de ello lo pone de manifiesto la “tradicón crítica” de las ciencias sociales que se ha dedicado a denunciar y desmontar los procesos de naturalización de las diferencias y desigualdades sociales. La naturalización en estos procesos consiste en fundamentar la existencia de tales diferencias a partir de su origen natural. En este sentido, la naturaleza ya no aparece como aquello contrario a la civilización o al orden social sino como aquello que lo legitima.

En el caso de la sexualidad, la naturaleza tampoco está exenta de contradicciones. La sexualidad puede aparecer o bien como la animalidad pura que la civilización capitalista debe controlar y encauzar para conservarse y reproducirse, o bien como el fundamento que establece los límites entre la normalidad y la anormalidad de las prácticas y los sujetos que las ejercen. En esta línea de sentido, Jeffrey Weeks visualiza el funcionamiento de este discurso contradictorio de la naturaleza en el seno mismo del dispositivo normativo de la sexualidad:

La relación sexual entre hombres y mujeres, a pesar de ser biológicamente necesaria e inevitable [en el discurso biologicista normativo de la sexualidad], también está acechada por peligros que sólo los dictados sociales –autocontrol, “espíritu saludable”, “vida sana” y educación sexual– pueden ayudarnos a controlar. De aquí surge la paradoja que ha perdurado hasta nuestros días: **la heterosexualidad es natural, pero debemos alcanzarla; es inevitable, pero está sometida a un peligro constante, es espontánea, pero de hecho debemos aprenderla.** (1993: 145-146)²⁷

²⁷ Las negritas son nuestras.

La naturalización de la heterosexualidad que constituye la piedra basal del dispositivo normativo exhibe las contradicciones que introduce la “naturaleza” al terreno de la sexualidad. Sin embargo, esto no impide que la sexualidad humana sea pensada hegemoníamente a partir de su finalidad reproductora. En consecuencia, se instituye el paradigma del esencialismo biologicista que instituye la heterosexualidad obligatoria como mandato natural e infiere de la complementariedad genital-reproductiva, la complementariedad, también natural y universal, del hombre y la mujer en todos los órdenes de la vida. En este discurso, la noción de complementariedad funciona como una matriz binaria fundada en leyes biológicas que distribuye pares complementarios de atributos entre las unidades del par. De esta manera, los pares fuerte/débil, activo/pasivo, racional/irracional –entre otros-, atribuidos el primero al sexo masculino y el segundo al femenino, operan como el principio hermenéutico para fundamentar la subordinación de la mujer.²⁸

Las operaciones descriptivas y prescriptivas de este discurso se extienden más allá del sometimiento de la mujer y –de acuerdo con el planteo de Gayle Rubin- sientan los fundamentos de un sistema jerárquico que evalúa a los sujetos según sus actos sexuales.²⁹ En este argumento, se puede ver claramente como la producción de cuerpos sexuados se encuentra regida por una matriz que funciona reprimiendo y excluyendo de los espacios de privilegio no sólo a la mujeres.

Tal discurso de la corrección y normalidad natural de la sexualidad no impide, tal como sostenía Weeks, que se exija su regulación y disciplinamiento por parte del orden social. Si bien la naturaleza es correcta y normal, según se sostiene en este discurso, es un deber social corregirla y normalizarla o velar para que permanezca en las sendas de la corrección y la normalidad. Las operaciones del orden social deben perseguir la contención de los excesos: el exceso sexual debe ser controlado y canalizado hacia la familia.

²⁸ La serie de dualismos es más extensa y compleja –entre sus pares podemos incluir también: pensamiento/sentimiento, razón/emoción, cultura/naturaleza, poder/sensibilidad, objetivo/subjetivo, abstracto/concreto, universal/particular- y ha constituido el modo en que la cultura occidental inteligibiliza el mundo (Cfr. Derrida, 1997). Según los propósitos de este trabajo, es importante destacar que estos dualismos están sexualizados y jerarquizados. Es decir que uno de los polos es masculino y privilegiado como superior, y el otro es femenino y marcado como inferior, negativo o corrupto.

²⁹ Nos permitimos, en este lugar, ampliar algunos aspectos. Gayle Rubin plantea que, siguiendo la norma establecida por el modelo heterosexual reproductivo, este sistema coloca en la cima de la pirámide erótica a los heterosexuales reproductores casados, un escalón más abajo a los heterosexuales en pareja seguidos por el resto de los heterosexuales. Las parejas estables de gays y lesbianas habitan se asientan en los escalones del borde de la respetabilidad, pero los homosexuales promiscuos se ubican apenas por encima del último estrato de la pirámide. Las castas sexuales más despreciadas, ubicadas en el fondo de esta estructura, alojan a los transexuales, travestís, fetichistas, trabajadores del sexo y aquellos cuyo erotismo transgrede las fronteras transgeneracionales. En consecuencia, aquellos individuos posicionados en lo alto de esta jerarquía se ven recompensados con el reconocimiento de salud mental, respetabilidad y legalidad. Mientras que a medida que descendemos en la escala de conductas sexuales, los individuos son desplazados al terreno de la anormalidad e ilegalidad. (Rubin, 1984: 136-137)

Ella, heterosexual y monógama, aparece aquí como la institución natural que alberga y realiza la sexualidad, es decir: la reproducción de la especie.

2.1.1. Naturalización de la heterosexualidad y heteronormatividad

Como hemos visto, la ciencia sexual ha instituido desde sus comienzos la noción de la heterosexualidad como la norma y la homosexualidad como su inversión. En sus distintas formulaciones, la atracción sexual aparece como un componente central de los roles atribuidos a la identidad de género. Así, la atracción hacia las mujeres es asociada con la identidad masculina mientras que la atracción hacia los hombres con la femenina. En una relación de continuidad con los postulados sexológicos, Freud establece de manera paradigmática un modelo binario de sexualidad intrínsecamente articulado con la orientación sexual. De acuerdo con ello, la génesis de la homosexualidad masculina es explicada como la no resolución del complejo de Edipo que produce la identificación del niño varón con su madre, es decir, se “trasmuda” en ella, adquiere su “carácter sexual” femenino que implica el sentimiento de atracción sexual hacia hombres (Cfr. Freud, 1979: 102). Por el lado de la homosexualidad femenina, Freud sostiene que la “envidia del pene” no resuelta conduce a la niña a la atracción sexual homosexual y al mismo tiempo a la manifestación de “comportamientos masculinos” (Cfr. 1979: 161-162).

Tal como veremos en el próximo apartado, la primera ruptura histórica con la asunción de la heterosexualidad como normal y biológicamente determinada tiene lugar en occidente con la denominada segunda ola del feminismo. Betty Friedan en 1969 describe las desigualdades entre varones y mujeres que rigen las interacciones heterosexuales (Cfr. Friedan, 2009) y, con mayor precisión conceptual, Kate Millet plantea que la heterosexualidad establece un “sistema de castas sexuales” que posiciona a la mujer en un lugar de subordinación ante el varón (Millet, 1975). En este mismo contexto de producción, la categoría de sistema de sexo/género que desarrolla Gayle Rubin (1975) también entiende a la heterosexualidad como una estructura patriarcal³⁰ que subyuga a las mujeres. Sin embargo, el análisis crítico explícito y específico de la heterosexualidad como una estructura de dominación sobre

³⁰ La noción de patriarcado tiene una larga trayectoria en la teoría feminista dado su alcance totalizante que permitió explicar la opresión de las mujeres en muchas propuestas. Entre los aportes más relevantes, Kate Millet en una discusión con el marxismo, postuló la autonomía relativa del patriarcado respecto del modo de producción (feudal o capitalista) y lo definió como un sistema social, político y económico de dominación masculina (Millet, 1975: 70-71). También al interior del denominado “feminismo radical”, Shulamithe Firestone lo definió como el control masculino de las mujeres en términos de su capacidad reproductiva. En este marco teórico de preocupaciones políticas, la concepción del patriarcado como una forma estructural y sistemática de supremacía masculina permitió construir a las mujeres como un sujeto político cohesionado y definido por su condición de subordinación frente a la dominación masculina.

las mujeres será producido por Adriene Rich en 1980 con la propuesta del concepto “heterosexualidad obligatoria” (Rich, 1980). En contra del determinismo biológico de la orientación sexual, Rich plantea que las mujeres no nacen heterosexuales sino que el sistema social produce coercitivamente su heterosexualidad ya que de ella depende su funcionamiento productivo y reproductivo. La “heterosexualidad obligatoria” es justamente lo que produce la división sexual del trabajo permitiendo la apropiación del trabajo productivo y reproductivo de las mujeres. Con este concepto, Rich entiende que la heterosexualidad no refiere simplemente a la atracción sexo-erótica sino que se trata de una estructura institucionalizada y normativa que opera en un doble sentido regulando, por un lado, a quienes mantiene compulsivamente dentro de sus fronteras y marginando y sancionando, por otro lado, a quienes son ubicados fuera de ellas (Cfr. Rich, 1980).

La función normativa de la heterosexualidad en la vida cotidiana ha sido abordada con un concepto sucesor de la “heterosexualidad obligatoria” acuñado por Michael Warner en 1991, se trata de la noción de “heteronormatividad” (Warner, 1991: 15-16). Este concepto hace referencia al conjunto de prácticas culturales, legales e institucionales que sostienen el supuesto de la existencia exclusiva de dos géneros dicotómicos determinados por el binarismo sexual biológico y que establece que la única atracción sexual natural y aceptable es la que se dirige hacia el sexo opuesto (Cfr. Warner, 1991; Schilt y Westbrook, 2009: 441). La heteronormatividad estructura el imaginario social, las organizaciones sociales, las políticas públicas y las prácticas institucionales (Seidman, 2009). De este modo, es precisamente la exhaustividad de su extensión a todos los ámbitos de la vida cotidiana lo que hace que la heterosexualidad sea considerada como normal y natural. Asociada a la heteronormatividad se ha formulado la noción “heterosexismo” (Kitzinger y Perkins, 1993; Herek, 1995; Bohan, 1996) para hacer referencia a la promoción de la heterosexualidad como “la única expresión legítima de la sexualidad” (Bohan, 1996: 39).

Este marco conceptual referido a la heterosexualidad se inscribe, como veremos, en una concepción de la sexualidad entendida como un dispositivo normativo que distribuye aceptabilidades, legitimidades, exclusiones y abyecciones de manera diferencial determinado los límites de lo aceptable y, en consecuencia, las fronteras de lo humano. Así, desde esta comprensión de la sexualidad, la heterosexualidad no será entendida meramente como un atributo psicosexual sino como un entramado de normas que produce la legibilidad y las posibilidades de reconocimiento de los sujetos.

3. Poder y sexualidad: contra las hipótesis represivas y los determinismos naturalistas

En términos generales, se puede plantear que el campo de los estudios de la sexualidad se encuentra demarcado por dos perspectivas teóricas principales: el esencialismo y el construccionismo social (Connell y Dowsett 1992; DeLamater y Hyde 1998; Harding 1998; Weeks, 1998; Singer, 1973). Si bien el esencialismo tiene una amplia variedad de significados que puede designar diferentes posiciones filosóficas (Cfr. Flew 1984, 112; Sayer 1992, 162-164), para referirnos a las perspectivas esencialistas de la sexualidad nos referiremos a las concepciones que sostienen que la sexualidad tiene ciertas propiedades esenciales o necesarias que la definen y la hacen ser lo que es (Flew, 1984: 112). De esta manera, en el recorrido genealógico por la ciencia sexual realizado más arriba notamos la persistencia del supuesto esencialista que sostiene que "en todos los asuntos sexológicos debe haber un esquema único, básico, uniforme, decretado por la naturaleza misma" (Singer apud Weeks, 1998: 20).

Según las indagaciones contemporáneas acerca de la sexualidad producidas desde el campo de las ciencias sociales y humanas, la perspectiva esencialista no sólo ha sido históricamente dominante sino que sus postulados gozan aún de una aceptabilidad social hegemónica (Bozon, 2006; Connell y Dowsett 1992; Irvine 1995, 2-3). Esto se explica en gran medida por la fuerte legitimidad del discurso biomédico, tradicionalmente emplazado en esta perspectiva, para hablar de esta temática. Puntualmente la perspectiva esencialista acerca de la sexualidad, la concibe como un componente natural inherente al individuo. Se sostiene que los individuos poseen un impulso o instinto sexual cuyo origen es presocial y se ubica en la biología humana. Tal como hemos visto más arriba, algunos discursos articulan este planteo con la hipótesis darwinista acerca del proceso evolutivo y la necesidad biológica de reproducción y persistencia de las especies. Además, se equipara el impulso sexual con otras necesidades biológicas como, por ejemplo, la de alimentación, atribuyéndole un estatuto de autonomía con respecto a la voluntad del individuo.

A lo largo del siglo pasado, se ha debatido acerca de la especificación del origen del impulso sexual desde las diferentes sedes de enunciación que se inscriben en el amplio campo de la biopsicomedicina. De esta manera, las posiciones varían entre la adjudicación del origen a instancias biológicas y/o psicológicas. Otra faceta de la disputa se destinó a la valoración moral del impulso sexual. Así, mientras algunos enunciadores sostuvieron que se trataba de un impulso positivo que debía ser liberado de las distorsiones sociales que lo condicionaban (por ejemplo Ellis, Kinsey y Masters y Johnson), otros aseguraban que se trataba de una fuerza negativa que requería necesariamente de la vigilancia social (tal sería el caso Freud y un importante sector del freudismo). Más allá de las disidencias, muy relevantes en muchos casos, todas las posiciones tienen en común la concepción del impulso sexual como una fuerza poderosa inscripta en el plano individual (Cfr. Gagnon y Parker 1995, 7). Otro de los planteos significativos de esta perspectiva es la concepción diferenciada de la sexualidad masculina y femenina

atribuida a factores de orden natural. Tal como veíamos en las indagaciones del discurso sexológico el impulso sexual masculino aparece jerarquizado con los atributos de “fuerte”, “específico” y “directo”, mientras que el impulso sexual femenino es concebido como “débil”, “difuso” y “complejo”.

Con respecto a la perspectiva construccionista, su surgimiento tiene lugar a mediados de los 70s asociada fuertemente a la crítica que desarrolla el feminismo frente a la perspectiva esencialista. La denominación construccionismo social que será utilizada con cada vez mayor recurrencia proviene de los aportes de la célebre obra *La construcción social de la realidad* publicada en 1966 por los sociólogos Peter Berger y Thomas Luckmann. En el campo de las ciencias sociales y humanas, esta perspectiva ha logrado una notable expansión a partir de los años 80 (Cfr. Brickell, 2006). Carol Vance plantea que el construccionismo social irrumpió en el campo de estudio de la sexualidad como una “idea estafalaria” que atribuía fluidez, historicidad y maleabilidad a aquello que se consideraba el resultado invariable del cuerpo, la biología o el impulso sexual innato (Vance, 1989: 7).

La irrupción del construccionismo apuntaba a desafiar los discursos hegemónicos en torno a la sexualidad que se sostenían desde posiciones esencialistas. En términos generales, el construccionismo redefine la noción de sexualidad como una construcción sociocultural producida en contextos históricos particulares. Si bien existen distintas posiciones al interior del construccionismo que discuten acerca del alcance de lo construido –hay quienes entienden, por ejemplo que el deseo sexual no es intrínseco al individuo sino que se construye a partir de posibilidades polimorfas, mientras que otras posiciones aceptan un deseo inherente al individuo que es construido en términos de actos, identidad, comunidad y elección sexual- todas contribuyen en la instauración de la sexualidad como un campo de indagación abierto a la disputa y a la problematización (Vance, 1995).

En contra de la perspectiva esencialista que entiende a la sexualidad como una entidad fija que permanece inalterada a través del tiempo y el espacio, desde el construccionismo se rechazan las definiciones universales. Al sostener que la sexualidad no es un sustrato natural sino una producción social, histórica y cultural, ingresa la pregunta por los múltiples mecanismos de poder que la configuran en situacionalidades específicas. Este problema teórico que se instala en la academia a partir de los aportes de Foucault tiene sin embargo un recorrido previo de la mano de las indagaciones feministas. Uno de los aportes en este sentido lo realiza *Política sexual* de Kate Millet publicado en 1970 a comienzos de la segunda ola del feminismo. Allí, describe las tramas que anudan la sexualidad con el poder y sostiene que “el sexo es una categoría social impregnada de política” (Millet, 1975: 32). Otra publicación significativa en este campo lo constituye “El tráfico de mujeres: Notas sobre la economía política del sexo” publicado en 1975 por Gayle Rubin. Este artículo surte un gran impacto en el campo

fundamentalmente a partir de la difusión del concepto de “sistema de sexo/género” entendido como “el conjunto de disposiciones por las que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana” (Rubin, 1975: 159). Este instrumento conceptual deudor de la propuesta estructuralista de Levi-Strauss ha resultado operativo para describir la organización social de la sexualidad.

3.1. La teoría de la sexualidad de Michel Foucault

En 1976, M. Foucault publica en París una obra que será considerada fundacional tanto en el espacio disciplinar específico de la historiografía como en los estudios de género y sexualidades. Desde sus obras tempranas, Foucault sostiene la idea de escribir una historia de la sexualidad en occidente. En el primer prefacio de *La historia de la locura* publicada en 1961, proyecta esa tarea como el abordaje histórico de las prohibiciones sexuales (Cfr. Foucault, 1986: 162). Posteriormente, en sus libros discursivos, sugiere la importancia de una arqueología de los saberes de la sexualidad (2005: 327-329) y puntualmente menciona el análisis de los sistemas de prohibiciones del lenguaje con respecto a la sexualidad en la modernidad (2008: 63). Como se puede ver, en estos acercamientos a la sexualidad, el vocabulario utilizado se emplaza en una concepción negativa ligada a la llamada hipótesis represiva que constituirá su blanco de ataque en el primer volumen de *La historia de la sexualidad*. El giro que producirá este libro con respecto a los abordajes precedentes de la sexualidad resultará fundacional, la “hipótesis productiva” (Dean, 1994) que formula Foucault en 1976 (2007b) problematiza las perspectivas de investigación dominantes forjadas en el clima cultural de la revolución sexual de los años 60 que, al igual que sus propias formulaciones incipientes, figuran una relación de negatividad y exterioridad entre la sexualidad y las demás instituciones.

En la genealogía de las prácticas penales europeas que Foucault desarrolla en *Vigilar y castigar*, se había cuestionado fundamentalmente la concepción monárquica y unidireccional del poder. Esta concepción permanece vigente en los análisis teóricos de la sexualidad precedentes, donde la sexualidad es configurada como una realidad energética reprimida. Regidas a la vez por un sustancialismo ahistórico de la sexualidad y una mecánica vertical e intemporal del poder, la mirada de saberes que caen bajo la red de la hipótesis represiva tendrá efectos duraderos y poderosos en los discursos que nos explican la sexualidad. De acuerdo con Foucault, el concepto de represión sexual –central en el dispositivo teórico freudiano– tiene un doble inconveniente, por un lado, postula a la sexualidad como una característica natural universal de la humanidad y, por otro, se sostiene en una concepción jurídico-soberana de poder

que implica un funcionamiento de restricción disciplinaria (Foucault, 2007b: 42)³¹. En contra de ello, este autor plantea que el poder en los siglos XVIII y XIX no opera necesariamente estableciendo límites, coartando, excluyendo e inhibiendo sino más bien estableciendo relaciones positivas, articulaciones inclusivas que crean realidad mediante la aplicación diferencial de la norma.

La noción de represión que surge históricamente en uno de los focos disciplinarios de saber-poder decimonónicos y adquiere relevancia, como hemos visto en la configuración de la ciencia sexual, es utilizada por el freudo-marxismo en los análisis sociales de la sexualidad durante los años 60³². Estos análisis entienden al poder como un ejercicio mecánico de restricción y limitación que actúa sobre los impulsos energéticos de la sexualidad, es decir, como una malla de contención que impide el despliegue potencial de una fuerza con capacidades revulsivas. En esta relación opositiva, el poder no solo funciona como una estructura antienergética que inhibe la potencialidad de la sexualidad, sino que opera también como un principio de organización. El poder organiza y ordena la sexualidad bajo el signo de la Ley inscribiéndola en el régimen binario de lo lícito y lo ilícito. De esta manera, establece una separación taxativa entre los comportamientos permitidos que serán tolerados por la sociedad y aquellos comportamientos prohibidos que caerán bajo las etiquetas de la desviación. Según la hipótesis represiva, había bastado con una sola maniobra del poder para capturar ese caos de fuerzas que llamamos sexualidad e instaurar sus formas posibles en categorías precisas. Otro aspecto inherente a este mecanismo que se deriva del uso del concepto de represión es que el ejercicio negativo del poder adopta invariablemente la forma de una censura que reduce las expresiones al mutismo o a la inexistencia. Así, la sexualidad pertenecería al espacio lingüístico de lo que no puede o no debe ser dicho, lo que no debe manifestarse o que solo puede hacerlo en las rígidas convenciones de la legalidad.

La hipótesis productiva de la sexualidad que desarrolla Foucault no niega la existencia de mecanismos represivos que afectan las expresiones sexuales de las personas sino que produce un emplazamiento del concepto de represión y la conexas teoría freudiana de la represión sexual en la “economía general de los discursos sobre el sexo” que tiene lugar en las sociedades occidentales modernas (Foucault, 2007b:

³¹ Además de la negativa al uso de la noción de represión por su filiación, como veremos, a una concepción jurídico-soberana de poder (Foucault, 2003: 42), Foucault critica fuertemente la operación teórica del freudo-marxismo que exporta una noción propia del dominio subjetivo “psicológico o psicoanalítico” a la indagación de la “mecánica de un proceso histórico” (2000: 222). Según este segundo punto, en la lectura foucaultiana, el psicoanálisis entiende que la represión interviene para perdurar históricamente en la vida del sujeto imponiéndose como una ley perenne sobre la energía sexual originaria que solo logró expresarse en las experiencias polimorfas de la infancia.

³² De acuerdo con Foucault, la oposición entre deseo, sexualidad e instinto, por un lado, y cultura, por el otro, es estructurante en la propuesta freudiana (1981: 184-185). Esta idea de represión consustancial a la cultura y constitutiva del sujeto mediante la emergencia del super-yo es llevada a un extremo por el freudo-marxista W. Reich quien postula que toda represión de la sexualidad coarta la libertad y felicidad subjetiva.

19)³³. Esto principalmente se desprende de la matriz teórica acerca de las relaciones de poder que sostenían las indagaciones de los mecanismos punitivos en *Vigilar y castigar*. Allí, se establece un doble hiato, por un lado, con la concepción liberal que identificaba al poder con la lógica de la Ley y la soberanía y, por otro, con cierta concepción marxista que lo situaba exclusivamente en el espacio superestructural de los aparatos estatales. La conocida apuesta de Foucault sustituye la Ley y la sustancia por la relación y la técnica, así el poder es indagado como un entramado de tecnologías que operan en una dimensión material modelando cuerpos, produciendo subjetividades, gestionando la inteligibilidad de las identidades y creando dominios de saber objetivo. Foucault utiliza el concepto de bio-poder para nombrar ese funcionamiento técnico específico que emerge en los siglos europeos XVII y XVIII con el objeto de gestionar e intensificar las fuerzas vitales de la población (2007b: 169-172). Esta estrategia metodológica que entiende al “poder sin el rey” imbrica en el mismo movimiento una noción de “sexo sin la Ley”. Por ello, el concepto de bio-poder desarticula la hipótesis represiva en una operatoria de desnaturalización y politización de la sexualidad que abandona el supuesto de la sexualidad como universal onto-antropológico. La sexualidad, así, será concebida como una institución histórica producida por determinadas tecnologías de bio-poder desde el siglo XVIII en Occidente.

En el último capítulo del primer volumen de *Historia de la sexualidad*, “Derecho de muerte y poder sobre la vida” (2003: 161), Foucault introduce las nociones de biopolítica y biopoder³⁴ con el objeto de conceptualizar la profunda transformación de los mecanismos de poder que tiene lugar en Occidente a partir del siglo XVII.

Concretamente, ese poder sobre la vida se desarrolló desde el siglo XVII en dos formas principales; no son antitéticas; más bien constituyen dos polos de desarrollo enlazados por todo

³³ Puntualmente, para Foucault la represión no inhibe realidades preexistentes sino que, contrariamente, ocupa un lugar estratégico en el funcionamiento productivo del poder: “Todos esos elementos negativos –defensas, rechazos, censuras, denegaciones– que la hipótesis represiva reagrupa en un gran mecanismo central destinado a decir no, no son sino piezas que tienen un rol local y táctico que jugar en una puesta en discurso, en una técnica de poder, en una voluntad de saber que están lejos de reducirse a aquellos” (2007b: 20).

³⁴ Dicho capítulo es el único espacio que Foucault dedica, en sus libros, al desarrollo de estos términos. Si bien aquí se coloca la biopolítica y el biopoder en el centro del proyecto de investigación que se planea para los años siguientes, los próximos dos volúmenes de la *Historia de la sexualidad* no cumplen ese pronóstico. Sin embargo, un desarrollo importante de esta temática aparece en algunos cursos y conferencias que Foucault dictó en la década del 70 y que fueron publicados recientemente. En 1974 Foucault pronuncia en Río de Janeiro una conferencia titulada “El nacimiento de la medicina social”, allí introduce por primera vez la noción de biopolítica (Cf. Foucault, 2000: 363-384). Posteriormente, se extiende sobre el tema en tres cursos consecutivos del Collège de France: *Hay que defender la sociedad*, dictado en 1975-76 (1996); *Seguridad, territorio, población*, dictado en 1977-78 (2006); y *Nacimiento de la biopolítica*, dictado en 1978-79 (2008). Estos cursos permanecieron inéditos hasta hace algunos años y su aparición se debe, en parte, al auge que cobraron las investigaciones en el terreno de la biopolítica a partir de la segunda mitad de la década del noventa. En este sentido, consideramos que, principalmente, Giorgio Agamben, con *Homo sacer* (1998), y Toni Negri y Michael Hardt con *Imperio* (2002) protagonizaron este retorno al “Foucault biopolítico” que permanecía en la oscuridad de los archivos.

un haz intermedio de relaciones. Uno de los polos, al parecer el primero en formarse, fue centrado en el cuerpo como máquina: su educación, el aumento de sus aptitudes, el arrancamiento de sus fuerzas, el crecimiento paralelo de su utilidad y su docilidad, su integración en sistemas de control eficaces y económicos, todo ello quedó asegurado por procedimientos de poder característicos de las disciplinas: anatomopolítica del cuerpo humano. El segundo, formado algo más tarde, hacia mediados del siglo XVIII, fue centrado en el cuerpo-especie, en el cuerpo transido por la mecánica de lo viviente y que sirve de soporte a los procesos biológicos: la proliferación, los nacimientos y la mortalidad, el nivel de salud, la duración de la vida y la longevidad, con todas las condiciones que pueden hacerlos variar; todos esos problemas los toma a su cargo una serie de intervenciones y controles reguladores: una biopolítica de la población. (2003, 168)

En este sentido, Foucault hace uso de estos conceptos para explicar el funcionamiento de la sexualidad como dispositivo que produce individuos y poblaciones a partir del conocimiento y control de la vida. De este modo, en el caso del dispositivo de la sexualidad, se establece una configuración científica de la biopolítica donde la población es naturalizada y convertida en objeto de estudio en tanto que forma parte del sistema de producción.

Ahora bien, el concepto biopoder no se agota en ese conjunto de procedimientos por medio de los cuales se produce una población. El biopoder indica la articulación que se da entre los procedimientos propios de la biopolítica y los procedimientos propios del poder disciplinar³⁵. Esto significa que la noción de biopoder implica la articulación de los procedimientos tendientes a producir una población, recogidos bajo el concepto biopolítica, con los procedimientos tendientes a la producción de la individualidad, recogidos bajo el concepto poder disciplinar (Foucault, 2007b: 181). Esto hace que el ámbito en el cual el biopoder se despliega no sea ni la población ni el individuo, sino la vida entendida simultáneamente como algo que es común a todos –es decir: una especie- pero que también se particulariza en cada individuo –es decir: un cuerpo particular-. Estamos ante la articulación de una biopolítica de la población y una anatomopolítica del cuerpo las cuales permanecen enlazadas en el dispositivo de la sexualidad.

De acuerdo a este planteo, el objeto del dispositivo de la sexualidad, entendido en los términos del biopoder, consistiría en la administración de la vida de modo tal que adquiera la forma de individuos y poblaciones. Esta articulación produce el ingreso de la vida a la política: la vida, aquí, es tanto la fuerza que subyace a cada cuerpo particular como la fuerza que le otorga a la población su capacidad productiva.

³⁵ El funcionamiento del poder disciplinario ha sido explicado, fundamentalmente, cuando desarrollamos los procesos de normalización.

Cuerpo, vida, población y especie constituyen las palabras claves de esta zona de la teoría foucaultiana. La biopolítica es pensada como el conjunto de tecnologías que actúan produciendo una población, y, de esta manera, el biopoder es entendido como una configuración política que somete la vida de la especie produciendo a partir de ella individuos y poblaciones. En este sentido, las palabras de Foucault son elocuentes:

Este año quería comenzar el estudio de algo que hace un tiempo llamé, un poco en el aire, biopoder, es decir, una serie de fenómenos que me parece bastante importante, a saber: el conjunto de mecanismos por medio de los cuales aquello que, en la especie humana, constituye sus rasgos biológicos fundamentales podrá ser parte de una política, una estrategia política, una estrategia general de poder, en otras palabras, cómo, a partir del siglo XVIII, la sociedad, las sociedades occidentales modernas, tomaron en cuenta el hecho biológico fundamental de que el hombre constituye una especie humana. (Foucault, 2006: 15)

Este punto de partida que establece para el curso *Seguridad, territorio, población* exhibe las intenciones de un análisis político e histórico de la materia biológica -del “hecho biológico”- de los cuerpos de la especie humana. El análisis de las tecnologías de poder que tienen como blanco la vida biológica de la especie funda un proyecto teórico de gran productividad en nuestros días. En este punto, inscribimos la propuesta teórico-política de Judith Butler.

3.2. Judith Butler: sexualidad y performatividad

Judith Butler realiza una lectura de estos planteos de Foucault en clave feminista (o posfeminista) que la llevan a radicalizar sus postulados. De acuerdo a tales fines, Butler pone de relieve las últimas páginas del nombrado primer volumen de la *Historia de la Sexualidad*, justo donde Foucault se pone a pensar la diferencia entre “sexo” y “sexualidad”. Aquí, el autor asegura que no debe realizarse una escisión entre estos términos ubicando al sexo del lado de lo real y a la sexualidad del lado de lo simbólico, ya que ambos han sido formados por estrategias de poder. La diferencia entre sexualidad y sexo consiste en que este último es erigido por el dispositivo de sexualidad:

No hay que poner el sexo del lado de lo real, y la sexualidad del lado de las ideas confusas y las ilusiones; la sexualidad es una figura histórica muy real, y ella misma suscitó, como elemento especulativo requerido por su funcionamiento, la noción de sexo. (Foucault, 2007b: 191)

Estas afirmaciones conducen a Butler a sostener que “la categoría de ‘sexo’ es, desde el comienzo, normativa” (2002b: 18), ya que, como hemos visto, constituye para Foucault un elemento del dispositivo

de poder que produce y regula sujetos sexuados. De esta manera, Butler se apropia de la reflexión de Foucault que sostiene que el sexo “no es sino un punto ideal vuelto necesario por el dispositivo de sexualidad y su funcionamiento” (2007b: 188) y le otorga al sexo el estatuto normativo de “ideal regulatorio”. Esto significa que el sexo es, para Butler, una unidad fabricada por las matrices de nuestra cultura que hacen inteligibles a los individuos.

En consecuencia, se concibe claramente en Butler -y en Foucault a través de Butler- el sexo como una “construcción ideal que se materializa a través del tiempo” (18). El término “materialización” es acuñado por Butler para dar cuenta del proceso temporal y material en el que los cuerpos sexuados son producidos (materializados) mediante la reiteración de las normas. Con esto, se continúa y profundiza el programa teórico postulado por Foucault³⁶ que apuntaba a mostrar “cómo los dispositivos de poder se articulan directamente en el cuerpo” (Foucault, 2007b: 184).

En efecto, es por el sexo, punto imaginario fijado por el dispositivo de sexualidad, por lo que cada cual debe pasar para acceder a su propia inteligibilidad (puesto que es a la vez el elemento encubierto y el principio productor de sentido), a la totalidad de su cuerpo (puesto que es una parte real y amenazada de ese cuerpo y constituye simbólicamente el todo), a su identidad (puesto que une a la fuerza de una pulsión la singularidad de una historia). (Foucault, 2007b: 189)

Tanto en Foucault como en Butler, el sexo es la norma, “el ideal regulatorio”, que inteligibiliza a los sujetos. El sexo es primera marca³⁷ de inteligibilidad, el primer límite discursivo que condiciona la inteligibilidad del cuerpo en el establecimiento de la identidad. De este modo, con mayor precisión, Butler concibe al cuerpo como un continuum que se vuelve discreto en la inteligibilidad cultural en virtud del sexo.

3.2.1. Matriz de Inteligibilidad

En el planteo de Judith Butler, el dispositivo de la sexualidad se vale de una matriz de inteligibilidad cultural para fabricar sujetos sexuados, generizados y deseantes. Las unidades que hace posible esta

³⁶ Consideramos, tal como hemos dicho, que Butler abreva del Foucault biopolítico y hace suyo este proyecto y lo radicaliza: “El objetivo de la presente investigación es mostrar cómo los dispositivos de poder se articulan directamente en el cuerpo –en cuerpos, funciones, procesos fisiológicos, sensaciones, placeres; lejos de que el cuerpo haya sido borrado, se trata de hacerlo aparecer en un análisis donde lo biológico y lo histórico no se sucederían (...), sino que se ligarían con arreglo a una complejidad creciente conformada al desarrollo de las tecnologías modernas de poder que toman como blanco suyo la vida.” (Foucault, 2003: 184)

³⁷ El sexo no es la única marca de inteligibilidad, existen otros requerimientos normativos sobre los cuerpos. (Ver Butler, 2002)

matriz gozan de una relación causal y coherente entre sexo, género, práctica sexual y deseo. En este punto, la heterosexualidad aparece como la grilla inexorable que fija el sentido de cada uno de estos términos y establece los límites de las posibilidades de cada identidad en un sistema binario de opuestos. Así, leyes culturales e históricas instituyen y regulan la forma y el significado de la sexualidad haciendo inteligibles aquellas identidades coherentes, continuas y estables, y condenando a la ininteligibilidad a las que no cumplan con esas normas (Cfr. Butler, 2001a: 38-67). Como veremos a lo largo de esta tesis, la heterosexualidad opera normativamente en el nivel discursivo de lo presupuesto e, introduciendo una categoría inscrita en el transfeminismo pero articulada con esta propuesta teórica, es necesario visibilizar que la heterosexualidad implica la cissexualidad. La coherencia exigida entre el sexo asignado al nacer y la identidad de género aparece nombrada desde finales de la década del 90 en el marco de la militancia trans* con el adjetivo cissexual o cisgénero en oposición a transexual o transgénero. Con esta operación, se le atribuye una marca discursiva a aquello que permanecía no-marcado por su correspondencia normativa (Cfr. Serano, 2007)³⁸.

De este modo, el funcionamiento de la matriz de inteligibilidad heterocisexual establece las condiciones de subjetivación: conforma el campo de discurso en el que se “orquesta, delimita y sustenta aquello que se califica como ‘lo humano’” (Butler 2002b: 26). Es decir, a manera de interpelaciones o atribuciones que generizan los cuerpos, la matriz de inteligibilidad opera como condición de posibilidad de las operaciones que producen “lo humano”. La producción de los cuerpos que importan, de las formas de vida deseables, se recorta sobre la configuración de un territorio de abyección que como exterior constitutivo no sólo limita lo humano sino que define ese otro que amenaza tales fronteras con la posibilidad de derrumbarlas o resignificarlas.

Con este argumento, Butler desarma la acusación de “constructivismo radical” que había recibido su propuesta, ya que formula la existencia de

(...) un ámbito ‘exterior’ a lo que construye el discurso, pero no se trata de un ‘exterior’ absoluto, una ‘externalidad’ ontológica que exceda o se oponga a las fronteras del discurso” (2002b: 26-27).

En el marco postestructuralista de Butler, la construcción es pensada como una “operación diferencial” que funda negando. De esta manera, la afirmación constructivista “todo se construye discursivamente” se vuelve ilegible en esta teoría, debido a que se supone un “exterior” inevitable que define las fronteras

³⁸ Dice Julia Serano: “Yo no me **identifico** fuertemente con el término ‘blanca’ y ‘capacitada’, a pesar de que soy ambas cosas. Después de todo, he sido capaz de conducirme a través del mundo a mi manera, sin alguna vez haber tenido que darle mucho pensamiento a esos aspectos de mi persona. Y ese es el punto, mi privilegio blanco y mi privilegio de capacitada me permiten **no** tener que tratar con el racismo y el capacitismo diariamente. En general, solo nos identificamos con esos aspectos de nosotros mismos que son marcados. Por ejemplo, me identifico como bisexual y como mujer trans, porque esos son aspectos con lo que tengo que lidiar todo el tiempo (a causa del prejuicio de otras personas)” (Serano, 2009)

sutiles de los “cuerpos que importan”. Un “exterior” que es excluido y suprimido como aquello que no cuenta, que no es nombrado, que resulta ininteligible, pero que, al mismo tiempo, resulta constitutivo de lo que se concibe como normal, como obvio, como natural (Butler, 2002b: 27 y 20). Es esta “supresión constituyente” la que exhibe el carácter contingente de la construcción, pero también la que revela el pliegue en el que la misma se vuelve vulnerable.

A los fines de aclarar el distanciamiento de esta propuesta tanto con el constructivismo como con cualquier voluntarismo y esencialismo, Butler dedica gran parte de la “Introducción” de *Cuerpos que importan* (2002). Aquí, no sólo deja de lado aquella forma de constructivismo moderado en la que el sexo, en tanto superficie natural, es reemplazado por la suma de significaciones sociales que el género presupone (2002b: 22-23), sino que también descarta todo constructivismo radical en el que el sexo no sólo es absorbido por el género, sino que “el ‘sexo’ llega a ser algo semejante a una ficción, tal vez una fantasía, retroactivamente instalada en un sitio prelingüístico al cual no hay acceso directo” (Butler 2002b: 23).

Dejando de lado tanto aquella perspectiva que entiende la construcción de manera determinista —es decir, como una acción sociocultural, externa al sujeto, en la que la agencia humana es suprimida—, como aquella otra en la que la construcción supone un sujeto voluntarista que crea su género mediante su propia elección, Butler no sólo nos advierte de que el cuerpo generizado no está antes ni después del proceso de generización sino que “emerge dentro (...) de las relaciones de género mismas” (2002b: 25). Más aún, que el sujeto sea producido dentro de una matriz generizada no significa la supresión del sujeto, sino que desplaza el interés hacia las *condiciones* que hacen posible su formación y su operación, es decir: la matriz de inteligibilidad (Butler 2002b: 25).³⁹

3.2.2. Sexo, género y performatividad

Tal como venimos planteando, Butler introduce la noción de “materia” y “materialización” para pensar las identidades sexuales. De este modo, plantea que la materialización del sexo es un proceso temporal

³⁹ Butler ejemplifica este punto con el caso de la “interpelación médica”. Mediante esta interpelación, se produce un paso de la categoría “el bebé” a la categoría “niña” o “niño”. La interpelación de género los introduce dentro del terreno del lenguaje y el parentesco feminizando, de este modo, a la niña y masculinizando al niño. Pero este proceso no culmina con esta primera interpelación, sino que continua a lo largo de toda la vida con las diversas autoridades que reiteran esa interpelación fundacional ya sea para fortalecer o combatir ese efecto naturalizado. Estas interpelaciones tienen como condición de posibilidad la matriz de inteligibilidad, ya que su funcionamiento necesariamente cita las normas de este modelo discursivo/epistémico hegemónico que permite/produce/prescribe la inteligibilidad de género y, con ello, la inteligibilidad de “lo humano” (2002b: 25-27)

que opera a través de la reiteración de las normas. Es esencial, en este punto, la temporalidad del proceso de construcción ya que es ella la que hace posible concebir la materialización como un proceso, un proceso de reiteración:

(...) un proceso de materialización que se estabiliza a través del tiempo para producir el efecto de frontera, de permanencia y de superficie que llamamos materia (Butler, 2002b: 28).

La materia es, entonces, contingente: entendida como efecto de poder y producida (materializada) en la reiteración de una actuación que le otorga tanto su permanencia como su inestabilidad.

Para teorizar el proceso de materialización como un proceso reiterativo y constitutivamente temporal, Butler recurre a la noción de performatividad tomada de *La teoría de los actos de habla* (Austin, 1981). Pero, tal como veremos, Butler reformula el planteo de Austin con el doble objetivo de introducir la temporalidad en la noción de acto performativo y escapar a una concepción voluntarista del sujeto.

Judith Butler hace una lectura postestructuralista de la *Teoría de los Actos de Habla*, atravesada, fundamentalmente, por el discurso derrideano. El giro radical que realiza Austin con la formulación de los performativos consiste en trascender el terreno de la significación ubicada en el plano del contenido factual de las expresiones, desplazándose hacia el plano de las fuerzas que se manifiestan cuando hablamos (Austin, 1962: 293). Así, el referente del performativo no será ya simplemente una sustancia preexistente, sino un acto, “un movimiento dinámico de modificación de lo real” (Felman, 1980: 104). Aquello que Austin denomina como la dimensión ilocucionaria del acto de habla puede ser entendido como la fuerza de la enunciación y, en consecuencia, estaría dando cuenta de la materialidad de la situación comunicativa. De esta manera, se puede afirmar que el espacio material de la enunciación concebida como diálogo se encuentra siempre de manera irreductible “en exceso” sobre el enunciado (Felman, 1980: 105).

Cabe aclarar que, para Austin, los performativos están sujetos a determinados usos del lenguaje regulados por convenciones sociales. Lo cual implica que la validez del acto performativo está garantizada por la repetición dentro de la comunidad. Sin embargo, no es sólo el contexto quien determina dicha validez, sino que este acto depende de una estructura intencional que lo precede y lo hace posible. Según Austin, es el reconocimiento de una determinada intención en un contexto concreto la clave para el funcionamiento “feliz” de un acto performativo. De lo que se deduce la sujeción de este acto de habla a reglas que deben existir y ser aceptadas por la comunidad y que constituyen sus condiciones de éxito.

Si bien Derrida valora el giro pragmático que realiza la *Teoría de los Actos de Habla*, no deja de criticar aquellos supuestos teóricos que la inscribirían en la tradición de la *metafísica de la presencia*. Explícita y

paradigmáticamente, en “Firma, acontecimiento, contexto”, Derrida sostiene que la teoría de Austin concibe al contexto como definible exhaustivamente, a la conciencia como libre y presente en toda la operación lingüística, y al hablante como dueño de un querer-decir absolutamente pleno y señor de sí mismo (Derrida, 1988: 364).

Tal como vimos, el éxito de la fuerza ilocucionaria de un acto de habla tiene como condición de posibilidad el contexto. De este modo, el proyecto que conforma la teoría de Austin constituye un análisis de las condiciones de éxito o realización de los actos lingüísticos. La concepción de contexto como condiciones de posibilidad del performativo exitoso se basa en la noción de repetibilidad. Según Derrida, toda creencia en la existencia de unidades de sentido que permanecen siempre idénticas a sí mismas -es decir: toda ontología del sentido- se sustenta en la idea de la posibilidad de repetición indefinida. Por esta razón, Austin pensaría en la repetición del performativo como condición para su validez en la comunidad. Específicamente, en la deconstrucción del fonocentrismo que realiza Derrida en *La voz y el fenómeno*, sostiene que lo radicalmente repetible, más que la voz o el acto de habla, es el signo (Derrida, 1985: 100). El signo, entendido como la marca, el significante puro de la escritura, se caracteriza –según Derrida- por su repetibilidad. Sin embargo, la repetibilidad del signo se ubica más allá de todo contexto y, por esta razón, no expresa ningún sentido idéntico. La repetibilidad es, aquí, iterabilidad, ya que iterable es lo que liga la repetición a la alteridad (el signo repite lo mismo siempre que eso mismo sea otro). De este modo, mediante la noción de iterabilidad, Derrida cuestiona la idea de que existen condiciones definibles de éxito bajo las cuales se realiza un acto de habla (Derrida, 1988: 362-369). De este concepto se desprende que no existe algo así como el “contexto natural” de una expresión y, por lo tanto, que no se puede hablar de un contexto “normal” o “paradigmático” que permitiría “usos normales” frente a los “usos desviados”.

Lo anterior se fundamenta en que el signo, por su iterabilidad, no está ligado por esencia a ningún contexto, intención o hablante:

Todo signo, lingüístico o no lingüístico, hablado o escrito (...) puede ser citado , puesto entre comillas; por ello puede romper con todo contexto dado, engendrar al infinito nuevos contextos, de manera absolutamente no saturable (Derrida, 1988: 361-362).

En consecuencia, los contextos no son definibles o determinables ya que –en palabras de Derrida- “no hay más que contextos sin ningún centro de anclaje absoluto” (Derrida, 1988: 362).

En definitiva, la noción derrideana de iterabilidad, comprendida con el doble significado de “repetición” y “alteración”, opera una deconstrucción de la concepción del contexto como condición de éxito del performativo. De manera que, con este planteo, se concibe la “contextualización determinable” como un

ejemplar de la ontología de la representación que pierde de vista la dimensión de acontecimiento de los performativos.

Tal como vimos, la teoría butleriana del performativo toma a Derrida como uno de sus fundamentales precursores. La primera formulación de performatividad aparece en su emblemático libro *El género en disputa*:

La performatividad no es un acto único, sino una repetición y un ritual que logra su efecto mediante su naturalización en el contexto de un cuerpo, entendido, hasta cierto punto, como una duración temporal sostenida culturalmente. (Butler, 2001a: 15).

En este caso, el término “performatividad” no refiere a la noción lingüística que será desarrollada en sus obras posteriores (Cfr. 2002 y 2006) sino que enfatiza la dimensión teatral de la performance para discutir la concepción esencialista de sujeto, presente en ciertos discursos feministas que constituyen su blanco de ataque, y desmontar la naturalización del sexo situando su esencialidad como contingencia producida por los dispositivos performativos. La noción de performance teatral que utiliza Butler fundamentalmente en sus producciones previas a *El género en disputa*, pero que persisten en esta última, es deudora de la teoría de los dramas sociales de Víctor Turner (apud Butler, 1990). En este sentido, lo performativo o performático se refiere a la actuación, es decir que el género es entendido como un acto performativo ritual ejecutado por los actores sociales siguiendo los códigos culturales que configuran lo social. A pesar de que hay diferencias teóricas entre las nociones de performance teatral y la performatividad austiniana, las operaciones que Derrida le atribuye a lo performativo permite conectar y anticipar lo que constituirá la teoría performativa de la sexualidad. De este modo, en coherencia con el planteo derrideano, Butler sostiene que el género se performa mediante la reiteración de actos normativos y, por lo tanto, es una copia carente de original. Puntualmente, la autora considera este postulado como central en su obra:

La aportación que hizo *El género en disputa*, la más ampliamente citada –y que probablemente aparecerá algún día en mi lápida– fue la siguiente: que categorías como *butch* y *femme* no eran copias de una heterosexualidad originaria, sino que mostraban cómo los llamados originales, hombres y mujeres dentro de un marco heterosexual, están contruidos de una forma similar, performativamente establecidos. Así, la aparente copia no se explica en referencia a un origen, sino que el origen se considera tan performativo como la copia. (Butler, 2001b)

Esta afirmación de que no hay un significado original que pueda perderse se vincula estrechamente con el concepto de iterabilidad, ya que la iterabilidad del signo repite algo que no existe. De este modo, para Butler, el performativo no puede cristalizarse en una convención estática, sino que la iterabilidad plantea

la fuerza del performativo enfatizando en su naturaleza acontecimental que excede la mera repetición de lo establecido.

La concepción de la performatividad que sostiene Butler le permite explicar el funcionamiento de los dispositivos de poder en el proceso de materialización del sexo. De este modo, la autora recurre a algunas reflexiones de Derrida sobre *La teoría de los actos de habla* para teorizar acerca del modo en que el proceso de reiteración hace emerger los cuerpos.

En consecuencia, a partir del uso de Foucault y Derrida, la autora bosqueja una teoría de la performatividad entendida como la reiteración de un conjunto de normas –o ideales regulatorios- que actúa materializando los cuerpos. En este sentido, la fuerza performativa no deviene de un poder inherente al lenguaje sino de la apelación a la cita que dicha alocución pone en acto. Según este procedimiento, la “norma del sexo” actúa en los cuerpos –o como diría Foucault: “se articula en los cuerpos”- en la medida en que es citada como norma. De este modo, el poder performativo de la norma no deriva de la voluntad o del sujeto que la cita, sino de la misma *fuerza citacional* del lenguaje. El poder actúa en la repetición y es esta *repetición temporalizada* la que constituye el proceso de materialización signado a la vez por la persistencia y la inestabilidad.

Iterabilidad y *apelación a la cita* son los términos clave de la noción de la performatividad de Butler. Por un lado, la noción de *apelación a la cita* rompe con la concepción voluntarista de la teoría de la performatividad austriana, ya que inserta al enunciado performativo en redes de poder que lo atraviesan y lo hacen posible: las convenciones constitutivas que lo activan y posibilitan su funcionamiento. Por otro lado, la noción de *iterabilidad* introduce la temporalidad en la teoría performativa; rompiendo, de este modo, con la concepción del acto performativo como un “acto singular”, ya que se concibe la performatividad como una repetición de actos intrínsecamente temporal; es decir: una repetición de un acto que nunca es el mismo.

Así, la noción de performatividad que utiliza Butler está ligada necesariamente a la repetición, “el género es la estilización repetida del cuerpo” (Butler, 2001a: 67), pero esta repetición no sólo se constituye en la persistencia de lo mismo sino también en la inestabilidad, ya que se encuentra indefectiblemente constituida por el tiempo.

3.2.3. Inteligibilidad y marcos de reconocimiento

En *Marcos de guerra* (2010), Butler introduce la noción de “marcos de reconocimiento” que recupera en parte el trabajo teórico acerca del reconocimiento que había realizado en sus primeros textos. Allí, plantea que la reiteración de las normas de reconocimiento producen, sostienen, pero también cambian, los términos que constituyen a los sujetos. Dado que las normas son múltiples, su funcionamiento se encuentra siempre expuesto a sucesivas interrupciones por parte de otras normas. En esa multiplicidad de normas que se interrumpen, las normas no determinan cabalmente a los sujetos ya que se enfrentan a “versiones espectrales” de aquello que pretenden conocer. Las “versiones espectrales” hacen referencia a los “sujetos” y “vidas” que no son reconocibles como tales (Cfr. Butler, 2010: 17). En consecuencia, si las normas no pueden capturar todo es porque hay algo que se le escapa, algún tipo de exceso que se explica por la historicidad y la contingencia de la norma.

Volviendo al argumento de la performatividad que expuesto más arriba, Butler sostiene que la norma para funcionar necesita reiterarse en el tiempo. De esta manera, el trabajo que realizan las distintas construcciones de la vida no puede hacerse de un solo golpe de una vez y para siempre, sino que por el contrario la repetición aparece como una necesidad de la norma que al mismo tiempo que hace posible su capacidad de acción opera como su límite. Tal como veíamos con la noción performativa de género, cada caso normativo se encuentra amenazado en forma persistente por su fracaso.

Es importante aclarar que la noción de norma que desarrolla Butler (2010) no hace referencia simplemente a normas discretas y únicas de reconocimiento sino que refieren también a condiciones generales de reconocibilidad constituidas de manera variable e histórica.

Si el reconocimiento caracteriza un acto, una práctica o, incluso, un escenario entre sujetos, entonces la «reconocibilidad» caracterizará las condiciones más generales que preparan o modelan a un sujeto para el reconocimiento; los términos, las convenciones y las normas generales «actúan» a su propia manera, haciendo que un ser humano se convierta en un sujeto reconocible, aunque no sin falibilidad o sin resultados no anticipados. (Butler, 2010: 19)

Esto implica que las condiciones generales de reconocibilidad preceden al acto, práctica o escenario del reconocimiento, ya que las convenciones, categorías y normas actúan de manera apriorística estableciendo o preparando al sujeto para su reconocimiento. De ello se desprende que la reconocibilidad no puede comprenderse como una cualidad del sujeto.

Relacionado con el reconocimiento y sus condiciones, Butler retoma la noción de inteligibilidad. En este caso, la inteligibilidad hace referencia al esquema – o a los esquemas- histórico que establece o delimita ámbitos de lo cognoscible. Es decir que los esquemas de inteligibilidad establecen o preparan las condiciones donde operan las normas de reconocibilidad. Así, “una vida tiene que ser inteligible como vida, tiene que conformarse a ciertas concepciones de lo que es la vida, para poder resultar reconocible”

(Butler, 2010: 21). Para Butler, lo cognoscible o inteligible no necesariamente es reconocible, pero se trata de una precondition de la reconocibilidad.

En esta obra, Butler ejemplifica la noción de inteligibilidad recurriendo a historias (“historias de vida” e “historias de muerte”) que ponen en debate el comienzo y el final de la vida (eutanasia y aborto). En este planteo, los esquemas de inteligibilidad son capaces de obtener forma lingüística, se encuentran estructurados históricamente y dada su multiplicidad pueden entrar en disputa entre sí. Tales historias configuran marcos en relación a los cuales es posible aprehender y luego reconocer la vida, la muerte y al sujeto. Si bien la vida y la muerte se encuentran constituidas en gran medida en por estos marcos, puede ocurrir que tengan lugar ya sea fuera de estos marcos, ya sea en su cruce o en espacios liminares. En dicho caso esas emergencias cuestionan la necesidad de los mecanismos a través de los cuales se configuran tales marcos y dando cuenta del riesgo de su fracaso.

En realidad, cada caso normativo está sombreado por su propio fracaso, y de cuando en cuando este fracaso adopta una forma figural. La figura no reivindica un estatus ontológico cierto, y aunque pueda ser aprehendida como «viva», no siempre es reconocida como una vida. De hecho, una figura viva fuera de las normas de la vida no sólo se convierte en el problema que ha de gestionar la normatividad, sino que parece ser eso mismo lo que la normatividad está obligada a reproducir: está viva, pero no es una vida. Cae fuera del marco suministrado por las normas, pero sólo como un doble implacable, cuya ontología no puede ser asegurada pero cuyo estatus de ser vivo está abierto a la aprehensión. (Butler, 2010: 22)

Para abordar el funcionamiento específico de las normas de reconocimiento, como hemos dicho más arriba, Butler utiliza la metáfora del marco. Para ello, conecta conceptualmente la noción de marcos de reconocimiento con la de normas que deciden la articulación cultural diferenciada del duelo. En esta propuesta, los esquemas de inteligibilidad determinan un ámbito de la realidad perceptible donde lo humano reconocible se constituye y se reitera en oposición a lo que no puede ser considerado como humano. La relación que se establece entre normas y marcos depende de que la operatoria de las normas, en una de sus modalidades, sea justamente mediante la elaboración de marcos que rigen lo perceptible.

Con la noción de marcos de reconocimiento, Butler continúa socavando la idea de un sujeto de sí mismo dueño cabal de sus propias decisiones. El reconocimiento en esta propuesta teórica es comprendido como una situación en la que los sujetos son necesariamente dependientes de un conjunto de normas que hacen posible su emergencia como seres inteligibles. Ese mundo de normas, como veremos en el apartado siguiente, atraviesa y constituye contextos de interpelación donde el sujeto es expropiado y colocado de manera persistente fuera de sí mismo.

3.2.4. Sexualidad y subjetividad

En el campo teórico construido en torno a los aportes de Foucault acerca de la sexualidad, el abordaje de la dimensión subjetiva ha sido marcado de manera recurrente como una de los espacios ausentes. Un claro ejemplo de esto es la propuesta esgrimida por Teresa de Lauretis en *The practice of love* (1994), allí la autora programa el desarrollo de una concepción semiótica de la sexualidad que explique la producción del sujeto sexual en el encuentro de la “subjetividad” con la “significación social” y la “realidad material” mediante la articulación “(...) del punto de vista privatizado de Freud del mundo interno de la psique con el punto de vista eminentemente social de Foucault de la sexualidad” (De Lauretis, 1994: XIX-XX). Tal demarcación entre los territorios de Freud y Foucault que, podemos decir, obedece a una persistente tradición en el campo de las ciencias humanas cuestionada posiblemente por ambos recorridos teóricos resulta, sin embargo, ilustrativa de la mencionada carencia que se le atribuye a Foucault. Vinculada, además, a la dicotomía esencialismo-constructivismo que hemos mencionado, esta separación encuentra en el funcionamiento tecnológico de la sexualidad una exclusión de la actividad subjetiva en el proceso de producción de sujetos sexuados que podría ser suturada con la adición teórica del psicoanálisis (Cfr. De Lauretis, 2008: 41). Así, mientras por un lado Foucault habría descrito cómo ese nexo de relaciones de poder llamado “sexualidad” se implanta en el cuerpo social, por su parte Freud se habría dedicado a indagar los mecanismos psíquicos que implantan la sexualidad en cada individuo.

Teniendo en cuenta este planteo, y tal vez a modo de respuesta, nos interesa desarrollar algunos aspectos del abordaje de la dimensión subjetiva que lleva adelante Judith Butler a partir de una articulación entre la teoría foucaultiana de poder y ciertos elementos de la teoría psicoanalítica del sujeto. Para comprender la complejidad de esta operación propuesta en *Mecanismos psíquicos del poder* (Butler, 2002a), nos parece necesario recorrer primero algunos relieves de la lectura canónica butleriana acerca del funcionamiento del poder disciplinario anatomopolítico en la producción de cuerpos, ya que en esa operación teórica encontramos una de las claves para pensar la producción de la interioridad de los sujetos.

La dimensión normativa de la “performatividad de género” encuentra en *Vigilar y castigar* (2004) las herramientas para explicar su funcionamiento. Allí, Foucault visualiza el cambio decimonónico del sistema punitivo: el paso del castigo corporal a la inscripción de heridas en algo que no es el cuerpo mismo. El cambio de objeto del aparato punitivo moderno pone en movimiento un nuevo estilo del

ejercicio del poder abocado, esta vez, a la producción de almas. De este modo, Foucault nos muestra los mecanismos mediante los cuales en los contornos del cuerpo, en su superficie y en su propio interior, el poder produce almas (Cfr. 2004: 36).

Para Foucault, el espacio social se halla organizado por un conjunto de disciplinas consistentes en técnicas de sujeción cuyo funcionamiento incesante produce modos específicos de subjetividad. Las disciplinas tienen como objeto el cuerpo, pero su *modus operandi* no consiste en reprimir ni inhibir sus pulsiones, sino permitir “(...) el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les impone una relación de docilidad-utilidad” (2004: 161). Así, la interioridad del sujeto, su alma –en el vocabulario foucaultiano–, es el efecto del proceso de disciplinamiento ejercido en los cuerpos.

Por su parte, Butler sostiene en *El género en disputa* uno de sus núcleos argumentales con esta noción foucaultiana de un cuerpo que, regido por las normas de la disciplina, produce (o hace posible la producción de) una interioridad. Tanto para Foucault como para Butler, la clave reside en el estilo: es la repetición disciplinada de ciertos gestos, movimientos y otras convenciones lo que producirá nuestra interioridad, es decir, nuestra alma, es decir, nuestra identidad sexo-genérica. Así, la fuerza normalizadora se ejercerá sobre el cuerpo pero en una relación necesaria con la verdad interna del sexo. Ello hará posible que los cuerpos dóciles y normalizados que han incorporado las normas culturales se exhiban como la consecuencia natural del despliegue de una verdad sexual interna dictada por la naturaleza. De este modo, el aparato normativo que inscribe nuestro interior sobre nuestros cuerpos es ocultado con el mismo movimiento que postula el desarrollo unidireccional de una verdad descubierta: “(...) se producen cuerpos que significan esa ley en el cuerpo y a través de él; allí la Ley se manifiesta como la esencia de su yo, el significado de su alma, su conciencia, la Ley de su deseo” (Butler, 2001: 166).

Resulta claro que esta obra de Butler encuentra varios puntos de apoyo en el modelo disciplinario de *Vigilar y castigar*. Nos interesa, principalmente, poner de relieve la noción de lo corporal que aparece tempranamente en una conceptualización que escaparía al constructivismo. Las leyes productivas no son entidades trascendentales sino que habitan el espesor de la contingencia, en consecuencia el disciplinamiento no es entendido como un proceso vertical que inscribe los códigos de la norma en la carne pasiva, sino que es el cuerpo mismo, penetrado por las normas, quien protagoniza la producción de la interioridad.

Por otro lado, la lectura de *Vigilar y castigar* es sometida a una crítica que retoma planteos desarrollados por el propio Foucault. En este sentido, Butler cuestiona, como veremos y como ha dicho De Lauretis, el totalitarismo infalible del modelo disciplinario que obturaría toda posibilidad de resistencia ante el

proceso normalizador. Sin embargo, *El género en disputa* no confunde la ausencia de resistencia del modelo disciplinario con una concepción del cuerpo como superficie pasiva de inscripción. La noción de “alma” resulta clave para comprender la articulación que realiza Foucault entre materialidad corporal y normas culturales, ya que “alma” es un nombre del poder que produce y actualiza al cuerpo. De acuerdo con esta lectura, en el modelo disciplinario, cuerpo y alma no pueden ser separados, debido a que se hallan en una relación constitutiva de interpenetrabilidad.

Para complejizar este aparato teórico, *Mecanismos psíquicos del poder* analiza diferentes figuras de las ciencias humanas que pretendieron explicar la especificidad de la dimensión subjetiva y se detiene un momento ante la noción de interpelación propuesta por Althusser. En su propuesta, Butler bloquea el determinismo de Althusser adjudicándole imprevisibilidad a los efectos producidos por la Ley. En una crítica al mecanismo jurídico-represivo de la Ley althusseriana, sugiere que el sujeto producido por ella supera y excede los efectos previstos inscribiéndose en una serie de efectos incalculables. Ahora bien, esta serie performativa, contingente, incalculable, etc. que propone Butler no alienta una multiplicidad semiótica indeterminada cuyos sentidos serían potencialmente develados, sino que volviendo a Freud se asienta en la imposibilidad de transparencia por la exclusión que opera siempre en la constitución (psíquica) del sujeto.

Está claro que existen operaciones de género que no se “ven” en lo que se interpreta como género, y que sería un error reducir las operaciones psíquicas de éste a su interpretación literal. El psicoanálisis insiste en que la opacidad del inconsciente pone límites a la exteriorización de la psique. También sostiene –en mi opinión acertadamente– que lo que se exterioriza o interpreta sólo puede entenderse en relación con lo que está excluido de la interpretación, con lo que no se puede o no se quiere interpretar (Butler, 2001: 159).

En acuerdo con Freud, estamos hablando de un sujeto escindido cuya conciencia difiere de sí mismo que se encuentra clausurado en una totalidad corpórea incompleta y opaca. Esta opacidad constitutiva del sujeto corporizado se articula en los términos de Butler con la contingencia del significante. Así, el yo freudiano aparece como la superficie corpórea que no es sino el efecto de la violencia performativa generizante (Cfr. Butler, 2002b; 2006). Volviendo a la cita, la interpelación de las normas de género produce una exclusión que impide la transparencia de la propia representación de los actos repetidos y ritualizados. Esta fisura de sentido propia de la operación hermenéutica le otorga un estatuto fantasmático pero necesario a la totalidad del sí mismo.

Con este giro freudiano, Butler recupera las restricciones específicas de la dimensión psíquica que configuran al sujeto a partir de una no-correspondencia consigo mismo. Así, en el orden normativo regido por la matriz heterosexual, la identificación supondría unas pérdidas y unas negaciones que son

consustanciales a la regulación del género. El sujeto performativo no elige su deseo sino que, por el contrario, de él depende su existencia psíquica en el entramado social. Tanto este espacio psíquico que Butler redescubre como la función constitutiva del lenguaje impiden que los efectos subjetivantes de la Ley sean entendidos o bien como una consecuencia mecánica de la determinación histórica o bien como un agente del cambio social transparente y soberano. En contra de las opciones voluntaristas/constructivistas, no hay, para Butler, sujeto afuera de la sexualidad:

(...) lo que se ha entendido como performatividad del género –lejos de ser el ejercicio de un voluntarismo irrestricto– es imposible de concebir independientemente de una noción de tales restricciones políticas registradas psíquicamente (2002b: 144).

Este mapeo de relaciones pone de relieve, a fin de cuentas, que tanto la restricción como la contingencia operan como las condiciones de la performatividad. En ello pervive algo del gesto fundante de la interpelación de Althusser revisitada por Butler. La coincidencia radica en el rechazo a pensar la posibilidad de constitución del sujeto sin ley y la diferencia en la obstinada ineptitud de la Ley butleriana para controlar la cadena de significaciones que permite e inaugura. Se trata de una legalidad arbitraria, sin fundamentos últimos, que extrae su autoridad exclusivamente de su propia repetición incesante. Con la repetición y el desplazamiento contingente, la interpelación instituyente e infalible puede ser reconceptualizada como necesariamente incompleta y en concomitancia la identidad de sus efectos como las huellas de su incompletud.

4. Sexualidad y transmisión de conocimiento

Recogiendo los aportes de un entramado teórico que aborda la sexualidad poniendo en cuestión los modelos mecánicos de la producción de identidades y subjetividades, nos interesa reconstruir específicamente algunas herramientas para pensar la relación entre la sexualidad entendida en su complejidad productiva y los mecanismos institucionales de transmisión de conocimiento, ya que conforma uno de los nudos principales para pensar la educación sexual en las escuelas.

Lo escolar es la forma material y concreta que nuestras sociedades han destinado para la transmisión institucionalizada de conocimiento. Mediante un sistema de compartimentación curricular regido por una lógica gradual, se implementan dinámicas de enseñanza y aprendizaje formal cuyo fundamento reposa en la valoración del conocimiento. Ahora bien, la configuración de elementos heterogéneos que se ubica bajo la rúbrica “conocimiento” se encuentra permanentemente sometida a variaciones de

distinta acentuación. En este apartado, nos detendremos a pensar teóricamente sólo en un aspecto de esta configuración: las implicancias de la producción de la sexualidad como conocimiento escolar.

Los términos “sexualidad” y “escuela” históricamente han formado parte de campos discursivos e institucionales diferentes. La puesta en conjunción de estos términos ha tenido como efecto, en la mayoría de las ocasiones, la circulación amplificadas en los medios de comunicación bajo la etiqueta del escándalo. Cuando se juntan elementos que pertenecen, por la fuerza de la tradición, a órdenes diferentes es señal de que un movimiento anormal ha incitado el desorden. La historia de la educación presenta un vasto repertorio de mecanismos para conjurar esos desórdenes.

4.1. Pedagogía y gestión de visibilidad

La institución escolar es reconocida como el lugar de la palabra, sin embargo el silencio acerca de lo sexual es una línea temática que recorre la historia de la escuela moderna y se coagula en un entramado de omisiones denominado “currículum oculto” (Cfr. Apple y King, 1983). Pero ello es apenas el reverso de un discurso claro y homogéneo que aparece como naturalmente destinado a transportar saberes acabados y preexistentes.

La configuración enunciativa del discurso pedagógico establece una relación asimétrica entre el enunciador y el enunciatario basada en la relación con el conocimiento. Consecuentemente, en este dispositivo, la ignorancia no es sino la falta de conocimiento que define al enunciatario frente al enunciador. El discurso pedagógico es, por definición, un discurso de conocimiento y la tradición nos ha mostrado como dicho conocimiento es siempre el de una supuesta neutralidad que contiene cualquier posible exceso y rellena cualquier probable fisura conservando una normalidad vuelta natural y, en consecuencia, prácticamente imperceptible.

Con respecto a la sexualidad, el discurso pedagógico ha repetido con su típica persistencia invisible las arcaicas prescripciones de género. Asimismo, ha conservado la dicotomía heterosexual con la fuerza demoledora del silencio. En la base de este mecanismo se ubica la consideración de que siempre hay un cuerpo original que dice claramente y sin ambigüedad la identidad sexual y genérica, ya que así habría sido definido, de una vez y para siempre, por las unívocas leyes de la naturaleza.

Conocimiento y normalidad son categorías que se solapan en una entidad que excluye la diferencia. Lo normal y lo conocido aparecen como entidades a-históricas sin las marcas de las condiciones que las produjeron. En el funcionamiento tradicional de este discurso, la ignorancia tiene un lugar pre-

establecido: ocupa un polo oscuro y des-jerarquizado que presenta como opuesto irreductible al conocimiento. La ignorancia pertenece al ámbito de la inocencia original: una etapa primigenia que debe ser superada por la llegada del conocimiento.

No obstante, en el campo temático de la sexualidad, el juego entre conocimiento e ignorancia adquiere particularidades propias que alteran la carga axiológica de los términos. Para comprender la estructura de este mecanismo es necesario indagar los modos de producción de normalidad que ejecutan las prácticas de transmisión de conocimiento. Volver visible el entramado de presupuestos que atraviesa al discurso de conocimiento produciendo silencios que se demarcan contra los saberes legítimos de lo normal.

4.2. La sexualidad del silencio

El silencio es uno de los problemas lingüísticos fundacionales de la teoría queer. Sus dos obras fundacionales -*Epistemología del armario* (Sedgwick, 1998) y *El género en disputa* (Butler, 2007)⁴⁰- dan cuenta de este problema lingüístico mediante la postulación de un sujeto que elude enunciar con certeza un estado de conocimiento determinado, mientras despliega un proceso de producción de conocimiento en la enunciación misma que lo hace posible.

Nos resulta particularmente relevante, en el marco específico de este capítulo, el planteo teórico programático que realiza *La Epistemología del armario*. Desde las primeras páginas de la “Introducción axiomática”, se establece el propósito teórico y político de indagar críticamente las interpretaciones acerca de la definición homo/heterosexualidad con el objetivo general de contribuir a la comprensión de la “cultura occidental moderna” (Sedgwick, 1998: 11). Para ello, Sedgwick hace foco en las incoherencias internas y las contradicciones recíprocas de las formas discursivas e institucionales del sentido común que abordan esta temática. Señala dos contradicciones principales: una es la contradicción entre ver, por un lado, la definición homo/heterosexual como una cuestión de importancia para una minoría homosexual pequeña, distintiva y relativamente fija y, por otro lado, como una cuestión de importancia continua y determinante en las vidas de las personas a lo largo del espectro de sexualidades; y la otra es la contradicción entre ver, por un lado, la elección de objeto sexual del mismo sexo como un problema de límite o transición entre géneros y, por otro lado, ver en esa elección un impulso de separatismo en el interior de cada género.

⁴⁰ Ambos libros fueron publicados en Estados Unidos en 1990 y son considerados como los hitos fundacionales de la teoría queer (Ver Jagose, 1996).

Con estos enunciados, *La epistemología del armario* no pretende fundamentar decisiones entre polos contradictorios sino enfatizar la hipótesis de tradición foucaultiana acerca de la centralidad de un conjunto de cuestiones que ha llevado la marca nominativa de la especificidad marginal, como radicalmente importantes para el conocimiento y el entendimiento de la cultura occidental como un todo.

(...) la cultura occidental moderna ha situado lo que denomina la sexualidad en una relación cada vez más privilegiada con nuestras construcciones más preciadas de identidad individual, verdad y conocimiento, y cada vez es más cierto que el lenguaje de la sexualidad no sólo coincide con otros lenguajes y relaciones ligados al conocimiento, sino que los transforma. (Sedgwick, 1998: 13)

La concepción del lenguaje que plantea Sedgwick lo ubica siempre y necesariamente en una intersección con la sexualidad y el conocimiento. De esta manera, se hace posible una perspectiva de lectura de los discursos que concibe al conocimiento y su relación con los efectos retóricos del silencio imbricados con la sexualidad. Se desarrolla así una concepción productiva del lenguaje que lo aborda en sus manifestaciones concretas espacio-temporalmente situadas para indagar los efectos materiales que produce en las subjetividades.

(...) una característica de las lecturas de este libro será ocuparse de los aspectos transformativos de los textos, y de lo que a menudo se denomina de manera insulsa como las "relaciones con el lector", como espacios de creación, violencia y ruptura de definiciones en relación con lectores concretos y circunstancias institucionales concretas. Una suposición que subyace en el libro es que las relaciones del armario -las relaciones de lo conocido y lo desconocido, lo explícito y lo implícito en torno a la definición de la homo/heterosexualidad- pueden ser especialmente reveladoras acerca de los actos discursivos de modo más general. En el transcurso de este trabajo ha parecido como si la densidad de su significado social otorgara a todo acto discursivo relativo a estas cuestiones (y los contornos de estas cuestiones son realmente extensos) la exagerada propulsión de las aletas en una piscina: la fuerza de los diversos efectos retóricos ha sido excepcionalmente difícil de calibrar. (13)

En este marco, "closetedness" (quedarse en el armario) y "coming out" (salir del armario) son desarrolladas como categorías discursivas, actos de habla performativos que adquieren sentido en relación con los discursos que los rodean y los constituyen como tales. El "coming out" puede no revelar nada que ya no se sepa en términos informacionales sobre el sujeto que lo realiza, y lo que lo define es sólo la enunciación misma de la frase "coming out", mientras que el "closetedness", siendo un forma de silencio, sí aporta información, es un silencio que dice mucho, aunque pueda no ser interpretado –o pueda aparentarse no interpretarlo– en absoluto.

Siguiendo a Foucault en este punto, el silencio no es concebido como un lugar asignificante definido exhaustivamente por la ausencia, sino se trata de una práctica cuya densidad ofrece un espacio de indagación.

No cabe hacer una división binaria entre lo que se dice y lo que se calla; habría que intentar determinar las diferentes maneras de callar, cómo se distribuyen los que pueden y los que no pueden hablar, qué tipo de discurso está autorizado o cuál forma de discreción es requerida para los unos y para los otros. No hay silencio sino silencios varios y son parte integrante de estrategias que subtienden y atraviesan los discursos (Foucault, 2007b: 37)

De esta manera, así como no hay oposición binaria entre decir y callar, entre la enunciación y el silencio, tampoco la hay entre las nociones de “conocimiento” e “ignorancia”, que constituyen puntos fundamentales en la argumentación de Sedgwick para pensar un abordaje de los discursos sociales.

(...) el hecho de que el silencio sea tan intencionado y transformativo como el discurso, en las relaciones en torno del armario, depende de que la ignorancia sea tan poderosa y múltiple como el conocimiento.

El conocimiento, después de todo, no es por sí mismo poder, aunque es el campo magnético del poder. La ignorancia y la opacidad actúan en connivencia o compiten con el saber en la activación de corrientes de energía, de deseo, de productos, de significados y de personas. (Sedgwick, 1998: 15)

Sedgwick habla de “efectos de ignorancia”, de “asimetría epistemológica”, de “privilegio epistemológico del desconocimiento”, del “acto de pretender ignorancia” y del “complejo drama de la ignorancia y el conocimiento”. De hecho, hay personas, aspectos de ciertas personas, discursos, producciones culturales en general, culturas que simplemente no se conocen, por más que se los tenga en frente o al lado, y hay quienes reivindican, para sí y para otros, el derecho a ese desconocimiento, a esa ignorancia, a la imposibilidad de conocer, o a aparentar no conocer, no percibir y no admitir. En su privilegio epistemológico, la ignorancia llega a ser vista, desde un esquema ético casi nunca explicitado, como una especie de estado de inocencia originaria.

4.3. El lado oscuro del conocimiento

De acuerdo con la propuesta de Sedgwick, la sexualidad se constituye en una serie de oposiciones culturales cuya estructura incluye los siguientes términos: heterosexual – homosexual, masculino – femenino, público – privado, revelación – secreto, iniciación – inocencia y conocimiento – ignorancia. Sin

embargo, lo que pone de manifiesto el análisis deconstructivo de estas categorías es que la relación que sostienen estos términos no es ni dicotómica ni binaria. Ambos elementos de la relación se encuentran mutuamente implicados, de modo que tanto la estructura como el sentido de cada uno son producidos por la relación misma. Siguiendo esta lógica, nos interesa pensar la ignorancia no como el límite o el Estado previo al conocimiento, sino como uno de sus efectos.

La ignorancia no existe en abstracto sino que es la falta de un conocimiento específico, esto significa que su existencia se halla circunscripta a un determinado régimen de verdad. Con esta noción, nos distanciamos de una concepción metafísica de la verdad para pensar las categorías de conocimiento e ignorancia al interior de un conjunto de procedimientos rígidamente regulados con el objeto de sostener la producción y circulación de los enunciados (Foucault, 1994: 160). La producción de la verdad está ligada circularmente al poder, ya que, por un lado, depende de un sistema de poder que la sostiene y, por el otro, ella misma genera efectos de poder. Estos procedimientos históricos no sólo actúan positivamente en una hegemonía que instituye “conocimiento legítimo”, sino que también operan mediante la exclusión produciendo un exterior de ilegitimidad.

En el siglo XVIII europeo, la sociedad burguesa capitalista e industrial produce sistemáticamente “discursos verdaderos” sobre lo sexual que configuran la retícula de un régimen de verdad específico. Estos saberes científicos ordenados y articulados según reglas precisas se encuentran ligados, inicialmente, a una práctica médica sobre los individuos y, posteriormente, se conformarán como uno de los emplazamientos definitivos de la higiene pública. De esta manera, este dispositivo de saber-poder adquiere una forma persistente cuya retórica aún no ha cesado de circular en el campo de la sexualidad.

Bajo el pretexto de decir la verdad, alumbrará por todas partes miedos: prestaba a las mínimas oscilaciones de la sexualidad una dinastía imaginaria de males destinados a repercutir sobre generaciones, los hábitos furtivos y tímidos y las pequeñas manías solitarias serán asumidos como peligrosos para la sociedad entera; al final de estos placeres insólitos, ella colocó nada menos que la muerte: de los individuos, de las generaciones, de la especie. (Foucault, 2007b: 72)

La ciencia sexual instituye la sexualidad como el cuerpo de un enigma: “significación general, secreto universal, causa omnipresente, miedo que no cesa” (Foucault, 2007b: 92). Así, proliferan los dispositivos destinados a indagar lo sexual en una economía del secreto que cifra la develación en intervenciones técnico-terapéuticas. La sexualidad como objeto de indagación discursiva e intervención sanitaria se convierte, entonces, en el dominio privilegiado de la verdad donde se oculta la identidad más íntima del individuo moderno.

Esta incitación a los discursos sobre el sexo no funciona aleatoriamente sino que obedece a una estructura reticular que configura en el espacio social modalidades, tiempos, espacios y cualificaciones

altamente reglados. No cualquiera puede hablar de cualquier tema ni en cualquier espacio-tiempo, ya que el dispositivo de la sexualidad regula los límites de esta producción de conocimientos. De este modo, se produce una clasificación de los contenidos en una grilla de espacios sociales con su correspondiente sistema de cualificaciones para habilitar la palabra.

El dispositivo de la sexualidad establece que ciertos sujetos tienen la legitimidad para hablar de un espectro limitado de temas. Esta operación de producción de legitimidad produce simultáneamente ilegitimidad, ya que su funcionamiento excluye necesariamente una serie de aspectos de la sexualidad. Los límites que traza este proceso de producción discursiva engendran una exterioridad con respecto a lo pensable, lo posible y lo tolerable. Mediante un insistente trabajo de repudio se sostiene un afuera cargado con las amenazas a la propia interioridad, se trata precisamente de un exterior determinado por lo que resulta necesario repudiar para conservar la clausura y la estabilidad de lo inteligible.

De acuerdo con Butler (2002), como hemos visto, la exclusión de ciertas diferencias que se produce en el terreno de la sexualidad se revela como constitutiva de la estabilización de la inteligibilidad cultural dentro de las reglas canónicas del género. En este sentido, las “formas de vida deseables” o “dignas” se recortan sobre la configuración de un territorio de abyección⁴¹ que funciona como el exterior constitutivo que limita lo humano y lo amenaza con su disolución. Consecuentemente, la normativa de género encuentra su razón de ser en el repudio y la exclusión de aquellos cuerpos, prácticas, expresiones y deseos cuya presencia desestabiliza la clausura que sostiene la vigencia de lo normal.

La sexualidad como sistema de conocimiento establece una urdimbre de relaciones vitales entre los sujetos que conocen y los contenidos conocidos. Ello implica que la ilegitimidad de determinados conocimientos extiende sus rasgos contaminando al sujeto que los detenta y que, por el contrario, la ausencia de estos conocimientos supone la legitimidad garantizada por la inocencia y la neutralidad. La conservación de la ignorancia y de mecanismos de no saber acerca de la sexualidad o acerca de zonas específicas de la sexualidad forma parte de un trabajo discursivo que excluye prácticas e identidades colocándolas en el terreno de la abyección. Tales mecanismos de la abyección cambian temporalmente en términos de quiénes son excluidos de la subjetividad y los sistemas de conocimiento que producen la exclusión. En cada momento histórico, hay saberes que son excluidos porque no pueden ser soportados por la hegemonía discursiva de la sexualidad.

⁴¹ “Abyección” es un término popularizado por Julia Kristeva (1988) en la retórica psicoanalítica. En este caso, utilizamos la interpretación butleriana: “Lo abyecto designa aquí precisamente aquellas zonas ‘invivibles’, ‘inhabitables’ de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo ‘invivible’ es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos.” (Butler, 2002b: 19-20)

En el campo de la educación, la indagación del funcionamiento del dispositivo de la sexualidad pone de relieve los problemas de la tradición pedagógica iluminista que aún persiste. Tanto las políticas sanitaristas que intentaron combatir la pandemia del SIDA desde las aulas, como los proyectos más complejos que procuran la implementación de la educación sexual desde un enfoque integral se enfrentaron con el problema de la transmisión de conocimientos. En el primer caso, el movimiento centrípeto que regula la lógica escolar estableciendo categorías y límites precisos exhibió su insuficiencia histórica ante una pandemia caracterizada por el fluir constante entre cuerpos, geografías, clases sociales e identidades (Cfr. Patton, 1990; Britzman, 1999). Las políticas públicas de educación sexual integral, por otro lado, han encontrado como primer obstáculo para su implementación el posicionamiento docente forjado en una cultura escolar que recepta esta política pública como un movimiento contracultural. El trabajo sobre sí que le exigen al personal docente los dispositivos de capacitación enfrenta la ignorancia no como un blanco que espera contenidos, sino como una trama de conocimientos que ya se poseen o por los cuales estamos poseídos/as y que funciona para sostener el derecho a la propia ignorancia. Así, lejos de una transmisión directa de informaciones, el lento proceso de implementación de la educación sexual integral debe trabajar con resistencias de intensidad heterogénea para incorporar conocimientos que interrumpen los modos en que las propios sujetos se han concebido a sí mismos y a sus relaciones con lo que consideran otro.

4.4. Pedagogía de la ignorancia, apostilla sobre la pasión del privilegio

Algunas lecturas del psicoanálisis plantean conexiones productivas para pensar la ignorancia en el marco temático que nos ocupa. Volviendo al epígrafe que abre este artículo, una de las apuestas más interesantes del legado freudiano ha sido el desafío a las separaciones claras entre los pares que traza el esquema iluminista: lo manifiesto y lo oculto, lo dicho y lo no dicho, el saber y el no saber. Al igual que la omisión que insiste es un elemento material que constituye lo omitido, Freud⁴² señala que la duda es un componente del mensaje o que el olvido del sueño es parte que integra el sueño mismo (Cfr. Lacan, 2006: 194-5). De este modo, lejos de ubicarse en una relación de exterioridad con lo dicho, la duda y el olvido son elementos enfáticos que acentúan una presencia.

⁴² Seguimos en este punto la propuesta de lectura que despliega Jaques Lacan (1978) mediada por Shoshana Felman (1987) acerca de algunos mecanismos desarrollados por Freud en *La interpretación de los sueños* (2007).

Pues bien, la degradación, incluso el olvido del texto del sueño importan tan poco, nos dice Freud, que aunque de él no quedara más que un sólo elemento, un elemento del cual se duda, la puntita de un fragmento, la sombra de una sombra, podemos seguir adjudicándole un sentido. Es un mensaje.

Su degradación no es obra del azar, no está ligada a una especie de amortiguación, de borradura, de ahogo del mensaje en el ruido de fondo. El mensaje no se olvida de un modo cualquiera. Devolvamos a esa famosa censura, excesivamente olvidada, toda su frescura y lozanía: una censura es una intención. (Lacan, 2006: 191-2)

Si consideramos que una de las formas del conocimiento es el recuerdo o la disponibilidad de información en la memoria, su reverso exacto sería la falta de conocimiento, la ausencia de recuerdo, el olvido. En este sentido, siguiendo el argumento freudiano, la ignorancia encuentra una analogía en este concepto de olvido que la vincula estrechamente a lo reprimido⁴³. Es decir que la ignorancia consiste más bien en una dinámica imperativa de exclusión de la consciencia antes que en un estado de mera pasividad o ausencia (Cfr. Felman, 1987).

Uno de los efectos que produce esta operación de volver la mirada sobre la ignorancia, el olvido o el silencio como mecanismos agentes de negación y rechazo es la apertura de un espacio de heterogeneidad en la supuesta mismidad de la ausencia. Las lecturas de Freud y de Foucault coinciden en la denuncia del movimiento de fuerzas en un espacio que se suponía inerte. De esta manera, la microfísica foucaultiana que visibiliza los tejidos de poder constitutivos de toda experiencia relacionada al conocimiento también permiten indagar las relaciones de poder trazadas en su dorso. La apuesta de Sedgwick se inscribe exactamente en este punto, su mirada sobre el reverso de la ecuación foucaultiana que conecta poder y conocimiento pone en primer plano a la ignorancia como una zona epistemológica performativa. Según este argumento, más allá de ser la condición de posibilidad del conocimiento, la ignorancia y la opacidad funcionan en sí mismas como sedes de producción de poder que regulan el movimiento de los flujos de deseo, sentido y subjetividad.

El privilegio del desconocimiento que nombrábamos más arriba puede ser detentado gracias a un mecanismo de producción de conocimiento que se sostiene incitando ignorancia sobre las bases que sustentan su poder. En consecuencia, quienes son beneficiados por ciertas relaciones inequitativas que estructuran el campo social desconocen la procedencia de sus privilegios. Al interior de un régimen de verdad específico que ordena milimétricamente la distribución del conocimiento, esta ignorancia puntual funciona como una protección frente al conocimiento de los procedimientos históricos que han

⁴³ El campo del análisis del discurso francés desarrolla un abordaje productivo deudor de esta articulación freudiana. Michel Pêcheux (1982) utiliza el concepto de "olvido" para explicar el funcionamiento de la producción del sujeto como un efecto discursivo. Así, la autonomía del sujeto aparece en este planteo como el efecto del olvido de las determinaciones mediante las cuales el sujeto fue producido.

beneficiado a determinados sectores de la sociedad en un sistema de relaciones asimétricas. El principal efecto de esta ignorancia es la naturalización de tales privilegios, ya que la falta de conocimiento los coloca en una relación de exterioridad con respecto al terreno histórico de las desigualdades sociales.

Un ejemplo paradigmático para cierto feminismo (cfr. MacKinnon, 1982) lo constituye la asimetría epistemológica presupuesta y sostenida por las leyes que en muchas sociedades rigen la violación sexual. De acuerdo con ese marco legal, el privilegio recae sobre los hombres y su ignorancia, ya que, por un lado, poco importa lo que la mujer violada percibe o quiere mientras que, por el otro, el hombre que ha cometido la violación puede declarar no haberse dado cuenta de que se trataba de un delito sexual (Sedgwick, 1994: 23). Esta maquinaria legal organizada por el privilegio epistemológico del desconocimiento controla la distribución desigual de posibilidades para los sujetos conservando la persistencia de regímenes históricos de beneficios.

Mediante la extensión de este ejemplo resulta tentador encumbrar el lugar de la lucha contra la ignorancia como el gran dismantelador de estos mecanismos opresivos. Es decir, la transmisión conocimientos que denuncien este sistema de privilegios que produce sujetos “normales” acorazados con el beneficio de la ignorancia sobre la diferencia repelida hacia el exterior de la normalidad. Sin embargo, este lugar aunque puede resultar productivo en ciertas estrategias políticas, también corre el peligro de continuar repitiendo los mecanismos de reificación de la ignorancia que hemos heredado del iluminismo. Demonizar la ignorancia puede fácilmente conducirnos al olvido de que se trata de una pasión irreductible de nuestra subjetividad.

5. Conclusiones

El trazado que hemos propuesto por el campo histórico de indagaciones acerca de la sexualidad no ha tenido como objeto solamente el desarrollo analítico de nuestra posición teórica situada en una zona de las ciencias sociales y humanas donde se encolumnan, no siempre amistosamente, los aportes de las tradiciones feministas, posfeministas, la teoría queer, los planteos de Foucault y las indagaciones desde el constructivismo social con el objeto de desmontar la persistente matriz discursiva del esencialismo naturalista. También hemos pretendido esbozar una genealogía de esos discursos de la sexualidad que entraman la posición esencialista de este período histórico y que han sido aglutinados bajo el nombre de ciencia sexual siguiendo la propuesta foucaultiana. El interés por estos discursos radica en su pregnancia, ya que una batería de los supuestos centrales que los constituyen persiste en las operaciones normativas que rigen configuraciones de la sexualidad presentes en los discursos de la educación sexual que

analizaremos. Desde nuestra perspectiva, la indagación del funcionamiento normativo de la sexualidad exige dar cuenta de las operaciones de sedimentación discursiva de larga duración que se extienden desde los albores mismos del surgimiento de la sexualidad como categoría.

Capítulo 3

El espesor histórico del espacio discursivo de la educación sexual en Argentina

0. Introducción

En el presente capítulo, abordaremos la configuración del espacio discursivo (Maingueneau, 1984) de la educación sexual en la Argentina procurando asir su espesor histórico. Aquí, no nos interesa reconstruir modelos o esquemas de la educación sexual a lo largo de la historia⁴⁴, sino cartografiar el juego de relaciones de fuerza entre las formaciones discursivas que ocuparon el espacio de la educación sexual a lo largo de nuestro siglo XX. Como hemos visto en el capítulo anterior, la posibilidad de formular la educación sexual como una práctica de intervención se encuentra dada por la noción de sexualidad que emerge en la modernidad occidental. La definición de la sexualidad no ha permanecido estable sino que ha sido históricamente un objeto de disputa entre diferentes formaciones discursivas. Al interior de esos espacios de disputa, la educación sexual siempre se ha definido en relación a determinada noción de sexualidad que operaba como su fundamento delimitando su alcance, su inscripción disciplinar, sus agentes legítimos, sus objetos de intervención y sus efectos posibles. Por esa razón, este recorrido histórico que proponemos pretende visibilizar los procesos heterogéneos de sedimentación de sentidos tanto acerca de la sexualidad como de la educación sexual que se consolidarán como temáticas en el horizonte actual. De acuerdo con nuestra perspectiva teórico-metodológica, analizar la superficie discursiva de la educación sexual contemporánea exige volver la mirada sobre los procesos de sedimentación que han cargado sus significantes constitutivos con un complejo volumen de voces que se solapan, se superponen, se atraen, se enfrentan, se resisten y se refuerzan. Consideramos que este recorrido nos permitirá dar cuenta, parcial y sesgadamente, de una memoria discursiva de la educación sexual que posibilitará la circulación de determinados discursos y la disposición de determinados aparatos de enunciabilidad.

El punto de partida general que articularemos presenta rasgos fundamentales que nos permitimos situar en un territorio histórico fundacional de la sexualidad. El siglo XVIII europeo, como hemos visto, aborda por primera vez la conducta sexual de la población como un problema de Estado (Cfr. Foucault, 2007b:

⁴⁴ Morgade (2006) y Canciano (2007) describieron los diferentes “enfoques” y “modelos” de la educación sexual que atraviesan su tradición histórica. Para un mayor desarrollo de ese planteo ver también Morgade y Alonso, 2008: 19-39; y Morgade, Baez, Zattara y Díaz Villa, 2011: 23-54.

35-38). En ese horizonte, nacen las indagaciones acerca de los comportamientos sexuales en espacios de saber recortados entre la biología y la economía, y se ejecutan, además, las primeras campañas sistemáticas que tienen como objetivo “(...) convertir el comportamiento sexual de las parejas en una conducta económica y política concertada.” (Foucault, 2007b: 36). Con respecto al tema que nos ocupa, el sexo de los niños, las niñas y adolescentes es ubicado mediante operaciones equivalentes en un nuevo régimen de los discursos que aparece discontinuado de los modelos antiguos. Se establece un aparato de enunciabilidad que determina quienes son los sujetos que pueden hablar, en cuales espacios y con qué vocabulario. Las regulaciones de la emisión de discurso se inscriben en estrategias que comprenden a su vez la gestión del silencio. Se aplican, de este modo, mecanismos de discreción que regulan tanto los modos de hablar como los modos de callar. Desde la perspectiva arquitectónica, el espacio es diseñado milimétricamente para la regulación del sexo.

El espacio de la clase, las formas de las mesas, el arreglo de los patios de recreo, la distribución de los dormitorios (con o sin tabiques, con o sin cortinas), los reglamentos previstos para el momento de ir al lecho y durante el sueño, todo ello remite, del modo más prolijo, a la sexualidad de los niños (Foucault, 2007b: 38)

La sedimentación de un nuevo espacio discursivo que aborda los comportamientos sexuales de lxs destinatarixs de las instituciones educativas estuvo marcada por una fuerte impronta de la formación discursiva dominada por las ciencias médicas. De este modo, las posiciones enunciativas habilitadas en este espacio remiten a la institución médica y a la institución escolar. Médicos, directivos, profesores y maestros fueron los enunciadores, con diferentes funciones y jerarquías, de un conjunto de preceptos, planes institucionales, consejos médicos, casos clínicos, observaciones y proyecciones que tuvieron como blanco el comportamiento sexual de los colegiales. El discurso se fue multiplicando, se cifraron sus contenidos y se cualificaron sus enunciadores. Se hizo hablar a educadores, médicos, administradores y padres quienes, a su vez, hicieron hablar a niños, niñas y adolescentes. Todo esto en una trama de discursos ceñida y estructurada con pulcra rigurosidad que posibilitó la articulación del espacio específico de saberes de la educación sexual.

A partir del siglo XVIII, el sexo de niños y adolescentes se tornó un objetivo importante y a su alrededor se erigieron innumerables dispositivos institucionales y estrategias discursivas. Es bien posible que se haya despojado a los adultos y a los propios niños de cierta manera de hablar del sexo infantil, y que se la haya descalificado por directa, cruda, grosera. Pero eso no era sino el correlato y quizá la condición para el funcionamiento de otros discursos, múltiples, entrecruzados, sutilmente jerarquizados y todos articulados con fuerza en torno de un haz de relaciones de poder. (Foucault, 2007b: 41)

1. Primeras décadas del siglo XX: preponderancia eugenésica

En nuestro territorio, nos interesa trazar las coordenadas de la educación sexual en las primeras décadas del siglo XX, ya que en ese emplazamiento emergen una serie de tópicos que articulan sexualidad y educación sedimentando la recepción de postulados europeos e inaugurando líneas de sentido de larga duración. En una dimensión más general, el espacio discursivo de la sexualidad en esta época se encuentra marcado por la legitimidad de los discursos eugénicos. En las últimas décadas del siglo XIX, emerge en el cono sur el estudio de la sexualidad por parte de médicos e higienistas con el objetivo de calcular el efecto de las enfermedades venéreas en la salud pública (Cfr. Lavrín, 2005: 165). La hegemonía de la medicina como sede legítima de saber y las crecientes preocupaciones en torno a la transmisión de “enfermedades venéreas”⁴⁵ consolidan determinados lugares de enunciación y establecen repertorio temático en torno a la educación sexual. El foco, en principio, fue colocado en la prostitución que aparecía como la causa por antonomasia de las enfermedades venéreas (Cfr. Guy, 1994: 105). La condensación en la figura de la prostituta de la sexualidad fue de tal magnitud que produjo una retracción de la temática en los espacios de la vida social. Con el paso de los años y la consolidación de la salud pública como una preocupación para el destino de la Nación (Vallejo y Miranda, 2011), se produjo un marcado incremento de interés en la reproducción humana y en la reforma de las costumbres sexuales tradicionales. A partir de los años veinte, educadores, juristas y responsables de las políticas públicas ingresaron al espacio discursivo de la sexualidad humana. Mediante ese movimiento expansivo de la sexualidad, la injerencia en las conductas sexuales se volvió una condición necesaria para la instauración de las reformas sociales pretendidas. (Cfr. Lavrin, 2005)

1.1. Eugenesia y educación sexual

La eugenesia surge a finales del siglo XIX como un discurso científico cuyo objeto es la intervención en la reproducción de la especie. Es definida en 1883, por el inglés Francis Galton como “(...) la ciencia que se ocupa del cultivo de la raza, aplicable al hombre, las bestias y las plantas (...)” (Cfr. Miranda, 2011, 13). De este modo, tuvieron lugar distintos mecanismos de control social de base biológica que codificaron

⁴⁵ “Enfermedades venéreas” es un sintagma utilizado en la época para designar a aquellas enfermedades transmitidas mediante el contacto sexual. El adjetivo “venérea” alude etimológicamente a la diosa romana Venus cuyos atributos refieren al amor, la belleza femenina y el deleite sexual.

las prácticas sexuales, fundados en el trazado de un horizonte teleológico de prosperidad de la nación y la especie.

La formación discursiva de la medicina argentina encontró en uno de los modelos de eugenesia una doctrina legitimante que le permitía adherir a los postulados científicos dominantes sin establecer una relación de confrontación directa con el discurso católico preponderante en el país. Se trata de la vertiente latina neolamarckiana caracterizada por el impulso de las medidas positivas y el rechazo de las medidas negativas. En este sentido, se incentivaron medidas de profilaxis, higiene y saneamiento ecológico al tiempo que se frenaron los alcances de las esterilizaciones y los abortos eugénicos (Nari, 1996). Dada la correlación de fuerzas entre la formaciones discursivas de la medicina, la religión y la política en nuestro país en estas coordenadas históricas, la educación sexual emergía como “el más eficaz punto de articulación de las respuestas eugénicas” que hacía posible trascender “(...) el plano estrictamente sanitario para ubicarse además en una constelación de ámbitos subsidiarios del área educativa” (Vallejo y Miranda, 2011: 60). Uno de los exponentes de esta vertiente, el médico obstetra José Beruti –miembro de la Asociación Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social- proponía una estrategia “pedagógica” que tenía como objetivo perfeccionar la especie mediante la educación sanitaria de las mujeres. Este médico sostenía que preponderaba una ignorancia de la vida biológica de las mujeres que obstaculizaba el control voluntario de los nacimientos (Cfr. Ledesma Prietto, 2014: 99). Por esta razón, desde un claro posicionamiento pronatalista, entendía que la enseñanza sexual debía ampliar los conocimientos que las jóvenes tenían del “rol de madre o futura madre” (Berutti, 1934: 5). Se pone a circular en este espacio discursivo un topos que articula la medicina con la educación estableciendo que la enseñanza relativa a la vida biológica de las mujeres optimizaría sus prácticas reproductivas.⁴⁶

En la misma línea pero con mayor especificidad, la médica Mercedes Rodríguez de Ginocchio formuló un proyecto de “educación sexual eugénica maternológica” destinado al control los instintos sexuales para evitar la degeneración de la raza. La educación sexual propuesta tenía como objetivos “civilizar la libido”, “ennoblecere el amor” y “dignificar al individuo” (siempre entendido como madre o padre en potencia). Consideraba que los individuos lograrían controlar conscientemente su “actividad sexual e higiene mental por autoafirmación del espíritu de responsabilidad genésica.” (Cfr. Rodríguez de Ginocchio, 1941: 68-69; Ledesma Prietto, 2014: 175-176). En cuanto a la edad de inicio, se postulaba que la educación sexual debía comenzar a los 6 años, ya que en ese momento la “libido” aún no había “eclosionado” lo cual hacía posible dirigir los deseos e instintos antes de que se desarrollasen (Rodríguez de Ginocchio,

⁴⁶ En términos de encadenamientos tópico-argumentativos, este posicionamiento se apoya en el topos + educación sexual + optimización de la actividad reproductiva de las mujeres.

1941: 69). Consideraba que la falta de educación sexual tenía como consecuencias “las aberraciones sexuales”, “el adulterio”, “la prostitución”, “las enfermedades venéreas”, “el infanticidio” y “un síndrome de degeneración mental” llamado “onanismo” (Cfr. Rodríguez de Ginocchio, 1941: 73). Resulta interesante que los elementos léxicos que aparecen en estos enunciados remiten no sólo a al discurso médico sino también al discurso moral y al de la justicia. De esta manera, el ideologema civilización permite articular rasgos de la salud y la moral bajo el ámbito de incidencia de la educación relativa a la sexualidad.

La relación entre las preocupaciones por los males venéreos y la educación sexual aparece enunciada en una ley por primera vez en 1936⁴⁷. Ese año, se sanciona la Ley de Profilaxis de las Enfermedades Veneras (ley 12.331) que cristaliza algunos tópicos del discurso eugenésico. Su objetivo es organizar la profilaxis de las enfermedades venéreas y su tratamiento sanitario (Cfr. ley 12.331, art. 1) y crea, para ello, el Instituto de Profilaxis que, entre otras funciones, le competía el “(...) desarrollo de la educación sexual en todo el país (...)” (ley 12.331, art. 4). La Ley fue rápidamente reglamentada en 1937 por el decreto 102.466 que dispuso la creación del Museo de Venereología considerado institución básica en materia de educación sexual (Cfr. Miranda, 2011: 110). Estas acciones jurídicas inscriptas en una matriz discursiva eugenésica producen un cruce novedoso entre los espacios estatales de salud y educación que será recurrente en las propuestas de educación sexual.

En los años subsiguientes y con mayor insistencia en la década del 40, surgieron varias propuestas que le otorgaban a la educación sexual una misión moralizadora de las costumbres necesaria para la prosperidad de la Nación. Como ejemplo de esta tendencia, el médico y diputado nacional Leopoldo Bard expuso en el Congreso de la Población de 1940 un proyecto de institución de la educación sexual obligatoria en las escuelas secundarias “(...) como una cuestión eugénica que involucraba la moral y la medicina preventiva (...)” (apud Vallejo y Miranda, 2011). Leopoldo Bard consideraba que la educación sexual debía iniciarse a partir de los 17 años, ya que antes no era efectiva. No obstante, sosteniendo el ideologema naturalista de la sexualidad, consideraba que entre los 13 y los 15 años era recomendable la sujeción a ejercicios esforzados para defenderlos de los placeres solitarios (Cfr. Miranda, 2012).

Otro de los grandes exponentes de la educación sexual en clave eugénica fue el abogado Carlos Bernaldo de Quirós. Este abogado, que se instituirá como una figura emblemática de la eugenesia desde la década del 40 (Miranda, 2013: 4), impulsó la educación sexual como una acción fundamental para lograr un

⁴⁷Un antecedente significativo de esta ley es el proyecto de Ley de Profilaxis Antivenérea elaborado en 1935 por Tiburcio Padilla y Ángel Giménez que también proponía la “educación sexual y moral” destinada a prevenir las enfermedades venéreas en todo el sistema educativo y en los acantonamientos navales y militares.

mejoramiento racial que hiciera posible la “reconstrucción nacional del país” (apud Vallejo y Miranda, 2011). Sostenía que debía educarse el “instinto sexual” desde que los niños entrasen en razón, tal como se educan las funciones digestivas, respiratorias o mentales. Lo ideal, aseguraba, era que esta educación se impartiera en el hogar, de sentido maternal para las niñas y paternal para los niños. Sin embargo, dado que esa situación no podía garantizarse para toda la población, era el Estado quien debía hacerlo (Cfr. Vallejo y Miranda, 2011: 68). En este sentido, consideraba que “todo el porvenir de nuestra raza dependía de la educación” y, por lo tanto, su implementación debía ser “deber constitucional del Estado” (apud Vallejo y Miranda, 2011: 69). Su propuesta de educación sexual estaba dividida en tres ciclos por edad que a su vez debían estar genéricamente diferenciados: el primero se extendía de los 6 a los 9 años y comprendía contenidos sobre la reproducción de la vida vegetal, animal y humana respetando la curiosidad infantil y “desechando todo lo innoble, material e impuro en las referencias sobre reproducción”; el segundo ciclo que afectaba a niños y niñas de 9 a 12 años abarcaba “el estudio de las enfermedades venéreas, neuropatías, alcoholismo, onanismo como síndrome de degeneración mental”; el tercer ciclo destinado a púberes y adolescentes de 13 a 18 años impartía conocimientos acerca de “higiene, puericultura y maternología”, exaltando “el valor biológico humano, el matrimonio eugenésico, el sentimiento varonil de respeto a la mujer”, enfocándose el acto sexual “como fenómeno fisiológico natural” (apud Vallejo y Miranda, 2011:).

El programa de Bernaldo de Quirós pretendía ampliar las normas existentes (ley n° 12.331) declarando la educación sexual obligatoria en todos los niveles y modalidades del sistema educativo del país. Así, se plantea un dispositivo masivo a cargo del Estado destinado a la educación del instinto sexual de niños, niñas y adolescentes cuyos contenidos se encuentran estratificados por edad y por género ya que funciona como presupuesto que los rasgos del instinto son diferentes en varones y mujeres. Los contenidos se inscriben en dos espacios de saber –la medicina y la moral- que aparece anudados gracias a la salud que opera como un ideologema transversalizador de ambos espacios ya que no se la entiende sólo como la ausencia de las enfermedades anatomofisiológicas sino también de componentes morales negativos.⁴⁸

Los discursos dominantes en torno a la educación sexual que circulan durante la primera mitad del siglo XX argentino en espacios de interlocución estatal se inscriben en una matriz discursiva eugenésica que delimita enunciadores legítimos y establece objetivos precisos. Si bien el campo médico domina la escena, tienen lugar también otros enunciadores de zonas del campo jurídico aunque cabalmente atravesadas por el discurso biomédico. Resulta comprensible la presencia transversal de elementos

⁴⁸ Una sexualidad sana en ese sentido no es solo una sexualidad libre de enfermedades sino también moralmente sana.

léxicos del discurso biomédico dado que forman parte de la lengua legítima en ese estado del discurso social donde, como hemos visto, los términos médicos salud/enfermedad son utilizados para dar cuenta de las condiciones de la sociedad en sus diferentes dimensiones.

La mejora de la raza enlazada con la prosperidad nacional conforman el horizonte regulativo donde se inscriben los dispositivos de intervención propuestos. Aquí, la educación sexual cumple una función clave porque abre un espacio de operación sobre las conductas sexuales exitosamente legible en la lógica de la eugenesia positiva. La articulación inédita entre los espacios estatales de salud y educación que produce la formulación de la educación sexual legitima las regulaciones de la sexualidad al circunscribirlas a la intervención educativa. La circulación del ideograma “instintos sexuales” permite reconstruir algunos elementos del discurso social de ese momento histórico. Educación e instintos constituyen dos fuerzas opositivas que se inscriben en la oposición paradigmática entre naturaleza y cultura. En esta ecuación, del triunfo de la educación sexual sobre los instintos sexuales depende la prosperidad de la nación y la raza.

De esta manera, las políticas públicas identifican como los blancos de esta intervención a los niños, las niñas y las mujeres. Así, la educación de los instintos pretende optimizar la reproducción de acuerdo a los parámetros eugénicos, evitar la transmisión de enfermedades venéreas y excluir prácticas sexuales consideradas degenerativas. Si bien además se incluye la enseñanza de un repertorio de conductas tendientes a garantizar la diferencia entre la masculinidad y la femineidad, el mayor énfasis se encuentra colocado en enseñanzas inherentes a la maternidad. Las mujeres son un objetivo privilegiado de estos dispositivos ya que aparecen como las únicas destinatarias de instrucción acerca de la reproducción y crianza (“maternología”), elemento considerado estratégico para la mejora de la raza y la nación. Alejada del lenguaje de derechos que veremos emerger más adelante, la educación sexual eugénica construye a la nación como beneficiaria de los efectos educativos sobre las conductas sexuales. En este discurso, el control de las prácticas sexuales y la mejora de las actividades vinculadas a la reproducción no son abordadas en la esfera individual sino que componen engranajes del funcionamiento de la nación.

A fin de cuentas, en este espacio discursivo, aparece legitimada la intervención del Estado mediante la educación sexual en la regulación de las conductas sexuales y las prácticas relativas a la reproducción y la crianza. Esta legitimidad se vincula con una articulación argumentativa entre dos presupuestos: la función civilizatoria atribuida a la educación que surca la memoria discursiva de la formación discursiva de la educación y la concepción naturalista de la sexualidad, entendida como un impulso presocial que debe ser moldeado y conducido ya que de lo contrario tendrá efectos destructivos de la sociedad, arraigada como hemos visto en la formación discursiva de la medicina. A manera de síntesis, uno de los

topos más relevante que atraviesa los encadenamientos del discurso eugenésico formula que la educación sexual es el vector de la civilización de la sexualidad (+educación sexual + civilización de la sexualidad).

1.2. Feminismo maternal y educación sexual

Como hemos visto, el discurso eugenésico dominante en este período configura a la mujer como un blanco de intervención privilegiado. En este marco, sus funciones naturalizadas relativas a la reproducción y al cuidado de la población operan como legitimantes de un espacio de enunciación. La “mujer maternizada” (Nari, 2004) de la eugenesia integró los planes de higiene y profilaxis no sólo como “destinataria” sino también como “celadora”, habilitada por las funciones maternas de cuidado prescritas (Lavrin, 2005: 210). Esta situación contribuyó a ubicar al feminismo en el espacio de interlocución acerca de la sexualidad que coincidía mayoritariamente tanto en la figuración de la maternidad como una “(...) función femenina, enaltecedora y natural (...)” como en el mandato de su optimización (Cfr. Lavrin, 2005: 210).

A partir del XX, en Argentina la interpelación al Estado se convirtió en la estrategia fundamental para lograr la emancipación de las mujeres. El feminismo apostó a las instancias parlamentarias y logró instalarse en la agenda pública como un actor asociado a la actualidad y el progreso (Nari, 2004: 227-228). La palabra “feminismo” adquirió una gran popularidad en las primeras décadas de ese siglo, su presencia atravesó distintos espacios de saber: médicos, filósofos, sociólogos y economistas abordaron el tema (Barrancos, 2007). Si bien esta proliferación de discursos sobre el feminismo no fue homogénea, es posible trazar algunas convergencias. En esta discursividad, la lucha feminista no planteaba la igualdad absoluta entre los sexos, sino que mantenía la diferencia sexual entendida como la causa natural de diferencias entre hombres y mujeres. El objetivo era, principalmente, obtener la igualdad jurídica (en algunos casos se agregaba la igualdad civil y, minoritariamente, la igualdad social) y permanecía incuestionada la jerarquía diferencial de los rasgos masculinos y femeninos atribuidos a la biología de los sexos (Cfr. Nari, 2004: 265; Barrancos, 2007: 475; Barrancos, 1990). Este planteo es coherente con la función que opera la maternidad como núcleo de la identidad femenina:

El instinto maternal, más fuerte que cualquier educación, subsistirá siempre intacto a pesar de todo y por consiguiente, entonces como ahora, su papel en la vida será el sacrificio continuo y constante, la noble abnegación del cariño que se inmola por la felicidad de los demás; esa es también la esencia de su alma y las feministas lo están probando: sus ligas a favor de la paz

responden de ese sentimiento maternal que vibra en todo corazón de mujer. (López apud Nari, 2004: 240)

La capacidad reproductiva y amorosa homogeneiza a las mujeres mediante la figura de la madre. Pero esta operación no es exclusiva del feminismo, sino que la maternidad constituye un ideograma que se desplaza con soltura en el discurso social de la época.

En esta línea de sentido, con respecto a la educación sexual, las feministas acuerdan en términos generales con la dimensión maternológica del discurso dominante eugenésico pero formulan algunas ampliaciones. Dado que la educación es una de las estrategias privilegiadas de este feminismo en su lucha emancipatoria, la educación sexual aparece como un componente más de este proceso. En este horizonte, el discurso feminista también se encuentra atravesado por uno de los topos del discurso biomédico eugenésico que sostiene que la función de la educación sexual es mejorar las habilidades vinculadas a la reproducción y el cuidado doméstico. Sin embargo, en el discurso feminista, esto aparece orientado hacia un objetivo específico: se pretendía elevar a nivel científico estos saberes tradicionalmente considerados femeninos y, en el mismo movimiento, promover a sus portadoras naturales.

Entre las iniciativas referidas a la educación sexual en el campo feminista, se destaca la participación de dos referentes: Alicia Moreau de Justo y Paulina Luisi. Ambas médicas⁴⁹ participaron en la Liga Argentina de Profilaxis Social y publicaron con recurrencia en la revista *Nuestra Causa* editada por mujeres socialistas y del Partido Feminista Nacional. Para ellas, la solución a gran parte de los problemas sociales de la época residía en una nueva educación que incluyera la educación sexual. Alicia Moreau de Justo abordó la temática de manera discontinua pero toda su participación pública, sostenía que la educación sexual “traspasaba los límites de la Medicina y se convertía en un asunto social” (apud Lavrín, 2005: 183). En este discurso, esto no implicaba una exclusión del campo médico y sus enunciadores legítimos de esta temática, sino que por el contrario impulsaba una pedagogización de la medicina: “los médicos debían convertirse en educadores y entregar a padres y maestros los conocimientos y el apoyo para impartir informaciones responsables y veraces a la familia y en las escuelas” (apud Lavrín, 2005: 183). En otro sentido, la trascendencia de la Medicina que propone puede entenderse en su definición de educación sexual que no se limita a la transmisión de conocimientos sino que también abarca la dimensión afectiva: “Esto es lo que entendemos por educación sexual. No sólo la adquisición del conocimiento, sino la formación de sentimientos que permitan dignificar la vida” (apud Lavrín, 2005: 183).

⁴⁹ En los últimos años del siglo XIX, se permitió por primera vez el ingreso de mujeres a las escuelas de Medicina y se convirtió rápidamente en la carrera más elegida por la primera generación de mujeres universitarias.

La otra referente que emerge con notable legitimidad en esta escena es la médica feminista uruguaya Paulina Luisi. En este caso, la educación sexual ocupa el centro de sus intervenciones en la esfera pública aún desde antes de su obtención del título en medicina. Mediante la presentación de propuestas en numerosos congresos referidos a la salud pública, higiene social, profilaxis y niñez, Paulina Luisi se consolidó como la mayor referente en educación sexual en Uruguay y Argentina. Se opuso a las propuestas de educación sexual que consideraba restringidas. Criticó con insistencia las propuestas avaladas por instituciones médicas que “confunden la educación sexual con la reeducación de las prostitutas” y sólo se ocupaban de “los aspectos físicos de la sexualidad” (apud Lavrin, 2005: 185) reduciéndola a la prevención de enfermedades para los varones (apud Darré, 2005: 62). La propuesta de Paulina Luisi incorporaba “el conocimiento técnico del proceso reproductivo, las consecuencias de la actividad sexual y una ética personal estricta” (Lavrin, 2005: 185). Estos principios deben regir los actos sexuales, para ello la enseñanza debe ir más allá de los consejos acerca de la prevención e higiene implicando la formación de la conciencia, los deberes y la responsabilidad colectiva (apud Darré, 2005: 61). En este marco, los actos sexuales no son entendidos como actos meramente individuales sino que se considera que sus efectos trascienden esa esfera. Inscripta en los entramados del discurso eugenésico, su propuesta sostenía que la sexualidad era un asunto colectivo, ya que de su ejercicio dependía la salud de las generaciones futuras. La procreación, para ella, no era un “derecho personal” sino un “deber eugenésico y racial” que había que cumplir de manera sana y eficiente y que la sociedad tenía la responsabilidad de vigilarlo (Lavrin, 2005: 1). La educación sexual aparece como una herramienta para “controlar los instintos sexuales”, impulsar medidas de profilaxis de las enfermedades venéreas y promover la castidad y la moral única para ambos sexos. Se propone que esta educación de la sexualidad empiece en la escolaridad primaria “amalgamada dentro del conjunto de conocimientos” ya que los aspectos morales no deben aparecer disociados de los conocimientos científicos (apud Darré, 2005: 62-63). Para ella, la educación sexual abarcaba varias disciplinas:

(...) la pedagogía ayudaba a educar la voluntad; la educación moral ayudaba a subordinar el instinto a la voluntad; la ciencia impartía instrucción precisa sobre anatomía, fisiología, higiene y profilaxis; la eugenesia llamaba a tener conciencia de las generaciones futuras. (Lavrin, 2005: 186)

La médica sostiene que se trata de una “tarea ardua” ya que “implica cambios y desafíos frente a los prejuicios de la época”, por esa razón propone incorporar esta temática en los Centros de Formación Docente.

En este espacio discursivo, la educación sexual continúa atravesada por los principios eugenésicos del discurso dominante que la conciben como una estrategia al servicio del desarrollo saludable de la especie. Sin embargo, las propuestas situadas en el feminismo producen algunos desplazamientos. El eje

de estos tiene lugar en torno a la medicina como la sede de enunciación más legítima en esta temática. No se trata de un cuestionamiento científico a los postulados médicos, sino que las propuestas de educación sexual inscriptas en el discurso feminista cuestionan la restricción a la transmisión de conocimientos planteando una articulación con aspectos sentimentales y morales. El cuestionamiento a la restricción o reducción de la educación sexual a las dimensiones biomédicas será un tópico recurrente en la memoria discursiva de este discurso. En este caso, las propuestas feministas o bien apuestan por una estrategia de pedagogización de la medicina fortaleciendo la figura del “médico educador” (Moreau de Justo) o bien plantean una escolarización de saberes médicos amalgamados en la currícula con otras disciplinas e impartidos por docentes en las escuelas (Luisi). En ambas situaciones, se plantea trascender la transmisión de conocimientos científicos biomédicos estableciendo una interacción con componentes morales tendientes promover modelos de conducta sexual y criticar patrones vigentes regidos por la doble moral. Si bien la articulación entre moralidad y biomedicina no resulta novedosa en el marco del discurso eugenésico, la apuesta feminista consiste en la orientación de los contenidos morales hacia un horizonte de condiciones igualitarias para mujeres y varones. De acuerdo con Lavrin, el interés por la sexualidad para el feminismo en estas coordenadas históricas y espaciales era adyacente a una preocupación medular: el doble criterio moral que aparecía como el origen de la desigualdad de los sexos (Cfr. 2005: 176-183). Por esa razón, la educación sexual constituye una pieza táctica en esta discursividad ya que permite incrementar el espesor de los componentes morales en la estrategia educativa que compone históricamente la tradición feminista.

En esta posición feminista, dadas las condiciones de filiación discursiva funcionan los presupuestos eugenésicos acerca de la función civilizatoria de la educación sexual y la concepción de la sexualidad como un impulso natural de la especie que debe ser civilizado para lograr la prosperidad de la nación. Sin embargo, la articulación específica que se produce desde este posicionamiento entre las formaciones discursivas de la medicina y la educación permite aportar algunos elementos novedosos. Fundamentalmente, la formación discursiva de la educación ocupa un lugar de mayor relevancia habilitando la figura docente como un enunciador legítimo y reemplazando al médico por el “médico educador” y, en el mismo movimiento, otorgándole mayor peso a las dimensiones morales y afectivas entramadas con los conocimientos científicos y técnicos de la biomedicina. El rasgo diacrítico de esta operación consiste en la extensión hacia la educación sexual de las propiedades emancipatorias atribuidas a la educación desde el posicionamiento feminista.

2. Anarquismo y educación sexual

El movimiento anarquista local funcionó como una sede de enunciación de un conjunto de postulados acerca de la sexualidad que entraban en tensión con los discursos dominantes de la época. Según Dora Barrancos, el anarquismo fue el primer movimiento que defendió el derecho de las mujeres a limitar el número de embarazos y ejercer el control de sus propios cuerpos, impulsando nuevas técnicas de control de natalidad y fomentando principios de libertad sexual igualitaria para ambos sexos (Cfr. 2006: 136). Si bien el control de la natalidad es un lugar común del discurso eugenésico dominante, en este caso se trataría de una variante de “eugenesia democrática” que aspira al mejoramiento social mediante la adopción voluntaria y consciente de comportamientos saludables (Miranda, 2011: 130). Se fomentaba la “procreación consciente” argumentando que la multiparidad, principalmente en poblaciones desfavorecidas económicamente, produce la degeneración tanto de las madres como de su descendencia (Nari, 2004: 195). En este sentido, la literatura sobre el tema acuerda en sostener que el uso de los postulados del discurso eugenésico por parte del anarquismo operó como una batería herramientas adaptadas para alcanzar la emancipación social (Cleminson, 2008). El anarquismo resignificó algunos componentes del discurso eugenésico e incorporó nociones como “libertad sexual” y “placer sexual” que permanecían ausentes en la discursividad dominante.

En la descripción de las propuestas del anarquismo acerca de la educación sexual, nos detendremos en dos enunciadores centrales del movimiento: los médicos Juan Lazarte y Martín Fernández. Para ambos médicos, la educación sexual era una herramienta necesaria y urgente para modificar la moral sexual dominante. Martín Fernández sostenía que es “(...) indispensable una educación sexual amplia que permita por el perfecto conocimiento de la verdad, el ejercicio libre, sereno y tranquilo de la más bella y potente de nuestras fuerzas creadoras.” (apud Ledesma Prietto, 2014: 119). Por su parte, Juan Lazarte argumentaba que la educación sexual era “un medio de defensa y liberación psicológica” ya que la ausencia de conocimientos anticoncepcionales produce en las mujeres “una autopersecución cotidiana que repercute en su equilibrio mental” (apud Ledesma Prietto, 2014: 119). En este discurso, el “conocimiento científico” brindado por la educación sexual cumple un rol liberador fundamentalmente sobre las mujeres que aparecen en un lugar de subordinación caracterizado por la ignorancia. Así, las enseñanzas se encuentran dirigidas a mujeres y abordan principalmente los métodos anticonceptivos. Estas son presentadas con un doble objetivo: por un lado, “la procreación responsable” y, por otro, autonomizar el placer sexual con respecto a la reproducción. De este modo, si bien este discurso coincide con el mandato eugenésico de intervenir en la gestión de los procesos reproductivos, difiere cabalmente en su promoción explícita de la vida sexual tanto de las mujeres como de los varones.

Libertad y consciencia son los dos ideogramas de mayor relevancia en el discurso de la sexualidad del anarquismo vernáculo. De acuerdo con Ledesma Prietto, el médico anarquista Juan Lazarte introduce en la década del 30 la noción de “revolución sexual”⁵⁰ que articulaba el placer sexual, el conocimiento y control del propio cuerpo como pilares para el ejercicio de una sexualidad libre (2014: 190). A través de la transmisión de “conocimientos científicos liberadores”, tendría lugar una nueva moral sexual cuyo punto de partida era el “esfuerzo hondo de la nueva conciencia en separar proceso reproductor, de ritual de comunicación física y espiritual”. De este modo, el énfasis es colocado en el placer sexual como consecuencia de “distinguir y disociar el sexo de multiplicación, elevando las alturas del amor y liberando las grandes fuerzas humanas ocultas y prisioneras, por siglos de esclavitud católica capitalista”. (Lazarte apud Ledesma Prietto, 2014: 190)

En este marco, tanto para Lazarte como para Fernández, el conocimiento transmitido por la educación sexual no se limitaría a la anticoncepción sino que abarcaría aspectos vinculados al placer sexual y el erotismo, aunque confiaban que la pérdida del “miedo al embarazo” por parte de las mujeres permitiría por sí sola la recuperación de las facultades eróticas. En este discurso, la experimentación del placer sexual, asociado fuertemente a la separación de la práctica sexual con la reproducción, además de constituir el ejercicio de la libertad cumple funciones terapéuticas frente a las enfermedades de carácter nervioso de las mujeres. En el horizonte utópico trazado por el anarquismo, la liberación sexual mediante la planificación de los embarazos, el conocimiento del propio cuerpo y el ejercicio libre del placer sexual traerían la emancipación social.

La educación sexual en este discurso opera como una estrategia de transmisión de conocimientos sexuales cuyos efectos supuestos contribuirán a fundar una nueva moral sexual basada en la libertad. Tanto los conocimientos como los enunciadores legítimos se inscriben en el campo de la medicina y los destinatarios constituyen el abanico del público general. El objetivo de apuntalar una nueva moral sexual es coherente con la definición ampliada de los destinatarios y con la adopción de distintos dispositivos de transmisión donde la escuela no ocupa un lugar central, sino que se privilegian los “consultorios sexuales” y espacios en la prensa. La educación sexual debía extender el uso de contraceptivos para todas las mujeres en edad reproductiva lo que traería tanto beneficios individuales para la salud biopsíquica de las mujeres como beneficios como el bienestar psicosocial de la colectividad (Jiménez-Lucena y Molero-Mesa, 2014: 5). Mediante la transmisión de conocimientos científicos biomédicos se

⁵⁰El sintagma “revolución sexual” circula desde los años 20s en Alemania con distintos usos, rápidamente el concepto se extiende en Estados Unidos y finalmente incrementa su popularidad con la traducción y extensa difusión de los obras de Wilhelm Reich (Cfr. Martin, 1996: 105-110).

pretendía liberar las prácticas sexuales de las restricciones impuestas por el orden moral vigente que oprimía con desigual intensidad a las mujeres. Por esta razón, las mujeres aparecen como un destinatario central de estas acciones y se sostiene que su liberación sexual traerá consecuencias positivas para toda la sociedad.

El discurso anarquista acerca de la educación sexual presenta algunos elementos que no estaban presentes en los otros discursos. La asociación de la transmisión de conocimientos científicos de la biomedicina a la libertad y el placer sexual constituye un rasgo relativamente novedoso en este espacio discursivo. Teniendo en cuenta las características enunciativas de este discurso contestatario que establece relaciones de oposición explícita con otras posiciones, la propuesta de la educación sexual como una estrategia de liberación reconoce como oponente la dimensión moral del orden de opresión vigente. En este sentido, la educación sexual aparece como una estrategia de liberación de los sujetos oprimidos por ese orden moral. El topos que se articula en este discurso sostiene que la educación sexual libera a los sujetos oprimidos por la moral dominante retomando la tradición reformista de la sexología. Pero la educación sexual como estrategia de liberación no implica contenidos morales sino exclusivamente conocimientos científicos. De este modo, la oposición entre conocimientos científicos y moral vigente o arraigada produce una axiologización negativa del segundo término que queda asociado a la ignorancia⁵¹. Con respecto a la concepción del sujeto, a diferencia de los discursos anteriores, ya no se trata de un sujeto colectivo sino que se produce una individualización de los sujetos beneficiarios de la educación sexual cuyos efectos aparecen codificados en términos individuales: la libertad, la consciencia y el placer sexual.

3. Discurso sexológico y educación sexual

La sexología se popularizó en Argentina a partir de la década del 20 mediante la circulación en libros y revistas de divulgación masiva (Vezzetti, 1996: 67). Distante de la definición de sexología unificada a partir del “problema del orgasmo” (Bejin, 1987a: 251)⁵², aquí articula un conjunto heterogéneo de referencias temáticas provenientes de campos heterogéneos. Así, el campo biomédico eugenésico que

⁵¹ El carácter negativo se desprende de la escala axiológica de la formación discursiva de las ciencias biomédicas cuya presencia permanece incuestionada en este discurso.

⁵² Tomamos esta referencia al problema del orgasmo por su pregnancia en la definición de la sexología a lo largo del siglo XX, sin embargo reconocemos que su emergencia en el último cuarto del siglo XIX no estuvo dirigida al incremento del placer sexual sino a demarcar los límites de la normalidad sexual contra una serie de patologías sexuales (Di Segni, 2013; Krafft-Ebing, 2011).

aporta un arsenal t3pico (higiene, medicina social, pol3tica demogr3fica y moral reproductiva) de marcada pregnancia en el discurso social aparece con el campo emergente de la "psicolog3a amorosa" (Cfr. Vezzetti, 1996: 67). El discurso sexol3gico se constituye como un espacio de articulaci3n de disciplinas biom3dicas con la psicolog3a, la filosof3a de la naturaleza y la 3tica aplicada. Su fundamento descansa en la importancia de los impulsos sexuales para la perpetuaci3n de la especie y, a la vez, el peligro ante sus desviaciones y excesos (Vezzetti, 1996: 88). En este espacio, el estudio de la sexualidad anuda problemas sociales, biol3gicos, psicol3gicos y morales configurando un horizonte donde la sexualidad aparece tanto como el motor de la prosperidad social como la amenaza de su destrucci3n.

Entrecruzado con el discurso eugen3sico que promueve la construcci3n de una consciencia p3blica basada en la legitimidad de la ciencia, tiene lugar la emergencia de un discurso psicol3gico sobre el amor, la familia y el matrimonio. Como hemos visto, en el discurso eugen3sico dominante, la indagaci3n de las conductas sexuales siempre se produc3a a partir de figuraciones de lo p3blico que las explicaban tales como "salud p3blica", "higiene social", "prosperidad de la especie" y "futuro de la raza". En cambio, la emergencia del discurso sexol3gico presenta su especificidad en la configuraci3n del espacio 3ntimo de la instituci3n matrimonial y las pasiones amorosas como un campo de intervenci3n con proyecci3n en lo social. (Vezzetti, 1996: 82)

El discurso sexol3gico de las d3cadas del 20 y 30 se caracteriza por la heterogeneidad, ya que todav3a no se puede hablar de un campo disciplinar leg3timo en Argentina y tampoco existe una figura central que nucleee y organice este discurso (Vezzetti, 1997: 212). Sin embargo, a partir del an3lisis de los productos discursivos emplazados entre la medicina y la literatura de divulgaci3n que circularon en la 3poca⁵³, Vezzetti identifica un conjunto limitado de t3picos que configuran el sentido com3n sexol3gico de este momento y en estas latitudes. La diferencia sexual constituye un punto de partida, en estos discursos la sexualidad femenina aparece con rasgos diferenciales sustanciales con respecto a la masculina que ocupa el lugar mod3lico. La sexualidad femenina es caracterizada por un instinto sexual menos intenso, una actitud pasiva, una disposici3n al amor espiritual m3s que al genital y la centralidad del amor maternal. Tomando como fundamento esta separaci3n radical entre los sexos, la sexolog3a ejerce una funci3n pedag3gica tendiente a superar ese hiato. Para ello, apela a la formaci3n de la destreza del hombre que debe despertar la sexualidad de la mujer (Vezzetti, 1996, 88-89). En este sentido, *El*

⁵³Vezzetti habla de "g3nero sexol3gico", ya que entiende que estos productos discursivos constituyen un "tipo de discurso" que combina el estilo y las referencias de campo m3dico con las condiciones de producci3n, circulaci3n y recepci3n de la literatura de divulgaci3n. (1997: 214).

matrimonio perfecto, el libro emblemático de Van de Velde⁵⁴ tenía como destinatario al hombre que debía ser “(...) el maestro y el guía de su mujer en materia sexual y a quien se hace responsable de la plenitud y la perduración de la dicha erótica en la pareja” (Vezzetti, 1996: 103-104). Otro de los temas centrales del discurso sexológico es la pubertad. Abordada como un complejo de transformaciones mentales y corporales, en este discurso la pubertad articula dos tópicos: el despertar sexual y el nacimiento del amor sentimental. La pubertad es configurada como una etapa estratégica para la intervención sexológica, ya que en ese momento se definen los “prototipos de la sexualidad adulta”. Con efectos ubicados en el futuro, la sexualidad de “los púberes” es abordada desde una perspectiva evolucionista cuyo principal problema es la puesta en relación entre el campo de los sentimientos amorosos y las prácticas sexuales.

La indagación del discurso de la sexología permite desplazarnos de los discursos dominantes que conciben a la sexualidad como una fuente de instintos que deben ser controlados y educados por el Estado para ubicarnos en un espacio discursivo que aborda la sexualidad como un objeto de la técnica. Aquí, el saber acerca de la sexualidad se articula bajo el modelo de un conocimiento aplicado, “(...) una tecnología humana que vendría a realizar en lo más íntimo las promesas de la libertad en el goce y del orden en el fortalecimiento de la institución matrimonial.” (Vezzetti, 1997: 102). En este entramado, la “felicidad erótica” que aparece como el objetivo central de la sexológica es emplazado exclusivamente en el matrimonio, debido a que, tal como sostiene Van de Velde, se pretende “preservar la monogamia, favorecer la indisolubilidad del vínculo entre los esposos y prevenir las rupturas” (apud Vezzetti, 1997: 102).

Estableciendo algunas tensiones con el discurso eugenésico dominante que situaba rígidamente las prácticas sexuales en el motor de la prosperidad nacional, en la discursividad sexológica emergen las nociones de deseo individual y derecho al amor. Si bien la castidad sigue siendo un valor indiscutido, el discurso sexológico introduce datos fácticos acerca del incumplimiento de la abstinencia en gran parte de la población. En consecuencia, la masturbación es tolerada como una alternativa prematrimonial en los varones y son aceptados los contraceptivos en las prácticas coitales matrimoniales. La novedad de este discurso lo constituye el placer sexual que aparece como el fundamento de la felicidad personal y de la pareja. Felicidad, amor y placer sexual aparecen anudados y ubicados inexorablemente en la pareja

⁵⁴El *matrimonio perfecto* fue publicado por primera vez en 1926 y distribuido por la Europa anglosajona y Estados Unidos. Su éxito mundial fue rotundo, en un lapso de treinta años alcanzó la venta de un millón de ejemplares. En Argentina, fue el libro más vendido de la popular editorial Claridad con un promedio de dos ediciones anuales desde su publicación en 1939 llegando a completar las cuarenta ediciones (Ferreira de Cassone, 2005: 22).

conyugal. Como hemos visto, el hombre es el responsable de conseguir la dicha sexual del matrimonio mediante la aplicación de los conocimientos técnicos de la sexología.

En este discurso, el foco de la educación sexual se asienta sobre el matrimonio y aunque reconozca la pubertad como un objeto de intervención, lo hace exclusivamente con miras a su futuro matrimonial. La articulación entre los campos disciplinares de la biomedicina y el incipiente campo de la psicología configura un enunciador específico. De este modo, la voz autorizada para enseñar las técnicas del amor sexual no aparece figurada con el tradicional rol de médico educador ni con la novedosa figura de sexólogo sino que es condensada en la figura del psicólogo. Esta operación plantea un desplazamiento en la concepción de la sexualidad desde el énfasis indiscutido en los procesos fisiológicos hacia la relevancia del campo de los afectos.

(...) si las cuestiones del amor sexual aparecen inevitablemente divididas entre las determinaciones del cuerpo biológico y los modos más imprecisos del afecto y el deseo, en cuanto se pone el acento en la sexualidad como un territorio abierto a la reforma es la dimensión psíquica la que domina (...) (Vezzetti, 1997: 115)

La mirada reformista de la sexología le otorga un lugar relevante a la dimensión de los afectos y las emociones que aparecen en este marco como un territorio receptivo a las intervenciones. En consecuencia, el modelo de educación sexual que plantea este discurso sitúa la posibilidad de transformación de la sexualidad en una dimensión psicológica que recurre a las tradiciones biomédicas pero establece una especificidad en el terreno de los afectos y las emociones.

Al igual que en el discurso anarquista que hemos repasado, en este discurso la educación sexual tampoco se encuentra territorializada en los dispositivos escolares. Asimismo, la formación discursiva de la educación con sus enunciadores, sus objetos y sus estrategias se encuentra ausente en ambos espacios discursivos. En este marco, la concepción de la educación sexual desplegada por las posiciones presentan dos coincidencias medulares: la individualización/privatización del sujeto destinatario y la centralidad que ocupa el placer sexual como el efecto buscado de las intervenciones educativas. En el caso del discurso sexológico, el placer sexual ocupa un lugar todavía más relevante y opera de manera específica como garante de la cohesión conyugal. Este topos que atraviesa el discurso sexológico (+educación sexual +placer sexual) formará parte de la memoria discursiva de la educación sexual junto con la jerarquización de las dimensiones psicoafectivas de la sexualidad aunque, como veremos, con una distribución de la visibilidad diametralmente opuestas en la configuración del discurso oficial⁵⁵.

⁵⁵ Indagaremos este punto en el **capítulo 5**.

4. Los sesentas: años de revolución sexual

La década de los 60 se encuentra asociada de manera general a las transformaciones culturales inherentes a la liberación en el terreno de la sexualidad. De acuerdo con la literatura especializada, principalmente en Estados Unidos, Francia e Inglaterra, tiene lugar una serie de desplazamientos que marcan el fin del modelo de domesticidad vigente hasta entonces. En esas coordenadas, las uniones consensuales surgen como una alternativa al matrimonio, el divorcio deja de ser una experiencia vergonzante, adquiere mayor valor la libertad individual en los parámetros que rigen la vida familiar, se vigorizan los reclamos de las mujeres por mayor igualdad y las prácticas sexuales se desligan de la unión conyugal (Cook, 2004; Gordon, 1990).

Estos cambios enunciados en términos generales han sido relativizados por investigaciones de corte demográfico que sostienen que durante ese período se produjo una reconfiguración de los mecanismos de la sexualidad donde persistieron muchos componentes del modelo anterior (Cfr. Bozon, 2002). Sin embargo, la literatura coincide en identificar la década del 60 con un clima significativo de liberación sexual a partir de la comparación con la etapa inmediata anterior de la posguerra dominada por el “modelo de la domesticidad” que circunscribía a las mujeres en el ámbito privado, a cargo de las tareas domésticas y de cuidado, mientras ubicaba a los varones en el espacio público, como proveedores económicos y ciudadanos de pleno derecho (Felitti, 2009).

En Argentina, durante esta década se empiezan a producir algunas transformaciones que, principalmente, le otorgan mayor presencia a la sexualidad en el discurso social. A partir del creciente flujo de intercambio transnacional de la época (Cfr. Hobsbawm, 1998) favorecido en el plano cultural por el desarrollo de los medios masivos de comunicación, tiene lugar en el país una mayor circulación de discursos acerca de la sexualidad provenientes de Europa y Estados Unidos. En este horizonte, la década del 60 en Argentina constituyó un período bisagra entre el modelo de domesticidad que, como hemos visto, preponderaba en las primeras décadas del siglo hacia una reconfiguración de los roles genéricos y la organización familiar (Cosse, 2007; Wainerman & Geldstein, 1994).

El paradigma sexual doméstico se fundaba en dos presupuestos centrales: el doble estándar sexual que pautaba conductas diferenciales para varones y mujeres (por ejemplo: virginidad hasta el matrimonio para las mujeres versus iniciación sexual temprana para los varones), y la prohibición “al tratamiento público de la sexualidad por fuera de determinados discursos fuertemente codificados (religiosos, morales y médicos) que concebían al sexo como vergonzoso, prohibido y secreto” (Cosse, 2010: 115). Contra ello, la nueva generación de jóvenes cuestionó fuertemente este paradigma bajo la percepción

compartida de estar viviendo un momento de transformaciones profundas en la sexualidad que desafiaban la moral sexual vigente y trascendían el plano nacional (Cosse, 2007: 42).

Al igual que en las principales metrópolis de occidente, la juventud se posicionó como principal agente de cambio cultural (Pujol, 2003: 285-290) impulsando transformaciones en la vida cotidiana. Así, se produjo una redefinición de las relaciones interpersonales, se modificó la indumentaria y las normas de etiqueta urbana, se consolidaron nuevos modelos femeninos, se flexibilizaron las jerarquías familiares, emergieron nuevos modelos de paternidad (Felitti, 2008) y se revisaron las prácticas de crianza a la luz de las publicaciones de divulgación que pusieron en circulación discursos del campo de la psicología y el psicoanálisis (Plotkin, 2003). Las transformaciones también abarcaron el espectro de las relaciones de cortejo y noviazgo, paulatinamente se instituyó el sistema de citas que posibilitaba encuentros de las parejas fuera de la vigilancia del ámbito doméstico, con ello se dio lugar a la experimentación encuentros sexuales no penetrativos y, en menor medida, a relaciones coitales previas al matrimonio (Felitti, 2000). Además, se incrementaron las uniones consensuales, se instaló en el horizonte la posibilidad de divorcio y se afianzó la planificación de la reproducción gracias a la difusión de la píldora y de los nuevos dispositivos intrauterinos (Feijoo & Nari, 1996; Felitti, 2000).

En este marco, nos interesa particularmente el fenómeno de puesta en discurso que atraviesa la sexualidad durante este período. De acuerdo con Isabella Cosse, en la década de los 60 se produce un levantamiento de la interdicción al tratamiento de la sexualidad en el ámbito público que había regido en nuestro país durante el siglo XX (Cfr. 2009: 118). Los campos emergentes de la sociología y la psicología constituyeron un vocabulario nuevo y un repertorio temático en torno a la sexualidad. Por un lado, la producción sociológica expandió el marco referencial de la sexualidad asociándola a los procesos de modernización e industrialización que experimentaban las ciudades. Por otro lado, la psicología ofreció un conjunto de saberes y técnicas que legitimaban, promovían y orientaban las transformaciones en la moral sexual (Cosse, 2010, Plotkin, 2003, Vezzetti, 1996). Anexado a ello, otro fenómeno que tiene lugar en esta proliferación de discursos acerca de la sexualidad es la revigorización de la sexología. A la permanente circulación de las obras producidas en las primeras décadas del siglo, se le incorporan nuevas traducciones de libros europeos y estadounidenses y aparecen, por primera vez, producciones locales (Vezzetti, 1996; Plotkin, 2003). De esta manera, la psicología, la sociología y la sexología se constituyeron en tres espacios referenciales de la sexualidad⁵⁶ que se expandieron de manera heterogénea en el entramado creciente de los medios masivos de comunicación (Fridman, 2007; Gogna,

⁵⁶No nos referimos puntualmente a los complejos y heterogéneos procesos de conformación de espacios disciplinares específicos ya que su indagación excede nuestros propósitos.

Jones & Ibarlucia, 2011: 33-37). En estas condiciones, una de las dimensiones centrales del abordaje de la sexualidad en la esfera pública con una fuerte injerencia, pero no exclusiva, de los medios de comunicación estuvo asociada a la crianza de los niños. En consecuencia, la educación sexual ocupó un lugar fundamental en las iniciativas tendientes a instalar el “cambio de paradigma sexual” (Cosse, 2010: 122).

4.1. Una época de proliferación del discurso de la educación sexual

El clima de transformaciones culturales referidas a la sexualidad que dominó la época se evidencia en la emergencia de diferentes iniciativas de educación sexual que van desde proyectos institucionales radicados en las escuelas, hasta productos de la industria cultural. A diferencia de lo que ocurría en las primeras décadas del siglo XX, en este período la educación sexual se halla permeada por una matriz de conocimientos diferente no restringida a la biomedicina, sino que incluye con una recurrencia significativa referencias a los incipientes campos de la psicología, la sociología y la sexología. En consecuencia, la educación sexual no es abordada exclusivamente en términos bioanatómicos centrados en la fisiología del acto sexual o en los procesos reproductivos, sino que comienza a ser pensada en una dimensión social que produce una apertura de nuevos tópicos.

4.2. La educación sexual en libros y revistas

La educación sexual gana terreno en los medios de comunicación y es promovida por un conjunto de instituciones vinculadas al campo de la medicina, la psicología y el psicoanálisis (Gogna, Jones & Ibarlucia, 2011). En los productos de la industria cultural, se expanden las perspectivas psicológicas que le atribuyen una importancia radical a la crianza durante los primeros años de vida infantil para el desarrollo de la personalidad (Plotkin, 2003). La revista *Nuestros hijos* desde 1954 incorporó un suplemento destinado exclusivamente a la educación sexual producido por un staff interdisciplinario de médicos, psiquiatras, pedagogos, psicólogos y psicoanalistas (Cosse, 2010: 122). En las décadas siguientes, las revistas *Padres* y *Vivir*, también dedicadas a la crianza, abordaron con especificidad la educación sexual (Felitti, 2010). Además, en las revistas destinadas al público femenino de tirada más masiva *Para ti* y *Claudia* se incluyeron periódicamente suplementos de educación sexual (Felitti, 2010). Resulta interesante que las revistas especializadas en esta temática estaban vinculadas con un conjunto

de figuras y organizaciones que participaban activamente en la promoción de la educación sexual. Con respecto a las figuras, en el campo de la psicología, el psicoanálisis y la sexología nucleado en la ciudad de Buenos Aires, Telma Reca, Arminda Aberastury, Eva Giberti, Florencio Escardó y Mauricio Knobel combinaron inserciones institucionales que incluían el consultorio privado, la cátedra universitaria y los medios de comunicación (Cosse, 2010: 124). En cuanto a las instituciones, se encontraba la Liga Argentina de Educación Sexual, la Asociación Argentina de Protección Familiar, los consultorios de educación sexual en algunos hospitales y los Centros Municipales de Adolescencia y de Sexología y Educación Sexual (Cosse, 2010: 124; Gogna, Jones & Ibarlucia, 2011: 15-20).

Uno de los ejemplos más representativos de este entramado entre los medios de comunicación y las instituciones que impulsaban la educación sexual lo constituye la figura de Eva Giberti. Esta psicóloga y psicoanalista fundó *Escuela para padres* en 1957, una institución que funcionó con una presencia correlativa en los medios de comunicación y se estableció como una de las principales sedes de divulgación del conocimiento psicológico acerca de la crianza. En 1961 fue publicado el libro homónimo fruto de la compilación de intervenciones mediáticas que constituyó uno de los grandes éxitos editoriales en la temática. Posteriormente, con el mismo formato publicó *Adolescencia y Educación Sexual*. Estas publicaciones despliegan una pedagogía familiar de corte psicológico que tiene como objetivo formar a madres y padres en el cuidado de la salud mental y el equilibrio psicológico de sus hijos (Cosse, 2009: 13). En ambos libros, sostiene que la educación sexual debe comenzar en la niñez y no restringirse a la genitalidad sino que debe incluir procesos más amplios como la construcción genérica de los roles (Cosse, 2009: 10). En este punto, se presentan apreciaciones generales acerca de la importancia de “decir la verdad” pero escasean los ejemplos concretos acerca de cómo abordar temáticas sexuales. Así, se proporciona un modelo para explicar “de dónde vienen los bebés”, pero no se ofrecen pautas para explicar cómo llega el bebé al vientre de la madre (Plotkin, 2003: 173). Con respecto a la sexualidad infantil, su existencia permanece sugerida pero nunca abordada explícitamente. Los juegos sexuales entre niños son interpretados como conductas imitativas del mundo adulto o fases del proceso madurativo, diluyendo de este modo la propuesta freudiana de situar en la niñez impulsos sexuales específicos (Plotkin, 2003: 173-174). Para finalizar, con respecto a la familia, la autora les propone a sus lectores una revisión de las dinámicas familiares y de sus historias personales, pero no cuestiona la división de roles regida por el género enfatizando la maternidad como la función femenina privilegiada (Cosse, 2009: 21; Plotkin, 2003: 174).

Otro de los grandes éxitos editoriales en esta materia, fue *Sexología de la familia* de Florencio Escardó publicado en 1961. El autor se había instalado en los medios de comunicación como una voz autorizada en asuntos referidos a la crianza. Pediatra, legitimado por sus inserciones institucionales en espacios de

la salud y la academia universitaria, se caracterizó por la apertura a la psicología y las ciencias sociales (Cosse, 2010: 121). El libro detallaba información fisiológica acerca del sexo y entendía a la familia como una "institución sexual". Al igual que las obras sexológicas reseñadas en el período anterior, entendía el placer sexual como la clave de la "felicidad familiar" y responsabilizaba al marido del "placer femenino" (Cosse, 2010: 121). Con respecto a la sexualidad infantil, aparece el discurso psicoanalítico como una marca diacrítica de la época (Cfr. Plotkin, 2003) ubicando las estimulaciones autoeróticas y la curiosidad sexual en el plano de la "normalidad". Finalmente, el libro le otorga un lugar muy importante a la educación sexual en aras de lograr una "correcta" formación de la identidad sexual de niños y niñas. La identidad sexual es entendida como masculina o femenina de manera excluyente y con una correspondencia biológica, considera determinante mantener una diferenciación clara entre las "cosas masculinas y las femeninas" evitando una "indiferenciación simbólica" que podría conducir a la homosexualidad (Felitti, 2010). Para este proceso de educación sexual, considera que el rol de la familia es irremplazable aunque echa de menos la ausencia de programas en las escuelas que complementen esta tarea.

Siguiendo la literatura que aborda las propuestas de educación sexual en este período, se puede identificar un entramado de sentidos acerca de la sexualidad con marcas significativas provenientes de los discursos de la psicología, la sexología y el psicoanálisis que circulaban en la época. De este modo, se sostenía que la sexualidad estaba presente desde el nacimiento y ejercía un rol determinante en la definición de la personalidad y la identidad de niños y niñas. Las manifestaciones de la sexualidad eran consideradas "normales", "naturales" y "saludables", en consecuencia se imponía una regla práctica que impelía a no reprimir o bloquear la curiosidad sexual, el deseo y las experimentaciones sexuales en niños y niñas. En el plano de la transmisión de conocimientos, se criticaban los mitos acerca de la procreación y gestación humanas y cualquier tipo de engaño o cancelación de la curiosidad sexual que, se consideraba, contribuían al futuro deterioro del equilibrio psicológico. Por último, la "identidad sexual" era concebida como un elemento educable y su corrección se entendía en los marcos de la heteronorma con rasgos de esencialismo biologicista.

En estos enunciados, la educación sexual es ubicada centralmente en el ámbito familiar, tiene como destinatarios finales a niños, niñas y adolescentes y se desarrolla en el marco de dispositivos mediáticos de profesionalización de la crianza fuertemente atravesados por el discurso de la psicología. Así, la educación sexual aparece como una práctica novedosa para las "familias modernas" legitimada científicamente que se opone a la censura de las expresiones relativas a la sexualidad por parte de niños, niñas y adolescentes. La figura de profesionalización supone que padres y madres ignoran tales conocimientos necesarios para desarrollar correctamente su rol y por lo tanto deben adquirirlos.

Finalmente, el topos que articula estos enunciados sostiene que la educación sexual promueve el desarrollo psicológico saludable de estos sujetos.

4.3. La Iglesia y la Educación Sexual: un emergente en clave católica

La emergencia de la educación sexual como un tema de agenda mediática también interpeló a la Iglesia católica. En los circuitos de producción editorial de la Iglesia católica, la educación sexual llegó a instalarse como uno de los tópicos privilegiados de sus publicaciones. Las editoriales católicas *Guadalupe* y *Paulinas* tradujeron y publicaron un conjunto de manuales de crianza que abordaban la educación de la sexualidad. Los más difundidos fueron *Para Padres, Tú en mi nido* y *Para padres educadores*. Estas publicaciones difundían la perspectiva de la sexualidad expresada por la conferencia episcopal alemana en 1965. Allí, se sostenía que la sexualidad humana era un don de Dios, y se permitía una forma específica de amor entre el varón y la mujer aunque se aclaraba que el "apetito sexual" permanecía como una amenaza latente que podría someter la voluntad de los hombres, compartiendo el presupuesto dóxico acerca del impulso sexual que hemos descrito. Por esta razón, la educación debía conducir a los jóvenes por la senda del matrimonio, la virginidad y el celibato que eran diferentes formas del compromiso de amar a Dios (Cosse, 2010: 126).

Los contenidos de educación sexual que transmitían estas publicaciones dirigidas a adultos referían al mandato de la castidad hasta el matrimonio y la regulación de la natalidad mediante el método natural. Con respecto a los conocimientos que los adultos debían transmitirle a sus hijos e hijas, se incluía la fecundación humana que era precedida por explicaciones de los procesos de reproducción de plantas y distintos animales. Además, se enfatizaba en la formación de rasgos y roles diferenciales de varones y mujeres que no debían perderse de vista (Felitti, 2007; 2010). En este marco, la educación sexual tenía como objetivo "(...) la formación moral cristiana como forma de contrarrestar la sacralización del sexo propia de las sociedades contemporáneas y la perversión de la calle, sobre los niños y adolescentes." (Cosse, 2010: 126).

La presencia de esta temática en algunos espacios de la Iglesia católica alcanzó tal relevancia que en 1973 el *Movimiento Familiar Cristiano* elaboró una propuesta curricular para incorporar la "educación para el amor" en las escuelas católicas (Cosse, 2010: 121). Interpelada por la cada vez más prolífica puesta en discurso público de la sexualidad y la educación sexual, la Iglesia católica erigió un espacio enunciativo propio que contrarrestaba con su asociación tradicional al tabú y al silencio retomando

algunos tópicos del repertorio instalado pero restringiéndolos a los rígidos mandatos de la moral cristiana.

A partir de este proceso histórico, la Iglesia católica aparecerá como una de las formaciones discursivas relevantes en el espacio discursivo de la educación sexual. Asimismo, el topos que articula estos enunciados del catolicismo relacionando la educación sexual con la moral cristiana (+educación sexual +moral cristiana) tendrá una presencia significativa en la memoria discursiva de la educación sexual.

4.4. El Estado y la Educación Sexual: lejos de la política pública

El debate acerca de la incorporación de la educación sexual en las escuelas estuvo presente a lo largo de toda la década del sesenta. Como seguirá ocurriendo hasta la sanción de una ley nacional específica en el siglo siguiente, el centro del debate se focalizó en el lugar de la enseñanza de la educación sexual: escuela o familia. En el campo católico, hubo una homogeneidad significativa, se sostuvo que la educación sexual debía ser individual y que era potestad exclusiva de los padres. Por otro lado, entre las figuras que promovían la renovación en el campo de la sexualidad, las posiciones fueron heterogéneas. Por ejemplo, Telma Reca -médica psiquiatra con formación psicoanalítica, referente en salud mental infantil- consideraba que la educación sexual debía impartirse en las escuelas pero sostenía que ciertos temas exigían un tratamiento individual cuyo espacio óptimo era la familia (Reca, 1965), mientras que Eva Giberti y Florencio Escardó privilegiaron el papel de la familia (Giberti t. 3, 1969: 608-610; Escardó, 1961: 69-78). Estas posiciones dan cuenta de la distancia generalizada que existía con la posibilidad concreta de la implementación de políticas públicas en esta temática.

A medida que transcurría la década y con la expansiva presencia de la educación sexual en la agenda internacional⁵⁷, el debate nacional fue adquiriendo una progresiva presencia en los medios de comunicación. En el marco de un clima discursivo signado por impulsos renovadores pero también por la disidencia, en 1966 el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires ofreció una capacitación destinada a las familias y docentes mediante una propuesta multimediática: la edición de una *Guía para padres*, un espacio televisivo en *canal 7* y un espacio en la *Radio Provincia*. Los contenidos de esta propuesta, elaborados por un equipo interdisciplinario, ofrecían un repertorio de respuestas ante hipotéticas preguntas de niños y niñas acerca de la procreación. Además, con el mismo formato de

⁵⁷ Si bien la educación sexual había sido incorporada en la currícula en Estados Unidos en la década del cincuenta, recién fue valorada y difundida como propuesta en la década del sesenta cuando se incorpora en la mitad de las escuelas con una concepción más amplia de la sexualidad (Steutel y Spieker, 2004).

preguntas y respuestas, abordaban tópicos referidos al desarrollo evolutivo y la crianza en un marco que comulgaba con los preceptos sexuales de la moral católica. Las *Guías para Padres* explicitaban que el lugar de la educación sexual era al interior de la familia y advertían que los educadores debían tener mucho cuidado de avanzar sin su autorización (Felitti, 2010). En 1971, se produce una inflexión en el ámbito internacional que posiblemente hay surtido efectos en las políticas locales. Ese año, la UNESCO convocó a una reunión de especialistas de Latinoamérica en educación sexual para establecer una plataforma común para su incorporación en la currícula (Wainerman, Virgilio & Chami, 2008: 26). Al año siguiente, se incluye la educación sexual de forma experimental en 34 escuelas públicas de nivel secundario de la capital y las provincias de Buenos Aires y Tucumán (Felitti, 2010; Cosse, 2010). Los contenidos fueron incorporados en la unidad dedicada a la adolescencia de la materia “educación para la salud”. Estos abarcaban el desarrollo psicofísico durante la adolescencia, la maduración hormonal, las prácticas sexuales, la identidad adolescente y el conflicto generacional (Cosse, 2010: 127). De acuerdo con la literatura que releva estas experiencias piloto (Cosse, 2010; Felitti, 2010), se desconoce las razones de su corta duración y se resalta que prácticamente en simultáneo fue publicada una pastoral que llamaba a valorar el carácter sagrado del sexo necesariamente asociado al amor conyugal, la maternidad y la paternidad, enfatizando el valor de la castidad y la contingencia, y el rechazo de la homosexualidad y el autoerotismo (Cosse, 2010: 127-128).

Emplazada en estas coordenadas temporales y espaciales, la consolidación de la sexualidad en el espacio discursivo de la novedad y las transformaciones contribuyó a configurar la educación sexual como un terreno de disputas. Así, emergieron y se fueron consolidando distintas sedes de enunciación que obtenían legitimidad por las referencias al campo de saberes de la psicología, el psicoanálisis, la biomedicina, la sexología y la sociología. A su vez, la Iglesia católica se estableció como una sede de enunciación legítima combinando referencias a la biomedicina y a la psicología evolutiva con los pilares de la moral cristiana acerca de la sexualidad. En este escenario, la presencia recurrente de la temática en la agenda mediática y el rol débil y ambivalente desempeñado por el Estado con respecto a la implementación de la educación sexual en las escuelas (Felitti, 2010) dejaron un espacio abierto para que proyectos privados avanzaran de manera heterogénea y dispersa. De este modo, ante la proliferación discursiva de la sexualidad y la instalación específica de la educación sexual como una inquietud para las familias y los educadores, surgieron iniciativas que cubrían el vacío dejado por el

Estado avanzando principalmente en los medios de comunicación pero también en algunas instituciones educativas privadas⁵⁸.

5. Los años 80/90

Desde el retorno de la democracia en 1983, se reactivó el proceso de puesta en discurso de la sexualidad logrando niveles de presencia mediática inéditos en la década del 90. El panorama discursivo de este período imbricó un repertorio temático con una recurrencia inédita hasta el momento. Por un lado, con la expansión de los medios masivos de comunicación gráficos y audiovisuales ganaron terreno los mecanismos de erotización del cuerpo femenino. Además, se rearticulaban los discursos técnicos acerca del saber hacer para obtener placer sexual destinados, esta vez, a las mujeres. Por otro lado, con la emergencia del VIH/SIDA a comienzos de la década se produce una fuerte presencia de la sexualidad en la agenda pública. Considerada como un enfermedad mediática por excelencia (Verón, 1988), el VIH/SIDA atraviesa las fronteras nacionales e instala por primera vez de manera sincrónica la sexualidad en la agenda pública global (Altman, 2001). En este mismo marco, emplazada en las coordenadas nacionales tiene lugar la “epidemia de embarazo adolescente” que aparece como un problema social que afecta el desarrollo del país (Darré, 2005; Adaszko, 2005). De este modo, la configuración discursiva de la sexualidad en este período intersecta las figuraciones del erotismo, la pornografía y las técnicas para obtener placer sexual con las campañas de prevención de la transmisión del HIV, el pánico moral asociado a los grupos de riesgo y la preocupación moral y demográfica por el crecimiento del embarazo adolescente. En este particular y complejo entramado, tendrán lugar las operaciones legislativas que incorporarán en Argentina los Derechos Sexuales y Reproductivos.

5.1. La sexualización del mercado mediático

Durante este período se produce una creciente expansión discursiva de la sexualidad en los medios masivos de comunicación quienes, a su vez, fortalecen y diversifican su presencia. En la década del 80, surge una nueva tendencia en el campo de las revistas de interés general. Se trata de la producción de revistas con contenido erótico destinadas a varones adultos. Sus representantes son las revistas *Status*

⁵⁸ El pastor Luis Parrilla fue una figura pionera de la implementación de la educación sexual en una escuela de Capital Federal durante la década de los sesentas (Aller Atucha, 2006; Felitti, 2010b).

lanzada en 1977 y *Playboy* cuya presencia en el país se extendió desde 1985 hasta 1995. Por otro lado, en esta década la industria pornográfica internacional incrementa geométricamente el número de sus productos gracias a la posibilidad de comercializar mediante video en formato VHS. La consolidación de la industria cinematográfica pornográfica fue acompañada por la creciente circulación de revistas de este género favorecida por el incremento de los flujos de importaciones característico de la década del 90.

Promediando esta década, la presencia de la sexualidad en los medios masivos de comunicación constituye una marca del paisaje discursivo. Más allá de la dimensión pedagógica que se le puede atribuir a la pornografía (Preciado, 2008; Jones, 2010; Fígari, 2008), un conjunto de saberes inscriptos laxamente en el campo de la sexología se emplazan en las revistas femeninas con una explícita función pedagógica que tiene por objeto la producción y la experimentación de placer en las prácticas sexuales. Con la irrupción de la revista *Cosmopolitan* en el mercado argentino, la sexualidad se instaló como temática de este género incorporándose de manera gradual y diferenciada en la mayoría de las otras revistas femeninas de este país (Niebla, 2009; Merlino, 2006; Arcanio, 2006).

5.2. Epidemias sexuales

5.2.1. La epidemia del VIH/SIDA

Dos grandes acontecimientos emergen en el discurso social y permanecen en la agenda pública a lo largo de todo este período, la pandemia del VIH/SIDA y la epidemia de embarazos adolescentes. Con respecto a la emergencia del VIH/SIDA en la agenda pública, se sitúa en primera instancia en Estados Unidos. Precisamente, su primera mención mediática que tiene lugar en el *New York Times* el 3 de junio de 1981 lo asocia a un “raro cáncer padecido por homosexuales” (Giorgi, 2002), un año después el Ministerio de Salud argentino notifica el primer caso de SIDA en el país.

La primera nominación de la enfermedad difundida en Estados Unidos fue la sigla “GRID” (gay-related immunodeficiency) estableciendo una asociación con la población gay de duradera embarazo en el discurso social (Cfr. Crimp, 1988; 1998). En este sentido, la literatura especializada sostiene que el VIH/SIDA funcionó durante la década de los 90 como una enfermedad moralizante y normalizadora que retrajo, mediante la patologización, la liberalización de las prácticas sexuales fundamentalmente de la población gay que tuvo lugar en las décadas del 60 y 70 (Crimp, 1988; Watney, 2000). Configurada discursivamente como una poderosa enfermedad que se expandía desde Estados Unidos hacia el mundo

afectando a una población con rasgos sexuales específicos, el VIH/SIDA no se instaló como una pandemia que afectaba a toda la humanidad sino como una enfermedad mortal dirigida exclusivamente a individuos cuyas prácticas sexuales se alejaban de la noma heterocentrada⁵⁹.

En Argentina, la literatura sobre la temática acuerda en señalar la separación en dos momentos según el tipo de abordaje de la epidemia. El primer momento se extiende desde la aparición de los primeros casos en 1982 hasta el surgimiento de la medicina antirretroviral de alta eficacia en 1996 (Bloch, 2010: 105). Este período que aquí nos ocupa se caracterizó por la expansión del discurso epidemiológico centrado en la noción de una enfermedad infecciosa y altamente transmisible. La noción de “grupos de riesgo” proveniente de la epidemiología fue utilizada para delimitar aquellos “conjuntos sociales” que por diferentes características se encontraban más expuestos a la enfermedad (Barreda y Moya, 1995). En los discursos que circularon en nuestro país acerca de la enfermedad, la noción de grupos de riesgo funcionó en articulación con una serie de estigmas de larga duración en el discurso social. Tal como plantea Sontag, la infección por vía sexual ha sido históricamente considerada como una calamidad merecida (1996). En consecuencia, los llamados “grupos de riesgo” fueron asociados a una sexualidad peligrosa y contaminante cuya relación con el VIH/SIDA aparecía como un efecto de su propia (ir)responsabilidad. La lista de grupos de alto riesgo del VIH-Sida que recorre el discurso social da cuenta de la operación que construye esta enfermedad como una enfermedad moral y social emplazada en el terreno de la otredad desde una matriz heterosexual. De este modo, la epidemiología al monitorear el funcionamiento de la epidemia mediante la identificación de "grupos de riesgo" produjo como efecto la atribución del origen del VIH/SIDA a quienes lo padecían. Con este mecanismo, se construyeron socialmente dos tipos de infectados: "los culpables" (homosexuales, bisexuales y heroinómanos), y "las víctimas" (hemofílicos, transfundidos y los casos perinatales) (Bronfman y Magis, 2001).

A pesar de la enorme visibilidad de la epidemia en la agenda pública, durante estas décadas en Argentina no se desarrollaron políticas de prevención sostenidas y eficaces para controlar la epidemia (Petracci, 2004). Hasta inicios de los años 90, los únicos actores involucrados en la prevención del VIH/SIDA eran las organizaciones no gubernamentales que venían trabajando a favor de los Derechos Sexuales y las personas con VIH autoconvocadas. Debido a la presión nacional e internacional, el Congreso aprobó en 1990 la Ley Nacional de Sida n° 23.798 que tiene como objetivos principales garantizar los derechos individuales de las personas que viven con VIH y promover la prevención centrada en la responsabilidad individual de los individuos infectados y del resto de los miembros de la comunidad (Cfr. Petracci y

⁵⁹ Al principio la enfermedad fue nombrada como “la peste rosa” en exclusiva alusión a la población gay, posteriormente los grupos de riesgo fueron catalogados como las 4 H: Homosexuales, Hemofílicos, Adictos a la Heroína (Heroin addicts en inglés) y Haitianos (Weeks, 1985).

Pecheny, 2007: 218). Esta ley puede ser leída como un antecedente de la Ley de Educación Sexual Integral ya que establece en su decreto reglamentario de 1991 la incorporación de “la prevención del SIDA como tema en los programas de enseñanza de los niveles primario, secundario y terciario de educación” (Decreto N° 1244/91). En cuanto a la implementación de políticas públicas, el Estado se limitó a la provisión de medicamentos para las personas infectadas por el VIH y realizó campañas de prevención discontinuas que evitaron sistemáticamente la referencia explícita a las prácticas sexuales (Cfr. Petracci, 1994). De hecho, el preservativo como método de prevención recién fue mencionado por primera vez en la campaña de prevención de 1999 en un giro de la agenda pública que incorporó el discurso de sexo seguro y reducción de daños instalado en la agenda internacional (Petracci y Pecheny, 2007: 222-223). A mediados de la década del 90, algunos programas provinciales y municipales empezaron a desarrollar acciones de prevención. Al finalizar la década con la llegada del financiamiento internacional el panorama cambió notablemente, ya que se produjo una centralización en torno al proyecto *Lusida* impulsado por el Banco Mundial y, desde el 2000, se sumó el proyecto “Actividades de apoyo para la prevención y control del VIH/SIDA en Argentina” del Fondo Mundial de Lucha Contra el Sida (Weller et al, 2009: 17).

El marco de debilitamiento de la matriz estatal de la década del noventa (Cavarozzi, 1996) condicionó la escasa intervención del Estado mediante políticas públicas sostenidas para abordar la prevención de la pandemia. Sin embargo, su presencia expansiva en el discurso global legitimó la necesidad de la implementación de políticas sistemáticas que abordaran la sexualidad (Altman, 2001). La incipiente propuesta de educación sexual formulada en la Ley Nacional de Sida encuentra en ese entramado discursivo internacional un fragmento relevante de sus condiciones de producción. Los efectos preventivos con respecto a las enfermedades sexuales forman parte del repertorio eugenésico de la educación sexual pero en este caso aparecen articulados con una noción de responsabilidad individual que, como veremos, se inscribe en una concepción de la salud legitimada en la época por los discursos del alcance global.

5.2.2. La epidemia de los embarazos adolescentes

Por otro lado, el embarazo adolescente se instala fuertemente como un problema inscripto en la esfera de la salud pública en la agenda mediática argentina en la década del 90. El surgimiento de esta temática como un problema social que merecía ser investigado y exigía, a su vez, la intervención por parte del Estado se remonta a la década del 60 en Estados Unidos (Adazsko, 2005: 47; Pantelides, 2004). Durante

los años 60s y 70s, la epidemia de embarazo adolescente se instaló como una temática en ese país articulando distintos discursos provenientes del feminismo, la biomedicina y la política. Desde estos distintos lugares de enunciación, el embarazo adolescente aparecía como un problema ya sea para las madres adolescentes que truncaban sus posibilidades de desarrollo, para las familias que reproducían intergeneracionalmente sus condiciones de pobreza o para la sociedad que sufría el desborde de una sexualidad juvenil ejercida por fuera de las normas (Cfr. Pantelides, 2004; Furstenberg, 2003; Reis, 1998).

En nuestro país, la temática fue puesta en escena débilmente en la década de los 80 y con mayor fuerza en la década siguiente. De acuerdo con Darré, la emergencia del embarazo adolescente en el discurso social de los 90 constituye un efecto de las transformaciones operadas en el conjunto de las instituciones sociales y fundamentalmente en aquellas que comprenden la familia, la salud y la educación (Darré, 2005: 44). A lo largo de esta década, asistimos a una verdadera proliferación discursiva sobre la temática que se extenderá en la década siguiente. La diversidad de organizaciones gubernamentales, no gubernamentales, locales e internacionales que abordó el embarazo adolescente puso de relieve la circulación de grandes cantidades de información, la implementación persistente de políticas públicas que lo tuvieron como objeto y un abanico de especialistas que se instalaron como las voces autorizadas para explicar sus causas y consecuencias. Los campos predominantes en el abordaje y la intervención sobre el embarazo adolescente fueron el jurídico y el de la salud. En los hospitales y centros de salud argentinos, existían desde la década del 50 espacios específicos para la atención de adolescentes (Gogna, 2001). El lugar privilegiado que adquirieron estos espacios en la tradición de la política pública permite inferir el peso significativo del discurso de la salud para definir esta temática.

Las perspectivas hegemónicas que se instalaron en este período sobre el embarazo adolescente lo entendían como un factor que permitía anticipar una serie de efectos negativos para el desarrollo. Las consecuencias incluían la caída de las tasas de escolarización, el incremento de hijos en los sectores sociales desfavorecidos, las menores posibilidades de capacitación por parte de lxs jóvenes afectadxs, el aumento de desempleo y una profundización de la pobreza. De esta manera, la axiologización negativa del embarazo adolescente se inscribe en la formación discursiva de la biomedicina pero se desplaza transversalmente por otras formaciones discursivas tales como la de la educación y la economía. Al igual que con la epidemia del VIH/Sida, esta operación los instala como objetos temáticos fetichizados que marcan la necesidad urgente de intervenciones efectivas para prevenirlos o conjurarlos.

5.3. Democratización legislativa y educación sexual

La proliferación discursiva acerca de la sexualidad en estas décadas permite trazar un mapa que vuelve visibles regiones heterogéneas. Por un lado, erotismo, pornografía, placer y consumo funcionan como las marcas de una configuración modulada por un mercado impulsado por los flujos dinámicos de este período. Pero el mapa de la sexualidad también incluye el VIH/SIDA y el embarazo adolescente como dos grandes eventos que movilizan grandes volúmenes discursivos ubicando al ideologema de la prevención del riesgo en un lugar central. En este horizonte de sentidos, los procesos de democratización generaron condiciones para la irrupción en el ámbito legislativo de temáticas inherentes a la sexualidad que habían permanecido excluidas de estos espacios. La transición democrática que tuvo lugar en Argentina desde 1983 trajo consigo una “salida del silencio” relativa a los Derechos Humanos vinculados a la sexualidad (Pecheny & Petracci, 2006: 44; Petracci, 2004). Este movimiento incipiente de reivindicación de derechos inherentes a la sexualidad puso en escena un proceso de politización de relaciones sociales que eran consideradas como pertenecientes al ámbito de lo privado o natural. Consecuentemente, durante este período, los debates parlamentarios en torno a proyectos de leyes referidas a la sexualidad traccionaron en la agenda mediática un repertorio temático cuya presencia se incrementará en las décadas siguientes. De este modo, el proceso de democratización habilita la emergencia en el espacio discursivo de la sexualidad de posicionamientos sustentados en la formación discursiva del derecho.

Desde 1984, Argentina ratificó la CEDAW (Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer)⁶⁰, la Convención Americana de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, así como su Protocolo Facultativo y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. De esta manera, se produce una filiación con el marco internacional de derechos que venían sedimentando una plataforma significativa para el desarrollo de los Derechos Sexuales y Reproductivos (Petchesky, 2008). En esta línea de sentido, en 1987 se deroga el decreto 659/74⁶¹ que prohibía las actividades destinadas al control de la natalidad y restringía la venta de anticonceptivos con el objeto de “adecuar la legislación nacional al Plan de Acción Mundial de Población” aprobado por la Conferencia Mundial de Población que tuvo lugar en la ciudad de México en 1984 (Novick, 1999: 17). Así, en coherencia con los postulados internacionales acerca de los derechos reproductivos, se sostenía que debe “permitirse el ejercicio pleno del derecho humano básico de decidir responsablemente respecto a su reproducción”, constituyendo los servicios de salud el instrumento adecuado para orientar y asesorar a las familias en todo lo relativo a su reproducción (Decreto 2274/87 apud Novick, 1999: 18).

⁶⁰ Esta convención adoptada por la ONU en 1979 se fundamenta en la “doble obligación de eliminar la discriminación y de asegurar la igualdad” (Piovesan, 2003: 207).

⁶¹ Conocido como el “decreto López Rega” tuvo lugar en 1974 durante el gobierno de Isabel Perón.

Los cambios legislativos daban cuenta de las nuevas condiciones de emergencia de los Derechos Sexuales y Reproductivos. Sin embargo, el proceso en esta materia será heterogéneo aunque marcado por una circulación creciente en la discursividad social. En cuanto a la educación sexual, los antecedentes son dispersos y escasos. En la Ciudad de Buenos Aires, desde 1984 rige una ordenanza que impele a las escuelas de nivel secundario a formar un espacio curricular interdisciplinario para incorporar contenidos de educación sexual en las asignaturas de ciencias sociales y biología (Esquivel, 2013: 40). Con el mismo objetivo, en 1992 la provincia de Santa Fe sanciona la primera ley provincial de Educación Sexual cuya aplicación efectiva tendrá lugar recién a partir del año 2007. También en 1992, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación publica un documento titulado “Educación de la Sexualidad. Documentos de Apoyo para una educación integral.” Este documento ubicado en la serie “Educación y Problemas Sociales” financiada por laboratorios Bagó sostiene un posicionamiento fuertemente atravesado por la formación discursiva de la Iglesia católica.

Convencidos de la importancia del desarrollo integral del hombre y que la sexualidad merece atención en todas sus facetas: corporal, psicológicas, afectivas, espiritual y también social, el Ministerio de Cultura y Educación avanzó en su tratamiento y advirtió que es una cuestión compleja cuya comprensión exige a la perspectiva de distintas disciplinas. Pero también que es de interés para las distintas cosmovisiones religiosas y filosóficas porque hace al hombre mismo y a su relación con otros, pues implica creencias y valores, así como emociones y sentimientos.

En razón de ello, la sexualidad es considerada con un enfoque humanista, abierto, sensible a integrar los aportes del conocimiento que ofrecen las ciencias y también las perspectivas valorativas de distintas religiones que procuran contemplar las necesidades más profundas de las personas. (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1992)

Una operación discursiva central del discurso religioso que, como veremos más adelante, será replicada en la Ley Federal de Educación sancionada un año después, consiste en postular el “desarrollo integral” como el objetivo de la educación e incluir lo religioso como una de sus dimensiones fundamentales. En este documento, mediante la recurrencia de elementos léxicos propios del discurso religioso (“espiritual”, “creencias y valores”, “necesidades profundas”), se configura un campo interdisciplinario de la educación de la sexualidad que abarca tanto “las ciencias” como “las perspectivas valóricas de distintas religiones”. En consecuencia, aludiendo a la necesidad de abordar la temática interdisciplinariamente para evitar los reduccionismos axiologizados negativamente en oposición a la integralidad, los diferentes artículos son firmados por referentes de distintas comunidades religiosas (judía, evangélica y católica), docentes e investigadores de la Universidad Católica y un psiquiatra psicoanalista especialista en salud mental pediátrica. De esta manera, el documento legitima enunciadores provenientes de los espacios religiosos para abordar la educación de la sexualidad desde la

principal sede de enunciación estatal de alcance nacional. Finalmente, a nivel de los contenidos propuestos, el documento produce un distanciamiento con el discurso de la prevención de riesgos que, como hemos visto, dominaba el espacio discursivo de la sexualidad, ya que jerarquiza el abordaje de los valores y el desarrollo evolutivo en su dimensión psicológica.

La segunda ley provincial de educación sexual tiene lugar en Mendoza en 1997. Se trata de la Ley n° 13.066 que crea un “Consejo Asesor en los valores de la sexualidad” integrado por especialistas representantes de distintas organizaciones entre las que se cuentan “iglesias de todos los credos religiosos”, organismos pertenecientes al ámbito de la salud, ONGs vinculadas a la educación y el sindicato docente (Cfr. Ley n° 13.066, 1997). Este consejo tuvo como función la elaboración de los contenidos de la propuesta de “Educación en los valores de la sexualidad” para ser implementada en los diseños curriculares. A lo largo del texto de la Ley, se repiten elementos léxicos pertenecientes a la formación discursiva de la Iglesia católica. De esa manera, el énfasis se halla colocado en los “valores”, que aparecen adjetivados como “humanos” y “trascendentes” (Ley 13.066, 1997), y en el lugar prioritario que se le asigna a la familia en tanto agente de la educación en sexualidad. Así, entre los objetivos mencionados se plantea:

Revalorizar e integrar a la familia como principal educadora en los valores humanos fundamentales;

Informar exhaustivamente a los padres, para que puedan continuar con la educación que ellos vienen imprimiendo en sus hijos desde el momento de la gestación; (Ley 13.066, art. 4)

En estas irrupciones de la educación sexual en este período, predomina el énfasis en la enseñanza de valores marcado por la impronta del discurso religioso. El abanico de agentes involucrados y los llamados a “evitar reduccionismos” dan cuenta de procesos tendientes a reducir la presencia de la biomedicina e incorporar los ámbitos de la psicología, la religión y las familias. La articulación del discurso de los Derechos Humanos con la sexualidad producida en el ámbito internacional no se encuentra presente en estas propuestas de educación sexual.

5.4. Sexualidad en la Reforma Educativa de los 90

En la primera mitad de la década de los 90, se suceden en Argentina una serie de normas que transformaron profundamente la estructura del sistema educativo: la Ley de transferencia de Servicios Educativos a las Provincias (1992), la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley de Educación Superior (1995). Esta Reforma Educativa impuso una agenda curricular de alcance nacional, ya que se elaboraron

los Contenidos Básicos Comunes (CBC) que funcionarían como un marco curricular unificado para la Educación General Básica (EGB)⁶². Estos CBC fueron aprobados por el Consejo Federal de Educación en noviembre de 1994 y publicados en 1995. Durante ese año, las fuertes presiones de los sectores más conservadores de la Iglesia católica tuvieron como consecuencia la modificación de los CBC a partir de las sugerencias vertidas por la Iglesia y la nueva aprobación por parte del Consejo Federal de Educación (Nosiglia & Zaba, 2003).

El proceso de modificaciones, sustituciones y supresiones de los CBC da cuenta de los mecanismos de regulación discursiva que operaron en torno a la sexualidad. Resulta relevante dar cuenta de las condiciones de producción de los CBC, ya que se explicitan de manera ostensible las disputas por la delimitación del repertorio temático de este espacio discursivo.

Como hemos visto más arriba, los grandes temas instalados como asuntos de Estado eran el embarazo adolescente y la pandemia de VIH/SIDA. Ante ellos, las organizaciones feministas y de mujeres legitimadas por la agenda internacional de derechos humanos incorporan la igualdad y equidad de género. De este modo, en Argentina en 1991 se había creado el Consejo Coordinador de Políticas Públicas para la Mujer, dependiente del Presidente de la Nación, que en 1992 se convertirá en el Consejo Nacional de la Mujer. Desde su fundación, este organismo define la educación como un área prioritaria siguiendo la tradición del feminismo.⁶³ En ese sentido, en 1992 se formula el Programa de Igualdad de Oportunidades de la Mujer en el Área Educativa (PRIOM), ideado como un programa del Ministerio de Educación destinado a “(...) incorporar a la transformación educativa nuevos contenidos, enfoques y valores que promuevan la equidad de los géneros en todos los ámbitos de la vida social y resalten los aportes que las mujeres han realizado históricamente al crecimiento económico, el fortalecimiento de los lazos sociales y la producción de cultura” (PRIOM, 1992: 7). Debido a las presiones de sectores conservadores del país liderados por la Iglesia católica, este programa deja de funcionar en 1995 sin lograr una implementación efectiva de la temática de género en la agenda educativa (Bonder, 1999).

La caída institucional del PRIOM tiene una relación directa con el proceso de modificación de los CBC ya que tanto los tópicos como sus enunciadores son idénticos. La metodología de la elaboración de los CBC había privilegiado la intervención de “técnicos expertos” provenientes de diferentes áreas disciplinares. De esta manera, su modificación fue acompañada por una renuncia masiva de técnicos cuya producción se veía afectada por la injerencia de la Iglesia católica (Minteguiaga Garaban, 2012: 193). Así, renuncia

⁶² La EGB abarca de 1° a 9° año. En el caso de Córdoba, los seis primeros años se ubican en la primaria, y los tres restantes componen el Ciclo Básico Unificado del nivel secundario.

⁶³ Como hemos visto a inicios de este capítulo, la educación ha constituido una estrategia significativa de los movimientos feministas para promover la equidad de género.

Carlos Cullen, coordinador del Área de Formación Ética y Ciudadana, Gloria Bonder coordinadora del PRIOM, Graciela Morgade, integrante del equipo de Bonder y Marcelo Levinas, coordinador del Área de Ciencias Naturales.

El reclamo proveniente desde sectores de la Iglesia católica sostenía que los CBC no recuperaban adecuadamente lo estipulado por la Ley Federal de Educación en cuanto a la dimensión espiritual del hombre y su vinculación con la existencia de dios (Nosiglia y Zaba, 2003: 79-80; Minteguiaga Garaban, 2012: 333). En este sentido, el cardenal Antonio Quarracino le entregó al Ministro de Educación de la Nación un documento que establecía con precisión cada una de las modificaciones requeridas: “hay fallas que deberían corregirse si no se quiere dejar de lado a Dios, a la cultura, al orden natural y a la familia” (Quarracino apud Minteguiaga Garaban, 2012: 333).

Algunas de las modificaciones y supresiones que afectaron a la nueva edición de los CBC se encuentran en estrecha relación con el repertorio temático de la educación sexual. Por ejemplo, fue suprimido el siguiente fragmento de Ciencias Naturales: “Los alumnos y las alumnas púberes pueden encontrar en la escuela la respuesta a algunos de los interrogantes que su desarrollo les plantea” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995a: 120). También en Ciencias Naturales, fue modificado el fragmento “sensibilidad y respeto hacia los seres vivos, el cuidado de la salud y el mejoramiento del ambiente” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995a: 142) por “sensibilidad y respeto a la vida humana desde la concepción y a los seres vivos en general, el cuidado de la salud y el mejoramiento del ambiente” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995b: 138). En el espacio de Ciencias Sociales fueron eliminadas las referencias a la perspectiva de género, mediante el reemplazo del término “género” por el término “sexo”. Así, la frase “Superación de estereotipos discriminatorios por motivos de género” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995a: 194) fue reemplazada por “Superación de estereotipos discriminatorios por motivos de sexo” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995b: 190). En Formación Ética y Ciudadana, al siguiente fragmento “cuando se habla de persona, se piensa en la posibilidad de conocer, querer, elegir, expresar, sentir, expresarse, relacionarse con los otros y responsabilizarse por el propio actuar, trascender y crear” (1995a: 340) se le agregó “trascender y por ende relacionarse con Dios” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995b: 334). Finalmente, en este mismo espacio curricular, la frase “la familia es el grupo primario” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995a: 341) fue reemplazada por “la familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad. Constituye el grupo primario” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995b: 335).

Como se puede observar, el conjunto de supresiones y sustituciones produce una legitimación por parte del Estado del discurso educativo católico, consistente en la incorporación de su posicionamiento respecto a la noción del sujeto y la sexualidad en los contenidos curriculares de inédito alcance nacional. De esta manera, la segunda edición de los CBC explicita la presencia de Dios en la definición de persona, incluye la definición de la vida humana desde la concepción, sostiene una perspectiva naturalista de las identidades y roles asentada en el sexo biológico, plantea una definición unívoca de familia como elemento básico y natural de la sociedad, y finalmente elide el abordaje del desarrollo corporal de los púberes inicialmente emplazado en el área de Ciencias Naturales. En esta línea de sentido, a lo largo de los CBC permanece una asociación entre “la sexualidad”, “el sistema reproductor” y “el amor” (Cfr. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995b: 116, 334) enmarcada en el propósito de la Ley Federal de Educación de “posibilitar la formación integral del hombre y la mujer” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995b: 332). Con respecto a los dos grandes temas de la agenda mediática, el embarazo adolescente se encuentra ausente mientras que el Sida es incluido, por un lado, como ejemplo de una enfermedad viral en Ciencias Naturales (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995b: 145) y, por otro, como un tema inherente a la “salud de la persona” junto a la “drogadependencia y el alcoholismo” en Formación Ética y Ciudadana (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995b: 337).

Durante este período, el proceso de expansión discursiva de la sexualidad en el discurso mediático y la creciente legitimidad de su abordaje estatal impulsada por el discurso de la prevención de riesgos no tuvieron su correlato en los diseños curriculares. Las modificaciones efectivas entre las dos ediciones sucesivas de los CBC y la polémica entablada en torno a su producción pusieron en evidencia de manera explícita el juego de disputas entre diferentes formaciones discursivas. De este modo, fueron expulsados del discurso educativo oficial un conjunto de temas relativos a la sexualidad que formaban parte del repertorio tópico legitimado en el discurso social. Esta operación afianzó el posicionamiento de la Iglesia católica acerca de la sexualidad en el espacio discursivo de la educación sexual.

6. Conclusiones

La presencia de la educación sexual como tema ha atravesado la memoria de distintas formaciones discursivas a lo largo del siglo XX en Argentina. Este recorrido genealógico pretendió cartografiar el juego de disputas en los diferentes espacios legitimados para la tematización de la educación sexual y, unido a ello, el conjunto de enunciadores legitimados por mecanismos específicos para hablar de este tema. La

relativa heterogeneidad de estos espacios y enunciadores obedece a que la educación sexual se ha constituido históricamente en un campo de lucha donde entran en tensión diferentes concepciones acerca de la sexualidad, los sujetos y la intervención de las instituciones. De esta manera, la educación sexual ocupa y ha ocupado distintos lugares tanto dentro de los aparatos del Estado como fuera de ellos y sus estrategias se encuentran determinadas por objetivos disímiles. Además del lugar estratégico que ha ocupado la educación sexual en los aparatos estatales, se ha extendido y se continúa extendiendo en diferentes espacios de la industria cultural. Estos diferentes espacios de abordaje se han constituido en un campo de lucha donde se dirime la definición de la educación sexual atravesada por distintos mecanismos normativos de legibilización que determinan el repertorio temático, las gradaciones etarias, los destinatarios, los espacios institucionales y los actores encargados de transmitirla, las modalidades de abordaje, el alcance y los efectos esperados. Todos estos elementos se encuentran articulados con distintas configuraciones de la sexualidad que tienden a establecer los límites no siempre de manera totalmente clara ni mucho menos definitiva de las intervenciones educativas.

La mirada genealógica nos ha permitido dar cuenta de las relaciones de fuerza, las contradicciones y la jerarquización entre las distintas formaciones discursivas que han intervenido en el espacio discursivo de la educación sexual. Cada una de estas formaciones pone en juego su axiomática y su escala axiológica acerca de la educación sexual y un dispositivo de enunciación que gestiona la legitimidad de los enunciadores según reglas específicas. De esta manera, hemos visto como la biomedicina ha operado de modo determinante en la definición de la sexualidad no sólo como objeto de estudio e intervención médica sino como objeto de educación. Así, evitar los problemas asociados a las conductas sexuales mediante la educación sexual ha constituido un axioma fundamental de esta formación discursiva que permanecerá en la memoria de este espacio. Este axioma traducido en estrategia gubernamental se sostiene en un imbricamiento de salud y moral y en un presupuesto arraigado que le atribuye a la educación poderes de reforma moral. La legitimidad de los profesionales de la medicina para implementar acciones de educación sexual proviene de su experticia ya que la sexualidad es configurada en esa formación discursiva como una entidad anatomofisiológica con efectos morales. Precisamente, el alcance del campo de intervención que define a la medicina moderna⁶⁴ abarca las enfermedades físicas y las enfermedades morales que afectan a la población (Foucault, 1991).

El recorrido realizado evidencia que en la contienda por la definición de la sexualidad además de la biomedicina intervienen otras formaciones discursivas tales como el feminismo, la sexología, la

⁶⁴ De acuerdo con Foucault, la medicina moderna emerge en Europa en el siglo XVIII y su rasgo definitorio es la medicalización de la sociedad. En ese sentido, la enfermedad pasa a ser concebido como un “problema social” que debe ser abordado desde una “política sanitaria”. Con esta operación, el Estado moderno europeo toma a su cargo el control y la gestión de la salubridad de la población. (Cfr. Foucault, 1991; Donzelot, 2007)

psicología y la Iglesia católica. Uno de los aspectos centrales de esta contienda consiste en el desplazamiento de la primacía otorgada a lo anatomofisiológico por la biomedicina. Ese movimiento de oposición frente a la biomedicina hace converger al resto de las formaciones discursivas que sin embargo presentan, como hemos visto, posiciones heterogéneas. El feminismo, la sexología y la psicología pugnan por limitar la relevancia de la dimensión anatómica jerarquizando aspectos psicoafectivos. Asimismo, cada una de estas formaciones discursivas junto con sus axiomáticas específicas que hemos revisado introduce en el espacio discursivo sus enunciadores legitimados por la acreditación de saberes técnicos puntuales (la obtención y la producción de placer sexual, la adecuación emocional, etc.) que son omitidos desde la biomedicina. Por otro lado, en el discurso religioso, las diferentes dimensiones o aspectos reconocidos desde las otras formaciones discursivas son subordinadas ante un plano religioso-espiritual-trascendental que opera como un factor determinante. Así, el uso del adjetivo “integral” atribuido a la sexualidad emerge tempranamente en esta formación discursiva demarcando, por un lado, la relevancia de la afectividad como elemento constitutivo de la sexualidad y, por otro, la dimensión religiosa que adquiere una función determinante. De acuerdo con esta formación discursiva, el enunciador legítimo se inscribe en el ámbito eclesiástico que ostenta el monopolio de la trascendencia espiritual y deposita bajo su vigilancia la tarea de la educación sexual en los padres que aparecen como delegados de esa función en el espacio familiar.

Capítulo 4

Condiciones de la ESI

Una genealogía de la articulación discursiva entre derechos, sexualidad y educación

0. Introducción

La Ley nacional de Educación Sexual Integral n° 26.150 sancionada en octubre de 2006 establece en su primer artículo, por primera vez en la historia de las legislaciones vernáculas, una conexión entre el derecho a la educación y los Derechos Sexuales y Reproductivos. Esta novedosa articulación que prescribirá el abordaje sistemático de la sexualidad en las aulas del sistema educativo formal se encuentra sostenida por un largo proceso de sedimentación discursiva que atraviesa, como hemos visto, distintos espacios del discurso social. Sin embargo, en ese capítulo, nos interesa limitar la mirada al conjunto de discursos inscriptos en el marco jurídico que operan como condiciones de posibilidad de esa articulación entre derechos, sexualidad y educación.

El vocabulario de derechos que, como hemos visto, había emergido en nuestro país con el retorno de la democracia en 1983, logrando una mayor institucionalización con la reforma constitucional de 1994 y la suscripción a una serie de tratados internacionales entrama en este contexto un lenguaje hegemónico para pensar políticas públicas relativas a la sexualidad. Entre sus principales condiciones, tiene lugar en el ámbito internacional la formulación de los Derechos Sexuales y Reproductivos como derechos humanos patentizada en distintas instancias institucionales.

1. La emergencia del discurso global de los Derechos Sexuales y Reproductivos

1.1. Las conferencias internacionales como arena de disputa

Durante la década del noventa, se producen en el ámbito internacional instancias institucionales que marcan un punto de inflexión en la formulación de los Derechos Sexuales y Reproductivos. Dado que la definición de estos derechos constituye un complejo espacio de disputa donde intervienen diferentes posiciones, resulta necesario recuperar algunos desplazamientos que tuvieron lugar en la historia

reciente para delimitar un espacio discursivo que no reduzca el espesor de la sedimentación de tales disputas.

Como hemos visto en el capítulo anterior, en las décadas de los 50 y 60 había resurgido, principalmente en la academia anglosajona, la hipótesis malthusiana⁶⁵ de la “explosión demográfica” que entendía al crecimiento poblacional como una amenaza al desarrollo (Alves, 2002). La preocupación recaía particularmente sobre el crecimiento poblacional de los países asiáticos y de Latinoamérica que obedecía a la estabilización de la tasa de natalidad y al incremento de la esperanza de vida debido a la mejora relativa de la calidad de vida de la población (Szasz, 2004: 486). Debido a que este crecimiento era considerado una amenaza para la supervivencia del planeta, los organismos internacionales ejercieron presiones para disminuir las tasas de natalidad en tales países.

Las primeras Conferencias Internacionales de Población y Desarrollo (CIPD) organizadas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) tuvieron lugar en este contexto atravesado por el crecimiento demográfico y legitimidad del discurso neomalthusiano⁶⁶. Precisamente, la primera de estas conferencias, llevada a cabo en Roma en 1954, tuvo como eje el impacto de la población en el desarrollo de los países. En este marco, los países capitalistas desarrollados sostenían posiciones neomalthusianas considerando que un alto crecimiento poblacional constituía un obstáculo para el desarrollo, mientras que los países del tercer mundo se dividían en tres posiciones: una que sostenía la necesidad de controlar la natalidad, otra que bregaba por la promoción de la natalidad⁶⁷ y finalmente una que consideraba que la población era un elemento neutro con respecto al desarrollo. Todavía distantes del vocabulario de los Derechos Humanos, en estas encrucijadas geopolíticas, las mujeres, sus cuerpos y su fecundidad eran consideradas variables del desarrollo económico de los países.

Marcando una distancia con las tendencias neomalthusianas, el tema de los derechos reproductivos es incluido en la CIPD de Teherán en 1968, donde se acordó que la planificación familiar era un derecho de las parejas y las familias. Posteriormente, en la CIPD de Bucarest en 1974, los derechos reproductivos ocuparon un lugar central, entendidos como el derecho de las parejas y los individuos para decidir la cantidad y el momento para tener o no hijas o hijos. En la Convención sobre Eliminación de toda Forma

⁶⁵ Este adjetivo deriva del apellido de un economista y pastor de la Iglesia Anglicana que publica su obra a comienzos del siglo XIX. La hipótesis que ha trascendido de Thomas Malthus sostiene que la población tiende siempre a crecer mucho más rápido que los medios de supervivencia. Por esa razón, consideraba necesaria la limitación de la natalidad aunque se oponía al empleo de métodos anticonceptivos y al aborto.

⁶⁶ A diferencia de Malthus, el neomalthusianismo no considera que la actividad sexual de la población se encuentra enlazada necesariamente con la reproducción. De este modo, promueven masivamente el uso de métodos anticonceptivos para limitar la fecundidad.

⁶⁷ Las políticas pronatalistas fueron generalmente promovidas por la Iglesia católica y buscaban restringir el uso de métodos anticonceptivos.

de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW) que tuvo lugar en 1979 se planteó por primera vez que existen relaciones de dominación que afectan las condiciones en que las mujeres toman sus decisiones reproductivas.

En el marco de estos acuerdos internacionales que legitimaban los derechos reproductivos de las mujeres, durante la década del 80 se articularon en el ámbito internacional, pero fundamentalmente en los países tercermundistas, redes de movimientos de mujeres que luchaban por la implementación efectiva de los derechos reproductivos. Uno de los objetivos principales era que las mujeres accedieran al uso autónomo de los métodos anticonceptivos para que estos no fueran aplicados de manera coercitiva tal como venía ocurriendo en el marco de las políticas neomalthusianas (Brown, 2014: 159). Al calor de este movimiento, durante una reunión internacional de mujeres realizada en Ámsterdam se creó la *Red Mundial por los Derechos Reproductivos* (Sen et al, 1994). Paralelamente, en 1984 se fundó en Colombia la *Red de Salud de las Mujeres de América Latina y el Caribe* (De Barbieri, 2000: 50).

La CIPD que tiene lugar en el Cairo en 1994 constituye un punto de inflexión en el debate poblacional ya que posiciona en un lugar prioritario a los Derechos Humanos, el bienestar social, la igualdad de género y la salud reproductiva (Corrêa y Sen, 1999). Por primera vez, en el ámbito de las Naciones Unidas, las mujeres son consideradas como sujetos activos del desarrollo y no meramente como objeto de las políticas demográficas. En esta instancia, se acepta que la transición demográfica no debía abordarse desde el control coercitivo de la natalidad sino a partir de la mejora de la calidad de vida de la población, lo que, según los términos propuestos, incluye dos tópicos que habían sido instalados en la agenda de los movimientos de mujeres: la promoción de la igualdad entre varones y mujeres y la consideración de la sexualidad como un asunto de salud pública. Así, el Cairo retoma la comprensión de los derechos de las mujeres como derechos humanos, tal como había sido establecida un año atrás en la *Conferencia Internacional de Viena* (Maffía, 1994), e incluye la salud dentro de estos derechos como un derecho básico. Con respecto a ello, el avance más significativo consiste en la inclusión, por primera vez, de una definición explícita de los derechos reproductivos en el marco de los Derechos Humanos (Côrrea, 1997; Petchesky, 2008). De esta manera, las operaciones discursivas que tienen lugar en el espacio enunciativo de Naciones Unidas incluyen como tópicos emergentes los derechos reproductivos y la igualdad entre varones y mujeres en la formación discursiva de los Derechos Humanos.

1.2. La emergencia de los conceptos acerca de la sexualidad y los derechos

La articulación entre sexualidad y derechos que estamos describiendo se constituye en un campo de tensiones y disputas donde operan definiciones conceptuales que trazan recorridos específicos en los aparatos legislativos y en las políticas públicas vinculadas a la sexualidad. En este sentido, la importancia que reviste la CIPD del Cairo radica, además de lo mencionado, en la legitimación internacional de las nociones de “salud reproductiva” y “derechos reproductivos”. Ambas nociones que allí aparecen articuladas presentan una densidad histórica particular y alcances específicos que deben ser indagados de manera singular, prestando atención además a los mecanismos discursivos que las vinculan o las diferencian de las nociones de “salud sexual” y “derechos sexuales”.

1.2.1. La primacía de lo reproductivo

En 1946, la Organización Mundial de la Salud (OMS) definió el término “salud” como “un estado de completo bienestar físico, mental y social y no meramente la ausencia de malestar o enfermedad” (apud Correa et al, 2004: 7). Esta definición opera, por primera vez, una fisura de la asociación privativa de la salud a los aspectos médicos, formulando una expansión que trasciende las intervenciones de tratamiento o prevención de enfermedades o malestares físicos. Además, del descentramiento de la salud con respecto a la dimensión somática y la introducción de la noción de “completo bienestar” que establece una distancia con la restricción a la “ausencia de enfermedad”, este documento de la OMS define a la salud como un derecho de individuos y comunidades que debe ser garantizado por los Estados. Resulta significativo el estatuto fundacional que adquiere esta definición, ya que sus aspectos principales persisten en las definiciones actuales, aunque se produjeron algunas ampliaciones significativas como la inclusión del medioambiente como un factor determinante de la salud (Cfr. Galvão, 1999) y la inclusión de la noción de “promoción de la salud” en la *Conferencia de Ottawa* en 1986 (OMS, 1986: 1).

La sexualidad se encuentra ausente tanto en esta definición fundacional de la OMS como en los posteriores documentos que tienen lugar en las décadas de los 50s y 60s (Cfr. Lottes, 2000). Recién en 1975, se formula el concepto de “salud sexual” que tendrá presencia en algunos documentos de esa década y la siguiente. En ese contexto, durante los años 70s, comienza a circular el término “derechos reproductivos” entre los grupos de mujeres y las ONGs que articulan demandas en el ámbito internacional por el acceso al aborto seguro y legal y a métodos anticonceptivos seguros (Correa, 1997). Esto adquirirá una mayor institucionalización en el *IV Encuentro Internacional de Salud de la Mujer* realizado en Ámsterdam en 1984 donde grupos feministas de distintas partes del mundo acuerdan

instalar el término “derechos reproductivos” en las agendas de la lucha por las mejoras de las condiciones reproductivas de las mujeres (Lottes, 2000: 8). Asimismo, en la década del 70, el uso del sintagma “salud de la mujer” formó parte de una estrategia política que tenía por objeto inscribir el lema feminista “nuestro cuerpo nos pertenece” en la arena de disputa por las políticas públicas (Correa y Ávila, 2003: 19). Hacia finales de la década del 80, el término “salud de la mujer” coexistió con el término “salud reproductiva” que finalmente lo sustituyó en el campo de los derechos acerca de la sexualidad. La noción de “salud reproductiva” formulada en 1988 por Mahmoud Fathalla, médico y funcionario de la OMS, operó como un término más amplio ya que incorporó a los hombres en la dimensión reproductiva e incluyó, como veremos, de un modo específico la noción de “salud sexual”.

Tal como decíamos más arriba, la CIPD del Cairo constituye un momento significativo en la legitimación de estas operaciones discursivas en torno a la sexualidad, la salud y los derechos que circulaban principalmente en espacios relacionados con organizaciones de mujeres y movimientos feministas. El título del capítulo VII del informe de esta conferencia, “derechos reproductivos y salud reproductiva”, condensa una articulación que se instalará de manera definitiva en el marco normativo internacional. En su comienzo, se encuentra la siguiente definición:

La salud reproductiva es un estado general de bienestar físico, mental y social, y no de mera ausencia de enfermedades o dolencias, en todos los aspectos relacionados con el sistema reproductivo y sus funciones y procesos. En consecuencia, la salud reproductiva entraña la capacidad de disfrutar de una vida sexual satisfactoria y sin riesgos y de procrear, y la libertad para decidir hacerlo o no hacerlo, cuándo y con qué frecuencia. Esta última condición lleva implícito el derecho del hombre y la mujer a obtener información y de planificación de la familia de su elección, así como a otros métodos para la regulación de la fecundidad que no estén legalmente prohibidos, y acceso a métodos seguros, eficaces, asequibles y aceptables, el derecho a recibir servicios adecuados de atención de la salud que permitan los embarazos y los partos sin riesgos y den a las parejas las máximas posibilidades de tener hijos sanos. En consonancia con esta definición de salud reproductiva, la atención de la salud reproductiva se define como el conjunto de métodos, técnicas y servicios que contribuyen a la salud y al bienestar reproductivos al evitar y resolver los problemas relacionados con la salud reproductiva. Incluye también la salud sexual, cuyo objetivo es el desarrollo de la vida y de las relaciones personales y no meramente el asesoramiento y la atención en materia de reproducción y de enfermedades de transmisión sexual. (Naciones Unidas, 1995: 37).

Esta definición retoma la noción de salud como “completo bienestar” formulada por la OMS y la articula específicamente con la dimensión reproductiva. Ello implica la explicitación de derechos puntuales referidos a la libertad de decidir y planificar acerca de la propia reproducción y el acceso a los métodos y

servicios necesarios para efectivizar esas decisiones que son nominados como “derechos reproductivos”⁶⁸. El sujeto de estos derechos es principalmente la mujer en edad reproductiva pero también es mencionado el hombre como destinatario de información y métodos en tanto integrante de una pareja reproductiva. Por último, resulta significativa la articulación con la noción de “salud sexual” que es concebida como un componente subsumido en la noción de “salud reproductiva” que operaría, según se expresa, como su ampliación. Sin embargo, los elementos que integran esta ampliación no aparecen explicitados en el informe más allá de las formulaciones imprecisas mencionadas en la definición como “desarrollo de la vida” y “relaciones personales”. Asimismo, a lo largo del informe, el término “salud sexual” siempre se encuentra en una relación de contigüidad o bien con el de “salud reproductiva” o con el de “planificación de la familia”, lo cual refuerza la subsunción de lo sexual a lo reproductivo.

1.2.2. La especificidad sexual

Como hemos visto, en este campo, la palabra “sexual” casi siempre aparece junto a “reproducción” tal como en las expresiones más extendidas de “salud sexual y reproductiva” y “derechos sexuales y reproductivos”. Aunque en la mayoría de los documentos esa relación entre los términos aparece cristalizada, en algunas instancias del ámbito internacional lo sexual adquiere una dimensión específica que se desmarca de lo reproductivo.

La noción de “derechos sexuales”, por su parte, se encuentra ausente en este informe de 1994. Sin embargo, este término acompañó al de “salud sexual” en los debates que precedieron a la conferencia. A diferencia de esta última, el término “derechos sexuales” no logró ser incorporado ya que había sido introducido como estrategia de negociación en esa instancia pero finalmente su supresión fue concedida para lograr la permanencia de los “derechos reproductivos” (Corrêa y Ávila, 2003). La historia del sintagma “derechos sexuales” es más breve que el sintagma “derechos reproductivos”, su formulación inicial tiene lugar a comienzos de la década del 90 en el ámbito de los movimientos gay y lésbico europeo y estadounidense, posteriormente fue articulada con algunos sectores del feminismo (Corrêa, 1997; Sen et al, 1994). La noción de “derechos sexuales” en este contexto de producción se centra en el derecho al bienestar sexual que implica la libertad de elección y la no discriminación.

⁶⁸ La investigadora Josefina Brown reformula este término como “derechos (no) reproductivos” ya que sostiene que la noción de “derechos reproductivos” invisibiliza los derechos inherentes a la no reproducción que se encuentran relacionados con las prácticas de regulación de la propia fecundidad y la planificación de la familia que aparecen explicitadas en estos marcos normativos (Brown, 2008).

Al año siguiente del Cairo, en Beijing, el término "derechos sexuales" fue discutido nuevamente pero tampoco fue incorporado oficialmente en los documentos de la conferencia. Sin embargo, en la Plataforma de Acción se incluyen elementos léxicos como "libertad" y "responsabilidad" que ya no aparecen circunscriptos exclusivamente al ámbito de la planificación reproductiva de las mujeres sino que se extienden a "los asuntos relacionados con la sexualidad". En consecuencia, se puede vincular esta operación discursiva con la axiomática de los "derechos sexuales":

Los Derechos Humanos de la mujer incluyen su derecho a controlar y decidir libre y responsablemente asuntos relacionados con la sexualidad, incluida la salud sexual y reproductiva, libres de coerción, discriminación y violencia. La igualdad de las relaciones entre mujeres y hombres en materia de relaciones sexuales y de reproducción, incluido el pleno respeto de la integridad de la persona, exige el respeto mutuo, el consentimiento y la responsabilidad compartida por el comportamiento sexual y sus consecuencias. (apud Correa, 1997: 109)

De este modo, la literatura especializada encuentra en los documentos de Beijing las marcas del primer consenso internacional sobre el reconocimiento del principio de los Derechos Sexuales. Esta inscripción del tema en el ámbito de la ONU opera como una legitimación que permitirá abrir el terreno para un debate internacional más amplio sobre la sexualidad y los derechos. Sin embargo, a pesar de esos planteos incipientes, todavía en estas instancias el desarrollo explícito del concepto de "derechos sexuales" sólo fue posible de forma negativa, enunciando el derecho paliativo por parte de las mujeres a no ser objeto de daño, estupro, violencia, abuso o explotación. De modo que el derecho al libre goce del propio cuerpo incluyendo el placer sexual fue omitido en este recorte (Petchesky, 1999). Además, este axioma sostenido en Beijing sobre el derecho de las mujeres a ejercer su sexualidad libre de coerción, discriminación y violencia se encuentra restringido por un marco heteronormativo. De esta manera, los derechos asociados a la sexualidad de las mujeres aparecen recurrentemente mencionados como medios para lograr el descenso de la fecundidad y para prevenir embarazos no deseados (Correa y Parker, 2004: 510).

Como hemos visto, la noción de "derechos sexuales" encuentra sus condiciones históricas de emergencia en una formación discursiva que articula los tópicos población, salud reproductiva y erradicación de la violencia contra las mujeres con el discurso de los Derechos Humanos. En esta formación, la noción de "derechos sexuales" aparece signada por la ambigüedad, la imprecisión y subordinada a la dimensión reproductiva regida por la heterosexualidad. Sin embargo, está noción también aparece vinculada con la de "salud sexual" que presenta un trayectoria específica marcada por la presencia de otros enunciadores y otros discursos que ponen de relieve lo sexual como un aspecto separado de lo reproductivo produciendo una diversificación en la noción de sujeto relacionada a la sexualidad.

1.2.2.1. La emergencia de la salud sexual como concepto

La primera definición de “salud sexual” fue publicada en 1975 por la OMS en un documento titulado *Education and Treatment in Human Sexuality: The Training of Health Professionals*. Se trata de un documento técnico que reúne los resultados de dos reuniones de consulta a expertos convocadas por las OMS cuyo tema fue la formación y educación de profesionales de la salud que tuvieron lugar en 1972 y 1974. Los expertos convocados fueron 29 profesionales de la sexología de 11 países de Europa y de Estados Unidos. La convocatoria constituye un hito histórico ya que es la primera vez que representantes de esa disciplina son interpelados por la OMS para abordar temáticas relativas a la salud pública. El documento fue elaborado por sexólogos clínicos, la mayoría provenía de campos especializados de la medicina –principalmente psiquiatría y ginecología- y minoritariamente de la psicología y la sociología.

A lo largo del documento, se plantea la necesidad de fortalecer la investigación en el campo de conocimiento de la sexología y su disseminación mediante la creación de centros en todo el mundo. Tal como hemos visto en el **capítulo 2**, la sexología llega a esa década con una notable expansión institucional en el campo de la medicina y una posición de legitimidad en el campo de conocimientos acerca de la sexualidad. En este documento, la sexología aparece como la disciplina privilegiada para abordar la salud sexual.

El documento tiene como objetivos sentar los lineamientos conceptuales para la formación de los profesionales de la salud y delinear un programa de acción. Por esa razón, se establece una definición de salud sexual, se identifican los principales problemas relacionados con la sexualidad, se organizan y clasifican los distintos tipos de intervención, se asigna una función y un papel a cada uno de los grupos profesionales involucrados en el tratamiento de los problemas y se establece un programa de capacitación para profesionales de la salud en el campo.

A continuación, transcribimos la definición de salud sexual que propone este documento:

La salud sexual es la integración de los aspectos somáticos, emocionales, intelectuales y sociales del ser sexual, en formas que enriquezcan positivamente y que realcen la personalidad, la comunicación y el amor. Por lo tanto, la noción de salud sexual implica un enfoque positivo de la sexualidad humana y el propósito de la atención de la salud sexual debe ser la mejora de la vida y las relaciones personales y no meramente el asesoramiento y la atención relacionados con la procreación o las enfermedades transmitidas sexualmente. (OMS, 1975: 41)

En primer lugar, la definición de salud sexual se inscribe en la línea de sentido abierta por el concepto de salud formulado por la OMS en 1946. De este modo, la salud sexual no hace referencia en primera instancia a la ausencia de las enfermedades o infecciones relativas a los órganos genitales sino que se la relaciona con aspectos axilogizados positivamente tales como el amor y el desarrollo de la personalidad. Esta relación de la actividad sexual con el amor, la comunicación, el enriquecimiento de las relaciones personales y el desarrollo individual conforma uno de los núcleos de sentido de la sexología expresados, por ejemplo, en la noción de “amor sexual”. A lo largo del documento, la noción de bienestar que había ocupado un lugar central en la definición de salud de 1946 aparece como el objetivo de la actividad sexual. Con ello, se produce una autonomización de las prácticas sexuales con respecto a la función reproductiva que pierde su jerarquía estructurante para ocupar un lugar entre los múltiples elementos que componen la sexualidad.

De acuerdo con este documento, la salud sexual implica necesariamente “la libertad respecto del miedo, la culpa, la vergüenza, las falsas creencias y otros factores psicológicos que inhiben la respuesta sexual y afectan las relaciones sexuales” (OMS, 1975: 43). En coherencia con ello, en varias oportunidades se menciona que uno de los principales objetivos del programa de acción a seguir es la erradicación de la “ignorancia” y “los mitos y tabúes culturales” acerca de la sexualidad, dado que se presume que los efectores de salud destinatarios de las acciones de capacitación presentan actitudes negativas frente a la sexualidad producto de su carencia de información científica respecto de la sexualidad. Este posicionamiento sostenido en el documento resulta coherente con el discurso iluminista propio de las formaciones discursivas de la ciencia que recorre transversalmente el campo de la sexología, ya que se considera que el acceso al conocimiento científico acerca de la sexualidad producirá cambios actitudinales que mejorarán la calidad de vida en general de las personas y específicamente de su vida sexual. De este modo, se entiende que la ignorancia, los mitos y los tabúes apuntalados por las tradiciones arraigadas y la influencia de la religión constituyen obstáculos que deben ser sorteados por la ciencia para acceder a la salud sexual. Al igual que en los discursos sexológicos que hemos revisado en el capítulo anterior, funciona un tropos que pone en relación el acceso al conocimiento científico acerca de la sexualidad con la optimización de la vida de las personas.

Otro de los aspectos puestos de relieve en el documento es la especificación de problemas de salud sexual. En ese sentido, se despliega una lista de problemas de salud que pueden afectar negativamente la salud sexual de los individuos. En primer lugar, se mencionan los “problemas relacionados con la infección” que abarcan no sólo las enfermedades transmitidas sexualmente sino también problemas como la vaginitis o cistitis. En segundo lugar, se mencionan los “problemas relacionados al ciclo de la vida” tales como el embarazo, el parto, el período posparto y aquellos vinculados al ciclo menstrual. En

tercer lugar, se mencionan los “problemas relativos a las variaciones en las tecnologías” tales como el uso de condones, los anticonceptivos hormonales, etc. Por último, se mencionan los “problemas relativos a factores socioculturales” incluyendo factores legales y económicos (OMS, 1975: 52). Este listado permite evidenciar el privilegio de una concepción somática de la etiología de los problemas que afectan la salud sexual. Teniendo en cuenta los abordajes sexológicos más difundidos en la década precedente a este documento, es llamativa la ausencia de factores psicológicos, psicopatológicos y relacionales que forman parte de esta formación discursiva. Sin embargo, la focalización en la dimensión somática se puede inscribir en la tendencia abierta en la década del 70 bajo la influencia de las neurociencias que consiste en la medicalización de la sexualidad centrada en el cuerpo individual.

El documento también establece una clasificación de estos problemas que afectan a la salud sexual en tres niveles de intervención: educación, consejería y terapia. Estos niveles se asignan de acuerdo con los conocimientos y habilidades atribuidas a las diferentes profesiones sanitarias. De este modo, lxs médicxs, tanto generalistas como de cualquier especialidad, aparecen como lxs únicxs cualificadxs para intervenir en los tres niveles, mientras que integrantes de otras profesiones sanitarias como enfermería y partería están habilitados para intervenir en los niveles de educación y consejería. Se explicita que los tres niveles poseen el mismo estatus, sin embargo solamente son explicados en detalle los aspectos metodológicos y las técnicas de intervención correspondientes a la terapia sexual, mientras que las referencias metodológicas referidas a la consejería y a la educación son breves y generales. El énfasis depositado en el nivel de intervención correspondiente a la terapia sexual y la presencia exclusiva de profesionales sanitarios relacionados con la medicina, ya que otras profesiones sanitarias como la psicología y el trabajo social se encuentran ausentes de esta clasificación, reafirma el privilegio que le otorga este documento a la dimensión somática configurada desde los parámetros de la biomedicina.

A fin de cuentas, a diferencia de la tematización de la sexualidad en la formación discursiva de los Derechos Humanos que venimos indagando, este documento postula una concepción de la sexualidad autónoma con respecto a la sexualidad reproductiva, la planificación familiar y la prevención de las enfermedades de transmisión sexual. En ese marco, la salud sexual definida a partir de la noción de bienestar es concebida como más integral y abarcativa que la salud reproductiva. En el proceso de promoción de la salud sexual, las visiones religiosas de la sexualidad y las tradiciones culturales que consideran la actividad sexual como un tabú son consideradas obstáculos mientras que se le atribuye un papel central a la medicina y la tecnología contemporáneas para lograr y apoyar las transformaciones recomendadas. Por último, el documento contiene un llamado a la igualdad sexual para que mujeres y

varones puedan experimentar el placer sexual en mejores condiciones sin mencionar otras identidades sexuales⁶⁹.

Este documento tuvo un profundo impacto en el campo de la sexología aunque en la esfera de las políticas públicas prácticamente no tuvo trascendencia (Cfr. Coleman, 2002). A partir de esta publicación, se conformó un grupo de profesionales de la sexología que definió su concepción de la sexualidad, su metodología de trabajo y sus objetivos terapéuticos en el marco de la OMS. La organización de sexólogos como grupo profesional se consolidó en 1978 con la fundación de la Asociación Mundial de Sexología (WAS) que continuó vinculada a la OMS. En 1983, tuvo lugar en Copenhague una reunión patrocinada por la oficina regional europea de la OMS cuyo objetivo era indagar los aportes posibles de la sexología a los programas regionales de la OMS sobre sexualidad y planificación familiar. En el documento técnico publicado en 1986 que reúne las conclusiones consensuadas por los participantes (Langfeldt y Porter, 1986), se reafirma la definición de salud sexual redactada en 1975 pero se sostiene que su comprensión requiere una definición de sexualidad. Por ello, se propone la siguiente definición:

[La sexualidad es] una parte integral de la personalidad de todos: el hombre, la mujer y el niño. Es una necesidad básica y un aspecto del ser humano que no puede separarse de otros aspectos de la vida. La sexualidad no es sinónimo de relaciones sexuales, no se trata de si tenemos orgasmos o no, y no es la suma total de nuestras vivencias eróticas. Estos aspectos pueden formar parte de nuestra sexualidad, pero también pueden no hacerlo. La sexualidad es mucho más que eso: es la energía que nos motiva a encontrar el amor, el contacto, el afecto y la intimidad; se expresa en la forma en que sentimos, nos movemos, tocamos y somos tocados; se trata tanto acerca de ser sensual como de ser sexual. La sexualidad influye en los pensamientos, sentimientos, acciones e interacciones y por lo tanto nuestra salud mental y física. (Langfeldt y Porter, 1986: 5)

En coherencia con la definición de salud sexual, se desarrolla una concepción positiva de la sexualidad como un aspecto constitutivo de la vida humana. De esta manera, no se mencionan los aspectos negativos o problemáticos que suelen asociarse a la sexualidad tales como las enfermedades de transmisión sexual, los embarazos no planificados y las situaciones de abuso y violencia. A diferencia de la definición de salud sexual, se remarca que la expresión de la sexualidad no se reduce a las relaciones erótico-sexuales sino que se extiende al plano de los afectos, los pensamientos, las distintas acciones e interacciones. Se plantea una concepción energética de la sexualidad relacionada la afectividad y el amor, entendidos como una dimensión más abarcativa que la experiencia erótica. Otra diferencia entre

⁶⁹ Resulta significativa la ausencia de la homosexualidad, ya que las reuniones son coetáneas a las discusiones que llevaron a la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) a retirarla del DSM-II en 1973.

ambas definiciones es la nominación de los sujetos de la sexualidad “el hombre, la mujer y lx niñx”⁷⁰, la ausencia de esta referencia en el primer caso conduce a considerar la salud sexual como un tema de adultos ya que se trata de la franja etaria no marcada en el campo de la sexualidad.

1.2.2.2. Debates e impugnaciones: “salud sexual” y “bienestar sexual” como conceptos normativos

En 1986 la OMS volvió a incorporar a la salud sexual en su agenda. Durante ese año y el siguiente, la regional europea convocó a dos reuniones con el objeto de clarificar el concepto de salud sexual, identificar los factores que tienden a degradar la salud sexual y aquellos que la promueven, y sugerir indicadores para medir la eficacia de los programas y las políticas públicas (OMS, 1987). En la introducción de este documento, el director interino de la OMS pone en duda la noción de salud sexual. Allí, plantea “(...) si existe la necesidad de una sub-categoría separada de salud sexual (...)” y se pregunta “(...) si esa definición tendría que ser médica, moral, social o psicológica (...)” (OMS, 1987: 1). Consecuentemente, a lo largo de este texto se desarrolla extensamente un diálogo crítico con el documento que hemos indagado de 1975 que tiene como blanco principal la definición y el alcance de la “salud sexual”.

La fecha de publicación de este documento, 1987, se inscribe plenamente en un período dominado por la emergencia de la pandemia del VIH/SIDA. Esta pandemia impulsó a la OMS a pronunciarse sobre sexualidad pero llamativamente no lo hizo desde el discurso de la salud sexual que había inaugurado en la década anterior. De hecho, la tematización de la salud sexual en este documento no se inscribe taxativamente al interior de la formación discursiva de la biomedicina como ocurría en el documento anterior, sino que hay una fuerte presencia de un discurso crítico entramado por las ciencias sociales dedicado a indagar las contradicciones entre “la elección individual” y los “valores culturales” radicadas en la formulación de la salud sexual como concepto. En este sentido, casi la mitad de la extensión de este documento fue destinada a la discusión acerca de las dificultades conceptuales relacionadas con la definición de salud sexual propuesta en 1975. Tal como se anticipaba en la introducción del documento, el punto de partida es la tesis de que “(...) la salud sexual no es un concepto científico (...)” sino que se encuentra “(...) relacionado con la cultura y el tiempo, y expresa valores y normas de la sociedad de la que procede” (OMS, 1987, p. 2). Desde este posicionamiento, cercano a las perspectivas construccionistas acerca de la sexualidad, opera una resistencia frente a las nociones de “salud sexual” y

⁷⁰ Traducimos “lx niñx” el original no generizado “the child”.

“bienestar sexual” que articulaban el documento precedente, alertando sobre el peligro de un funcionamiento restrictivo y normativo. Este documento plantea que la noción de salud sexual erigida en 1975 bajo la legitimidad de la sexología y con pretensiones de neutralidad científica se encuentra cargada con los valores culturales dominantes en las clases medias de los países industrializados de esa época. En ese sentido, con respecto a las temáticas referidas a la anticoncepción y la planificación familiar consideradas como elementos claves para el bienestar sexual en el documento de 1975, se plantea que esa consideración presupone los parámetros culturales de las clases medias blancas de las sociedades industriales de esa época cuya valoración predominante de la sexualidad subraya el placer sexual y considera a la maternidad como una parte limitada del papel de la mujer. Sin embargo, sostiene este documento, para las mujeres con otras trayectorias culturales, la planificación familiar puede tener mucha menos relevancia para el bienestar sexual. En ese caso, “(...) una mujer que vive en una cultura donde la maternidad tiene un alto valor podría encontrar que el uso de anticonceptivos reduce su bienestar sexual” (OMS, 1987: 12).

En contra de una concepción denominada como “normativa” y “restrictiva”, este documento plantea que la validez y factibilidad de los conceptos de “salud sexual” o “bienestar sexual” depende de su capacidad para reconocer la variedad y la singularidad de las experiencias y las necesidades sexuales. De este modo, se plantea que los objetivos de las políticas, programas y servicios relacionados con la sexualidad no deben ser que la población alcance un nivel medible de salud sexual, sino ofrecer recursos para que las personas puedan satisfacer sus necesidades particulares (OMS, 1987: 4). En cuanto al modelo de intervención, este documento repite la propuesta de la OMS de 1975 que incluye educación, consejería y terapia sexual. Sin embargo, como puede anticiparse, adopta una perspectiva diferente al referirse a las dimensiones culturales y religiosas. Mientras que en el documento de 1975 se declara la necesidad estratégica de luchar contra los mitos y tabúes arraigados en la cultura percibidos como obstáculos para la salud sexual, en este documento se considera que los significados culturales y religiosos atribuidos a la sexualidad “(...) merecen respeto y comprensión” (OMS, 1987: 5). De acuerdo con ello, los componentes religiosos ya no se encuentran axiologizados negativamente sino que aparecen incluidos entre otras particularidades culturales que deben ser atendidas por las prácticas de intervención. Por esta razón, el documento sostiene en un plano deontológico que los programas de intervención en salud sexual deben operar al interior del marco de valores y creencias existentes y no en contra de ellos.

La importancia de este documento de la OMS radica en la puesta en tensión de las operaciones discursivas de la configuración de la sexualidad que se venían realizando desde esta misma sede de enunciación con una presencia dominante de la formación discursiva de la biomedicina. Mediante el

ingreso de posiciones filiadas a la formación discursiva de las ciencias sociales, se vuelve visible en el espacio discursivo de la sexualidad la disputa por su delimitación y la inscripción en un régimen disciplinar determinado.

1.2.2.3. La instalación de la “salud sexual” y el “bienestar sexual”: articulaciones y disputas en torno al placer sexual

El documento de la OMS publicado en 1987 destinado a cuestionar los conceptos “salud sexual” y “bienestar sexual” finalmente tuvo una trascendencia exigua. No fue difundido ampliamente y la OMS no respaldó sus conclusiones en otras publicaciones (Cfr. Coleman, 1998). Algunos años, más tarde, en la segunda mitad de la década de los 90s, las nociones de “salud sexual” y “bienestar sexual” empezaron a circular en diferentes publicaciones y reuniones internacionales destinadas a la sexualidad hasta lograr su consolidación en documentos provenientes de sedes de enunciación legitimadas en el escenario mundial de la defensa de los Derechos Humanos.

Después de la CIPD del Cairo en 1994, el término “salud sexual” experimentó un proceso de expansión contradictorio con el lugar subordinado que había ocupado en el informe de la conferencia. Las organizaciones no gubernamentales dedicadas a la planificación familiar y los profesionales del campo de la salud empezaron a utilizar con asiduidad el término. Esta expansión puede constatarse en la frecuencia de su uso en un creciente número de artículos publicados en revistas especializadas en planificación familiar a partir de 1995 (Cfr. Dixon-Mueller, 1993a). En 1996, la revista *Planned Parenthood in Europe* tituló uno de sus números “Sexual Health Today”⁷¹. Al año siguiente, se editó una nueva publicación desde la University Medical Center de Nueva York titulada *Sexual health* que tenía como propósito “(...) proporcionar la mejor información disponible sobre todos los asuntos sexuales y abrir un nuevo diálogo sobre la amplitud de la sexualidad humana en un esfuerzo por hacer que el sexo sea más seguro y más satisfactorio para todos” (apud Lottes, 2000: 13). También en 1997, la Organización Japonesa de Planificación Familiar junto con la Federación Japonesa de Sexología organizaron un simposio cuyo tema principal es la salud sexual y la importancia del placer sexual. En 1998, la reconocida revista *Genitourinary Medicine* cambia su nombre a *Sexually Transmitted Infection* e incorpora como subtítulo permanente “The Journal of Sexual Health and HIV”⁷² (Lottes, 2000: 13). En estos mismos años, también tuvieron lugar dos acontecimientos de suma relevancia para la temática. En

⁷¹ *Salud sexual hoy*

⁷² “La revista de la Salud Sexual y el VIH”

1997, el *Congreso Mundial de Sexología* desarrollado en Valencia fue estructurado bajo el título central “Sexualidad y Derechos Humanos”. Como resultado de este evento, se redactó la “Declaración de los Derechos Sexuales” que considera a la salud sexual, al bienestar sexual, al placer sexual y a la educación sexual integral como derechos sexuales. Al año siguiente, en el *IV Congreso de la Federación Europea de Sexología* incluyó entre sus sesiones principales “Salud, Bienestar y Sexualidad”.

La subordinación del concepto “salud sexual” al de “salud reproductiva” que se había producido en el informe de la CIPD del Cairo fue cuestionada desde diferentes voces que volvieron a vincular el término “salud sexual” con su trayectoria precedente relacionada al ámbito de la OMS y las instancias institucionales de la sexología. En ese sentido, Evert Ketting, consultor permanente de la *Federación Internacional de Planificación Familiar*, puso de relieve la estrategia política de dicha subordinación que tuvo como finalidad evitar la controversia y lograr la legitimidad en los reclamos inscriptos en la dimensión reproductiva. Sin embargo, planteó que es necesario reconocer una distinción clara entre ambos términos ya que de lo contrario la dimensión reproductiva se hace extensiva a la sexualidad en su conjunto. De este modo, Ketting sostuvo que la salud reproductiva se limita a la consideración de los “(...) problemas médicos relacionados con el embarazo, la maternidad y la crianza (...)” mientras que la salud sexual implica la obtención del control total de la propia sexualidad por parte de las personas y la aceptación y el disfrute de toda su potencialidad (1996: 1). Desde esta perspectiva, mientras que la salud reproductiva se limita estrictamente a cuestiones médicas, la salud sexual excede esas limitaciones ya que involucra aspectos como la identidad, la autoaceptación, el conocimiento y la expresión (Cfr. Ketting, 1996: 1). En la misma época, Eli Coleman, presidente en ese entonces de la Asociación Mundial de Sexología, publicó un artículo donde volvió sobre la definición de salud sexual publicada por la OMS en 1975, le realizó algunas modificaciones y propuso una plan de acción estratégico enfatizando su abordaje de manera autónoma con respecto a la salud reproductiva (1997). Este autor planteó que el núcleo de la definición es “el bienestar individual y el sentido de la autoestima” y remarcó que la salud sexual “implica la capacidad de obtener placer sexual de la actividad sexual y de las relaciones sexuales” (Coleman, 1997: 5). La consideración del placer sexual como un componente fundamental del bienestar y la salud sexuales de las personas fue sostenida por posiciones significativas en el campo (Cfr. Lottes, 2000: 19). En ese marco, la experta en población y salud reproductiva Dixon-Mueller publicó una serie de artículos a comienzos de los 90s que ubicaron al placer sexual en un lugar determinante para la salud sexual (1993a; 1993b). Asimismo, Stella Cerutti Basso (1993), sexóloga uruguaya consultora de la OMS, en un libro publicado por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) recomendó a los Estados valorizar el placer sexual en la implementación políticas públicas tales como la educación sexual y la salud sexual. De este modo, la autora sostuvo que las políticas públicas deben entender a la sexualidad

“como una fuente de placer y bienestar que enriquece a las personas y tiene repercusiones de gran alcance sobre la familia y la sociedad” (Cerutti Basso, 1993: 113). A fin de cuentas, el conjunto de elementos léxicos que aparecen en estos enunciados y los posicionamientos discursivos remiten mayoritariamente al discurso de la sexología cuya axiomática, como hemos visto, jerarquiza al placer sexual.

Con el objeto de reconocer una marca diacrítica del espacio discursivo de la educación sexual, resulta relevante dar cuenta de otro acontecimiento que tiene lugar en este mismo horizonte temporal. Se trata de la creación en Estados Unidos de la Comisión Nacional de la Salud Sexual del Adolescente convocada por el Consejo de Información y Educación en Sexualidad de los Estados Unidos (SIECUS). Al igual que los autores mencionados, la definición propuesta por esta comisión subvierte la operación discursiva del Cairo ya que entiende que la salud reproductiva es un componente de la salud sexual. Sin embargo, a diferencia de los planteos condensados en las opiniones de Coleman, Dixon-Mueller y Cerutti Basso que hemos recogido, la SIECUS no hace referencia al placer sexual sino que enfatiza el desarrollo de capacidades para conservar y profundizar relaciones interpersonales significativas y respetuosas en un marco íntimo afectivo. De este modo, la selección tópica que lleva adelante la SIECUS oblitera el placer sexual y jerarquiza la afectividad como tema propio de sexualidad en esa franja etaria. Esta comisión estadounidense propuso la implementación de la educación en sexualidad como una herramienta para que los adolescentes desarrollen su autoestima y valoren sus propios cuerpos (Haffner, 1995). Los propósitos que definen la educación sexual para esta comisión ocuparán un lugar relevante en la memoria discursiva de este espacio ya que se desplazan de la primacía reproductiva predominante en la biomedicina y a su vez rehúyen al abordaje del placer sexual propuesto por el discurso de la sexología. Ambas operaciones de exclusión relativa⁷³ demarcan un espacio que privilegia la afectividad y los valores en convergencia con las demandas de integralidad procedentes de la formación discursiva religiosa.

1.2.2.3.1. Nuevo milenio: documento fundador de definiciones sexuales

En el año 2000, se publicó un documento que incidió fuertemente en el proceso de consolidación de la noción de “salud sexual” en el ámbito internacional. El documento titulado “Promoción de la Salud Sexual: Recomendaciones para la acción” consiste en las actas de una reunión de consulta convocada por la OMS y la OPS en colaboración con la Asociación Mundial de Sexología (WAS) que se llevó a cabo

⁷³ Relativa y diferenciada dado que la SIECUS no produce una exclusión de lo reproductivo sino que es desplazado a un segundo plano mientras que el placer sexual sí es omitido como temática de sus programas.

en Antigua (Guatemala) en mayo de ese año. Este documento se inscribe en la línea abierta en 1975 por la publicación de la OMS y continuada por las reuniones de 1983 y 1987. Resulta interesante la inscripción en esa tradición que realiza el documento, ya que en la sección “antecedentes históricos” le atribuye un carácter fundacional al documento de 1975 presentándolo como un “documento histórico” que “sienta las bases de la salud sexual” (OMS-OPS, 2000: 1), mientras que los documentos subsiguientes solamente son mencionados como informes poco divulgados y sin impacto. Con respecto al documento correspondiente a la reunión de 1983, se recupera en otra sección la definición de sexualidad. Por otro lado, el contenido fuertemente crítico acerca de la noción de “salud sexual” que presenta el documento de 1987 es cabalmente omitido en esta instancia. De esta manera, este documento construye su propia tradición presentándose como una continuación y profundización de la propuesta de 1975 apoyada en 25 años de “avances logrados en el campo de la sexualidad” tanto debido al desarrollo investigativo en el campo de la sexología como a la intensificación de las intervenciones ante el surgimiento de nuevos problemas tales como la pandemia del VIH-SIDA (Cfr. OMS-OPS, 2000: 2). Con esta operación discursiva, se anticipa una red de relaciones interdiscursivas que atravesará el documento remitiendo a elementos de la formación discursiva biomédica presentes en la propuesta fundacional de 1975 y disipando aquellos elementos disruptivos del documento de 1987 que provenían de la formación discursiva de las ciencias sociales.

Si llevamos adelante una comparación con los documentos anteriores que hemos referido producidos por estas instituciones, notamos en primer lugar una continuidad en la adscripción disciplinar de los participantes, ya que la mayoría pertenece a la sexología. Con respecto a este punto, se evidencia una mayor institucionalización ya que casi la totalidad de participantes pertenecen a la Junta Asesora de la WAS o a su Federación Latinoamericana. Otra semejanza se manifiesta en los objetivos de la reunión que replican los temas abordados anteriormente, fundamentalmente en 1975: el “establecimiento de un marco conceptual para la promoción de la salud sexual”, la “identificación de problemas e inquietudes relativos a la salud sexual en la Región de las Américas” y la “sugerencia de medidas y estrategias destinadas al logro y el mantenimiento de la salud sexual” (OMS-OPS, 2000: 3). La localización planteada en el segundo objetivo en la “Región de las Américas” establece una diferencia con las instancias precedentes, en ese sentido la presencia de la OPS y de representantes de instituciones sexológicas enclavadas en Latinoamérica producen un descentramiento de Europa y Estados Unidos propiciado por el desarrollo institucional de la temática en la región y su instalación progresiva en la agenda pública. Otra diferencia notoria es la relación que establecen los documentos con investigaciones previas a través de las citas textuales y las referencias bibliográficas. En los documentos de 1975 y 1987, las referencias son muy reducidas y se limitan a otros documentos de la OMS y a algunos artículos pertenecientes a los

mismos participantes de la redacción. En cambio, en este caso además de los documentos de la OMS, se incluyen 65 referencias a artículos publicados en revistas científicas tanto de habla inglesa como española. Este conjunto de referencias se inscriben en un mapa internacional de estudios científicos acerca de la sexualidad desarrollado con mayor intensidad en las décadas de los 80s y los 90s en el marco de la epidemia del SIDA.

La ampliación de referencias científicas se corresponde con una extensión de campos disciplinares y líneas temáticas que aparecen asociados a la salud sexual. Con respecto a los campos, en el apartado destinado a la justificación se menciona el avance en las “(...) investigaciones biomédicas, psicológicas, sociológicas y antropológicas” como un factor fundamental en la “compresión de la sexualidad humana” que posibilita intervenciones tendientes a “lograr cambios en los comportamientos y las prácticas sexuales” con el objeto de evitar “problemas” relativos a la sexualidad (OMS-OPS, 2000: 2-3). Sin embargo, un recorrido por las referencias distribuidas a lo largo del documento pone de manifiesto el predominio de publicaciones inscriptas en el campo sexología que abordan la “sexualidad humana” principalmente desde una perspectiva psicológico-comportamental. Con respecto al campo de la psicología, la mayoría de las referencias establecen conexiones entre esta disciplina y el campo de la sexología, a excepción de algunas referencias puntuales al psicoanálisis. Por otro lado, son recurrentes las referencias a investigaciones del campo de la neurociencia que abordan los comportamientos sexuales y a indagaciones biomédicas centradas en mayor medida en el estudio de la transmisión sexual de infecciones y en menor medida de aspectos relativos a la reproducción. Por último, la presencia de referencias al estudio de la sexualidad desde perspectivas sociológicas y antropológicas es marcadamente inferior. Tales referencias se inscriben en una perspectiva constructorista que, como hemos mencionado más arriba, se encontraba en auge en esa época.

Tal como hemos afirmado al comienzo de este apartado, uno de los objetivos de este documento es la elaboración de un marco conceptual acerca de la “sexualidad humana” y la “salud sexual”. Esta tarea es presentada como “imprescindible” para “lograr eficacia en la comunicación” y en la “formulación de programas de intervención” (OMS-OPS, 2000: 5). Con respecto a ello, se enfatiza el valor histórico que tiene la presentación de un “marco de referencia adecuado” en esta temática, ya que los documentos precedentes de la OMS no aportaron “definiciones precisas” (OMS-OPS, 2000: 9). Se considera que alcanzar dicha precisión es una tarea ardua, ya que las definiciones son producto del “consenso” entre quienes componen el “grupo de expertos” y se encuentran marcadas por el “contexto y el proceso sociocultural e histórico” (OMS-OPS, 2000: 5). El lugar atribuido al consenso entre expertos y a las condiciones socioculturales en la producción de las definiciones científicas remite interdiscursivamente a

las impugnaciones del documento de 1987 adquiriendo en este caso un estatuto de caución epistemológica frente a la pretensión de neutralidad universalista consignada en aquella instancia.

El primer conjunto de definiciones refiere a las nociones de “sexo”, “sexualidad” y “salud sexual”. Se establece una separación entre “sexo” y “sexualidad”, ya que se sostiene que en el “lenguaje coloquial” sus límites suelen confundirse. De esta manera, se fija un significado “técnico” para sexo que refiere “al conjunto de características biológicas que definen al espectro de humanos como hembras y machos” excluyendo la referencia a la “actividad sexual” que es atribuida al “significado común del lenguaje coloquial”. En cuanto a la sexualidad, su definición consolida un conjunto de desplazamientos que se venían produciendo en los documentos anteriores y establece un posicionamiento que será retomado en la esfera de las políticas públicas relativas a la temática.

El término “sexualidad” se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano. Basada en el sexo, incluye el género, identidades de sexo y género, orientación sexual, erotismo, vínculo emocional, amor, y reproducción. Se experimenta o se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. Si bien la sexualidad puede abarcar todos estos aspectos, no es necesario que se experimenten ni se expresen todos. En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos. (OMS-OPS, 2000: 8)

La separación realizada entre los términos “sexo” y “sexualidad” permite ubicar del lado del primero los componentes meramente biológicos y desarrollar una concepción compleja de sexualidad entendida como el resultado de una interacción de factores heterogéneos privativa de lo humano. De acuerdo con esta propuesta, la “naturaleza sexual” de los seres humanos no se reduce a los aspectos biológicos sino que abarca sus significados sociales e individuales y se despliega de manera permanente aunque con variaciones a lo largo de toda la extensión de la vida sin limitarse a etapas vitales específicas. En este sentido, la definición menciona una serie de aspectos que componen la sexualidad que hacen referencia a la dimensión identitaria, la atracción sexo-erótica, la afectividad y la reproducción explicitando que no es necesaria la presencia de la totalidad de los aspectos (Cfr. OMS-OPS, 2000: 9). A su vez, con respecto a los modos de expresar o experimentar la sexualidad, se plantea un abanico amplio de dimensiones que trasciende la actividad sexual y aparece resumida en la frase final como “todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos”. De esta manera, la actividad sexual excluida inicialmente del significado técnico del término sexo y desplazada al ámbito del lenguaje coloquial, lejos de ocupar un lugar jerarquizado en la definición de sexualidad aparece difuminada en la enumeración de un conjunto de acciones

nominalizadas: “pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones”.

Esta definición ampliada de la sexualidad establece una relación de continuidad con aquella que había propuesto la OMS en 1983, ya que enfatiza los aspectos positivos de la sexualidad omitiendo los aspectos referentes al riesgo asociado a la actividad sexual, además amplía los componentes, los factores determinantes y las formas de expresión superando la reducción biologicista centrada en los aspectos relativos a la genitalidad, el coito y la reproducción. Es coincidente igualmente el énfasis en el plano vincular afectivo-amoroso y la autonomización de la sexualidad respecto de la reproducción. Con respecto puntualmente al erotismo y al placer sexual, su importancia es marcadamente menor que en la definición anterior pero continua siendo significativa. En el texto destinado a la explicación de esta definición, el “placer” junto a la “ternura”, el “amor” y el “contacto íntimo” son entendidos como “necesidades fundamentales del ser humano” de cuya “satisfacción” depende el “desarrollo pleno de la sexualidad” (OMS-OPS, 2000: 9). En cuanto a las diferencias, esta definición presenta términos novedosos con respecto a la tradición de los documentos de la OMS, tales como “género”, “identidad de género” y “orientación sexual”. Este nuevo vocabulario introduce temáticas que permanecían soslayadas en los documentos precedentes aunque su presencia se había expandido paralelamente en otros espacios discursivos durante ese período histórico⁷⁴.

Por un lado, el término “género” que, como hemos visto, se había instalado fuertemente durante las décadas de los 80 y 90 en el ámbito internacional a partir de procesos institucionalización del movimiento feminista aparece, por primera vez en un documento de la OMS como un “concepto asociado a la sexualidad” (OMS-OPS, 2000: 9).

El género es la suma de valores, actitudes, papeles, prácticas o características culturales basadas en el sexo. El género, tal como ha existido de manera histórica, transculturalmente, y en las sociedades contemporáneas, refleja y perpetúa las relaciones particulares de poder entre el hombre y la mujer. (OMS-OPS, 2000: 10)

Su definición retoma la noción de construcción sociocultural basada en el sexo y refiere a las relaciones de poder tal como había planteado el denominado “feminismo de la segunda ola”. Sin embargo, a diferencia de la formulación feminista el término “relaciones particulares de poder” no refiere aquí explícitamente a una situación estructural de subordinación de las mujeres. Asimismo, a lo largo del documento no aparecen términos como “patriarcado” ni otras referencias a las estructuras socioculturales de opresión sobre las mujeres que constituyen el núcleo de la discursividad feminista,

⁷⁴ En el **capítulo 3**, hemos analizado la proliferación de discursos que abordan temáticas relativas al género y a la orientación sexual durante la década del 80.

sino que se mencionan “los problemas relacionados con el género” (OMS-OPS, 2000: 12), “la equidad de género” (OMS-OPS, 2000: 16), la “discriminación basada en el género” (OMS-OPS, 2000: 17) y se sugiere el tratamiento “respetuoso y adecuado” entre los géneros (OMS-OPS, 2000: 12).

Con respecto a los términos “orientación sexual” e “identidad de género”, el documento retoma las definiciones que provienen del campo de la psicología. La “orientación sexual” es definida como “la organización específica del erotismo y/o el vínculo emocional de un individuo en relación al género de la pareja involucrada en la actividad sexual” (OMS-OPS, 2000: 7). A lo largo del documento no se explica en qué consisten las distintas orientaciones sexuales, sólo se nombra de manera recurrente la “homosexualidad” siempre en el marco de la enunciación de objetivos y acciones contra la “homonegatividad” (Cfr. OMS-OPS, 2000: 28), la “homofobia” (Cfr. OMS-OPS, 2000: 20, 27, 28) y la protección de los derechos de las minorías (Cfr. OMS-OPS, 2000: 3). En cuanto a la “identidad de género”, su definición menciona la “identificación como masculina o femenina o una combinación de ambos” y plantea que es el “autoconcepto” que los individuos tienen de su propio sexo o género (Cfr. OMS-OPS, 2000: 7). El vocabulario de esta definición se inscribe claramente en la tradición fundada por el sexólogo John Money⁷⁵ en los campos de la psicología y la sexología conductista (Cfr. Money, 1955). De acuerdo con ello, la “identidad de género” refiere a la dimensión psíquica y es definida como la permanencia de la propia individualidad en tanto masculina, femenina o andrógina tal como se la vive en la consciencia y se la experimenta en la conducta (Money, 1985). Esta definición es coherente en términos generales con las definiciones vigentes en la actualidad en el campo del derecho⁷⁶, sin embargo en el apartado referido a los “problemas de salud” se incluye el término “disforia de género” para aludir a un “síndrome clínico que entraña conflictos de identidad de género” (OPS-OPS, 2000: 20). El documento no desarrolla el alcance de la definición pero el uso del término “disforia de género” remite a una tradición específica de la biomedicina vinculada a la patologización de la transexualidad. Las dos principales clasificaciones diagnósticas de alcance internacional – el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM)⁷⁷ publicado por la APA⁷⁸ y la *Clasificación Internacional de las Enfermedades y Problemas Sanitarios Relacionados* (ICD) publicado por la OMS- catalogan la transexualidad desde finales de los 70s como un trastorno mental. En las sucesivas publicaciones de

⁷⁵ Se considera que John Money inaugura el uso del término “género” que será retomado por la tradición feminista (Cfr. Millet, 1975: 78-79; Preciado, 2009). La propuesta de este sexólogo consiste en dos términos identidad de género y rol de género, el primero refiere a la dimensión psíquica y el segundo es la manifestación pública de esa identidad (Money, 1985).

⁷⁶ Nos referimos por ejemplo a “Los principios de Yogyakarta” y a la Ley Nacional de Identidad de Género N° 26.743.

⁷⁷ La sigla refiere al título en inglés *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*.

⁷⁸ La sigla refiere a *American Psychiatric Association*.

estas clasificaciones que preceden a la publicación del documento que nos ocupa⁷⁹, el término “disforia de género” es utilizado para definir un “trastorno” que consiste en la no coincidencia entre la “identidad de género” y el “sexo” del individuo.

La definición central de este documento es la de “salud sexual”, ya que plantea algunas especificaciones significativas, produce desplazamientos y, además, consolida de manera definitiva la noción en el ámbito internacional.

La salud sexual es la experiencia del proceso continuo de consecución de bienestar físico, psicológico y sociocultural relacionado con la sexualidad. La salud sexual se observa en las expresiones libres y responsables de las capacidades sexuales que propician un bienestar armonioso personal y social, enriqueciendo de esta manera la vida individual y social. No se trata simplemente de la ausencia de disfunción o enfermedad o de ambos. Para que la salud sexual se logre es necesario que los Derechos Sexuales de las personas se reconozcan y se garanticen. (OPS-OMS, 2000: 6)

En primer lugar, la “salud sexual” ya no es mencionada como un “estado” a alcanzar, tal como ocurría en las definiciones anteriores que repetían la formulación inicial de la OMS de 1946, sino que es nombrada como un “proceso continuo de consecución”⁸⁰ siguiendo una perspectiva gradualista centrada en la concepción de la salud como una experiencia vital. Por otro lado, la noción de “bienestar físico, psicológico y sociocultural” aparece como una constante que permanece desde aquella noción de “salud” de la OMS y la definición de “salud sexual” de 1975⁸¹. El término “bienestar” que había resultado central en aquella definición y había constituido a su vez el blanco principal de crítica en el documento de 1987 en este caso se inscribe en un marco específico que responde a ese discurso crítico. De este modo, aquí se plantea que existen controversias en cuanto a la posibilidad de la elaboración de una “definición científica” de la salud relativa a la sexualidad libre de valores. La posición adoptada sostiene que en el abordaje de los “comportamientos y estilos de vida” que atraviesan la sexualidad “las definiciones y conceptos basados en valores resultan inevitables” (OPS-OMS, 2000: 10). De hecho, se plantea que el término “bienestar” que funciona como núcleo de la definición propuesta de “salud sexual” debe ser entendido como “un estado definido por valores” (OPS-OMS, 2000: 10). Sin embargo,

⁷⁹ La emergencia del “transexualismo” como trastorno mental tiene lugar en el *ICD-9* (WHO, 1977) publicado por la OMS en 1977. Posteriormente, esta categoría diagnóstica es incluida en el *DSM III* (APA, 1980) publicado por la APA en 1980, continua en su versión revisada de 1987 titulada *DSM III-R* (APA, 1987), en el *ICD-10* (WHO, 1992) de 1992 y en el *DSM IV* (APA, 1994) de 1994. En todas estas publicaciones la “disforia de género” remite a un trastorno mental.

⁸⁰ En el original: “ongoing process of physical, psychological, and socio-cultural well-being related to sexuality” (OPS-OMS, 2000: 6).

⁸¹ El cambio de vocabulario de los otros términos no resulta significativo (“psicológico” reemplaza a “mental” y “sociocultural” a “social”).

en esta propuesta la “salud sexual” no queda librada a la variabilidad de los valores sino que se establece como condición que los valores se encuentren subordinados a los “derechos sexuales”.

(...) el grupo de expertos acordó que la formulación de una definición de la salud sexual es a la vez una tarea posible y recomendable siempre que la definición se derive del concepto de derechos sexuales y lo abarque. (OPS-OMS, 2000: 10)

El concepto de “derechos sexuales” que tiene un lugar privilegiado en este documento operando como el marco que le da sentido a la noción de bienestar proviene de la “Declaración Universal de los Derechos Sexuales” formulada por la WAS en 1999. Esta declaración inscribió por primera vez en la esfera internacional de los derechos la noción de “derechos sexuales” separándola de su atadura a los “derechos reproductivos” que había establecido la CIPD del Cairo. En esta ocasión, los “derechos sexuales” son definidos como derechos humanos universales basados en la “protección de la dignidad y la promoción de la justicia, la igualdad, la libertad y la vida misma” (OPS-OMS, 2000: 10).

El derecho a la libertad sexual. El derecho a la autonomía, integridad y seguridad sexuales del cuerpo. El derecho a la privacidad sexual. El derecho a la equidad sexual. El derecho al placer sexual. El derecho a la expresión sexual emocional. El derecho a la libre asociación sexual. El derecho a la toma de decisiones reproductivas, libres y responsables. El derecho a información basada en el conocimiento científico. El derecho a la educación sexual integral. El derecho a la atención de la salud sexual. (WAS apud OPS-OMS, 2000: 10)

El impulso de la WAS se posiciona en una perspectiva de cambio social y cultural que retoma la tradición reformista de los inicios de la sexología basada en la idea del progreso cultural hacia la consecución de los ideales de libertad y bienestar. De este modo, con respecto a los valores culturales específicos, se considera que los Derechos Humanos se ubican por encima de ellos. Esto significa que “(...) si una cultura en particular tiene una costumbre que va en contra de un derecho humano, es necesario cambiar el valor cultural, como sucede en el caso de la práctica cultural de la mutilación genital femenina” (OPS-OMS, 2000: 10). Sin duda la relación entre los valores culturales específicos y los Derechos Humanos, constituye un aspecto de mucha complejidad y controversia en el plano de la sexualidad tal como ha sido puesto de relieve en el documento de 1987. Por esta razón, resulta relevante que el único ejemplo utilizado para referir a la oposición entre una práctica culturalmente arraigada y los Derechos Sexuales sea la mutilación genital femenina, ya que su rechazo goza de un elevado nivel de consenso en el plano internacional (Cfr. Amnesty International, 1997). Por otro lado, el documento omite numerosos ejemplos en los países occidentales industrializados de mandatos y prácticas culturales que se oponen a los

principios que rigen estos derechos debido a que su rechazo se encuentra lejos de la unanimidad en tales coordenadas geopolíticas.⁸²

Al igual que todo marco jurídico, los Derechos Sexuales son una construcción normativa que en este caso tiene por objeto la regulación de los comportamientos relativos a la sexualidad. La asociación realizada en este documento entre “derechos sexuales” y “salud sexual” entrama una axiomática que postula a la salud como el objetivo final de la sociedad y el principio que debe regir los comportamientos individuales. De esta manera, se presenta una noción de salud articulada fuertemente con la noción de responsabilidad individual. Dicha noción de salud que estructura este planteo se inscribe en el marco conceptual de “promoción de la salud” presentado por la OMS en la conferencia de Ottawa en 1986 (OMS, 1986). Este enfoque de “promoción de la salud” implicó un desplazamiento importante con respecto al modelo de intervención, ya que se focaliza en el rol activo de los individuos respecto al control y la gestión de su propia salud en paralelo con los servicios de salud del Estado (OMS, 1986: 1). En coherencia con esa concepción de la salud centrada en la gestión de los comportamientos individuales, el documento propone que el desarrollo y la preservación de la “salud sexual” se encuentran en una relación de dependencia con los “comportamientos sexuales responsables”. De esta manera, plantea que existen “comportamientos concretos que caracterizan a la persona sexualmente sana” y recupera la lista de “comportamientos de vida del adulto sexualmente sano” propuesta por la SIECUS en 1997 (OPS-OMS, 2000: 11-12).

Por otro lado, en oposición a los comportamientos sexuales sanos y responsables, el documento despliega una clasificación de “preocupaciones y problemas que afectan a la salud sexual” (OPS-OMS, 2000: 15-21). Las preocupaciones, por un lado, consisten en “situaciones” o “inquietudes” que requieren la intervención de “organismos gubernamentales y/o no gubernamentales del sector de salud”. Estas situaciones abarcan las siguientes temáticas: la violencia y la integridad corporal, el erotismo, los vínculos afectivos, el género, la orientación sexual y la reproducción. En cuanto a los temas referidos a la violencia sexual, el erotismo y los vínculos afectivos, las situaciones se focalizan en el efecto que producen las distintas modalidades de violencia sexual, el desconocimiento acerca del placer sexual y las diferentes formas de coerción afectiva en la vida sexual de las personas obstaculizando el disfrute libre de relaciones sexuales consensuadas. Con respecto a la orientación sexual y el género, las situaciones refieren a las condiciones de discriminación y plantean la necesidad de lograr respeto y aceptación de las diferencias. Por último, la situación referida a la reproducción coloca el énfasis en la responsabilidad individual de quienes la experimentan.

⁸² Nos referimos, por ejemplo, a los mandatos culturales de la abstinencia sexual premarital devenidos política pública educativa en muchos estados de Estados Unidos en la época de la publicación de este documento.

Por otro lado, los problemas que afectan a la salud sexual son abordados con mayor detenimiento y aparecen rubricados como “síndromes clínicos”. Esta denominación es usualmente empleada por la OMS para definir estándares internacionales de evaluación epidemiológica del estado de salud de las poblaciones. La clasificación propuesta en este caso contiene una lista de condiciones de salud que obstaculizan el alcance por parte de los individuos de la salud sexual. Los síndromes incluidos refieren a las “disfunciones sexuales”, los “trastornos del vínculo afectivo/amor (llamados también parafilias)”, el “comportamiento sexual compulsivo”, “los conflictos de identidad de género”, la “violencia y victimización”, problemas relativos a la reproducción y las “enfermedades de transmisión sexual” (OPS-OMS, 2000: 20-21).

A partir de la clasificación de situaciones preocupantes para la sociedad y de síndromes clínicos, este documento consolida una noción de sexualidad que tiene su centro en la actividad sexual saludable. Ambas listas enumeran un conjunto de obstáculos que deben ser superados o elididos para alcanzar la salud sexual. Tales obstáculos pueden ser o bien de índole somática o bien, en menor medida, psicológica pero en todos los casos se expresan como un problema en el plano de la vida sexual de las personas. Desde esa perspectiva, cuando se mencionan, por ejemplo, las preocupaciones referidas a la violencia, se plantea que “(...) entre 50 y 60 por ciento de las víctimas [de violencia sexual] sufren de disfunción sexual, incluido el temor al acto sexual y problemas de excitación sexual” (OPS-OMS, 2000: 19). El documento sostiene que la práctica libre de la sexualidad en tanto actividad constituye una parte crucial de la salud en su conjunto, el bienestar y el ejercicio individual de los Derechos Humanos. En ese sentido, se considera que el “placer erótico” es un componente fundamental de la sexualidad y de la expresión de los Derechos Sexuales. Tal como planteábamos más arriba, el comportamiento sexual responsable aparece como la condición de posibilidad de la actividad sexual placentera y saludable. Esta articulación entre responsabilidad individual y salud sexual se sostiene en el topos “los comportamientos sexuales responsables promueven la salud sexual” (+P +Q). A su vez, este encadenamiento introduce un topos converso (-P -Q) que permite sostener que las diferentes consecuencias negativas de la actividad sexual (por ejemplo, la violencia sexual, las enfermedades de transmisión sexual, los embarazos no deseados) son expresiones de una mala salud sexual y el resultado de comportamientos sexuales irresponsables.

1.2.2.3.1.1. Educación Sexual Integral

En todos los documentos que hemos analizado de este campo temático, la educación sexual ocupa el lugar de la estrategia privilegiada para alcanzar la salud sexual que aparece como el objetivo final. Lxs destinatarixs de esa educación sexual varían de acuerdo al planteo estratégico pero en todos los casos se enfatiza en la necesidad de trasmisión de un conjunto de conocimientos validados científicamente y en otros se adiciona el desarrollo de habilidades relativas a los comportamientos sexuales. El documento publicado en el 2000 por la OPS y la OMS marca un punto de inflexión en la conceptualización de la educación sexual no solamente por el entramado conceptual acerca de la sexualidad y la salud sexual de gran pregnancia en las políticas públicas del campo sino fundamentalmente porque aquí se formula y se define la noción de “educación sexual integral”.

En primer lugar, el “derecho a la educación sexual integral” aparece mencionado en la “Declaración de los Derechos Sexuales” de la WAS citada en este documento (Cfr. OPS-OMS, 2000: 10). Por otro lado, en las metas y estrategias para promover la salud sexual en la Región de las Américas, la educación sexual ocupa un lugar de mucha relevancia (Cfr. OPS-OMS, 2000: 25-35). Finalmente, entre los apéndices del documento, se incluye uno destinado a explicar las “características de la educación sexual integral” (Cfr. OPS-OMS, 2000: 41-42).

En el desarrollo de las metas y estrategias, la educación sexual aparece como una herramienta para “promover los comportamientos sexuales responsables” caracterizados por la “autonomía, honestidad, respeto, consentimiento, protección, búsqueda del placer y bienestar” (OPS-OMS, 2000: 27). También aparece como una estrategia para “eliminar el temor, prejuicio, discriminación y odio relacionados con la sexualidad y las minorías sexuales” y “eliminar la violencia sexual” ya que se sostiene que “los individuos desarrollan comportamientos más sanos a medida que aumentan sus conocimientos” (OPS-OMS, 2000: 27). Una de las metas enunciadas en este documento se titula “ofrecer educación sexual integral a todos los sectores de la población”, allí se la define como “el proceso vital mediante el cual se adquieren y transforman, informal y formalmente, conocimientos, actitudes y valores respecto de la sexualidad en todas sus manifestaciones” (OPS-OMS, 2000: 29). Se plantea que “los gobiernos deben hacer obligatoria este tipo de educación en las escuelas”, que ella “debería iniciarse en épocas tempranas de la vida, debería ser adecuada para la edad y el grado de desarrollo y debería promover una actitud positiva hacia la sexualidad” y finalmente se afirma que la educación sexual integral “debe proporcionar una base de conocimientos sobre la sexualidad humana” aunque “también debe incluir el desarrollo de destrezas” ya que “la información sexual por sí sola no basta” para modificar comportamientos (OPS-OMS, 2000: 29).

Por su parte, en el apéndice destinado específicamente a definir las “características de una educación sexual integral eficaz” (OPS-OMS, 2000: 29) se plantean como metas principales “el logro de actitudes

positivas frente a la sexualidad (...) libres de toda ansiedad, temor o sentimiento de culpa”, la valoración del “componente afectivo de las relaciones humanas”, la promoción del “autoconocimiento en relación con el cuerpo como un factor de autoestima”, el fomento del “comportamiento sexual libre, responsable, consciente y placentero hacia sí mismo y los otros” y la promoción de “un comportamiento responsable en relación con la planificación familiar y el uso de anticonceptivos” y de la toma de “decisiones responsables para la prevención de infecciones de transmisión sexual” (OPS-OMS, 2000: 41).

A partir de estas precisiones estratégicas, la educación sexual integral es definida como una modalidad de intervención privilegiada por su alcance masivo y sistemático que tiene como objeto la transformación de los comportamientos sexuales a partir de la transmisión de conocimientos y el desarrollo de destrezas. Las metas propuestas inherentes al bienestar y la salud sexual de los individuos tienen como base la promoción de una concepción positiva de la sexualidad caracterizada por el placer, la afectividad, el respeto y la responsabilidad. En este sentido, si bien a lo largo del documento se plantea que la sexualidad excede al sexo o la actividad sexual, resulta significativo que las prácticas sexuales son configuradas como el principal objeto de las metas propuestas. De esta manera, la actividad sexual aparece finalmente como el objeto que debe ser liberado de la vergüenza, la culpa, el temor y la ansiedad. También es ella la que debe realizarse de manera placentera y con responsabilidad frente a las posibilidades reproductivas y de transmisión de infecciones. Consecuentemente, si bien los destinatarios de la educación sexual integral en el ámbito escolar que menciona el documento se extenderían desde las “épocas tempranas de la vida”, al colocar el énfasis en la actividad sexual y en la transformación de los comportamientos sexuales el destinatario modelo se focaliza en la franja etaria correspondiente al inicio de la actividad sexual.

De acuerdo con esta propuesta, los sujetos encargados de impartir la educación sexual integral en la escuela son “los maestros”. Por esa razón, una de las metas que presenta el documento postula entre sus estrategias “dar educación y capacitación en salud sexual a los maestros de escuela”. Así, los “maestros de escuela” aparecen como destinatarios de “programas de capacitación obligatorios” referidos a la salud sexual, ya que se considera que “deben recibir (...) los conocimientos y las aptitudes para poder impartir una educación sexual eficaz” (OPS-OMS, 2000: 31). En este planteo estratégico, la salud sexual aparece configurada como el objeto que comprende la totalidad de saberes y destrezas necesaria para que los maestros puedan impartir educación sexual integral en las escuelas de manera efectiva. Asimismo, la sexología aparece como la sede de donde provienen esos conocimientos y destrezas acerca de la salud sexual, ya que su trayectoria histórica en el estudio y tratamiento de la sexualidad, sus grandes avances en los últimos 50 años y su condición de “ciencia interdisciplinaria” la

posicionan en un lugar único para “abordar las inquietudes y preocupaciones tan diversas y específicas asociadas al sexo y la sexualidad” (OPS-OMS, 2000: 32).

A fin de cuentas, la impronta que marca este documento con respecto a la educación sexual es su configuración como una estrategia clave para que los individuos alcancen estados elevados de salud sexual. Esto implica la transmisión de conocimientos y destrezas integrales acerca de la sexualidad cuya integralidad estaría dada por las referencias articuladas al cuerpo, el placer sexual, la afectividad, el respeto y la responsabilidad. La finalidad de la práctica educativa consiste en la promoción de comportamientos sexuales sanos y responsables definidos por características enunciadas como positivas tales como la búsqueda de placer, la planificación racional de la reproducción y el cuidado afectivo del otro. Asimismo, estos comportamientos se definen por la ausencia de características enunciadas como negativas tales como la discriminación, la violencia y las prácticas irresponsables vinculadas a la transmisión de infecciones sexuales y a la reproducción. A pesar de que este último componente referido puntualmente a la salud reproductiva y a los derechos reproductivos aparece enunciado como un componente de la salud sexual, su recurrencia junto con la transmisión de infecciones sexuales es relativamente inferior con respecto a los demás componentes de la sexualidad. Asociado al predominio de la sexología como perspectiva disciplinaria, la denominada concepción “positiva de la sexualidad” se sostiene en una axiología que opone el bienestar y el placer sexual frente a las consideradas “consecuencias negativas” producto de “comportamientos irresponsables”. De manera que el topos “más educación sexual integral, más salud sexual” que andamia estos enunciados sostiene articulaciones entre la educación sexual, el ejercicio responsable de la actividad sexual y la obtención de bienestar y placer sexuales. Esta articulación que tiene lugar en un espacio discursivo marcado por la fuerte presencia de la sexología pero tensionado, como hemos visto, con otras formaciones discursivas como las ciencias sociales y los Derechos Humanos sedimenta una axiomática y una escala axiológica de marcada relevancia en los discursos locales de la educación sexual que constituyen nuestro objeto de análisis.

2. La emergencia de los tópicos salud, derechos y sexualidad en las leyes argentinas

En 1994 en Argentina tiene lugar una reforma constitucional que abre un espacio para el ingreso de la sexualidad al discurso de los derechos en consonancia con el ámbito internacional que hemos descrito. Así, adquieren estatus constitucional tratados internacionales, diversas declaraciones y convenciones que dan surgimiento a una nueva categoría de derechos o ratifican los ya existentes, reconociendo a los

niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, promoviendo el derecho al acceso a la educación sexual.

Como hemos visto en el capítulo anterior, ya desde la vuelta a la democracia en los años 80s habían reingresado a la esfera estatal los debates acerca de la salud sexual y reproductiva. Sin embargo, en el marco de la reforma constitucional de 1994, la presencia de la sexualidad adquiere un grado superlativo. El tema principal del debate fue el aborto y estuvo tensionado en relación a dos acontecimientos opuestos: la incorporación a la constitución de la Convención sobre la Eliminación de Toda Forma de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW) y el intento del entonces presidente Carlos Menem de introducir un artículo que garantizara “el derecho a la vida desde la concepción hasta la muerte natural” (Cfr. Petracci y Pecheny, 2007: 32-33). En un marco signado por la inscripción de la sexualidad en el campo de los Derechos Humanos a partir de las condiciones establecidas por el discurso internacional, la propuesta de Menem introdujo la temática del aborto en la agenda política dando lugar al ingreso de organizaciones feministas en la arena de debate. De esta manera, los debates que precedieron a la reforma constitucional se configuraron como un espacio de disputa entre dos posiciones antagónicas: la feminista y la católica. Con el objeto de participar en la Convención Constituyente, se conformó el Movimiento de Mujeres Autoconvocadas por el Derecho a Elegir en Libertad (MADEL) que reunió a 108 organizaciones feministas (Pecheny, 2011: 97; Gutiérrez, 2000). El debate implicó un despliegue discursivo de gran magnitud e instaló la temática del aborto en la agenda mediática: se publicaron solicitadas, columnas de especialistas, cartas abiertas y se realizaron sondeos de la opinión pública (Laudano, 1998). La Convención Constituyente finalmente no incluyó ninguna cláusula que reconociera el derecho a la vida desde su concepción ni que prohibiera el aborto (Filippini, 2011: 401).

Los debates acerca de los Derechos Sexuales y Reproductivos formaron parte del contexto discursivo de la reforma constitucional. Esta reforma incorpora diez tratados internacionales de derechos humanos⁸³ que dada la estructura de la Constitución argentina se sitúan “en la cúspide de la pirámide jurídica o bloque de constitucionalidad” (Petracci y Pecheny, 2007: 24) de los cuales siete⁸⁴ hacen referencia

⁸³ Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre; Declaración Universal de Derechos Humanos; Convención Americana sobre Derechos Humanos; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo; Convención sobre la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio; Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW por su sigla en inglés); Convención contra las Torturas y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes; Convención sobre los Derechos del Niño.

⁸⁴ Estos son: la Convención sobre los Derechos del Niño –artículos 19, 34 y 24 inc. d y f–, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer –artículos 11, 12 y 14 inc. b–, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre –artículo 8–, la Declaración Universal de Derechos Humanos – artículo 25 inc. 2–, la Convención Americana sobre Derechos Humanos –artículos 17 y 4 inc. 5–, el Pacto

explícita a la incorporación de derechos sexuales y reproductivos. Si bien en el texto de la Constitución casi no hay referencias a la sexualidad en clave de derechos humanos⁸⁵, los tratados internacionales incorporados consagran un amplio abanico de derechos reproductivos y un conjunto más limitado de derechos sexuales. Con respecto a los derechos reproductivos, se incluye la asistencia sanitaria relativa a la reproducción y la protección de la mujer embarazada frente a discriminaciones laborales. Asimismo, se incorporan derechos de los progenitores relativos a la planificación familiar, esto incluye el acceso a educación, información y los medios necesarios para poder decidir el número de hijos y el intervalo de sus nacimientos. Con respecto a los Derechos Sexuales, se incorpora la prohibición del abuso y la explotación sexual de los niños y las niñas y la prohibición del tráfico o trata de personas. Mediante esta operación, el ingreso de los Derechos Sexuales y Reproductivos a la constitución nacional tiene lugar de manera restringida. De modo que el énfasis de los tratados internacionales incorporados recae sobre los derechos reproductivos de la mujer embarazada, otorgándole menor desarrollo a los derechos relativos a la no reproducción que son ubicados exclusivamente en el ámbito familiar y limitando los derechos relativos al ejercicio de la sexualidad solamente a la protección de niños y niñas frente al abuso y la explotación sexual y a la trata de personas. Sin embargo, el movimiento de ingreso de los discursos internacionales de derechos humanos acerca de la sexualidad que produce esta reforma legitima un espacio discursivo en la esfera pública que permite instalar demandas de los movimientos de mujeres que permanecían postergadas.

En ese marco, un año después de la reforma la Ley nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable obtiene media sanción en la cámara de diputados. Esta ley perderá estado parlamentario en 1997 y volverá a obtener media sanción nuevamente en el 2001 para finalmente lograr su sanción definitiva por la Cámara de Senadores en octubre del 2002. Durante todo ese período, tuvo lugar una intensificación de los discursos acerca de la sexualidad en clave de derechos que produjo, a su vez, una “catarata de discusión y aprobación de leyes en diversas provincias y municipios del país”⁸⁶ (Petracci y Pecheny, 2007:

Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales –artículo 10 inc. 2– y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo –artículo 23 y 6 inc. 5–11.

⁸⁵ La única referencia en el articulado de la Constitución Nacional de 1994 relativa a los Derechos Sexuales y Reproductivos aparece en el artículo 75, inciso 23 y plantea: “Dictar un régimen de seguridad social especial e integral en protección del niño en situación de desamparo, desde el embarazo hasta la finalización del periodo de enseñanza elemental, y de la madre durante el embarazo y el tiempo de lactancia” (apud Monte y Gavernet, 2005: 45).

⁸⁶ Las siguientes jurisdicciones sancionaron leyes con posterioridad a la reforma constitucional y previas a la Ley nacional: “Córdoba en 1996, ley que fue vetada parcialmente por el Poder Ejecutivo con el argumento de una deficiente técnica legislativa, luego fue derogada y se sancionó una nueva ley en 2003. Mendoza en 1996. Corrientes en 1996, ley muy restringida en sus objetivos y acciones, que fue ampliada en 2004 a través de una ley en la que se incorporó el suministro de anticoncepción. Chaco en 1996, ley que recibió el veto del Poder Ejecutivo y finalmente, fue aprobada con modificaciones ese año. Río Negro en 1996, norma sustituida en el año 2000 por la

37). De acuerdo a los sondeos de la opinión pública realizados en la segunda mitad de la década de los 90, se instaló un apoyo mayoritario a la provisión de métodos anticonceptivos y la difusión información relativa a la sexualidad por parte del sistema de salud público (Petracci, 2004; CEDES, 2004). Asimismo, la sucesión de debates parlamentarios y su difusión en los medios masivos de comunicación dieron visibilidad e incrementaron el conocimiento de nociones como “derechos sexuales y reproductivos”, “derechos humanos” y “salud reproductiva” cuya articulación se volvió cada vez más recurrente (Gutiérrez, 2000). Significativamente, la literatura especializada sostiene que en este período la agenda mediática promueve, por primera vez, el tema de la responsabilidad del Estado en la provisión de servicios de salud pública relativos a la dimensión reproductiva de la sexualidad (Petracci y Pecheny, 2007; Gutiérrez, 2000).

El año 2002 constituye un hito importante en la memoria de este espacio discursivo ya que finalmente fue sancionada la Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable N° 25.673. Este acontecimiento jurídico estuvo atravesado por un debate intenso y extenso con fuerte protagonismo de los movimientos de mujeres y sectores de la Iglesia católica. De hecho, la pérdida de estado parlamentario en 1997, tal como hemos mencionado, es atribuida al fuerte poder de injerencia de los sectores conservadores del catolicismo durante esa coyuntura política (Esquivel, 2004; Mallimaci, 2012). Desde la última parte de la década del 90 y fundamentalmente a partir del 2000, la sexualidad se constituyó en un tema central de la producción discursiva de la Iglesia católica. La Comisión Episcopal Argentina (CEA) publicó una serie de documentos que sentaban un posicionamiento frente a los proyectos relativos a la salud reproductiva que circulaban en el Congreso Nacional. De esta manera, la jerarquía eclesiástica estableció un conjunto de principios que operaban como prescripciones para los proyectos legislativos:

el matrimonio indisoluble como espacio exclusivo y la procreación como finalidad de la práctica sexual; el papel primordial e insustituible de los padres para consentir el acceso a los servicios de salud de sus hijos; la explicitación del derecho a la objeción de conciencia por parte de los prestadores de salud frente a prácticas consideradas éticamente inaceptables y la identificación “con el derecho fundamental a la vida desde la concepción y [que se excluyera] el crimen del aborto” (apud Esquivel, 2013: 87-88).

En oposición a cada uno de estos puntos, el posicionamiento de las agrupaciones de mujeres impulsaba reivindicaciones inscriptas en la tradición del feminismo de la segunda ola centradas en la autonomía

Ley 3450. Neuquén en 1997. Jujuy en 1999. Chubut 1999. Ciudad de Buenos Aires en 2000. La Rioja en 2000, la Ley tuvo veto parcial del Poder Ejecutivo y finalmente fue derogada en 2003. Tierra del Fuego en 2000. Santa Fe en 2001. San Luis en 2002.” (Petracci y Pecheny, 2007: 106-107)

corporal de las mujeres a partir del control de la reproducción y el ejercicio de la sexualidad. De este modo, los colectivos de mujeres consideraban que el acceso a derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos formaba parte del embate político contra la subordinación de las mujeres cuestionando las normas reproductivas que rigen la sociedad (Brown, 2006).

En el cruce de la contraposición histórica entre la posición feminista y la posición de la Iglesia católica, el contenido de esta ley no conforma a ninguna de ellas (Peñas Defagó y Campana, 2011: 34). Desde los sectores vinculados al feminismo, la Ley es interpretada como deficiente ya que incorpora elementos que pueden obstaculizar el ejercicio de derechos sexuales y reproductivos. Las principales críticas son: la mención de la “patria potestad” considerada como un factor que podría coartar el acceso a información y a métodos por parte de lxs adolescentes menores de edad, la inclusión de la “objeción de conciencia” que exime a las instituciones privadas de carácter confesional de brindar información, suministro y/o prescripción de métodos anticonceptivos, el permiso que se les otorga a los institutos educativos privados de impartir información relativa a la sexualidad según sus valores y convicciones, y la falta de precisión en los métodos anticonceptivos que el Estado se obliga a suministrar dado que deja abierta la posibilidad de que ciertos métodos considerados “falsamente abortivos” no sean suministrados (Lipszyc apud Peñas Defagó y Campana, 2011: 38-39). Del lado de los sectores religiosos, la CEA publicó un documento donde detallan aquellos aspectos que se oponen a las mencionadas prescripciones centradas en la reproducción matrimonial. Ellos son: la intencionalidad “escondida” de legalizar el aborto, la disposición de “métodos anticonceptivos no conformes al orden natural”, la violación de “de la patria potestad y el derecho natural de los padres a la educación de los hijos” y la exclusión de “la educación por la castidad” prematrimonial (CEA apud Peñas Defagó y Campana, 2011: 38-39; Esquivel, 2013: 88-89). Las tensiones entre ambas posiciones se inscriben en una larga tradición de oposición y, a su vez, anticipan fundamentalmente el posicionamiento de la Iglesia católica frente a la Ley de Educación Sexual Integral.

Por otro lado, la defensa de la Ley N° 25.673 en el contexto de su sanción se sostuvo principalmente con argumentos sanitaristas desde el Ministerio de Salud de la Nación. Ginés González García, por entonces titular de esa cartera, había instalado con sus declaraciones ante la prensa durante el período de debate parlamentario la necesidad urgente de una política nacional que abordara la salud sexual y reproductiva para reducir la mortalidad causada por el aborto y la transmisión de infecciones sexuales (Boccardi, 2010). En coherencia con ello, el ministro sostenía que a partir de este avance legislativo,

el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable garantizará a toda la población el acceso a información, métodos y prestación de servicios [con el objetivo de] disminuir los índices de morbilidad materno infantil, contribuir con la prevención y detección precoz de

las enfermedades de transmisión sexual, de VIH-SIDA y patologías genitales y mamarias. (apud Peñas Defagó y Campana, 2011: 34).

El poder legislativo nacional se constituyó en este período histórico en un espacio de disputa clave en la producción de legitimidad acerca de las intervenciones estatales en el campo de la sexualidad. Esta ley aunque lleva en su título el término “salud sexual” se inscribe claramente en la tradición de la “salud reproductiva”, descrita en el análisis de los documentos internacionales, que tiene como objeto el desarrollo de estrategias de regulación de los comportamientos sexuales individuales que apuntan a la planificación responsable de la reproducción y a la prevención frente a la transmisión de infecciones. Los elementos léxicos presentes tanto en la Ley como en su decreto de reglamentación (Decreto 1282/2003) dan cuenta de la filiación a esa tradición discursiva. De ese modo, en la fundamentación de los objetivos se menciona “el derecho a la planificación familiar” definido por la OMS como un modo de vida que promueve “la salud y el bienestar de la familia” (Decreto 1282/2003). De la misma forma, estos documentos incluyen los términos “comportamiento reproductivo” y “salud reproductiva”, este último aparece definido, siguiendo el planteo de la OMS, como “un estado general de bienestar físico, mental y social” (Decreto 1282/2003). En cambio, la noción de “salud sexual” no es mencionada ni desarrollada a lo largo de estos textos, asimismo tampoco se mencionan los términos asociados recurrentemente a ella como “bienestar sexual” o “placer sexual”. Con un sentido claramente centralizado en la dimensión reproductiva, las estrategias de intervención consisten, por un lado, en la consejería y transmisión de información relativa a la reproducción y a la transmisión de infecciones y, por otro, la prescripción, el suministro y el seguimiento de elementos y métodos anticonceptivos.

Como hemos visto, los puntos relevantes de conflicto de la sanción de esta ley han sido las nociones de “patria potestad” y de “objeción de conciencia”, así como la posibilidad de las instituciones educativas de gestión privada de cumplir con la norma “en el marco de sus convicciones” (Ley 25.673, 2002). Estos aspectos anticipan los conflictos que tendrán lugar en torno a la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral años más tarde, ya que ponen en juego la tensión entre la concepción de lxs niñxs como sujetos de derecho y el rol de las familias y otras instituciones dedicadas a su cuidado. La Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable en coherencia con la focalización en la dimensión preventiva, plantea entre sus objetivos la prevención de transmisión de infecciones sexuales y “embarazos no deseados” en la población adolescente. Por esa razón, sus estrategias de intervención se extienden al ámbito educativo e interpelan directamente a los Ministerios de Educación. En su artículo 5°, la Ley considera la formación de educadores para: “Contribuir a la capacitación, perfeccionamiento y actualización de conocimientos básicos, vinculados a la salud sexual y a la procreación responsable en la comunidad educativa” (Ley 25.673, 2002). De esta manera, la promoción y la prevención de la salud sexual y reproductiva de la

población adolescente se inscriben estratégicamente en las instituciones educativas. Con ese movimiento que constituirá un antecedente en el campo legislativo para la Ley de Educación Sexual Integral también se habilita un espacio de disputas acerca de la relación de los profesionales y las instituciones con la norma y acerca del alcance de la potestad de las familias en la educación sexual de los estudiantes.

Con respecto a las familias, la Ley 25.673 cita a la *Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)*⁸⁷ en un planteo que concilia el respeto a la institución de la “patria potestad” con una concepción de los niños como sujetos de derecho.

Artículo 4º · La presente ley se inscribe en el marco del ejercicio de los derechos y obligaciones que hacen a la patria potestad. En todos los casos se considerará primordial la satisfacción del interés superior del niño en el pleno goce de sus derechos y garantías consagrados en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (Ley 23.849).

Este artículo constituye una respuesta interdiscursiva al discurso católico que atribuía a la norma el avance sobre los derechos de los padres a regular el acceso a información acerca de la sexualidad por parte de sus hijos. Las interpretaciones de especialistas inscriptxs en el campo de la educación y del derecho sostienen que este artículo no niega la “patria potestad” sino que resignifica las responsabilidades que la definen al enmarcarla en el ejercicio de derechos a la información, a la educación y a la salud por parte de los niños tal como lo establece la CDN (Cfr. Faur, 2007: 54-55; Minyersky, 2003). Sin embargo, la Ley 23.849 citada en el artículo que aprueba y ratifica la CDN en el marco jurídico nacional plantea entre sus “reservas y declaraciones” que “las cuestiones vinculadas con la planificación familiar atañen a los padres de manera indelegable de acuerdo a principios éticos y morales” (Ley 23.849, 1990). Las “reservas” expresadas por esta ley de 1990 se refieren a la única mención a lo largo de todo el articulado de la CDN referido a la transmisión de la información a los niños relativa a la sexualidad.⁸⁸ Esta referencia pone de manifiesto la presencia de un nudo problemático en el discurso jurídico que condensaba la oposición de la Iglesia católica ante las posibilidades legitimadas por los discursos internacionales de derechos humanos de avance de la educación sexual en las instituciones públicas.

Otro de los aspectos que opera de manera restrictiva es la posibilidad que le atribuye la Ley tanto a los profesionales como a las instituciones de adecuar el cumplimiento de la norma a su “conciencia” o a sus

⁸⁷ Esta convención ha sido adoptada en 1989 por la Asamblea General de las Naciones Unidas en Nueva York y ratificada por Constitución Nacional en la reforma de 1994.

⁸⁸ La CDN se refiere a la sexualidad de los niños solamente en dos situaciones: cuando menciona, como hemos visto, el derecho a la “planificación familiar” en el artículo 24 y cuando se refiere al derecho expresado en términos negativos a no ser objeto de abuso o explotación sexuales (CDN, 1989).

“convicciones”. Los artículos 9° y 10° de la Ley establecen excepciones destinadas a las instituciones confesionales, en el caso de las instituciones de salud se las exime de prescribir y suministrar elementos y métodos anticonceptivos y, en el caso de las instituciones educativas, se les permite adecuar la transmisión de información relativa a la sexualidad al “marco de sus convicciones” (Ley 25.673, 2002). De esta manera, la convicción de los miembros de las instituciones confesionales funciona como una condición que permite la eximición y/o la adecuación del cumplimiento de lo dispuesto por la normativa. El decreto reglamentario, por su parte, introduce la noción de objeción de conciencia que individualiza la excepción del cumplimiento con las disposiciones alcanzando a los profesionales de la salud tanto de instituciones públicas como privadas. Esta individualización de la excepción efectuada en el decreto reglamentario (Decreto 1282/2003) resulta significativa ya que en lugar de eximir a las instituciones privadas de carácter confesional de cumplir con lo establecido por la norma, limita el alcance de la excepción a los individuos que se declaren como “objetores de conciencia” aunque lo expande a las instituciones de gestión pública. Por último, si bien el alcance de la figura de la objeción de conciencia se limita a los profesionales de la salud⁸⁹, la particularización de la relación con la norma según las convicciones de los miembros de la institución se replicó en la Ley de Educación Sexual Integral instalándose como uno de los elementos de debate.

2.1. El territorio de disputas de la ESI: tensiones y avances

La sanción de la Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable y la puesta en funcionamiento del Programa homónimo durante el 2003 aparecen como los signos de un desplazamiento en el posicionamiento del Estado con respecto al abordaje de la sexualidad. Entre los indicios de ese desplazamiento, aparece el posicionamiento público del ministro de salud que es ratificado en su cargo con el inicio de la nueva gestión del gobierno nacional⁹⁰. Este ministro sostiene un posicionamiento público que enfatiza la necesidad urgente de implementar políticas públicas de alcance nacional con el objeto garantizar el acceso a los Derechos Sexuales, reproductivos y no reproductivos de la población (Cfr. Brown, 2014).

La puesta en marcha de este programa constituye el antecedente más significativo de las iniciativas que impulsarán normativas específicas en educación sexual. Al igual que los discursos del ámbito

⁸⁹ La objeción de conciencia es incorporada en otras leyes referidas a la salud reproductiva tales como la Ley nacional de Anticoncepción Quirúrgica (26.130) sancionada en 2006.

⁹⁰ Ginés González García había asumido al frente de la cartera nacional de salud con la presidencia transitoria de Eduardo Duhalde y es ratificado el 25 de mayo de 2003 junto con la asunción de la presidencia de Néstor Kirchner.

internacional indagados, la educación sexual aparece en este planteo como una de las estrategias más efectivas para incidir favorablemente en la salud sexual y reproductiva de la población. Además de este impulso en el marco de las políticas públicas, la educación sexual se volvió a instalar con mucha fuerza como tema de debate en la prensa nacional⁹¹ (Boccardi, 2010). Al mismo tiempo, en algunos sistemas educativos jurisdiccionales se implementaron acciones de educación sexual destinadas principalmente a brindar herramientas a lxs estudiantes de cuidado de la salud sexual y reproductiva (Cfr. Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008).

Durante este período previo a la sanción de la Ley nacional de educación sexual integral, se configura un espacio de disputas donde se cruzan principalmente discursos provenientes del Estado, la Iglesia católica y los movimientos feministas. Los imperativos relacionados con la salud reproductiva y la transmisión de VIH-Sida instalados desde la década de los 90s en la discursividad social aparecen con mucha fuerza en este marco. El llamado “embarazo adolescente” adquiere un lugar primordial en la prensa nacional que le atribuye de manera recurrente la condición de epidemia y posiciona a la educación sexual escolar como una estrategia para combatirla (Boccardi, 2010).

Por el lado de los movimientos de mujeres y feministas, a partir del 2003 los Derechos Sexuales y Reproductivos aparecen como la demanda principal realizada en los encuentros nacionales de mujeres⁹² (Alma y Lorenzo, 2009). Al año siguiente, en el encuentro que tuvo lugar en Mendoza, se exigió en sus conclusiones el aborto legal y gratuito, el acceso a anticonceptivos y la incorporación de la educación sexual en las escuelas (Di Marco, 2010: 55). Como consecuencia de ese encuentro, en mayo del 2005 se organizó la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto cuyo lema fue: “educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir” (Rosenberg, 2005). Este lema histórico que le exige al Estado la garantización de derechos (no) reproductivos para las mujeres posiciona a la educación sexual en un lugar estratégico cardinal. El posicionamiento de esta demanda de intervención estatal en educación sexual se encuentra legitimado tanto por la relevancia de la salud reproductiva de las mujeres atribuida por el discurso internacional de derechos humanos como por la función preventiva

⁹¹ En el 2004, la prensa difundió los resultados de una encuesta de alcance nacional realizada por el Instituto Social y Político de la Mujer (ISPM) y la United Nations Funds for Population (UNFPA) que dio como resultado que un 96, 9% de encuestados a favor de incluir la educación sexual en las escuelas.

⁹² Se trata de un encuentro auto-organizado que se realiza anualmente en Argentina desde 1986, son cada vez más masivos y significativos para la agenda política de los feminismos en Latinoamérica: “La modalidad del Encuentro Nacional de Mujeres es única en el mundo, y eso permite que cada año nos sumemos de a miles: es autoconvocado, horizontal, federal, autofinanciado, plural y profundamente democrático. Cada año, al encontrarnos intercambiamos nuestras vidas, nuestras experiencias y convertimos problemas que parecen individuales en un problema de todas. Eso nos ayuda a encontrar los caminos para resolver nuestros sufrimientos. En el encuentro también expresamos nuestras luchas, la que damos en la fábrica, la casa, el barrio, el campo, la escuela, la facultad, la ciudad, etc.” (Extraído de: <http://encuentrodemujeres.com.ar/historia-del-encuentro/>)

que le otorga la Ley nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. En esta coyuntura específica, las demandas de estos sectores del feminismo y los movimientos de mujeres acentuaban las consecuencias negativas de la sexualidad centralizadas en la mujer y concebían a la educación sexual como una herramienta para su prevención. De acuerdo con esta concepción negativa de la sexualidad, la posición feminista respecto de la educación encuentra un lugar de convergencia con la posición sanitarista del Estado dado por la presencia de un topos que encadena sus enunciados: la educación sexual previene los problemas de la sexualidad.

Por el lado de la Iglesia católica, se multiplicaron las intervenciones mediante la prensa y la publicación de documentos con el objeto de incidir en las propuestas de educación sexual que circulaban en los espacios legislativos. La legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires fue un escenario con gran repercusión nacional entre 2004 y 2006, ya que fueron discutidas diferentes iniciativas de educación sexual. Desde los sectores del catolicismo, en coherencia con las objeciones a la Ley salud sexual y procreación responsable, se planteaba que la educación sexual propuesta implicaba una intromisión y un avasallamiento por parte del Estado en el ámbito privado de las familias (Boccardi, 2011). Así, la Iglesia católica sostenía que la prescripción de contenidos obligatorios relativos a la sexualidad en todas las escuelas violaba la patria potestad de los padres y la libertad de enseñanza de los colegios confesionales (Boccardi, 2011; Esquivel, 2013: 49)⁹³. Con respecto a los contenidos de educación sexual, sostenían que estos tendían a subvertir el orden biológico natural, producir confusión de identidades, reducir la sexualidad al coito e impulsar a la juventud a la promiscuidad y la inmoralidad. En contra de los argumentos sanitaristas esgrimidos desde el feminismo y los agentes del Ministerio de Salud, sostenían que la implementación masiva de la educación sexual en las escuelas “aumentaría los índices de contacto sexual y, en consecuencia, de embarazos no deseados y enfermedades sexuales” (apud Esquivel, 2013: 49). De esta manera, la posición católica comparte la concepción negativa de la sexualidad entendida como una problemática social presupuesta por el feminismo y el Estado pero se articula en un topos que invierte los efectos atribuidos a la educación sexual al considerarla como promotora de la actividad sexual y del incremento de sus consecuencias problemáticas.

La literatura especializada plantea que durante este período de gobierno nacional la capacidad de la Iglesia católica para influir en las políticas se debilitó, dado que el gobierno mantuvo una actitud prescindente y distante con la jerarquía eclesiástica (Pecheny, Jones y Ariza, 2016: 73; Malimacci, 2012: 186). En la historia argentina, las tensiones entre los actores estatales y eclesiásticos en torno a la

⁹³ Además de la “objeción de conciencia” que hemos mencionado más arriba, la patria potestad y la defensa del ejercicio de la libertad religiosa componen una tríada argumental que se repite a lo largo de toda la región en las voces desde la Iglesia católica para poner en cuestión la vigencia de derechos sexuales y reproductivos (Puga y Vaggione, 2013).

sexualidad emergieron con la discusión legislativa y posterior sanción de la Ley de divorcio durante el gobierno nacional de Raúl Alfonsín en los años 1986 y 1987 (Pecheny, 2010; Esquivel, 2004). Esta situación se extendió con diferentes intensidades abarcando tópicos relativos a la anticoncepción, la educación sexual y el matrimonio entre personas del mismo sexo. Durante estas décadas, el activismo religioso ha seguido una estrategia de “politización reactiva” (Vaggione, 2005; 2011) que consiste en posicionamientos adversativos frente a las demandas y los avances de los movimientos que luchan por el acceso a derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos.

En el campo de la educación, las posibilidades de incidencia de la Iglesia católica sufrieron variaciones significativas con el gobierno nacional que inicia en 2003. Durante la década del 90, la injerencia de la Iglesia católica había sido muy profunda. Dos acontecimientos sirven para poner de relieve esta situación: en primer lugar, la condensación en la Ley Federal de Educación de muchas demandas históricas de la Iglesia tales como la inclusión de la familia como principal y primera educadora, la inclusión de la dimensión religiosa en los objetivos de formación, el financiamiento estatal de los sueldos docentes de las escuelas de gestión privada y la inclusión de los establecimientos educativos privados como parte de la educación pública (apud Torres, 2014: 80)⁹⁴; y en segundo lugar, tal como hemos visto anteriormente, el éxito que tuvieron las presiones de la Iglesia para modificar el contenido de los CBC adecuándolos a la transmisión de su ideario. En el período abierto con la gestión nacional de Kirchner, las posibilidades de presión de la Iglesia fueron más débiles aunque en el espacio específico de la educación sexual continuaron siendo significativas.

El debate parlamentario de la Ley nacional de educación sexual integral se dispuso de manera semejante al que tuvo lugar en la legislatura porteña: actores provenientes de la jerarquía eclesiástica y de ONGs afines intervinieron activa y articuladamente con el objeto inicial de impedir la aprobación de los proyectos presentados. Entre marzo del 2005 y mayo del 2006, fueron presentados ocho proyectos parte de diputados pertenecientes a diferentes sectores partidarios. Luis Zamora de Autodeterminación y Libertad presentó el primer proyecto el 7 de marzo de 2005. Un poco más de un mes más tarde se presentó un proyecto que reunió a diputadxs de partidos de izquierda –Izquierda Unida (IU), Partido Socialista (PS) y Proyecto Social Alternativo (PSA)-, de la Unión Cívica Radical (UCR) y del partido Argentino por una República de Iguales (ARI). En el 2006, ingresaron seis proyectos más: uno firmado por Marta Maffei del ARI, otro por Juliana Marino del Frente para la Victoria (FPV), otro por María del Carmen Rico del Partido Justicialista (PJ), otro proyecto presentado por representantes de Propuesta

⁹⁴ Con respecto a las familias, la Ley sostiene que “las acciones educativas son responsabilidad de la familia, como agente natural y primario de la educación” y acerca de la inclusión de la religión como objetivo educativo plantea: “El Sistema Educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer, (...) que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa” (Ley 24.195, 1993).

Republicana (PRO) junto a Guardia Peronista y finalmente dos proyectos presentados por representantes de Fuerza Republicana. A excepción del proyecto presentado por Luis Zamora que fue girado a cinco comisiones, los proyectos solamente fueron tratados en dos comisiones: Educación en un primer momento y luego Familia, Mujer, Niñez y Adolescencia. Si bien las iniciativas contenían perspectivas heterogéneas acerca del alcance de la educación sexual, los borradores de la comisión de Educación contemplaron la incorporación obligatoria de la educación sexual integral en todas escuelas de gestión pública y privada desde nivel inicial hasta el nivel secundario. En esta comisión, el proceso fue expeditivo y no se produjeron tensiones significativas pero no ocurrió lo mismo en la comisión Familia, Mujer, Niñez y Adolescencia. Durante el tratamiento en esa comisión, la Iglesia católica presionó mediante la irrupción en las reuniones de la comisión, la distribución de panfletos opuestos a la educación sexual (Cfr. Página 12, 10/11/2005; La Nación, 9/11/2005) y la publicación de un documento de la CEA que instaba a los legisladores a “elaborar proyectos e iniciativas concretas inspirados en el Evangelio” y a no promulgar leyes que promovieran “costumbres o antivalores [contrarios a] la dignidad de la persona” (apud Esquivel, 2016: 134-135). Además, el documento establecía que la familia constituye el espacio por excelencia para la educación sexual de los hijos mientras que el Estado desempeña un rol subsidiario⁹⁵. Tras varias semanas de intenso debate, las legisladoras del ARI, el FPV y el socialismo aprobaron un proyecto que rechaza la inclusión de la objeción de conciencia y el ejercicio de la patria potestad exigidas por la Iglesia, mientras conservaba las especificaciones incluidas inicialmente, esto es, la obligatoriedad en todo el sistema educativo desde nivel inicial. Ante ello, la diputada del Interbloque Provincias Unidas de Buenos Aires, Nérida Morales, promovió un dictamen de minoría que elevaba la edad mínima para recibir educación sexual a 14 años y garantizaba la posibilidad de eximición de estudiantes según las convicciones de su familia (apud Esquivel y Alonso, 2015).

Como parte de este escenario de disputa, en los primeros meses del 2006, la Comisión de Educación de la CEA publicó el documento “El desafío de educar en el amor” donde se sistematizaba el posicionamiento de la jerarquía eclesial frente a la educación sexual. Allí, se insistía con las nociones de patria potestad, principio de subsidiariedad, la libertad de enseñanza y autonomía de los colegios religiosos. También avanzaba en el plano de los contenidos de la educación sexual estableciendo que “el amor y la fecundidad” conforman las bases constitutivas de la sexualidad, que la “castidad” y el “método

⁹⁵ Desde el catolicismo es recurrente la apelación al principio de subsidiariedad para impugnar la intervención del Estado en cuestiones relativas a la sexualidad. De acuerdo con la CEA, este principio supone que “todo lo que lo que puede hacer correctamente un hombre, un grupo o una organización inferior, no debe usurparlo un organismo superior” (CEA, 1985: 131). Aplicado a la educación sexual, los avances del Estado en esta materia estarían reemplazando la función primaria de los padres en la formación de sus hijos.

natural” son las mejores herramientas para controlar la natalidad y que la “vida sexual” debe restringirse al matrimonio (CEA apud Esquivel, 2013: 72).

A pesar de estas presiones sistemáticas, la mayoría de las expresiones partidarias (FPV, ARI, UCR, PS) apoyaron en el debate parlamentario el proyecto que desoía las prescripciones de la Iglesia. En esta instancia, las únicas objeciones provinieron de lxs diputadxs Esteban Bullrich del PRO, Eusebia Jerez y Roberto Lix Klett ambos de Fuerza Republicana. De ellxs, solamente Lix Klett mantuvo una posición activa en el debate mientras que las intervenciones de Bullrich y Jerez fueron poco relevantes y ambxs diputadxs terminaron votando de manera positiva⁹⁶.

Las intervenciones más significativas en el debate del 16 de agosto de 2006 que terminó con la media sanción a la Ley de Educación Sexual Integral fueron la de Marta Maffei, diputada del ARI por Buenos Aires, y la de Roberto, diputado por Tucumán y titular del único voto negativo a la media sanción de la Ley⁹⁷. En el discurso de Lix Klett, el tema de la sexualidad es abordado a partir de los efectos negativos que produce su práctica. Principalmente, la sexualidad aparece como un problema de salud que amenaza a la sociedad y que, por lo tanto, debe ser prevenida o curada. Para ello, la intervención incorpora de manera recurrente elementos léxicos pertenecientes a la formación discursiva de la medicina, tales como “profilácticos”, “enfermedades”, “pandemia”, “SIDA”, “contagio”, “riesgo”, “vacuna” y “virus” (Cámara Nacional de Diputados, 16/08/2006 apud Dvoskin, 2013: 86). En este discurso, el problema central es “la vida sexual de la población” y la incorporación de la educación sexual en las escuelas constituye un factor negativo ya que “acelera el tiempo del comienzo sexual” (Cámara Nacional de Diputados, 16/08/2006 apud Dvoskin, 2013: 87).

Mientras que en el discurso de Lix Klett, la tematización de la sexualidad refiere a toda la sociedad entendida como un sujeto colectivo sin distinciones, en el caso de la diputada Maffei se diferencian claramente los sujetos a partir de criterios etarios: adultos (“docente”, “padres” y “diputados”) y jóvenes (“pibes”, “chicos”, “niños” e “hijos”). A partir de esta distinción, la educación sexual escolar aparece como una herramienta exclusiva para abordar la sexualidad de los jóvenes. La educación sexual es presentada como un “derecho” de los jóvenes y la noción de sexualidad es mencionada como un “fenómeno integral que involucra aspectos biológicos, psíquicos, sociales y afectivos” (Cámara Nacional

⁹⁶ Retomamos a continuación aportes del análisis de los discursos de lxs diputadxs Maffei y Lix Klett realizados por Gabriel Dvoskin (Dvoskin, 2013).

⁹⁷ Intervinieron once diputadxs, además de Maffei y Lix Klett, ellxs son: Blanca Inés Osuna, diputada por Entre Ríos; Lucía Garín de Tula, diputada por Catamarca; María del Carmen Rico, diputada por Buenos Aires; María Angélica Torrontegui, diputada por San Luis; Eusebia Antonia Jerez, diputada por Tucumán; Esteban José Bullrich, diputado por la Capital; Silvia Augsburguer, diputada por Santa Fe; Alicia Marcela Comelli, diputada por Neuquén; y Marcela Virginia Rodríguez, diputada por la Capital.

de Diputados, 16/08/2006 apud Dvoskin, 2013: 89). Sin embargo, el uso recurrente de palabras cargadas con rasgos negativos tales como “padecer”, “enfermedades”, “violencia”, “trastornos”, “víctima”, “victimario” y “abuso” (Cámara Nacional de Diputados, 16/08/2006 apud Dvoskin, 2013: 87) presentan a la sexualidad como un tema problemático.

A pesar de las marcadas diferencias que emplazan a ambos enunciadores en posiciones diametralmente opuestas con respecto a la educación sexual, ambos discursos sostienen una noción de sexualidad asociada a los problemas relativos a las consecuencias negativas de las prácticas sexuales que coincide con la perspectiva sanitarista instalada en el discurso mediático que difundía los aumentos de las tasas de embarazo adolescente y los índices de infecciones de transmisión sexual (Boccardi, 2013b). Sin embargo, el texto de la Ley que obtendría media sanción en el marco de ese debate producirá un desplazamiento desde la tradicional perspectiva sanitarista centrada en la concepción de la sexualidad como un problema demográfico hacia una perspectiva centrada en el derecho de los individuos. La pregnancia discursiva de ese desplazamiento posibilitada por un abanico de leguajes disponibles que hemos recorrido incluirá otras disputas de sentidos en el campo educativo.

A partir de la media sanción en la cámara baja, el derrotero de la Ley fue más simple. En octubre de 2006, la educación sexual integral adquirió estatus legal casi por unanimidad en la cámara alta. Esta vez, el único voto opositor fue de la senadora de San Luis Liliana Negre de Alonso, quien justificó su negativa repitiendo el argumento católico de la subsidiariedad del Estado: “El proyecto margina a las familias a las que relega a un rol secundario” (Senado de la Nación, 04/10/2006). La sanción de la Ley obtuvo una respuesta articulada desde diferentes sectores de la jerarquía eclesiástica que volvieron a traer al terreno de disputa los argumentos que venían esgrimiendo en contra de la intervención del Estado en la educación relativa a la sexualidad de los estudiantes. En ese sentido, un grupo de obispos apeló a la inconstitucionalidad de esta normativa alegando que se estaba legalizando una “intromisión autoritaria del Estado” en un espacio propio de los padres “por derecho natural” (Página 12, 6/10/2006). Asimismo, otras voces individuales pertenecientes a la jerarquía de esta institución calificaron a la propuesta como reduccionista dado que –sostenían– omite valores trascendentes y anticiparon que incidiría negativamente promoviendo la actividad sexual de la juventud e incrementando las enfermedades y los embarazos (Clarín, 5/10/2006).

2.2. Ley 26.150

El texto de la Ley nacional n° 26.150 de Educación Sexual Integral se encuentra atravesado por estas tensiones con la Iglesia católica pero al mismo tiempo produce articulaciones con el discurso de los Derechos Humanos y puntualmente con los Derechos Sexuales y Reproductivos que resultaban inéditas en el campo de la educación. La sanción de esta ley se inscribe en un marco normativo específico que incluye además de la mencionada Ley de Salud Sexual y Reproductiva, las contemporáneas Ley Nacional de Educación (n° 26.206) sancionada también en el 2006 y la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (n° 26.061) sancionada un año antes. 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 CDN en 1989, aprobada por nuestro país y luego ratificada en la reforma constitucional de 1994 se concretiza en el marco normativo nacional recién con la Ley n° 26.061 que instala el reconocimiento formal de lxs niñxs y adolescentes como sujetos plenos de derecho (Llobet, 2010). En coherencia con ello, la reestructuración normativa del sistema educativo a partir de la derogación de la Ley Federal de Educación (n° 24.195/93) y la sanción de la Ley Nacional de Educación define a la escuela no solamente como un espacio de adquisición de conocimientos sino también de construcción de ciudadanía. La perspectiva de derechos que atraviesa esta ley incorpora a la sexualidad como un componente de los Derechos Humanos y establece entre los fines y objetivos de la política educativa nacional: “Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable” (Ley n° 26.206, 2006).

La operación más significativa que se produce en la Ley n° 26.150 consiste en la institución de la educación sexual integral (ESI) como un derecho de los “educandos”. Con ello, converge por primera vez en la historia nacional del sistema educativo el reconocimiento de los Derechos Sexuales y Reproductivos como derechos humanos y el reconocimiento de lxs educandxs como sujetos de derechos.

Artículo 1º.- Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal.
[...] (Ley n° 26.150, 2006)

Durante el debate de la Ley, la preeminencia en la agenda mediática del discurso sanitarista que enfatizaba la necesidad de la educación sexual como una herramienta para paliar los problemas asociados a la sexualidad de lxs adolescentes y jóvenes frente a las posiciones reactivas de la Iglesia había desplazado a un plano de poca visibilidad las posiciones de las organizaciones feministas y otros movimientos sociosexuales que afirmaban una perspectiva de derechos. Finalmente, esta ley

define como sujetos de derecho a la ESI a todos los estudiantes del sistema educativo formal de cualquier jurisdicción y de cualquier tipo de gestión. Esta definición del sujeto receptor de ESI legitimada por el discurso de los Derechos Humanos limita definitivamente, por primera vez en las legislaciones vernáculas, el alcance atribuido a la patria potestad para vigilar y determinar los contenidos relativos a la sexualidad que reciban los estudiantes.

Por otra parte, la Ley de ESI también incluye un artículo que disipa este movimiento a favor de los Derechos Sexuales y Reproductivos de los estudiantes con una concesión dotada de cierta ambigüedad que responde a las presiones ejercidas por la Iglesia católica.

Artículo 5º. [...] Cada comunidad educativa incluirá, en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros. (Ley nº 26.150, 2006)

Al igual que había ocurrido en la Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable, este artículo habilita la posibilidad de “adaptación” de las propuestas emanadas desde Programa Nacional de Educación Sexual Integral según el “ideario institucional” y las “convicciones de sus miembros”. De manera específica, en esta ley la posibilidad de adaptación se extiende a “cada comunidad educativa” mientras que en la precedente se refería exclusivamente a las instituciones “privadas” y “confesionales”. Sin embargo, la coincidencia léxica entre ambas leyes, junto con la recurrencia del sintagma “ideario institucional” en los documentos de las instituciones confesionales limita claramente a esos actores la destinación de dicha posibilidad de “adaptación”. Como veremos más adelante, los alcances y límites de la “adaptación” constituirán un objeto de disputa en el proceso de implementación de la ESI.

Además de estos aspectos significativos, se trata en términos generales de un articulado breve que plantea directrices generales 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. Con respecto a ambos puntos, la Ley establece algunos indicios que funcionarán como orientadores de la elaboración de la propuesta educativa mediados por otras instancias de disputa. La definición de la ESI, las referencias a un conjunto normativo nacional e internacional, la formulación de los objetivos del Programa Nacional de ESI, las indicaciones generales para la implementación en cada jurisdicción y la prescripción de espacios de formación para “los padres” permiten trazar las coordenadas discursivas del posicionamiento de la Ley en la trama más amplia que hemos recorrido.

En cuanto a la definición de ESI, el artículo 1° además de definir el sujeto beneficiario de esta política pública la incluye en su última oración.

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)

Se trata de la única definición de ESI que aparece en esta normativa y operará como el punto de partida para el desarrollo conceptual que tendrá lugar en los sucesivos documentos. La definición retoma el criterio de articulación entre diferentes aspectos de las definiciones de sexualidad producidas en el marco de la OMS. 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: 8)

Las similitudes entre ambos listados de elementos dan cuenta de un posicionamiento que remite a la formación discursiva de los Derechos Humanos que se presenta como superador de las visiones consideradas reduccionistas por limitar la sexualidad a su dimensión bioanatómica y abordarla desde la prevención de riesgos. Resulta significativo en el caso de la definición de ESI la inclusión de aspectos “afectivos” que constituirán un componente relevante en los contenidos curriculares propuestos a posteriori y la exclusión de los factores “religiosos o espirituales”. Con respecto a este último punto, la exclusión se inscribe en la relación que establece la normativa con el posicionamiento de la Iglesia católica. La ausencia o la poca jerarquía del componente religioso en el concepto de sexualidad que sostiene esta política pública constituyeron uno de los reclamos constantes emitidos desde la Iglesia que la llevará a impugnar la condición de integral esgrimida desde la Ley. En ese sentido, la ausencia de lo religioso tanto en esta normativa como en la Ley nacional de educación es leída desde la jerarquía eclesiástica como una omisión que reduce la perspectiva alcanzada en las normativas precedentes ya derogadas.⁹⁸

Con respecto a los objetivos del Programa Nacional de ESI creado por esta ley, se encuentran enunciados en el artículo 3°.

a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas;

⁹⁸ En febrero de 2007, la Comisión Episcopal de Educación Católica (CEEC) publicó un documento titulado “La Iglesia y la nueva Ley de Educación Nacional” donde menciona que la nueva ley de educación propone como objetivo la “formación integral de la persona en todas sus dimensiones” pero no incorpora explícitamente la “dimensión religiosa” mientras que la Ley Federal de Educación (n° 24.195/93) “sí la reconocía en forma explícita” (CEEC, 2007).

- b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral;
- c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad;
- d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular;
- e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. (Ley n° 26.150, 2006)

Estos objetivos permiten establecer relaciones discursivas con el campo de disputas que tuvo lugar en el proceso de debate y sanción de la Ley y con un entramado histórico de discursos acerca de la educación sexual, la salud sexual, la salud reproductiva y los derechos. Por un lado, la “transmisión de conocimientos” aparece como el principal rasgo definitorio de la educación sexual en su tradición histórica. Como hemos visto, en la historia argentina de este campo se ha disputado el alcance y la inscripción disciplinar de esos conocimientos y se ha prescripto en varias oportunidades que la educación sexual no debe limitarse sólo a su transmisión sino incorporar componentes del plano moral y afectivo, pero en ninguna propuesta se ha desplazado a este rasgo de su función estructurante. En este caso, el tema de los conocimientos no se encuentra enunciado pero los adjetivos que lo acompañan operan como criterios de cientificidad que permiten inscribirlos en la tradición de la biomedicina que atraviesa los discursos acerca de la salud sexual y reproductiva. En coherencia con ello, la prevención de los problemas relacionados con la salud sexual y reproductiva expresada en el objetivo “d” ha constituido históricamente el propósito central de las intervenciones desde perspectivas sanitaristas. Asimismo, el sintagma “salud sexual y reproductiva” constituye, como hemos visto más arriba, una de las marcas de un posicionamiento discursivo que privilegia la dimensión reproductiva de la sexualidad y codifica las intervenciones en clave de prevención de riesgos. Por su parte, el objetivo “c” enuncia la promoción de “actitudes responsables ante la sexualidad” retomando la noción de responsabilidad individual propuesta por el marco conceptual de la “promoción de la salud” formulado por la OMS que rige, como hemos visto, su discurso sobre salud sexual. Esta articulación con el posicionamiento discursivo que despliega la promoción de la salud sexual hace posible una ampliación de la concepción de la sexualidad restringida a lo reproductivo. Finalmente, el último objetivo de este artículo incorpora “la igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres”. Este enunciado remite al discurso de los derechos de las mujeres que ha incorporado la reivindicación igualitarista en las instancias internacionales relativas a los Derechos Humanos desde la última porción del siglo pasado. La importancia de este objetivo radica en que es el único que incorpora un enfoque de derecho permitiendo un descentramiento de la noción biomédica de salud que aparece como predominante y además incorpora un enfoque de género que había constituido uno de los aspectos más resistidos en las tensiones con la Iglesia católica. Si bien el

término “género” está ausente en esta ley como efecto de esas tensiones⁹⁹, este objetivo junto con el marco normativo internacional incluido en artículo 2° permitirán la inclusión de una perspectiva de género en los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral* (2008).

Con respecto al marco normativo, el artículo 2° sitúa en el espacio educativo un conjunto de normas nacionales e internacionales referidas a los Derechos Humanos, derechos del niño, derechos de la mujer y derechos sexuales y reproductivos.

Artículo 2°.- Créase el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con la finalidad de cumplir en los establecimientos educativos referidos en el artículo 1º las disposiciones específicas de la Ley 25.673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Ley 23.179, de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que cuentan con rango constitucional; Ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación. (Ley n° 26.150, 2006)

Hemos mencionado anteriormente la relevancia para esta normativa de la Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable y de la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes basada en la CDN dado que operan como antecedentes directos legitimando la necesidad de incluir la educación sexual de manera sistemática en las escuelas y la concepción de lxs estudiantes como sujetos plenos de derecho. Por su parte, la CEDAW cuya ratificación había sido un objeto de disputa entre los movimientos feministas y de mujeres y la jerarquía eclesiástica que la interpretaba como la antesala de la legalización del aborto y la destrucción de la familia funciona en este caso como la condición que habilita el ingreso de la perspectiva de género a esta política pública ya que legitima el abordaje educativo de las prácticas discriminatorias que tienen como objeto a la mujer.

Otro de los aspectos relevantes de esta ley es la relación que se establece entre la ESI y las familias. Teniendo en cuenta que uno de los temas instalados en el debate había sido la función del Estado y la familia con respecto a la educación sexual de lxs estudiantes, la normativa no solo circunscribe a la ESI

⁹⁹ La exclusión del término “género” en el texto forma parte de una operación de censura o silenciamiento estratégico que produce una prohibición a partir de la imposición parcial y relativa de una formación discursiva (Orlandi, 2013). En este caso, para la formación discursiva de la Iglesia católica, como hemos visto, el término género refiere al sintagma “ideología de género” que es definido como la promoción de la desnaturalización de las identidades sexuales llevada adelante por el feminismo y “las minorías sexuales” mediante la divulgación de doctrinas falsas. Por otro lado, el sintagma “igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres” goza de una aceptabilidad generalizada en el discurso social proveniente de relación con la formación discursiva de los Derechos Humanos.

bajo la órbita estatal sino que también posiciona a la familia como destinataria de acciones de formación en la temática.

Artículo 9°.- Las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal, con apoyo del programa, deberán organizar en todos los establecimientos educativos espacios de formación para los padres o responsables que tienen derecho a estar informados. Los objetivos de estos espacios son:

a) Ampliar la información sobre aspectos biológicos, fisiológicos, genéticos, psicológicos, éticos, jurídicos y pedagógicos en relación con la sexualidad de niños, niñas y adolescentes;

b) Promover la comprensión y el acompañamiento en la maduración afectiva del niño, niña y adolescente ayudándolo a formar su sexualidad y preparándolo para entablar relaciones interpersonales positivas;

c) Vincular más estrechamente la escuela y la familia para el logro de los objetivos del programa.

(Ley n° 26.150, 2006)

Con respecto a los enunciados de este artículo, consideramos relevante, en primer lugar, las designaciones del beneficiario: “los padres o responsables” y “la familia”. La designación de familia en singular junto a padres en masculino plural constituirán también uno de los objetos de disputa en las instancias subsiguientes de implementación de esta política ya que se sostendrá que tales designaciones remiten a una noción de familia nuclear heterosexual modélica instalada como pauta de normalidad mientras que el plural “familias” ampliaría la referencia a diferentes configuraciones familiares. En segundo lugar, la enumeración de aspectos relacionados a la sexualidad de niños, niñas y adolescentes que se configura como objeto de enseñanza remite, una vez más, a la noción de integralidad que hemos examinado. Sin embargo, a diferencia de la enumeración anterior se incrementa notoriamente el número de aspectos pertenecientes a la biomedicina (“biológicos, fisiológicos, genéticos”) y se excluye el componente afectivo. Por último, resultan relevantes los enunciados acerca de los procesos madurativos y la formación de la sexualidad de los niños, niñas y adolescentes. En este sentido, los enunciados del objetivo “b” de este artículo plantean una concepción evolutiva de la sexualidad de estos sujetos signada de manera específica por procesos madurativos y formativos articulada con el discurso de la psicología evolutiva. De manera coherente con este planteo, el inciso “b” del artículo 8 de esta ley menciona que cada jurisdicción implementará las propuestas de enseñanza en función de “las necesidades de los grupos etarios” (Ley n° 26.150, 2006). A lo largo del debate de esta normativa, tuvo una presencia significativa la noción de adecuación por edad, si bien el texto de la Ley no le otorga a ello un lugar relevante, en los lineamientos curriculares y en los documentos posteriores la estratificación etaria cumplirá un rol estructurante.

Uno de los espacios más ajustados del debate precedente a la sanción de esta ley lo constituyó la definición de los contenidos que serían impartidos en las aulas. Tal como hemos constatado en este recorrido por los aspectos más relevantes de su breve articulado, más allá de algunas indicaciones generales que señalan la inclusión de contenidos referentes a la anatomofisiología humana, los procesos madurativos, la prevención de problemas de salud sexual y reproductiva y la igualdad entre varones y mujeres, la Ley no explicita de manera precisa y detallada los contenidos prescriptos para las diferentes etapas del sistema educativo sino que delega esta tarea a otra instancia. En este sentido, el artículo 6° establece que “los lineamientos curriculares básicos” de la ESI serán definidos por el Ministerio de Educación en consulta con el Consejo Federal de Cultura y Educación. Además, el artículo 7° plantea que la definición de esos lineamientos será asesorada por una “comisión interdisciplinaria de especialistas en la temática” convocada por el Ministerio de Educación. Con la anticipación de estas instancias de producción, las disputas centrales relativas a la definición de los contenidos de la ESI son desplazadas hacia un nuevo escenario destinado a la curricularización enmarcado por las condiciones de restricción y de posibilidad de este aparato normativo.

2.3. La comisión interdisciplinaria de especialistas

El 21 de diciembre de 2006, luego de la 84° Asamblea del Consejo Federal de Educación, tuvo lugar la primera reunión de esta comisión. En esa reunión, además de los trece miembros que compondrán formalmente la comisión de especialistas, estuvieron presentes el sacerdote católico Rubén Revello, una de las autoridades centrales de la Comisión Episcopal Argentina (CEA) y de la Universidad Católica Argentina (UCA) en los espacios de bioética, y el por entonces ministro de educación Daniel Filmus. La presencia de estas dos figuras en la primera instancia hacia la definición de los contenidos de la ESI nos permite visibilizar la persistencia, aún luego de la sanción de la Ley, de una escena discursiva protagonizada por la relación entre el Estado y la Iglesia católica.

La comisión interdisciplinaria de especialistas del Programa de Educación Sexual Integral fue conformada con el objetivo de asesorar al Ministerio de Educación para la definición de los lineamientos curriculares mediante la producción de documentos orientadores preliminares y la sistematización de experiencias jurisdiccionales preexistentes (Res. Nº 382/07). Esta tarea presenta una relevancia significativa ya que los documentos producidos funcionarían como la plataforma conceptual para la redacción de los contenidos curriculares que, como hemos visto, no se encuentran abordados en la normativa. Por esta razón, nos interesa recorrer los perfiles del conjunto de integrantes de la comisión ya que consideramos que

algunos rasgos de sus trayectorias profesionales individuales y los posicionamientos institucionales permiten dar cuenta de la configuración de una escena discursiva compuesta por diferentes posiciones que adquieren legitimidad para pronunciarse sobre el tema.

Atendiendo a las áreas temáticas relativas a las trayectorias profesionales y la filiación institucional, el conjunto de integrantes se puede separar en cuatro agrupamientos definidos por un tópico nuclear: derechos humanos, salud sexual y reproductiva, religión y educación, sexualidad y género.

Con respecto al primer agrupamiento, el abordaje de los Derechos Humanos es ubicado principalmente bajo la órbita de Naciones Unidas. En ese sentido, las posiciones institucionales y las trayectorias profesionales de tres integrantes se inscriben en ese ámbito. Por un lado, la abogada feminista peruana Gladys Acosta ha trabajado desde la década del 90 en ONGs dedicadas a los Derechos Humanos de las mujeres en Perú y Colombia y ha ocupado diferentes cargos relativos a los derechos de las mujeres tanto en UNICEF como en UNIFEM. Por su parte, la socióloga María del Carmen Feijoo hasta diciembre de 2006 había sido Oficial de Enlace del Fondo de Población de Naciones Unidas en la Argentina. Especializada en desarrollo social, educación y pobreza, Feijoo posee a su vez una amplia trayectoria en la investigación y en la gestión en áreas tanto de educación como de desarrollo social. Además, cuenta con una trayectoria internacional específica en derechos de las mujeres en el marco de ONU Mujeres. Finalmente, Elena Duro participaba en ese momento en UNICEF como especialista en Educación Secundaria. Su formación y su trayectoria remiten exclusivamente a la investigación y gestión educativas.

Otro de los espacios temáticos trazados es el de salud sexual y reproductiva. Aquí, se reúnen integrantes que se han dedicado a la gestión y a la intervención en espacios oficiales y no gubernamentales de salud sexual y reproductiva y a la investigación desde las ciencias sociales acerca de ese objeto. Por un lado, Ana María Andía era la responsable del Programa de Salud Reproductiva de la provincia de Mendoza. Bioquímica de formación inicial, especializada en salud pública y con una trayectoria de intervención e investigación en salud de las mujeres. También en el ámbito estatal, la médica psiquiatra Violeta Di Carlo era la referente del Gabinete Pedagógico Interdisciplinario (GPI) del Ministerio de Educación de Tucumán. Si bien su trayectoria profesional se inscribe en el campo de la salud mental, ese espacio de intervención aborda la prevención del embarazo adolescente y de las ETS. Por su parte, Irene Gojman es psicóloga y dirigía en ese momento el Centro de Asesoramiento en Salud Adolescente. Cuenta con una trayectoria profesional en el trabajo con adolescentes sobre la prevención de VIH/Sida. Por último, Silvia Ramos es socióloga, investigadora especializada en salud sexual y reproductiva, integrante del Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) y con trayectoria en asesoría en ámbitos de gestión relativos a la salud sexual y reproductiva.

En cuanto al espacio religioso, la comisión incluye representantes de la comunidad judía, la Iglesia católica y la Iglesia evangélica. Por el lado del judaísmo, Daniel Goldman es rabino de la comunidad Bet Él, conocida por su compromiso político (Feierstein, 1996). Con respecto a la sexualidad, si bien no tiene una formación específica, desde su rol como rabino sostuvo un posicionamiento a favor de las campañas de prevención contra la pandemia de VIH/SIDA, la promoción del uso de preservativo en las relaciones sexuales y la implementación de acciones educativas relativas a la sexualidad (Cfr. Fundación Huésped, 2007). Por el lado de la Iglesia evangélica, Claudia Lombardo participa en calidad de miembro del Consejo de Educación Cristiana Evangélica. Su trayectoria académica y profesional se remite a la educación con especialidad en la didáctica. Finalmente, las representantes de la Iglesia católica forman parte del CONSUDEC. María Inés Franck tiene una formación académica en ciencias políticas y en bioética. Entre los antecedentes académicos reunidos hasta esa fecha contaba con publicaciones de divulgación y conferencias relativas a la familia y la bioética. Con respecto a los antecedentes laborales, fue asesora en varias oportunidades de legisladores acerca de temáticas enmarcadas en la bioética. Por su parte, Miryam Andújar es abogada, decana y profesora de la Facultad de Abogacía de la Universidad Católica de Cuyo. Además, trabajaba como asesora de la Conferencia Episcopal Argentina (CEA) en temáticas relativas a la educación de la sexualidad en las escuelas. Para esa fecha, contaba con publicaciones y artículos especializados en esta temática.

Por último, en el espacio de educación, sexualidad y género ubicamos a Eva Giberti y a Graciela Morgade. La psicoanalista feminista Eva Giberti fue una pionera, como hemos visto, en el abordaje de la educación sexual de adolescentes desde espacios de divulgación en la década los sesentas. Cuenta con muchos antecedentes académicos, de gestión y de intervención en las áreas de derechos de las mujeres y derechos del niño. En ese entonces, era la coordinadora del programa “Las víctimas contra las violencias” del Ministerio del Interior de la Nación. Por otro lado, Graciela Morgade era en ese momento una de las referentes más destacadas de los estudios de género en el campo educativo. Su trayectoria se remonta a inicios de la década del 90 y articula la investigación en género, educación y derechos humanos con la gestión en diferentes espacios del sistema educativo.

Las filiaciones institucionales y las trayectorias del conjunto de integrantes de la comisión, nos permiten trazar las coordenadas de los lugares de enunciación habilitados por esta etapa del proceso de producción de la política pública. Teniendo en cuenta la genealogía que hemos realizado¹⁰⁰, la selección de integrantes cubre un abanico significativo de los campos institucionales que operaron como sede de enunciación para esta temática, aunque también excluye algunos espacios que presentan una

¹⁰⁰ Tanto a lo largo de este capítulo como en el capítulo 3.

trayectoria importante tales como las instituciones de la sexología y las agrupaciones feministas¹⁰¹. Con respecto a los espacios presentes en la selección, el marco internacional de los Derechos Humanos relativos a la sexualidad que ha funcionado como una de las condiciones de posibilidad de esta normativa se encuentra jerarquizado con la presencia de tres integrantes vinculadas a UNICEF y UNIFEM. Por otro lado, el campo de la salud sexual y reproductiva tradicionalmente dominado por la biomedicina cuenta con una presencia relativamente débil si atendemos al lugar que ocupa en la tradición de la temática. En sentido contrario, también considerando la disposición diacrónica de este espacio discursivo, la perspectiva de género adquiere un lugar significativo. En cuanto a la presencia de las instituciones religiosas, la Iglesia católica que se había constituido en una de las sedes de enunciación más activas en todo el proceso de sanción de la Ley ratifica su presencia con dos integrantes del CONSUDEC, mientras que las instituciones judía y evangélica diversifican la representación de la dimensión religiosa del país.

En términos de la formación académico-profesional que caracteriza a las integrantes de la comisión, se privilegia aquella relativa al campo de las ciencias sociales y humanas: educación, derecho, sociología y psicología. En tanto que la formación propia del ámbito de la biomedicina ocupa un lugar marginal entre los perfiles seleccionados.

2.3.1. Los documentos preliminares

Como hemos visto más arriba, el objetivo más importante de esta comisión era la elaboración de un documento que sirviera como insumo para la redacción de los Lineamientos Curriculares de ESI. Si bien la Ley ya había sido sancionada y se había establecido un plazo específico para su cumplimiento, la estrategia del Ministerio de Educación de la Nación que operaba en la puesta en marcha de esta comisión consistía principalmente en la “negociación” y la “búsqueda de consenso” con sectores que oficiaban de opositores ante este proceso (Tedesco apud Carbajal, 2008). En coherencia con ello, la presencia de actores que representan a instituciones religiosas obedecería a la tendencia hacia la producción de un documento que expresara consenso con aquellos sectores que se habían opuesto a la sanción de la Ley. Se había estimado que de un conjunto de reuniones de trabajo realizadas entre febrero y septiembre de 2007 se llegaría a un documento preliminar que expresaría el consenso entre los diferentes espacios involucrados (Cfr. Marina apud Faur, 2016: 9). Sin embargo, eso no ocurrió, luego

¹⁰¹ Si bien varias de las integrantes de la comisión se reconocen como feministas, su participación no se realiza en representación de ninguna agrupación feminista.

de un intenso período de disputas y negociaciones, una vez redactado el documento final, las dos representantes del CONSUDEC se negaron a suscribirlo y presentaron uno alternativo (Carbajal, 2008). La disidencia se concentró en los dos tópicos centrales en la disputa con el posicionamiento de la Iglesia católica: la perspectiva de género y la primacía de la familia como educadora sexual.

Finalmente, en septiembre de 2007 se emitieron dos dictámenes, uno elaborado y firmado por María Inés Franck y Miryam Andújar y el otro firmado por los once integrantes restantes. Ambos dictámenes proponen una serie de contenidos para los niveles inicial, primario y secundario del sistema educativo. Un recorrido comparativo por los elementos léxicos presentes en ambos documentos nos permitirá dar cuenta de los posicionamientos y las formaciones discursivas que entran en juego en este espacio significativo en la disputa por los contenidos que darán entidad a la ESI.

El documento firmado por la mayoría distribuye los contenidos en dos bloques temáticos “Derechos humanos y cultura” y “Cuidado del cuerpo y la salud”; mientras que el dictamen de minoría separa los contenidos en cinco dimensiones de la sexualidad: “integral”, “corporal”, “psíquico-emocional”, “moral” y “socio-espiritual”. La clasificación bipartita del primer documento refiere a la presencia de dos formaciones discursivas que atraviesan el espacio discursivo de la sexualidad: una dominada por las ciencias sociales y humanas y la otra por la biomedicina. En cambio, la clasificación del segundo documento se basa en una estratificación de la noción de sexualidad que pone el acento en la integralidad. La distribución de los contenidos en el primer documento es relativamente equitativa, un 40% para el primero bloque y un 60% para el segundo. El segundo documento, por su parte, dispone una cantidad destacadamente mayor (47% de los contenidos) bajo la “dimensión socio-espiritual de la sexualidad”.

Entre ambos documentos hay algunas similitudes y muchas diferencias. Entre las similitudes, los contenidos compartidos entre ambos documentos alcanzan el 20%. Ellos se encuentran ubicados, en el caso del dictamen de mayoría, enteramente en el bloque temático del “cuidado del cuerpo y la salud” y, en el otro caso, principalmente en la “dimensión corporal de la sexualidad” pero también en las dimensiones “psíquico-emocional”, “moral” y “socio-espiritual”. Estos contenidos son: “embarazo adolescente”, “prevención de las enfermedades de transmisión sexual”, “conocimiento anatómico y fisiológico del cuerpo en las diferentes etapas vitales”, “cuidado y respeto del propio cuerpo y del de los demás”, “emociones y sentimientos vinculados con la sexualidad y sus cambios” y “las diferentes formas del abuso y la violencia sexual”. La disposición de estos contenidos muestra diferencias significativas entre ambos documentos. Con respecto a la distribución por nivel, el dictamen de mayoría solo excluye “embarazo adolescente” del nivel inicial e incluye al resto de los contenidos en todos los niveles. Por su

parte, el dictamen de minoría excluye todos los contenidos del nivel inicial a excepción de “cuidado y respeto del propio cuerpo y del de los demás” que aparece como el único de estos contenidos que atraviesa todos los niveles. En este dictamen, el nivel inicial no es considerado destinatario de la mayoría de los contenidos relativos al cuerpo, incluso el “abuso sexual” que aparece en la formación discursiva de los Derechos Humanos como uno de los contenidos centrales en los dispositivos de educación sexual de este nivel, aquí se encuentra omitido. Otra de las diferencias relativa a la disposición de los contenidos compartidos es la ubicación de “embarazo adolescente” bajo la dimensión “socio-espiritual” en el dictamen minoritario. La ubicación de este contenido en ese espacio junto al contenido “Paternidad y maternidad responsable. Métodos anticonceptivos y abortivos” produce una asociación de la reproducción de lxs adolescentes con la espiritualidad que se encuentra ausente en el otro dictamen.

En cuanto a las diferencias, el resto de los contenidos enunciados en cada documento da cuenta de posicionamientos discursivos que permanecen tensionados en las disputas del espacio de la educación sexual. Los contenidos del bloque temático “Derechos humanos y cultura” del dictamen de mayoría refieren, por un lado, al sistema normativo y a los Derechos Humanos relativos a la sexualidad y, por otro, a las variaciones históricas, sociales y culturales de las identidades etarias, las configuraciones familiares y las identidades de género. También se incluye como contenido el abordaje de las “diferentes orientaciones sexuales” y las “identidades transgénero”. Frente a este posicionamiento propio de las ciencias sociales dominado por una perspectiva construccionista y marcado por la impronta de los Derechos Humanos, el dictamen de minoría acentúa el peso de los componentes espirituales propios del posicionamiento religioso. De hecho, como decíamos más arriba, casi la mitad de los contenidos forman parte de la “dimensión socio-espiritual de la sexualidad”. Allí, se incluyen contenidos que refieren a “la familia: padre, madre, hermanos”, “el enamoramiento y el amor”, “el noviazgo”, “el matrimonio y la formación de una familia”, “sexualidad y trascendencia”, “la función de la familia en la trasmisión de la vida”, entre otros. La formación discursiva de la Iglesia católica circunscribe este conjunto de elementos dentro del marco de los “valores trascendentes” que establecen parámetros modélicos rígidos en una posición claramente contrapuesta a la mirada sociohistórica.

Por otra parte, con respecto al bloque titulado “Cuidado del cuerpo y la salud” del documento firmado por la mayoría, además de los contenidos relativos a la salud sexual y reproductiva compartidos con el otro documento, se incluyen “el aborto como problema de salud pública” y un conjunto de contenidos que se inscriben en la formación discursiva de la sexología: “respuesta sexual humana”, “disfunciones sexuales” y “parafilias”. Con respecto al aborto, que como hemos visto ha articulado una de las principales controversias en el espacio discursivo de la sexualidad en Argentina, forma parte de los contenidos de ambos documentos aunque en construcciones enunciativas diferentes. En el dictamen de

mayoría, el aborto aparece como un problema correspondiente al campo de la salud pública. Esta inscripción remite a los argumentos que atraviesan la formación discursiva del feminismo que demandan la intervención estatal desde una perspectiva sanitaria centrada en la concepción de las mujeres como sujetos de derecho. En cambio, el sintagma “métodos anticonceptivos y abortivos” incluido en el dictamen de minoría remite al discurso opositivo de la Iglesia católica frente a la intervención estatal en la salud reproductiva de las mujeres. Tal como hemos visto en la disputa acerca de la Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable, una de las estrategias de la Iglesia católica consistió en atribuirle propiedades abortivas a algunos de los “métodos anticonceptivos” consignados por la normativa con el objeto de rechazar la intervención del Estado en el ámbito reproductivo¹⁰². En cuanto a la inclusión de contenidos que tematizan las prácticas sexuales de manera directa en el dictamen de mayoría, se incorporan elementos conceptuales provenientes del campo de la sexología. Dos de los contenidos remiten a los “síndromes clínicos” de la salud sexual: las “disfunciones sexuales” son ubicadas allí en el orden de los problemas anátomo-fisiológicos y las “parafilias” en el de los trastornos relativos al vínculo afecto-amoroso¹⁰³. La “respuesta sexual humana”, en cambio, no refiere al espectro patológico abordado por la sexología, sino que se trata de una descripción modélica del acto sexual¹⁰⁴. El abordaje de este contenido introduce específicamente el placer sexual ya que esa es la noción que estructura esta formulación sexológica. En el documento de la minoría, no aparecen referencias a la práctica sexual a excepción del “abuso y la violencia sexual” que ya hemos mencionado, pero se incluye “la castidad y el pudor” como uno de los contenidos de la “dimensión corporal de la sexualidad”.

Las diferencias entre ambos documentos son significativas, si bien ambos comparten un conjunto de contenidos que remiten principalmente a los conocimientos anatómo-fisiológicos y la prevención de ITS inscriptos en la formación discursiva de la biomedicina, los dictámenes se encuentran tensionados entre sí por la recurrencia sistemática de elementos léxicos que remiten a formaciones discursivas que establecen una relación de disputa en el espacio de la educación sexual. De este modo, la relación entre los dictámenes establece una oposición central entre una perspectiva constructivista de la sexualidad y una naturalista trascendental. De un lado, se incluyen los “derechos humanos” como una construcción social que rige las interacciones y del otro la “ley natural” y los valores espirituales trascendentes. Así, el dictamen de mayoría acentúa el abordaje de la “producción y reproducción de desigualdades” en el

¹⁰² Esta operación, como hemos visto, funciona con el supuesto que ubica al aborto en la ilegalidad, criminalidad e inmoralidad.

¹⁰³ Las “disfunciones sexuales” y las “parafilias” son incluidas en la clasificación de síndromes clínicos del documento “Promoción de la Salud Sexual: Recomendaciones para la acción” producido por la OMS y la OPS en colaboración con la WAS (Cfr. OPS/OMS, 2000: 20-21).

¹⁰⁴ La “respuesta sexual humana” es un concepto propuesto por Masters y Johnson que ocupó un lugar destacado en la historia de la sexología (Ver **capítulo 2**)

marco de la construcción de las identidades de género, mientras que el otro dictamen privilegia contenidos referidos a los sentimientos, la afectividad y “los distintos tipos de amor”.¹⁰⁵

Por último, un conteo de la distribución diferencial de términos entre los dictámenes nos permite patentizar las diferencias entre las formaciones discursivas predominantes. Las palabras “derechos” y “género” se repiten tres veces en el documento firmado por la mayoría y se encuentran ausentes en el otro. Con los términos “amor” y “vida”, ocurre exactamente lo contrario. La palabra “familia”, por su parte, se repite tres veces en el dictamen de minoría mientras que en el otro aparece una sola vez y en plural.

2.4. Los Lineamientos Curriculares para la ESI

2.4.1. Condiciones y estrategias de producción

Siguiendo con el mecanismo estipulado por la Ley de ESI, una vez presentados los documentos preliminares por parte de la comisión, se conformó un equipo de trabajo al interior del Ministerio de Educación con la tarea de llevar adelante la redacción de los lineamientos. Ese equipo estuvo integrado por la funcionaria Mirta Marina, quien asumirá la coordinación del Programa Nacional de ESI creado luego de la publicación de este documento; Karina Cimino, especialista en educación para la salud, referente del Ministerio de Educación argentino de los Proyectos de Armonización de Políticas Públicas en Educación Sexual y VIH/Sida llevados adelante por seis países de la región durante los años 2007 y 2008 financiado por agencias de cooperación internacional (ONUSIDA, GTZ, CICT); Annie Mulcahy, asesora del Ministro de Educación en tareas vinculadas a las políticas, programas y acciones prioritarias del Ministerio; y María Virginia Vergara, representante del coordinador del Consejo Federal de Educación. A diferencia de la comisión de especialistas que hemos definido como un espacio de luchas y disputas, en este caso se trata de un equipo de trabajo estratégico cuya finalidad es la producción de un documento que reciba el aval de todas las jurisdicciones.

¹⁰⁵ De acuerdo con Graciela Morgade, una de las especialistas académicas más relevantes de la comisión: “Finalmente, a pesar de la buena voluntad de todas las especialistas académicas, terminó habiendo dos documentos porque la Iglesia, como es habitual, logró incluir algunas de sus condiciones en el documento general y terminó proponiendo otro.”(Morgade, 2017: 73). En consecuencia, siguiendo esta afirmación, la inclusión de algunos aspectos en el dictamen de mayoría obedecerían a un juego de concesión con los sectores de la Iglesia.

De acuerdo con lo que sostiene la actual coordinadora del Programa nacional de ESI, protagonista además de estas instancias, 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. Estos actores son los sindicatos docentes, los gobiernos provinciales, movimientos de mujeres y de la diversidad sexual, y representantes de la jerarquía católica. Si, por un lado, las reuniones con obispos respondían generalmente a la solicitud de los incipientes equipos de ESI de las provincias con el objeto de buscar “puntos de encuentro”, por otro lado, las reuniones con los movimientos de mujeres y de la diversidad eran una respuesta a la insistencia de estas organizaciones que “estuvieron siempre tensionando para obtener más” (Marina apud Faur, 2017: 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, la noción de “afectividad” que, como hemos visto, constituye una de las demandas históricas de la Iglesia católica fue incorporada pero con algunas articulaciones en diferentes sentidos, como veremos en el próximo capítulo, con el enfoque de derechos y la perspectiva de género. Con respecto al término “género” que condensa el rechazo radical de la Iglesia católica, fue incorporado en los *Lineamientos Curriculares para la ESI* pero 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 apud Faur, 2017: 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 ministrxs de educación de las 24 jurisdicciones del país que participan del Consejo Federal de Educación, 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 ESI.

2.4.2. Los contenidos de la ESI

La sanción de la Ley N° 26.150 establece la obligación para todas las escuelas del territorio nacional de incorporar contenidos curriculares específicos de ESI. En ese sentido, los *Lineamientos Curriculares para*

la Educación Sexual Integral (2008) tienen como función establecer cuáles son los contenidos y el abordaje metodológico que definen la ESI. Teniendo en cuenta la tradición del sistema educativo argentino, el currículum ha sido concebido operativamente como una norma externa que regula las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la escuela (Terigi, 1999). De acuerdo con ello, el documento oficial es considerado un organizador legítimo del sistema educativo que establece prescripciones acerca de los contenidos que se deben enseñar en cada jurisdicción (Gvirtz y Palamidessi, 1998). Si bien la Ley 26.150 le confiere a las jurisdicciones provinciales la posibilidad de adaptación o adecuación según la pertinencia y relevancia contextual, este documento traza la “senda normativa” de la implementación curricular de la ESI en todas las escuelas.

[Los *Lineamientos curriculares para la ESI*] constituyen un marco normativo y metodológico que asume los derechos y las necesidades de los niños, niñas y adolescentes como principios ordenadores. (Faur et al, 2015: 54)

A partir de la lectura de los documentos preliminares que hemos realizado, resultan claras las líneas de continuidad entre los contenidos que presentan estos lineamientos con aquellos propuestos por dictamen de mayoría, aunque también se evidencian algunas diferencias que marcan relaciones interdiscursivas heterogéneas. Con respecto a sus continuidades, el marco normativo que retoma la Ley articula los posicionamientos de ambos documentos. De esta manera, el enfoque de los Derechos Humanos junto con una noción de sexualidad integral inscripta en el discurso internacional de los Derechos Sexuales aparecen como los principios rectores que atraviesan los lineamientos.

Dado que en el próximo capítulo abordaremos en profundidad los contenidos de los lineamientos desarrollados didácticamente por los materiales, a continuación nos limitaremos a establecer algunas conexiones con los temas más significativos que se recogen teniendo en cuenta el proceso de disputas del espacio discursivo que hemos recorrido. Los contenidos se encuentran distribuidos por nivel educativo, considerando la estratificación en ciclos en los niveles primario y secundario, y por áreas curriculares.

En el nivel inicial, se distribuyen en cuatro grupos temáticos: uno referido al “contexto”, otro a las “habilidades psicosociales”, otro al “conocimiento y cuidado del cuerpo” y el último a los “comportamientos de autoprotección”. Entre las líneas de continuidad con la propuesta del dictamen de mayoría, encontramos los contenidos referidos al cuerpo tales como el conocimiento de las partes del cuerpo y uso de “vocabulario correcto” para nombrar los genitales, y “la promoción de conocimientos básicos del proceso de gestación y nacimiento” (18). También con una tendencia de continuidad con los posicionamientos discursivos de ese dictamen, se incluye “el conocimiento de las distintas formas de

organización familiar” (17), “la exploración y posibilidades del juego (...) brindando igualdad de oportunidades a niñas y niños” (18) y se aborda la prevención del abuso mediante la autoprotección (19). En cuanto a la dimensión afectiva, cuyos componentes se encontraban en ambos dictámenes pero predominaban en el de la minoría, su presencia en este nivel educativo es profusa. Aparece vinculada a la autoprotección en el marco del respeto por la intimidad, a los cambios corporales y a la convivencia en coherencia con el dictamen de mayoría pero también a las relaciones vinculares de amistad tal como propone el dictamen de minoría.

En el nivel primario, se presentan contenidos para el primer y el segundo ciclo distribuidos en las siguientes áreas curriculares: Ciencias Sociales, Formación Ética y Ciudadana, Ciencias Naturales, Lengua, Educación Física y Formación Artística. Para Ciencias Sociales se presentan contenidos generales acerca de las variaciones y diferencias en los “roles en el mundo público”, las “condiciones de vida” y las “distintas formas de organización familiar” (20-21). Formación Ética y Ciudadana incorpora contenidos sobre la “construcción progresiva de la autonomía”, “el conocimiento de sí mismo/a”, “la expresión de sentimientos”, “la convivencia en la diversidad” y las “normas” institucionales. En el segundo ciclo, se agrega “el reconocimiento y la expresión de los deseos y necesidades” y “la reflexión sobre las formas en que los derechos de niños, niñas y adolescentes pueden ser vulnerados: el abuso y violencia sexual, explotación y trata de personas” (28). En Ciencias Naturales, los contenidos proponen el abordaje del cuerpo humano teniendo cuenta el afecto y el cuidado como necesidades y “las emociones y sentimientos vinculados a la sexualidad y sus cambios”. Además, se incluyen “las diferencias biológicas entre mujeres y varones” y la “identificación de prejuicios” relativos a éstas. El segundo ciclo avanza con el abordaje de “las diferencias anatómico-fisiológicas de mujeres y varones”, “la procreación (...) abordadas desde la dimensión biológica, e integradas con las dimensiones sociales, afectivas, psicológicas y trascendentes que los constituyen” y “la prevención de las enfermedades de transmisión sexual” (28). De acuerdo con el criterio evolutivo que, como hemos dicho, estratifica los contenidos, los temas incluidos en este ciclo refieren a los efectos posibles de las relaciones sexuales. Más adelante nos detendremos en los marcos heterosexual y cissexual que rigen estos enunciados, cabe por ahora mencionar que junto al posicionamiento de derechos humanos y constructivista que articulan estos contenidos aparecen elementos léxicos como “trascendentes” que reenvían al posicionamiento religioso presente en el dictamen de minoría. Por otra parte, el área de Lengua introduce contenidos relativos a las habilidades expresivas y argumentativas, el análisis crítico de los “roles adjudicados a niños y niñas” en productos culturales y “la valoración de las personas independientemente de su apariencia, identidad

y orientación sexual” (24)¹⁰⁶. En Educación Física se proponen contenidos para agrupamientos mixtos que apuntan al “desarrollo de la conciencia corporal”, “la aceptación y valoración de la diversidad” y la “valoración crítica de los juegos tradicionales” (24). Por último, en Educación Artística, se incorpora “la exploración y el disfrute de los diferentes lenguajes artísticos en igualdad de condiciones para mujeres y varones” (25). En términos generales, los contenidos del nivel primario se encuentran atravesados por el reconocimiento de los Derechos Humanos, la crítica de posiciones arraigadas en la sociedad y la indagación de las variaciones geosociohistóricas. Con respecto a la perspectiva de género que aparecía claramente enunciada en el dictamen de mayoría y en el marco normativo internacional que indagamos, si bien la recurrencia del término género es escasa, se aborda con mucha frecuencia la “igualdad de condiciones para mujeres y varones” aunque ningún contenido de este nivel aborda específicamente la “desigualdad” como plantea dicho dictamen.

Por su parte en el nivel secundario, se mantienen las mismas áreas curriculares con el agregado de Humanidades, Filosofía y Psicología en el segundo ciclo. En el caso de Ciencias Sociales, además de los contenidos incluidos en el anterior nivel, se incorpora el “análisis crítico” de la información difundida por los medios de comunicación sobre problemas sociales “relacionados con la sexualidad y las relaciones problemáticas que puedan derivarse de las diferencias entre varones y mujeres” y, además, la comprensión de la “construcción de identidades socioculturales (...) reflexionando críticamente [sobre las] (...) ideas que originan discriminación y exclusión a partir de la identidad sexual”¹⁰⁷ (34). En el ciclo orientado, se suman “el análisis crítico de las diferentes formas de ejercer la masculinidad y la femineidad a lo largo de la historia”, “la construcción social e histórica del ideal de la belleza y del cuerpo para varones y mujeres” y “la promoción de la salud integral” (41).

En Formación Ética y Ciudadana – Derecho, se incorporan “el conocimiento y la aceptación de las normas que involucran la propia integridad física y psíquica en el ámbito de las relaciones afectivas y sexuales”, el marco normativo nacional e internacional relativo a los “derechos humanos en general” y “el conocimiento de los derechos de las diversidades sexuales y de la responsabilidad del Estado frente a situaciones de discriminación y violación de derechos” (35)¹⁰⁸. En el ciclo orientado, se propone “el abordaje y análisis crítico de la masculinidad” que incluye la identificación de estereotipos, el análisis de las “representaciones dominantes: fuerza, agresividad y violencia”, “las implicancias de la homofobia” y

¹⁰⁶ Resulta llamativa la mención del concepto “orientación sexual” en este espacio curricular del primer ciclo de nivel primario, ya que es la única mención a lo largo de todo el documento. En ese sentido, se transgrede la lógica de estratificación que rige la disposición de contenidos en el documento.

¹⁰⁷ La discriminación por la “identidad sexual” se encuentra enmarcada siempre, como veremos en el próximo capítulo, en la cissexualidad.

¹⁰⁸ Esta es la única mención en todo el documento al concepto de diversidad sexual.

“las implicancias de la paternidad” (42). En el mismo sentido, también se incorpora “el abordaje y análisis crítico de la femineidad” que incluye “la identificación de estereotipos en la construcción de la femineidad en las mujeres”, “las implicancias de la maternidad” y “el análisis crítico de la subvaloración de otras formas de ser mujer que no incluyan la maternidad” (42). Otros contenidos del espacio curricular en este ciclo son “los prejuicios de género”, “el derecho de las personas a vivir su sexualidad de acuerdo a sus convicciones y preferencias”, “la construcción social e histórica del ideal de belleza y del cuerpo para varones y mujeres” y el análisis e identificación de “incesto y abuso sexual infantil; pornografía infantil; trata de niñas, de niños, de adolescentes y de jóvenes” (43).

El espacio curricular de Ciencias y Naturales – Educación para la Salud en el ciclo básico desarrolla y profundiza los contenidos incluidos en el nivel primario relativos a la “dimensión biológica de la sexualidad”: “funcionamiento de los órganos sexuales”, “procreación”, “maternidad y paternidad”, “embarazo en la adolescencia”, “enfermedades de transmisión sexual” y “el conocimiento de todos los métodos anticonceptivos y de regulación de la fecundidad existentes” (36). Además, se abordan, al igual que en el nivel anterior, el vínculo de la sexualidad con la afectividad y el reconocimiento de emociones y sentimientos. Un contenido novedoso de este nivel es “el conocimiento de las situaciones de riesgo o de violencia vinculadas con la sexualidad: distintas miradas sobre la problemática del aborto (como problema ético, de salud pública, moral, social, cultural y jurídico etc.), las enfermedades de transmisión sexual, el acoso sexual, el abuso y la violencia sexual, el maltrato, la explotación sexual y trata” (36). Cabe mencionar que ésta es la única aparición del aborto a lo largo de los lineamientos, su abordaje estaba presente en ambos dictámenes pero enmarcados en áreas diferentes, mientras el dictamen de la minoría lo incluía junto a “métodos anticonceptivos” y “maternidad y paternidad responsable” al interior del área “dimensión socio-espiritual de la sexualidad”, en el dictamen de mayoría era ubicado, en coherencia con este documento, bajo el área “cuidado del cuerpo y la salud” y formulado como “un problema de salud pública”. En el ciclo orientado, se agregan contenidos sobre “la nutrición y los trastornos alimentarios”, “el análisis crítico sobre los mitos y creencias del sentido común en torno al cuerpo y la genitalidad”, “el análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de la belleza y del cuerpo para varones y mujeres”, y se incluye el “desarrollo de habilidades básicas protectivas” para evitar “vulneración de derechos”, “incesto y abuso sexual”, y “riesgos relacionados con la pornografía infantil, la trata de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.” (37)

En el ciclo básico del área de Lengua y Literatura, se agrega con respecto al nivel primario la “crítica de los estereotipos acerca de los roles sociales de mujeres y varones” y “los sentimientos o sensaciones que genera la discriminación”. En el ciclo orientado, se suma “el reconocimiento de: el amor romántico, el amor materno y los distintos modelos de familia a lo largo de la historia”, “la expresión de los

sentimientos amorosos a lo largo de la vida”, la construcción social del “ideal de la belleza y el cuerpo para varones y mujeres”, “la valoración de las relaciones de amistad y de pareja”, “la reflexión sobre la pubertad, adolescencia y juventud como hecho subjetivo y cultural” y “La indagación, reflexión y análisis crítico en torno a la violencia sexual; la coerción hacia la ‘primera vez’; la presión de grupo de pares y los medios de comunicación” (46).

El área de Educación Física continúa con propuestas para agrupamientos mixtos y sostiene contenidos que abordan la “conciencia corporal”, el cuidado interpersonal y “el reconocimiento y respeto por la diversidad de identidades y de posibilidades motrices, lúdicas y deportivas” (39). En el ciclo orientado, incorpora la reflexión sobre el ideal de belleza que presente en otras áreas y “la valoración del cuerpo como expresión de la subjetividad” (48). Educación Artística, por su parte, también conserva en el ciclo básico los mismos contenidos que en el nivel primario e incorpora en el ciclo orientado contenidos que se encuentran presentes en otras áreas tales como los referidos al ideal de belleza de varones y mujeres, a la reflexión sobre los cambios corporales, a la autoestima y a la pubertad, adolescencia y juventud como hechos subjetivos y culturales.

Con respecto a las áreas incorporadas en el ciclo orientado, Filosofía suma contenidos sobre “las tecnologías de la reproducción y de intervención sobre el cuerpo”, “los prejuicios”, la ética y la moral “en el campo de la sexualidad” e incorpora contenidos presentes en otras áreas sobre el ideal de la belleza y la salud integral (50). Psicología incluye “la valoración y el respeto por el pudor y la intimidad propia y la de los/as otros/as”, “el análisis crítico del uso de las nuevas tecnologías de la información”, “la construcción de la imagen de sí mismos” e incorpora contenidos presentes en otras áreas referidos a la autoestima, el uso de métodos anticonceptivos y las relaciones de amistad y de pareja (50-51).

La distribución de los contenidos en los tres niveles educativos con sus ciclos correspondientes se rige por un criterio de estratificación etaria que siguiendo lo planteado por la Ley además de considerar la trayectoria educativa de lxs educandxs tiene en cuenta fundamentalmente los procesos madurativos de las etapas vitales. Se presupone de esta manera que las etapas del desarrollo que atraviesan lxs estudiantes determinan los contenidos que pueden ser abordados. Este axioma proveniente de la “psicología del desarrollo” pero instalado fuertemente en el discurso de la educación (Walkerdine, 1995)¹⁰⁹ se evidencia en este caso principalmente por el incremento progresivo de la cantidad de contenidos para cada nivel educativo. Las propuestas de ambos dictámenes también se encontraban

¹⁰⁹ De acuerdo con Walkerdine, las premisas centrales de la psicología evolutiva o del desarrollo radican en localizar las capacidades al interior del niño. Por lo tanto, su abordaje corresponde al dominio de la psicología que establece una secuencia normalizada del desarrollo infantil. Así la “pedagogía centrada en el niño” se rige por esas características del desarrollo que abarcan el desarrollo lingüístico, el desarrollo físico y motor, y cuestiones emocionales y sociales. (Walkerdine, 1995: 80-88)

regidas por dicho supuesto evolutivo pero mientras que en el caso de la minoría implicaba ello implicaba una fuerte diferenciación en la cantidad de contenidos para cada nivel, en el caso de la mayoría las diferencias eran débiles. Con respecto a ello, la distribución de contenidos de los lineamientos se acerca a la estructura del dictamen de la minoría que restringe fuertemente el número de contenidos para el nivel inicial mientras lo incrementa progresivamente.

Tal como afirmábamos al comienzo de este apartado, la presencia transversal de los Derechos Humanos y la insistencia en el abordaje de las condiciones de igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres constituyen dos marcas centrales de la continuidad entre este documento y el dictamen de la mayoría. La articulación de estos contenidos se sostiene desde posicionamientos asentados en la formación discursiva de las ciencias sociales y humanas cuyo abordaje se centra en las variaciones geográficas, sociales e históricas de la sexualidad y las relaciones de poder contingentes que la normativizan. Asimismo, la presencia de elementos léxicos de la formación discursiva de la biomedicina es muy recurrente pero se encuentra enmarcada en el discurso de los Derechos Sexuales y Reproductivos que hemos mencionado. En ese punto, las diferencias significativas con el dictamen de la mayoría y, a su vez, con el discurso internacional de los Derechos Sexuales que hemos recorrido remiten por un lado a la presencia muy reducida de categorías tendientes a cuestionar la heteronormatividad y la ausencia de categorías provenientes del discurso sexológico. Como veremos en el próximo capítulo, el abordaje de las prácticas sexuales desde un posicionamiento discursivo que privilegie el placer sexual, tal como el de la sexología, constituirá una ausencia significativa del discurso oficial de la ESI.

3. Conclusiones

En las aparentemente homogéneas estructuras que sustentan la Ley de ESI y el desarrollo programático que tuvo lugar a continuación, se encuentra sedimentado un conjunto de operaciones discursivas que condensan disputas históricas en espacios heterogéneos y entre posiciones persistentes. La formulación en el ámbito internacional de articulaciones entre sexualidad y derechos cumple una función destacada en la producción de legitimidad y aceptabilidad que enmarcará el ingreso de la sexualidad a los aparatos normativos del sistema educativo argentino. A lo largo de este capítulo, hemos intentado recorrer la distancia entre la escena local de las disputas en el proceso de sanción de esta ley y los debates internacionales en el campo de la salud y los derechos visibilizando las redes de relaciones entre diferentes posiciones y formaciones discursivas que configuran las posibilidades contingentes de lo

decible acerca de la educación sexual y, al mismo tiempo, distribuyen diferencialmente la legitimidad entre distintas sedes de enunciación.

El ingreso de la sexualidad como tema de intervención en las CIPD de la ONU modulada inicialmente por la pregnancia del neomaltusianismo articula en el último tercio del siglo XX a los derechos reproductivos de las mujeres en el discurso internacional de los Derechos Humanos. En esas condiciones, se logra entramar un espacio transnacional de movimientos de mujeres que patentizan un giro significativo en la CIPD del Cairo de 1994 consolidando la legitimidad de la concepción de la salud reproductiva como un derecho de las mujeres entendidas como sujetos activos y desplazando definitivamente al plano de lo arcaico, al menos en este ámbito, la concepción de la reproducción como “variable de desarrollo”.

Mediante el recorrido por las CIPD del siglo pasado, seguimos el despliegue de un dispositivo discursivo que formula lo reproductivo en términos de derechos humanos reconociéndoles capacidad de agencia a las mujeres en edad reproductiva y produce, a su vez, la subsunción de la sexualidad a la reproducción en un estado de la matriz heterosexual que solo llega a nominar los derechos sexuales en términos negativos. Pero en una tradición diferenciada aunque marcada por este movimiento, la OMS constituye la sede institucional de un espacio discursivo que autonomiza la sexualidad de la reproducción privilegiando la perspectiva de la sexología. En una tradición que entiende a la salud en términos positivos como “completo bienestar” y como “responsabilidad individual”, tiene lugar la emergencia del concepto “salud sexual” marcado por la fuerte impronta de la expansión sexológica de la última porción del siglo XX. “Salud sexual”, “bienestar sexual” y “placer sexual” aparecen como elementos de una articulación que presenta a la “educación sexual” como una herramienta de intervención necesaria. En ese espacio discursivo que hemos recorrido siguiendo las coordenadas institucionales de la OMS, se trazaron las definiciones de “sexualidad integral” y “educación sexual integral” que serán retomadas por los documentos vernáculos como estrategias de legitimación. Sin embargo, el juego de tensiones entre diferentes formaciones discursivas que había favorecido a la sexología en el ámbito de la OMS correrá otra suerte en la escena nacional y sus ideogemas privilegiados tales como el “bienestar sexual” y el “placer sexual” tendrán una presencia limitada o incluso nula según las instancias.

El mismo año que la CIPD del Cairo legitima el ingreso de la sexualidad al discurso de los Derechos Humanos y la define como un asunto de Estado, en nuestro país se produce una reforma constitucional que sintoniza con esas operaciones discursivas transnacionales. Esa sintonía, con su densidad política propia, permite que se vuelvan a instalar en ese marco de aceptabilidad las demandas de los movimientos feministas y de mujeres relativas a la (no) reproducción. La Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable sancionada en el 2002 patentiza el abordaje estatal de la sexualidad con las

modulaciones sanitaristas demarcadas, a su vez, por la injerencia de la Iglesia católica que se perfilan como los rasgos de la escena nacional en ese contexto. Los debates parlamentarios acerca de la ESI tienen lugar en un espacio de tensiones cuyos trazos centrales son extensiones de esas posiciones discursivas. Sin embargo, el texto de la Ley N° 26.150 y los *Lineamientos Curriculares para la ESI* publicados a posteriori legibilizan una propuesta conceptual de la sexualidad que se distancia de la primacía de lo reproductivo afiliándose a la axiomática de la sexualidad integral impulsada desde la OMS. Teniendo en cuenta el espesor histórico del espacio de disputas de la educación sexual en nuestro país que hemos descrito en el capítulo anterior, resulta impensable una traslación directa y pacífica de los postulados de la OMS al marco normativo nacional. Si bien la nominación “educación sexual integral” y la definición de sexualidad que opera como su fundamento conceptual principal forman parte, como hemos visto, del repertorio conceptual de los documentos de esa sede transnacional, la configuración de los contenidos de la ESI carga el peso de las luchas discursivas y específicas de un entramado complejo de condiciones que hemos procurado visibilizar. En el próximo capítulo, nos detendremos con cierta morosidad en el conjunto de tópicos que componen la propuesta de la ESI con la intención de trazar un ordenamiento que nos permita poner de relieve su alcance programático.

Capítulo 5

El discurso oficial de la ESI

Un análisis de los materiales didácticos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral

0. Introducción

En el presente capítulo, pretendemos dar cuenta analíticamente de las operaciones discursivas que construyen a la ESI como una propuesta educativa destinada a todas las escuelas de nuestro país. A manera de punto de partida, entendemos que los materiales de esta indagación son dispositivos de saber producidos con el objetivo de cubrir una falta atribuida a lxs docentes, instalada en nuestra discursividad social desde los inicios del debate acerca de la Ley de educación sexual. En este sentido, desde el año 2004, uno de los tópicos recurrentes que circuló en los medios masivos de comunicación ha sido la falta de capacitación de lxs docentes para dictar clases de educación sexual. Este enunciado que, como hemos visto, aparecía de manera recurrente como uno de los argumentos en contra de la sanción de ley, era esgrimido, en la mayoría de los casos, por los mismos docentes (Cfr. Boccardi, 2013b). Dado que la función docente se define por la transmisión de saberes, estos cuadernos ocupan un espacio estratégico clave destinado a operar como una correa de transmisión entre los *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral* (CFE, 2008) y la práctica docente de su implementación efectiva. Así, la *Serie de Cuadernos de ESI* constituye un ordenamiento de saberes acerca de la sexualidad que funciona fijando y estabilizando sentidos acerca de la sexualidad en el espacio escolar.

Desde la perspectiva analítica adoptada, entendemos que este entramado de saberes calculados y distribuidos en una grilla temática implica necesariamente un juego de poderes concretos e históricos que rige la disputa por la consolidación de las verdades de la sexualidad. Debido a que nuestro enfoque teórico y metodológico no nos permite la invocación de verdades trascendentales o fundamentos últimos que subyacen ocultos bajo la superficie discursiva, entendemos que la verdad o falsedad de estos enunciados depende del juego de poder que los habita. Para conseguir establecerse como verdaderos, los enunciados de la educación sexual integral se hallan regidos por un dispositivo que instala las reglas de su aceptabilidad.

Teniendo en cuenta lo recorrido en el capítulo precedente, podemos sostener que los temas que forman parte de la educación sexual integral son cuantiosos. A partir de esa evidencia, encontraremos que su desarrollo a lo largo de los materiales didácticos si bien es selectivo, presenta, a su vez, una extensión que produce un efecto de exhaustividad. En estas páginas, pretendemos visibilizar la configuración que rige el nivel tópico de los enunciados trazando relaciones y demarcando contornos en su superficie. Nuestro abordaje pretende avanzar en la composición de una cartografía que nos permita comprender los sentidos puestos en juego en la emergencia de la educación sexual integral en la contemporaneidad que habitamos. Reconocemos que esta tarea podría ser abordada de diversas maneras, sin embargo las respuestas que nos permitiremos aquí están restringidas por un recorrido a través de los materiales didácticos textuales¹¹⁰ producidos por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral para los niveles educativos inicial, primario y secundario¹¹¹.

1. Acerca de los materiales: La *Serie de Cuadernos ESI*

La *Serie Cuadernos de ESI* constituye un dispositivo pedagógico producido por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral con el objetivo de efectivizar la implementación de la Ley 26.150 en todas las instituciones educativas de la República Argentina. Producidos a partir de la publicación de los *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral* por parte del Consejo Federal de Educación, estos materiales apuntan a proveer de herramientas didácticas a lxs docentes de los niveles inicial, primario y secundario del sistema educativo argentino.

Desde el año 2009 hasta finales del 2012, el Programa Nacional de Educación Sexual integral desarrolla como principal tarea la producción de materiales didácticos destinados a impartir los contenidos establecidos por los lineamientos curriculares para los niveles inicial, primario y secundario. Estos materiales se encuentran compuestos por folletería, cortos audiovisuales, láminas y la *Serie Cuadernos*

¹¹⁰ Los materiales producidos por el Programa Nacional de ESI no se limitan a la Serie Cuadernos de la ESI sino que abarcan también otros soportes, funciones y destinatarixs. La producción de materiales ha sido uno de los aspectos más desarrollados de esta política pública. Para dar cuenta de su totalidad, podemos dividirlos en: a) folletos y afiches de divulgación y sensibilización; b) materiales didácticos para el trabajo áulico: aquí incluimos los cuadernos de ESI de nivel inicial, primario y secundario y las láminas para cada nivel; c) materiales para las modalidades específicas: cuaderno para modalidad especial *Es parte de la vida* que consistió en una edición nacional de un material uruguayo, cuaderno destinado a trabajo con Jóvenes y Adultos que consiste en una serie de sugerencias para trabajar con la revista destinadas a las familias, y láminas para el trabajo en Educación Intercultural Bilingüe; d) revista destinada a las familias; e) videos institucionales y de difusión sobre contenidos de la ESI, muchos realizados conjuntamente con los canales *Encuentro* y *Paka Paka*.

¹¹¹ Excluimos de nuestra selección aquellos materiales destinados a las modalidades específicas y los soportes visuales.

de ESI¹¹² compuesta por cuatro cuadernos diferenciados por nivel educativo. La *Serie Cuadernos de ESI* destinada a lxs docentes del sistema educativo presenta una selección de contenidos de los lineamientos curriculares, articula fundamentaciones conceptuales y ofrece, principalmente, actividades didácticas para implementar en las aulas. La producción y distribución masiva de estos materiales en todas las escuelas del país responde a una estrategia del Programa Nacional de Educación Sexual Integral tendiente a la sensibilización y capacitación docente y, finalmente, a la concreción definitiva de una política pública de educación sexual a nivel nacional¹¹³.

1.1. Lingüística de época: “el lenguaje inclusivo”

A continuación, dedicamos algunas líneas a contextualizar una operación lingüística que recorre las producciones gráficas de los organismos estatales nacionales durante los últimos años abarcando la totalidad de los materiales que nos ocupan. En los capítulos precedentes, hemos señalado la inscripción de la sexualidad como temática en la agenda pública argentina como parte del marco de la discusión y la sanción de la Ley 26.150. El incremento de casos de abuso sexual, de embarazos adolescentes, de abortos clandestinos, de mortalidad materna, de personas infectadas por el VIH, de violencia sexual y el adelanto de la edad promedio de inicio de las relaciones sexuales dominaron con su recurrencia la agenda mediática de ese período (Boccardi, 2010). En el marco de esta expansión discursiva de la sexualidad cuyo movimiento continua, se produjeron desplazamientos específicos en el plano del uso de la lengua que atravesaron diferentes grados de institucionalización. Entre los más destacados, se encuentra el surgimiento del término feminicidio¹¹⁴ y la promoción de un “uso no sexista del lenguaje” por parte del Estado.

En el año 2011 el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo, que desde el año 2005 se radica en el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, publicó *Buenas Prácticas en la Comunicación Pública*, un informe para periodistas sobre temáticas vinculadas a la discriminación: salud mental, migrantes, pueblos indígenas, violencia de género, entre otras.

¹¹² Se puede acceder a todos ellos en la página del Ministerio de Educación de la Nación: http://www.me.gov.ar/me_prog/esi.html

¹¹³ Según los datos disponibles, “entre 2009 y 2011 se distribuyeron 900.000 ejemplares de *Lineamientos curriculares*; 1.200.000 posters y folletos de sensibilización; 1.000.000 cuadernos para docentes; 290.000 láminas para el aula y 6.500.000 ejemplares de la revista *ESI para charlar en familia*.”

¹¹⁴ El término “feminicidio” fue incorporado a nuestra lengua a partir de la traducción realizada por la antropóloga feminista mexicana Marcela Lagarde en 1994 en el contexto de las intervenciones por los asesinatos de mujeres en Ciudad Juárez. “Feminicidio” es una traducción de “femicide” acuñado en 1976 por Diana Russell y Jill Radford en su obra *Femicide. The Politics of Woman Killing*

El objetivo de la publicación es brindar herramientas para un tratamiento no discriminatorio de dichas temáticas. Se propuso la construcción y divulgación, a partir del trabajo de especialistas del INADI, de criterios para la construcción de un lenguaje inclusivo que estuviera a la altura de las discusiones en torno a dichas problemáticas, y de acuerdo a los estándares internacionales vigentes para su tratamiento. Así, la publicación emerge como primera herramienta para la construcción de un lenguaje inclusivo que atienda a los constantes cambios que surgen de la diversidad cultural. Se considera que en la relación/tensión igualdad de derechos y desigualdad en el acceso, la incorporación de dicha perspectiva requiere de una constante actualización y de la responsabilidad del Estado.

Dentro de las perspectivas incorporadas para la construcción de un lenguaje inclusivo, encontramos a la violencia de género como una de las temáticas más importantes, dado que la violencia contra la mujer es entendida como el delito más común pero el menos castigado y registrado en el mundo.

Recuperando las nuevas legislaciones en torno a esta materia, por ejemplo, la Ley N° 26.485 de *Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres*, se define a la violencia contra las mujeres como

toda conducta, acción u omisión, que de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal. (Art. N° 4).

En este marco, el lenguaje, tanto en su dimensión mediática como simbólica, es considerado clave para la reproducción de la discriminación hacia la mujer.

El sexismo, como “conjunto de prácticas, prejuicios e ideologías que discriminan, devalúan y desdeñan a las personas en razón de su sexo”, produce “lenguaje sexista” que, por ejemplo, oculta a las mujeres bajo el masculino genérico. Para promover relaciones más igualitarias entre varones y mujeres, y por ende, colaborar a disminuir la violencia de género, el INADI recomienda incorporar la “perspectiva” o “transversalidad” de género en las comunicaciones, tanto a nivel de contenidos –desmontando estereotipos–, como a nivel de la forma comunicativa: reemplazar el genérico “todos” por “todos y todas” en la forma gráfica todos/as, referir en general a “personas” o “profesionales”, no utilizar “hombre” u “hombres” para referir a la especie humana, sino usar “humanidad” o “derechos humanos”, entre otras.

En resumen, en relación a la forma lingüística de la comunicación, hay dos nociones generales que se destacan:

1. Incorporar en el discurso siempre las formas femeninas junto a las masculinas: alumnos y alumnas, hermanos y hermanas, por ejemplo, y
2. Reemplazar los genéricos androcéntricos por formas neutras, como persona, en lugar de hombre, o la juventud en lugar de los jóvenes, por ejemplo, para referirse a la especie.

Sin embargo, en durante la última década, han surgido cuestionamientos al concepto de sexismo como había sido entendido para explicar la violencia hacia las mujeres. Desde la diversidad de colectivos LGTTTBI,¹¹⁵ organizaciones feministas y movimientos de base relacionados a la temática de género y sexualidad, se ha desmontado la idea de que el sexismo es producido por varones en desmedro de las mujeres. El binomio de la diferencia sexual, que actúa como supuesto al pensar la violencia de género, empezó a ser discutido tanto porque ocultaba todo aquello que quedara por fuera de dicha diferencia, a la manera que el masculino genérico escondía al femenino y porque suponía roles fijos otorgados a los/as sujetos/as.

La inclusión del femenino en el lenguaje reproduce tal discriminación, limitando las referencias a una dicotomía indiscutible. En reemplazo, surgieron nuevas formas gráficas de disipar tal diferencia, como el uso del asterisco (Cfr. Cabral, 2009: 14), ya fuertemente extendido, para referir a pronombres, sustantivos, adjetivos, etc. en lugar de la letra que representaría el morfema masculino. También es común la utilización de la “x”, y de pronombres de objeto indirecto en reemplazo de objetos directos que declinan en género y número. Por ejemplo, en lugar de decir “los quiero mucho”, se utiliza “les quiero mucho”. No obstante, estas alternativas no poseen una articulación como herramienta comunicacional-política por parte del INADI ni de ninguna otra institución del Estado aún.

En el caso de estos cuadernos y de todos los materiales producidos por el Programa Nacional de ESI se siguen, no sin dificultad¹¹⁶, las dos recomendaciones principales del INADI: la inclusión de formas masculinas y femeninas evitando el uso universal del masculino y el reemplazo de genéricos androcéntricos por formas neutras.

1.2. Estructura de la *Serie Cuadernos de ESI*

¹¹⁵ La sigla refiere a “lesbianas, gays, travestis, transexuales, bisexuales e intersexuales”.

¹¹⁶ Algunos errores dan cuenta de la dificultad en la aplicación de estas prescripciones novedosas.

La serie se encuentra compuesta por cuatro cuadernos: uno destinado al nivel inicial, uno al nivel primario y dos destinados al nivel secundario¹¹⁷. Todos los cuadernos de la serie presentan una estructura similar, en las primeras páginas se ubican las cartas y el prólogo destinados a la presentación y contextualización de la propuesta, luego una “presentación general” que funciona como fundamentación conceptual de la Educación Sexual Integral estableciendo una serie de posicionamientos postulados como centrales¹¹⁸, finalmente se abordan los contenidos cuya estructura presenta algunas variaciones por nivel.

La sección destinada a los “contenidos y propuestas para el aula” presenta la misma estructura en los cuadernos correspondientes a nivel inicial y primario. En estos casos, los contenidos no se encuentran distribuidos disciplinalmente sino por secciones temáticas que articulan varias disciplinas.

En primer lugar, las secciones del cuaderno de nivel inicial se corresponden exactamente con los títulos de los agrupamientos de contenidos que organizan los lineamientos curriculares de este nivel: “conocimiento y cuidados del cuerpo”, “desarrollo de competencias y habilidades psicosociales”, “desarrollo de comportamientos de autoprotección” y “conocimiento y exploración del contexto”. Sin embargo, en términos cuantitativos varía significativamente la extensión que cada documento le asigna a los diferentes agrupamientos: mientras en los lineamientos los apartados destinados a las habilidades psicosociales y la exploración del contexto reúnen la mayor cantidad de contenidos, en el cuaderno se destina la mayor cantidad de páginas a la sección correspondiente a la autoprotección y la menor a la que incluye contenidos relativos a las habilidades psicosociales. Como veremos más adelante, la autoprotección en el marco de la prevención del abuso sexual constituirá uno de los temas privilegiados por la ESI para este nivel educativo.

En segundo lugar, el cuaderno de primaria presenta una organización de los contenidos que no repite la disposición formulada en los lineamientos. Como hemos visto, los lineamientos curriculares distribuyen los contenidos en seis espacios curriculares y en dos ciclos¹¹⁹. En cambio, el cuaderno dispone los contenidos de los diferentes espacios curriculares en cinco secciones temáticas: “ejercer nuestros derechos”, “respetar la diversidad”, “reconocer distintos modos de vida”, “cuidar el cuerpo y la salud” y

¹¹⁷ Ambos cuadernos correspondientes al nivel secundario están destinados a todo el nivel y su distinción obedece a las áreas disciplinares que abarcan.

¹¹⁸ En este caso, se presenta un marco conceptual general que es repetido en todos los cuadernos, mientras que las variaciones textuales no son muy extensas y refieren a las especificaciones del nivel.

¹¹⁹ A excepción de “Matemática”, están presentes todos los espacios curriculares del nivel: “Formación ética y ciudadana”, “Ciencias naturales”, “Ciencias sociales”, “Educación física”, “Educación artística” y “Lengua”. Con respecto a la excepción del espacio curricular “Matemática”, en el documento del Consejo Federal de Educación inmediatamente anterior la publicación de los Lineamientos Curriculares este espacio se encuentra presente (Cfr. Resolución CFE N°43/08). Suponemos que la ausencia de contenidos específicos relativos a la sexualidad en este espacio decidieron la exclusión de los Lineamientos.

“valorar la afectividad”. Cada una de estas secciones reúne contenidos de los espacios curriculares incorporados en los lineamientos. Teniendo en cuenta la extensión de cada sección y la recurrencia de los contenidos en ellas, se destaca la presencia de los espacios curriculares de “ciencias naturales” y “formación ética y ciudadana”, mientras que la cantidad de contenidos pertenecientes a “ciencias sociales” es marcadamente inferior al resto. Esta jerarquización cuantitativa pone de manifiesto el privilegio de temáticas relativas a los derechos y la salud corporal.

En los cuadernos de ambos niveles, cada una de las secciones que hemos mencionado presenta un capítulo titulado “¿Qué y cómo enseñamos? Contenidos de Educación Sexual Integral” donde se explicitan los contenidos expresados en los *Lineamientos curriculares para la educación sexual integral* correspondiente a cada sección.

En el caso de los cuadernos correspondientes al nivel secundario, la presentación de los contenidos se encuentra dispuesta en dos grandes secciones. Por un lado, la sección “la educación sexual integral en las áreas curriculares” establece una separación de contenidos y actividades según la grilla de áreas curriculares establecida en los lineamientos curriculares mencionados. El primer cuaderno de secundaria incorpora las áreas de “ciencias sociales”, “lengua y literatura” y “ciencias naturales – educación para la salud”. Le segundo, por su parte, incluye “formación ética y ciudadana - derecho”, “educación física” y “educación artística”. Si bien la distribución del espacio es relativamente equitativa, al igual que en el cuaderno de primaria, la mayor extensión se encuentra en las subsecciones destinadas a “ciencias naturales – educación para la salud” y a “formación ética y ciudadana - derecho”.

Por otro lado, la segunda gran sección titulada “la educación sexual integral en espacios curriculares específicos” contiene un conjunto de talleres diferenciados temáticamente destinados al “abordaje de los contenidos de Educación Sexual Integral en un tiempo y espacio propios y específicos” (Marina, 2010b: 67). En el primer cuaderno, se incluyen talleres referidos a “embarazo y adolescencias”, “infecciones de transmisión sexual: VIH/sida”, “violencia y maltrato” y “vulneración de derechos y abuso sexual en la adolescencia”. El segundo cuaderno incorpora tres talleres más: “vínculos violentos en parejas adolescentes”, “discriminación y diversidad sexual” y “trata de personas”. Tal como se expresa en los títulos, todos los talleres abordan aspectos problemáticos relativos a la sexualidad en la etapa vital de lxs estudiantes de este nivel educativo. Entre ellos, el referido a “embarazos y adolescencias” es el de mayor extensión.

1.2.1. Las formas del discurso del saber

La *Serie Cuadernos de ESI* constituye un dispositivo destinado a la transmisión de saberes acerca de la sexualidad. A diferencia de los libros de texto o manuales escolares (Cfr. Tosi, 2008), el destinatario directo que articula la construcción de estos espacios textuales no son lxs estudiantes sino lxs docentes. De acuerdo con Chopin (1993), estos materiales caerían bajo la nominación “guías del maestro” definidas como “(...) un instrumento pedagógico y soporte curricular” que condensa la dimensión ideológica y cultural de la sociedad que lo produce (Chopin, 1993).

De acuerdo a nuestra perspectiva teórica, entendemos que, debido a sus objetivos específicos, la configuración de esta materialidad textual se encuentra regida por mecanismos reguladores inherentes a la “voluntad de verdad” que rige la cultura occidental (Foucault, 1987). Institucionalizada bajo el régimen de lo escolar, la voluntad de verdad opera mediante un conjunto de prácticas ligadas a la enseñanza tales como la pedagogía, el sistema de libros, la edición y las bibliotecas. De este modo, su funcionamiento se encuentra constitutivamente determinado “por la forma que tiene el saber de ponerse en práctica en una sociedad, en la que es valorado, distribuido, repartido y, en cierta forma, atribuido” (Foucault 1987: 22). La forma específica de los discursos destinados a la transmisión de saberes se caracteriza por la complejidad, ya que su composición pone en juego necesariamente diferentes discursos de base cargados con las regulaciones específicas propias de su disciplina de origen. En este sentido, estos discursos están definidos por una operación de recontextualización que consiste en la apropiación de saberes provenientes de diferentes disciplinas y su regulación y homogeneización en la configuración de un orden propio (Bernstein, 1990)¹²⁰.

¹²⁰ La propuesta de Basil Bernstein (1990) de la que sólo retomaremos una idea central se vale de recursos del campo de la semiótica para analizar el funcionamiento de dispositivo pedagógico. En una línea de indagación que retoma las preocupaciones de Althusser y Bourdieu acerca del rol de la escuela en la reproducción de la ideología dominante, Bernstein produce un aparato analítico para dar cuenta de las operaciones discursivas del dispositivo pedagógico que definen lo pensable en una sociedad y una época dadas. En este sentido, en coherencia con la propuesta foucaultiana, indaga las reglas que regulan el discurso pedagógico delimitando operaciones específicas que definen el funcionamiento de este discurso. Del conjunto de reglas que identifica, nos interesa las de recontextualización ya que operan en la formación del discurso pedagógico estableciendo sus límites exteriores e interiores mediante la producción de los temas pedagógicos legítimos y su incorporación en los contenidos escolares. Según esta propuesta, el principio operatorio del discurso pedagógico consiste en la apropiación de otros discursos para su transmisión escolar. Ello implica la deslocalización de un discurso que es trasladado desde su lugar de origen a una localización pedagógica. Dicho desplazamiento implica, siguiendo a Bernstein, una operación ideológica. La recontextualización es constitutiva del discurso pedagógico, dado que crea la autonomía del campo de la educación.

Sin entrar en las precisiones analíticas de Bernstein, nos permitimos indagar, en los términos de Foucault y Angenot, algunos mecanismos que regulan el desplazamiento desde un conjunto de formaciones discursivas hacia el discurso pedagógico sobre la educación sexual integral que ha producido el Estado argentino. Una mirada interdiscursiva nos permite relevar cuáles son los tópicos que se conservan en este discurso de aquel vasto entramado, cómo se jerarquizan, modulan y acentúan, y que posicionamientos discursivos se privilegian y se desplazan.

Nuestro abordaje de la *Serie Cuadernos de ESI* no se detendrá específicamente en las operaciones de la recontextualización tendientes a rastrear las disciplinas de base, sino que abordaremos estos discursos de transmisión de saberes como mecanismos productores de objetos discursivos cuyo estatuto cognitivo les confiere una forma específica. De acuerdo con Angenot, entendemos que la forma textual de estos materiales puede ser identificada como “forma argumentativa” (Angenot, 1982: 30). Esta forma discursiva recibe, en el planteo de Angenot, el nombre de “discurso entimemático” ya que la noción de “entimema” es concebida como su unidad funcional de base. En este sentido, un entimema es:

(...) todo enunciado, sobre un tema cualquiera, que plantea un juicio, es decir, opera una puesta en relación del fenómeno tratado con un conjunto conceptual que lo integra o que lo determina. Una relación de este tipo se produce sólo si ella deriva de un principio regulador más general que se encuentra, por lo tanto, presupuesto en su enunciado. (Angenot, 1982: 31)

Los discursos entimemáticos desarrollan una estrategia general de orden cognitivo mediante mecanismos que establecen relaciones de determinación con proposiciones reguladoras que se encuentran presupuestas en los enunciados. Estas proposiciones son entendidas como “máximas ideológicas” o “lugares comunes” caracterizados por la aceptabilidad general en un horizonte epocal determinado. La articulación de presupuestos subyacentes constituye un mecanismo regulador e inteligibilizador cuyo análisis nos permitirá visibilizar operaciones del régimen de veridicción que rige estos discursos de transmisión de saberes acerca de la sexualidad.

2. Coordenadas de la ESI

2.1. Paratextos cronotópicos

Varias indagaciones inherentes al campo de la semiótica coinciden en el establecimiento de una separación entre texto y paratexto. Genette (1987) y Chartier (2000) acuerdan en definir lo paratextual atendiendo a su funcionalidad en la puesta en circulación de los textos en la esfera pública. Nos interesa retener de esta separación las nociones que definen lo paratextual atendiendo a la función de situar y delimitar las coordenadas del texto. En este sentido, además de los elementos paratextuales que ubican a estos cuadernos en un tiempo y un espacio específicos, nos detendremos en los paratextos que ofrecen pistas para reconstruir el espesor sociopolítico que los circunscribe constitutivamente. La noción de cronotopo hace referencia a la intervencionalidad entre lo espacial y lo temporal presente en una manifestación textual (Bajtín, 1989: 269). De este modo, entendemos que los paratextos seleccionados

nos permiten dar cuenta de ciertas precisiones de la dimensión sociohistórica indisolublemente presente en estas textualidades.

Nos referimos puntualmente a las cartas y prólogos situados en las primeras páginas de estas publicaciones. Se trata de textos firmados por autoridades del Ministerio de Educación de la Nación que funcionan como marcos orientadores de la lectura situando los objetivos de los cuadernos de ESI en el marco de una política pública.

Estos paratextos se repiten casi sin modificaciones en los cuadernos publicados entre 2009 y 2010 (Marina, 2009; 2010a; 2010b) pero varían en múltiples aspectos en el cuaderno publicado en 2012 (Bargalló et al, 2012). El primer grupo de paratextos se compone por una carta dirigida a lxs docentes firmada por el “Prof. Alberto Sileoni, Ministro de Educación” y un “prólogo” firmado por la “Lic. Mara Brawer, Subsecretaria de Promoción de Equidad y Calidad Educativa”¹²¹. El segundo grupo también incluye una carta firmada por el “Prof. Alberto Sileoni, Ministro de Educación”, las “palabras del Subsecretario de Equidad y Calidad Educativa” firmadas en la primera impresión por el “Lic. Eduardo Aragundi” y luego reemplazadas en la siguiente impresión por las del “Lic. Gabriel Brener”¹²², y las “palabras del Secretario de Educación” firmadas por el “Lic. Jaime Percyk”. La presencia de estas firmas refuerza la inscripción de la *Serie Cuadernos de ESI* en el desarrollo de una política pública llevada adelante por el Ministerio de Educación Nacional. En este sentido, nos detendremos en las operaciones de estos paratextos que trazan el horizonte previsto para estos cuadernos: la implementación de la Ley nacional de Educación Sexual Integral.

2.2. Cuadernos de los años 2009 y 2010

La carta firmada por Sileoni define el rol del Ministerio de Educación de la Nación en el proceso de implementación de la Ley 26.150 e interpela a lxs destinatarixs a formar parte de ese proceso. El rol del ministerio es promover y acompañar la implementación. Esas acciones son desarrolladas temporalmente. En ese sentido, se plantea que durante los años 2007 y 2008 se trabajó en la “búsqueda de consenso” para definir un piso básico de contenidos en sintonía con los objetivos de la Ley, en mayo

¹²¹ Teniendo en cuenta el organigrama vigente en ese entonces, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral formaba parte de la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa dependiente de la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación de la Nación.

¹²² Mara Brawer, Eduardo Aragundi y Gabriel Brener estuvieron a cargo sucesivamente y en ese orden de la gestión de la mencionada subsecretaría durante el período de producción y reimpresión de estos materiales.

de 2008 se publicaron los *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral* aprobados por el Consejo Federal de Educación que expresan ese presente:

Para seguir avanzando en este camino, los convocamos a ustedes, educadores y educadoras, y a los responsables de las distintas agencias estatales que llevan adelante políticas públicas vinculadas a un trabajo sistemático, para que estos nuevos lineamientos curriculares lleguen efectivamente a todos los establecimientos educativos de nuestro país. (Marina, 2010a: 5)

Esta línea temporal que plantea la carta construye un agente, el Ministerio de Educación, que llevó adelante en el pasado recientes determinadas acciones con el objeto de cumplir con los objetivos de la Ley y ahora, en tiempo presente, convoca a los docentes a “asumir” la “tarea” de su implementación en las escuelas. Se establecen así, claramente, dos tiempos que se corresponden con dos espacios. Por un lado, el espacio indeterminado de la búsqueda de consenso y la definición de los contenidos y, por otro lado, las escuelas de todo el país como el espacio de la concreción efectiva de esta política. El segundo espacio tiene el signo del porvenir, exige compromiso y responsabilidad para lograr el cumplimiento de la Ley. En el primer espacio, en cambio, fue necesario realizar un trabajo durativo de búsqueda de consenso. Una vez alcanzado este consenso y aprobado el documento que lo patentiza, la *Serie Cuadernos de ESI* aparece como una “herramienta” que “acompaña” el proceso de implementación en las escuelas, una suerte de correa de transmisión entre estos dos espacios y dos tiempos. La oposición pasado – presente se articula con el lugar común del progreso propio de nuestras sociedades que carga axiológicamente al primer término con valores disfóricos mientras que en el segundo ubica al auspicio de la posibilidad de revertirlos. De acuerdo con Robin (1980), se trata de una operación típica de los prólogos de los manuales escolares que tiene como corolario la “incitación a la acción” para producir esos cambios. Como hemos visto y veremos más adelante, esta operación funciona en estos materiales articulando componentes axiológicos con componentes pragmáticos.

Siguiendo con la configuración de esta axiología, en el plano de los contenidos de la ESI, lo innovador aparece como un rasgo vinculado a lo integral ubicados en una relación de oposición con los “reduccionismos”. Estos contenidos, entonces, superan reducciones, es decir, amplían, incluyen, se inscriben en un movimiento de integración.

Desde la cartera educativa nacional hemos trabajado durante 2007 y 2008 en la búsqueda de consenso necesario para definir un piso básico de contenidos innovadores que, en sintonía con los objetivos de la Ley, presentasen una visión de la educación sexual realmente integral, evitando reduccionismos de todo tipo. (Marina, 2010a: 5)

La necesidad de consenso expresada en la cita presupone la existencia previa de disenso marcado por la presencia de visiones reduccionistas que aparecen como el reverso de “una visión de la educación sexual realmente integral” en sintonía con los objetivos de la Ley. Así, el adverbio “realmente” supone una relación de oposición con otros posicionamientos enunciativos cuya visión de la educación sexual sería falsamente integral. La integralidad real reúne entonces, según se enuncia más adelante, los siguientes rasgos: “la calidad de la formación y la información, la inclusión de valores, la generación de condiciones para el ejercicio de los derechos y la promoción de la salud” (Marina, 2010a: 5).

Por su parte, el prólogo firmado por la “Lic. Mara Brawer” describe la presente visión de la educación sexual como “un enfoque responsable, integral y multisectorial” (Marina, 2010a: 6) orientado a un doble objetivo:

[Favorecer] las condiciones que nuestros niños y niñas necesitan durante su crecimiento para un desarrollo cognitivo y afectivo pleno y hacia la concreción de acciones que ataquen los núcleos duros de los problemas relacionados con la sexualidad, tales como los embarazos a edades tempranas, los abusos infantiles, la transmisión de enfermedades. (Marina, 2010a: 6)

La plenitud del desarrollo cognitivo y afectivo se inscribe en la línea de la integralidad mencionada en la carta, sin embargo la mención de “los problemas relacionados con la sexualidad” se relaciona con otros posicionamientos discursivos de la educación sexual vinculados a la formación discursiva de la biomedicina y a la tradición higienista¹²³ de fuerte presencia en la historia de este espacio discursivo en nuestro país. En este sentido, el prólogo introduce una aclaración:

Y señalo que son *problemas relacionados* con la sexualidad porque se puede caer en un malentendido común en torno a la educación sexual, que consiste en creer que su objeto son únicamente estos problemas (Marina, 2010a: 6).

Al igual que en la carta firmada por el ministro, aquí también las operaciones de definición del enfoque propuesto citan otras “visiones” de la educación sexual que aparecen con rasgos deficitarios pero aparentemente no contradictorios en una lectura relacional. Esto significa que la noción de integralidad permite superar a las otras “visiones” en un proceso inclusivo. El objetivo principal de la ESI es lograr “el desarrollo integral y pleno de nuestros niños y niñas” (Marina, 2010a: 6), para ello es necesario “avanzar en la transformación de prácticas culturales fuertemente arraigadas que profundizan las desigualdades” (Marina, 2010a: 6). Este desarrollo integral y pleno contiene los siguientes atributos: libertad de elección, capacidad de discernimiento, capacidad de cuidarse y de cuidar al otro, conocimiento y ejercicio de los derechos, soberanía corporal, y el acompañamiento por parte de adultos en este proceso.

¹²³A excepción del abuso infantil que no podría ser incluido entre las preocupaciones biomédicas.

El lugar del mencionado proceso de transformación es la escuela, pero esta tarea de transformación cultural no se limita al trabajo docente de transmisión de conocimientos sino que exige “trabajar con nosotras y nosotros mismos, con nuestros propios prejuicios, sometiéndolos al más riguroso y sincero análisis” (Marina, 2010a: 6). Este mandato de trabajar sobre sí aparece como una condición necesaria para que lxs docentes ejerzan el rol de guía o acompañante. La transformación de tales prejuicios propios y de las prácticas culturales que profundizan la desigualdad aparece construida como el producto de la puesta en diálogo de las “prácticas cotidianas” con la “información científica validada”. En este mandato, vuelve a funcionar la oposición pasado versus presente articulada con el lugar común de la modernidad.

En definitiva, ambos paratextos avanzan en el trazado de una noción de educación sexual que supera visiones o enfoques precedentes marcados por diferentes formas de reduccionismo. Tal superación se condensa en el atributo “integral” que aparece como equivalente de “pleno” y carga con un conjunto rasgos y mandatos positivos que constituyen la propuesta.

2.3. El Cuaderno del año 2012

A fines del año 2012, se publica el cuaderno *Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria II* que será distribuido recién a lo largo del 2013. El lapso que separa a este material del grupo precedente estuvo signado por transformaciones significativas relacionadas con la regulación de la sexualidad en el campo legislativo argentino. En julio de 2010, fue sancionada la llamada “Ley de Matrimonio Igualitario” que modifica el código civil para permitir los matrimonios entre personas del mismo sexo; en mayo de 2012, fue sancionada la Ley de Identidad de Género que postula que toda persona tiene derecho al reconocimiento de la identidad de género de acuerdo a su autopercepción; en noviembre de 2012, se tipificó la figura de “feminicidio” en el Código Penal; y en diciembre de 2012, se promulgó la Ley de Prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas. La configuración de este entramado legislativo se inscribe en el terreno de las transformaciones de la regulación sexualidad que, como hemos dicho, caracterizan nuestra contemporaneidad.

Los paratextos del 2012 repiten la misma disposición de roles de los agentes involucrados: se enfatiza en el acompañamiento por parte del Estado y se llama nuevamente al compromiso y la responsabilidad de lxs docentes para hacer efectivo el cumplimiento del derecho de todxs lxs educandxs a recibir Educación Sexual Integral. En cuanto a la definición de sus contenidos, la emergencia de algunos tópicos produce variaciones en la configuración trazada en el período anterior.

Por un lado, la carta firmada por el Ministro manifiesta la presencia de “nuevos campos disciplinares específicos” y “problemáticas sociales muy demandadas por colegas docentes como son la trata de personas, la violencia en las relaciones de pareja, y la discriminación por orientación sexual” (Bargalló et al, 2012: 3). En cuanto a las “palabras del Secretario de Educación”, se establece una enumeración de lo que “significa” el derecho a recibir educación sexual integral. Allí se reiteran los tópicos mencionados anteriormente: “recibir información científica y actualizada; aprender a cuidarse y a cuidar a los demás; contar con personas adultas que acompañen a los estudiantes en su desarrollo y los auxilien en situaciones de maltrato o abuso; habitar instituciones educativas en las que se respeten por igual los derechos de varones y mujeres.” (Bargalló et al, 2012: 5) Pero como ítem final, se agrega: “vivir la orientación sexual sin sufrir ningún tipo de discriminación” (Bargalló et al, 2012: 5). Esta aparición de la noción de “orientación sexual” cuya ausencia en la Ley y en los lineamientos, tal como hemos dicho, resulta significativa teniendo en cuenta el marco de los discursos transnacionales de los Derechos Sexuales. La tematización de la “orientación sexual” tiene un antecedente directo que excluimos del corpus de análisis, dado que no constituye un material didáctico destinado al trabajo áulico, se trata de la revista *Educación Sexual Integral: Para Charlar en Familia* publicada en 2011 (Marina, 2011). Al igual que en este caso, la revista incluye la noción de “orientación sexual” para abordar los problemas de discriminación y el sufrimiento que ello ocasiona en lxs jóvenes homosexuales¹²⁴.

Con respecto a las “Palabras del Subsecretario de Equidad y Calidad Educativa”, además de las referencias a “la transmisión de la cultura y los saberes validados social y científicamente”, los valores universales de “la vida, el derecho a la intimidad, el cuidado del cuerpo propio y el de los demás”, y “el respeto y la promoción de los Derechos Humanos” (Bargalló et al, 2012: 7) se menciona la necesidad de

¹²⁴ En la historia de los materiales producidos por el Programa Nacional de ESI, esta revista, producida y distribuida el año siguiente a la sanción de la Ley nacional de matrimonio igualitario, 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: 35). Siguiendo algunas líneas de análisis que hemos planteado en otra oportunidad (Boccardi, 2013c), este texto establece 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. Como hemos dicho, el destinatario explícito de esta revista es adulto, padre o madre de familia. En el fragmento citado, vemos claramente que se construye un nosotros inclusivo que reúne al enunciador y al destinatario en un grupo diferente a “los chicos y las chicas” “homosexuales”. A nivel presupuesto, el texto postula un nosotros adulto heterosexual 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 adultos heterosexuales.

contemplar “con el necesario cuidado la diversidad de trayectorias y edades de alumnos y alumnas, así como la multiplicidad de historias, creencias y tradiciones que están presentes en las distintas regiones del país” (Bargalló et al, 2012: 7). De este modo, se establece una relación entre los rasgos de “universalidad” y “diversidad” que postula “el avance de la ESI” como un proceso de transmisión de valores universales que contempla con el necesario cuidado la diversidad de la población destinataria.

Por otro lado, este paratexto avanza en una perspectiva crítica centrada en la categoría de género.

Sabemos que muchas veces debemos lidiar con preconceptos y prejuicios profundamente arraigados en nuestra sociedad, que irrumpen en muchos de nosotros en diferentes circunstancias. Cuando un niño va con un adulto a comprar un juguete y el vendedor lo disuade amablemente de que en realidad aquello que le gusta “es para chicas”, cuando los docentes distinguen entre colores, actitudes, y juegos “de nene y de nena”, cuando en los medios de comunicación, en la escuela, o en un evento deportivo se usa como insulto la orientación sexual de una persona, allí se está transmitiendo un modelo de sexualidad que naturaliza los roles para el hombre y la mujer que a lo largo del tiempo han sido socialmente aceptados. (Bargalló et al, 2012: 7)

Así, desde un posicionamiento discursivo constructivista se plantea que la educación sexual integral “desnaturaliza” la condición de género y, de este modo, visibiliza que aquello considerado “normal” es una construcción histórica atravesada por relaciones de poder. En este sentido, se sostiene que “la Educación Sexual Integral nos permite enseñar que no hay un destino prescrito de antemano, que hay múltiples caminos por transitar y que la escuela tiene que alojar y volver posibles a todos ellos” (Bargalló et al, 2012: 7).

2.4. Sentidos preliminares de la ESI

Una lectura comparativa entre ambos conjuntos de paratextos nos permite precisar algunas variaciones y, a la vez, empezar a trazar las coordenadas de emplazamiento de la ESI. El primer conjunto le otorga un lugar prioritario a la definición de la integralidad como marca diacrítica de la ESI. De este modo, la integralidad aparece como una característica nuclear de los contenidos de la ESI que fue alcanzada a lo largo de un proceso de búsqueda de consenso. La integralidad entonces adquiere un espesor histórico marcado por tensiones precedentes pero que en el ahora de estos paratextos han sido superadas habilitando el tiempo de las acciones concretas en las escuelas.

Una serie de elementos forman parte de la noción de integralidad. En primer lugar, los siguientes términos aparecen en su composición: información científica validada, valores, derechos y salud. Destacamos que en esta enumeración sólo el sustantivo “información” aparece siempre adjetivado, esta operación recurrente a lo largo de los paratextos produce una especificación que la posiciona jerárquicamente diferenciada con otras “informaciones” que también se inscribirían en el campo. Es decir que esta adjetivación presupone una pareja nocional privativa que ubica en el otro polo a informaciones no científicas y no validadas. Con respecto al término “valores”, sólo en una instancia aparece adjetivado como “universales” (Bargalló et al, 2012: 7). En los enunciados que no presentan adjetivación, el término “valores” presupone un sentido estable y compartido, ya que no es necesaria la especificación. Se trataría de elementos cargados positivamente y de gran circulación en la doxa cuyo campo de pertinencia privilegiado es la educación. En el caso de los “valores universales”, la especificación marca una separación entre dos grupos de valores de acuerdo a la pareja nocional presupuesta: universal - particular. En este sentido, los valores universales serían comunes a todos mientras que los valores particulares afectarían a un sector. La operación que consiste en incluir ciertos elementos (la vida, el derecho a la intimidad y cuidado del cuerpo) bajo esa rúbrica se inscribe en una disputa por el contenido de los valores universales.

En segundo lugar, la noción de integralidad se vincula con los efectos que esta propuesta pretende producir en lxs educandxs. En este sentido, se pretende que los educados alcancen un desarrollo afectivo y cognitivo pleno que implica: libertad de elección, soberanía corporal, capacidad de autocuidado y cuidado de los otros y responsabilidad.

Teniendo en cuenta las nociones de sujeto que construyen estos paratextos, la integralidad aparece como una condición que ya ha sido alcanzada en el espacio del Ministerio de Educación mediante el nombrado proceso de búsqueda de consenso pero que aún debe ser alcanzada por lxs docentes, quienes deben trabajar sobre sí para a su vez guiar a lxs educandxs en el camino del desarrollo íntegro. Entonces, la integralidad, en primera instancia, sería una forma de comprender la sexualidad evitando prejuicios y reduccionismos y, en segunda instancia, una condición de plenitud a ser alcanzada por lxs educandxs a lo largo de su desarrollo. En estas operaciones acerca de la noción de integralidad, resulta significativa la diferencia entre la posición enunciativa atribuida al Ministerio de Educación y la atribuida al colectivo docente, ya que ahí reside la diferencia de funciones de ambos agentes. Mientras que el Ministerio de Educación ya ha recorrido una trayectoria de superación de reduccionismos, el colectivo docente aún debe hacerlo trabajando sobre sí para disolver prejuicios y preconceptos culturales arraigados. Así, como hemos dicho anteriormente y como veremos en el próximo capítulo, la formación docente aparece definida como una tarea contracultural realizada desde el Estado.

La comparación con los paratextos publicados en 2012 nos permite visibilizar la ausencia de enunciados susceptibles de ser inscriptos en una perspectiva de género o en el campo de la diversidad sexual. El único indicio de una perspectiva de género se limita a la inclusión de designaciones en femenino para referirse a los sujetos: “niños, niñas” (Marina, 2010a: 5), “los y las docentes” (Marina, 2010a: 6) que se inscribe en la propuesta institucional del lenguaje inclusivo rubricada, como hemos visto, por el INADI. En este sentido, son notables las variaciones que se producen con la publicación de 2012. Por un lado, se menciona el objetivo, ya presente en la Ley 26.150 (2006), de promover el respeto igualitario de los derechos de varones y mujeres (Bargalló et al, 2012: 5). Por otro lado, se incluye el tópico de la discriminación por orientación sexual (Bargalló et al, 2012: 3, 5 y 7) ausente en la Ley y someramente mencionado en los *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral* (2008). Por último, en las “Palabras del Subsecretario de Equidad y Calidad Educativa” se plantea el objetivo de “desnaturalizar” la “condición de género” en el marco de una comprensión socio-histórica de la noción de normalidad. Esta línea de sentido orienta las nociones de libertad y autonomía enunciadas anteriormente en una dirección que no era legible en los paratextos del período previo. La concepción de la “condición de género” como un mecanismo que funciona según relaciones de poder restringiendo los destinos a modelos preestablecidos como lo normal y la consecuente postulación de la escuela como un lugar propicio para desnaturalizar esa condición volviendo posibles otros caminos abren un nuevo espacio crítico que encuentra sus condiciones de posibilidad en el horizonte trazado por las modificaciones en el campo legislativo.

3. Una introducción a la sexualidad

En el presente apartado, abordaremos el capítulo introductorio de los cuadernos destinado a presentar y fundamentar la propuesta. Este espacio textual avanza en definiciones y posicionamientos que operan como fundamento general de las actividades didácticas. El capítulo se titula “Presentación general” conservando el mismo título en los cuatro cuadernos. Nuestro interés por indagar las operaciones de construcción de la sexualidad y la educación sexual integral en estos espacios textuales radica en que aquí se ofrecen definiciones que funcionan como punto de partida de la propuesta. Consideramos que la ubicación de este apartado al comienzo del manual funciona como indicador de la relevancia otorgada a la definición de la sexualidad. Tal como hemos sostenido en otras oportunidades a lo largo de este trabajo, la definición de la sexualidad funciona de manera recurrente como un punto de partida que encuadra y fundamenta el abordaje de la educación sexual.

3.1. Definir la sexualidad

El primer subtítulo de la “Presentación general” se titula “A qué llamamos sexualidad”. Una modalidad tradicional que suelen emplear los manuales didácticos, consiste en titular las definiciones con preguntas impersonales al estilo “Qué es la sexualidad” produciendo un efecto de neutralidad. Tal como anticipábamos más arriba, en el caso de estos materiales se trata de discursos entimemáticos orientados en función de una teleología cognitiva (Angenot, 1982) que funciona según las normas de un régimen de veridicción del saber (Foucault). Sin embargo, siguiendo las precisiones tipológicas de Angenot, estos discursos no podrían incluirse en el conjunto de discursos entimemáticos cerrados y autosuficientes característicos de lo que nuestra sociedad conoce como “saber científico”, sino que podrían ser caracterizados como discursos doxológicos ya que si bien su funcionamiento se ordena a fines cognitivos en un régimen de veridicción, no se hallan estructurados como sistemas autoconclusivos sino que, por el contrario, ponen en escena diferentes voces y perspectivas. Uno de los rasgos más evidentes de esta característica se ubica en el plano enunciativo: la primera persona del plural constituye una marca de enunciación que indica una parcialización en la definición. Es decir que entre otras definiciones existentes y posibles, este espacio textual propone una necesariamente inscrita en un entramado de relaciones con las otras. Si bien toda definición funciona precisamente mediante su inscripción en un horizonte de veridicción, la relatividad que se puede leer en la expresión “a qué llamamos” vuelve visibles las aristas de una disputa o un juego de tensiones en torno a los sentidos de la sexualidad. El juego de relaciones que se establece entre la definición propuesta y las otras definiciones se estructura a partir de un eje temporal.

Tradicionalmente, las temáticas referidas a la sexualidad no eran consideradas propias de los aprendizajes de la infancia, sino de períodos más avanzados de la vida, como la pubertad o la adolescencia. Durante mucho tiempo, las sociedades y las personas entendimos que hablar de sexualidad era posible recién en el momento en que las niñas y los niños alcanzaban la pubertad y dejaban la infancia. (Marina, 2010a: 11)

Tanto el adverbio “tradicionalmente” como la expresión “durante mucho tiempo” y los tiempos verbales utilizados sitúan la referencia en un pasado de larga duración. En ese tiempo pasado, es colocada una manera de entender la sexualidad que aparece definida a partir del principio de exclusión. De acuerdo con ella, determinados sujetos, espacios curriculares y “cuestiones” son excluidos. Se excluye a los niños y las niñas para incluir exclusivamente a púberes y adolescentes. Se excluye al jardín de infantes y la

escuela primaria, para concentrarla en la escuela secundaria. Se excluye la amplia variedad de espacios curriculares para circunscribirla a “las horas de Biología”. Y se excluyen: “cuestiones vinculadas con la expresión de sentimientos y de afectos, la promoción de valores relacionados con el amor y la amistad, la reflexión sobre roles y funciones atribuidos a mujeres y a varones en los contextos sociohistóricos” (Marina, 2010a: 11). Este conjunto de exclusiones es explicado por la restricción que limita el concepto de sexualidad al de genitalidad y relación sexual. Como hemos visto a lo largo del **capítulo 3**, las disputas en la delimitación del espacio discursivo de la sexualidad a lo largo del siglo XX en nuestro país implicaron variaciones y desplazamientos en las perspectivas teóricas, lxs agentes legitimados, los temas/problemas abordados y lxs sujetos configurados como objeto de intervención. En ese entramado complejo de disputas, ha predominado el abordaje de la sexualidad reducida a la práctica coital ejercida por adolescentes y jóvenes.

En esta introducción a los cuadernos, con el eje puesto en la temporalidad, se propone una definición de sexualidad que supera gracias a su amplitud a aquella que es ubicada en el pasado.

Con el desarrollo de los conocimientos de diversas disciplinas y con la definición de los derechos de la infancia y la adolescencia, también fuimos avanzando en otras formas de comprensión de la sexualidad. Así, llegamos a una definición más amplia e integral, y hoy podemos pensar desde otros lugares la enseñanza de los contenidos escolares vinculados a ella. (Marina, 2010a: 11)

De este modo, la definición “más amplia e integral” aparece como un avance alcanzado en un proceso marcado con los rasgos del desarrollo inscripto en el tiempo presente. Al inscribir las diferentes definiciones de la sexualidad en una línea temporal proferidas por el mismo enunciador indicado con la primera persona del plural (“Durante mucho tiempo, las sociedades y las personas entendimos” y “hoy podemos pensar”), no se configura una relación de disputa entre las definiciones de sexualidad sino de una evolución impulsada por el desarrollo jurídico y científico. Más que una disputa sincrónica entre definiciones de la sexualidad sostenida por diferentes posiciones enunciativas, aquí se construye una tensión –“natural”, podríamos decir- entre pasado y presente que sería propia de todo proceso evolutivo de una sociedad configurada como una unidad.

La marca distintiva de esta definición integral es la superación de las restricciones que operaban en el pasado. En ese tiempo la sexualidad se encontraba limitada a la genitalidad y la relación sexual, lo cual tenía como correlato las limitaciones de la educación sexual en tres dimensiones del orden educativo: en cuanto a contenidos, se limitaba a “los cambios corporales en la pubertad y la anatomía y fisiología de la reproducción humana” (Marina, 2010a: 11); en cuanto a espacio curricular, se la limitaba al área de

Biología; y en cuanto a destinatarixs, se limitaba a púberes y adolescentes. Superando estas limitaciones, ahora la sexualidad es concebida

(...) como una de las dimensiones constitutivas de la persona, relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida, que abarca tanto aspectos biológicos, como psicológicos, sociales, afectivos y éticos” (Marina, 2010a: 11).

Esta enumeración de aspectos se corresponde exactamente, tal como hemos visto, con la definición de educación sexual integral formulada en el artículo 1° de la Ley 26.150: “A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.” (2006: 1) La analogía produce una identificación entre la definición de “sexualidad integral” y la de “educación sexual integral” que puede ser extendida a todos los factores que la componen, ya que, por un lado, los temas de la educación sexual integral se desprenden de los aspectos de la sexualidad y, por otro lado, la ampliación de lxs destinatarixs a todos los niveles del sistema educativo se desprende de la concepción de la sexualidad como una dimensión constitutiva de la persona presente durante toda la vida. Como hemos visto en el capítulo 4, entre las características centrales de la definición de sexualidad que se instala en el ámbito internacional de los Derechos Sexuales y Reproductivos se encuentra la multidimensionalidad y su reconocimiento en todas las etapas vitales del ser humano.

De acuerdo con ello, mediante una operación de legitimación, se sostiene que la definición adoptada en los cuadernos y en la Ley no es otra que la definición de sexualidad firmada por la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud en el año 2000:

El término ‘sexualidad’ se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano. [...] Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. [...] En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos (Marina, 2010a: 11)

Las coincidencias entre la definición de educación sexual integral en la Ley y esta definición son muchas y significativas, en ambas se sostiene la concepción de la sexualidad como una dimensión constitutiva del ser humano que no se limita exclusivamente ni a la genitalidad ni a las relaciones sexuales y que se encuentra atravesada por múltiples aspectos o factores. Esta definición de la sexualidad como algo inherente a lo humano que “se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos” traza una configuración que vuelve imposible el afuera de la sexualidad para los seres humanos.

La definición de sexualidad de la OMS-OPS cumple una función legitimante medular en la propuesta de ESI llevada adelante por este programa debido principalmente a la jerarquía internacional de la sede enunciativa en el marco de la salud y los derechos. Por esa razón y por su operatividad, esta definición se encuentra presente en casi todos los documentos oficiales del Programa Nacional de ESI y ha sido reiterada permanentemente en las capacitaciones y presentaciones. Sin embargo, la definición citada y repetida no es una transcripción exacta de aquella publicada en el documento de la OMS-OPS (2000: 8), sino que los corchetes indican la elisión de dos fragmentos. El primero de ellos dice: “Basada en el sexo, incluye el género, identidades de sexo y género, orientación sexual, erotismo, vínculo emocional, amor, y reproducción”; y el segundo: “Si bien la sexualidad puede abarcar todos estos aspectos, no es necesario que se experimenten ni se expresen todos.” (OMS-OPS, 2000: 8). Este último fragmento no resulta significativo y su elisión podría explicarse por un principio económico ya que su función es aclarativa. Pero la supresión del primer fragmento constituye un indicio de operaciones persistentes en la articulación discursiva del discurso oficial de la ESI. Esta supresión evita el ingreso en un lugar de visibilidad estratégica de las nociones que resultaban problemáticas en la configuración del campo de disputas de la ESI: “identidad de género”, “orientación sexual” y “erotismo”.

En el recorrido que hemos realizado por las disputas constitutivas del espacio discursivo de la educación sexual, hemos relevado las sucesivas restricciones acerca de la tematización del “género”, la “orientación sexual” y el “placer sexual”. Este documento de la OMS-OPS produce, como hemos visto, un desplazamiento muchos mecanismos restrictivos y una apertura temática atravesada fundamentalmente por discursos de la sexología, la psicología comportamental y también de los Derechos Humanos. Teniendo en cuenta las relaciones intertextuales que se establecen con este documento, se evidencia que las restricciones iniciales del discurso oficial de la ESI relativas al “género” y la “orientación sexual” se debilitan, como veremos, en los cuadernos de la ESI. Sin embargo, la ausencia en la tematización del “erotismo” y el “placer sexual” constituye un rasgo transversal a todos los documentos oficiales.

Hemos visto en el **capítulo 4** que el “placer sexual” es una noción estratégica que produce una inflexión en los discursos de la salud sexual del ámbito internacional mediante la articulación discursiva de la OMS con la sexología. De hecho, resulta significativo que la nominación “educación sexual integral” que adopta la propuesta nacional proviene de la “Declaración de los Derechos Sexuales” emanada de la Asociación Mundial de Sexología en 1997 y publicada en este documento ” (Cfr. OMS-OPS, 2000: 38). Allí, el artículo diez formula “el derecho a la educación sexual integral” y contiguamente el artículo cinco plantea “El derecho al placer sexual. El placer sexual, incluyendo el autoerotismo, es fuente de bienestar físico, psicológico, intelectual y espiritual” (OMS OPS, 2000, p. 38). Además de estas referencias específicas, en el desarrollo del documento, el erotismo y el placer sexual son abordados desde una

perspectiva afirmativa tendiente a implementar estrategias para su ejercicio pleno en el marco del enfoque de derechos. La noción de “sexualidad integral” en estos discursos se encuentra fuertemente vinculada a esta perspectiva del “placer sexual” que, como hemos visto, constituye el núcleo de la noción de “bienestar sexual” que aparece como objetivo de estas propuestas. Desde ese mismo posicionamiento discursivo, UNFPA, un agente relevante en la producción del discurso oficial argentino de la ESI, en sus intervenciones desde comienzos de este siglo incorporaba el placer sexual y el erotismo como componentes estratégicos de las propuestas educativas en sexualidad para Latinoamérica y el Caribe con el objeto de superar el reduccionismo y las perspectivas centradas en el riesgo (Cfr. Boccardi, 2016: 7-8). Teniendo en cuenta esta ausencia, en la cita de la definición de sexualidad que incorporan estos materiales, más adelante veremos el lugar específico que adquiere el “placer sexual” y el “erotismo” en la propuesta didáctica para el trabajo áulico.

A continuación, nos interesa volver a los términos presentes en la definición citada y en la definición propuesta en la Ley para detenernos en las variaciones expuestas la enumeración que los ordena. Por un lado, se presentan variaciones en los elementos enumerados y, por otro, se conserva el mismo orden que ubica en el primer lugar a “biológico”, luego “psicológico” y luego “sociales” o “socioeconómicos”. Con respecto a la variación de elementos, en primer lugar, se produce un reemplazo de “sociales” por “socioeconómicos” y la segunda definición agrega el factor “cultural” que funciona en la misma línea de sentido indicando precisiones de una concepción de la sexualidad emplazada socialmente. El término “ético” se repite en ambas y se presenta una diferencia: la primera incluye el término “afectivo” y la segunda incluye los factores “religiosos o espirituales”.

La repetición del orden en las dos enumeraciones produce un efecto de jerarquización que sitúa a los aspectos biológicos y psicológicos en un lugar de mayor pertinencia relativa. Fundamentalmente, la ubicación de lo biológico en el primer lugar vuelve a trazar la relación con la disciplina propia de la tradición en educación sexual que la presente propuesta pretende desmontar. El segundo lugar que ocupa el término psicológico también le otorga una jerarquía que resulta legible a la luz de las tradiciones en esta temática fuertemente marcadas por una perspectiva psicológica evolutiva que legitima criterios etarios para la adecuación de los contenidos. Las referencias a los factores sociales, socioeconómicos y culturales forman parte de las tradiciones del campo de las ciencias sociales y humanas que pugnan por una concepción situada de la sexualidad. La inclusión del aspecto ético tiene una correspondencia con el amplio tratamiento otorgado a la noción de derecho y las reflexiones sobre la relación entre los valores universales y la diversidad. La presencia del término afectividad en la primera definición resulta coherente con su recurrencia en la propuesta. En cambio, la presencia de los factores “religiosos o espirituales” en el último lugar de la enumeración de la segunda definición es

llamativa dada la escasez de referencias a lo largo de los cuadernos. El factor religioso no es mencionado nunca más a lo largo de todos estos materiales por fuera de la nombrada definición, mientras que el factor espiritual es mencionado únicamente como una de las dimensiones presente en los contenidos que abordan la promoción de la salud integral en los cuadernos.

3.2. La sexualidad de la ESI

Consideramos que la definición de sexualidad propuesta en este espacio cumple una función estructurante en el discurso de la ESI que si bien no opera mediante relaciones de correspondencia estables entre los elementos que la componen y los tópicos abordados en las propuestas para el aula, establece una serie de posiciones nodales que fundamentan disposiciones pedagógicas.

Por un lado, la ampliación de la sexualidad a la totalidad de las expresiones de lo humano fundamenta una posición pedagógica que concibe a la sexualidad como un objeto de todos los niveles del sistema educativo y que establece, además, una estratificación específica de los aprendizajes inherentes a ella.

Asumir la educación sexual desde una perspectiva integral demanda un trabajo dirigido a promover aprendizajes desde el punto de vista cognitivo, en el plano afectivo y en las prácticas concretas vinculadas al vivir en sociedad (Marina, 2010a: 12)

Esta formulación de las dimensiones de los aprendizajes propios de la sexualidad se inscribe en una concepción de “educando integral” que ya hemos mencionado. La noción de “desarrollo integral” como uno de los objetivos centrales de la ESI se asienta en esta separación del hecho educativo en diferentes dimensiones modulado por el criterio de adecuación por edad cuya presencia orquesta los materiales. En este sentido, se sostiene que para alcanzar el desarrollo integral la educación debe promover aprendizajes en el plano de los conocimientos, en el plano de los afectos y en el plano del saber hacer. Este orden de la enumeración expresa la jerarquía que veremos reflejada a lo largo de los cuadernos. Además, la postulación de estos tres planos como constitutivos de la condición integral del sujeto produce un efecto de totalidad¹²⁵.

Por otro lado, la integralidad entendida como un conjunto de factores o aspectos que son parte constitutiva de la sexualidad fundamenta su abordaje en los diferentes espacios curriculares. La concordancia de los elementos enumerados con los contenidos que forman parte de la ESI no es total, ya

¹²⁵En concordancia con el planteo que realizábamos en la lectura de la enumeración de factores en la definición de la Organización Mundial de la Salud, se podría pensar en la ausencia del plano espiritual o religioso que esa definición habilitaría.

hemos mencionado el caso de los “factores religiosos o espirituales”, además nos detendremos más adelante en un mecanismo opuesto: el género como categoría se encuentra ausente en las definiciones de sexualidad propuesta pero forma parte de los contenidos desarrollados en los cuadernos.

A partir de esta noción de integralidad como una marca específica de la educación sexual que se propone, se puede constatar el funcionamiento a nivel de lo presupuesto de una axiología que valora positivamente la unidad y negativamente el fragmento. Este presupuesto tal como lo hemos expuesto nos podría llevar al lugar común del pensamiento religioso que sostiene la misma axiología. Pero si bien en ambos casos la unidad es alcanzada mediante la adición de componentes¹²⁶, en el segundo caso el proceso de adición no sería ilimitado sino que estaría restringido por una definición de la unidad preexistente. De acuerdo con ello, la totalidad de la unidad se configuraría como algo alcanzable. En cambio, las variaciones en la construcción de esta definición dan cuenta de una noción de totalidad contingente cuya configuración varía históricamente en un movimiento progresivo. Es decir que aquí la completitud de la definición de Educación Sexual Integral alcanzada reposa en el tiempo, en su carácter novedoso, en el cronotopo cargado con las valoraciones progresistas del tiempo de la enunciación. En ese sentido, en la *Serie Cuadernos de ESI*, la definición de sexualidad de la OMS es introducida del siguiente modo: “Nuestra concepción actual de la sexualidad se ha enriquecido y ampliado, y hoy podemos referirnos a ella como (...)” (Bargalló, 2012: 24).

4. Topología didáctica de la ESI

“Se me ha reprochado bastante estas obsesiones espaciales, y en efecto, me han obsesionado. Pero, a través de ellas, creo haber descubierto lo que en el fondo buscaba, las relaciones que pueden existir entre poder y saber. Desde el momento en que se puede analizar el saber en términos de región, de dominio, de implantación, de desplazamiento, de transferencia, se puede comprender el proceso mediante el cual el saber funciona como un poder y reconduce a él los efectos.”

Michel Foucault, *Microfísica del poder* (1980: 118)

Los *Lineamientos Curriculares de la ESI* definieron el repertorio de contenidos distribuidos por ciclos, niveles y espacios curriculares. A partir de ese documento oficial, las sucesivas unidades que componen la *Serie de Cuadernos ESI* llevaron adelante una selección de contenidos para proponer secuencias de actividades didácticas destinadas a su implementación en las aulas por parte de lxs docentes. En el presente apartado, abordaremos la construcción de cuatro objetos discursivos que recorren estos cuadernos. Se trata de: cuerpo, afectividad, género y diversidad.

¹²⁶ Nos referimos aquí tanto a aspectos que pertenecen a la esfera de los contenidos curriculares como a dimensiones del aprendizaje.

Pretendemos abordar el funcionamiento de la hegemonía discursiva en este campo de indagación específico recorriendo las líneas de sentido que atraviesan y constituyen estos objetos discursivos en cada uno de los cuadernos que componen la serie. De acuerdo con nuestra perspectiva, abordamos este conjunto de enunciados circulantes como un conjunto de relaciones discursivas e interdiscursivas que definen la Educación Sexual Integral como un entramado temático. Aproximarnos a un diagnóstico de su visibilidad exige establecer conexiones en aquello que se repite y permite nuevas repeticiones para reconocer las leyes que autorizan la dispersión de los enunciados de una época. Al mapear estos objetos en una zona restringida del discurso social ponemos de relieve un espacio relevante de la configuración contemporánea de la educación sexual cargada de ecos históricos y abierta a la injerencia de los desplazamientos que su propio funcionamiento le exige.

La configuración de estos cuatro objetos será expuesta de acuerdo a la separación en tres niveles educativos que rigen nuestro sistema y demarcan los límites textuales de los cuadernos.

4.1. Cuerpo

4.1.1. Nivel Inicial

En el Cuaderno correspondiente al nivel inicial, la construcción de este objeto discursivo ocupa un lugar primordial, ya que allí se condensan una serie de objetivos nucleares de la propuesta. Dos grandes temas componen este objeto: “las partes del cuerpo” y “el embarazo”.

4.1.1.1. Las partes del cuerpo

Con respecto a las partes del cuerpo, el énfasis está colocado en la nominación de los “órganos genitales” con “términos adecuados” (Marina, 2010a: 24), “vocabulario correcto” (Marina, 2010a: 25), es decir, “lo más científico posible” (Marina, 2010a: 27 y 31). Estos “términos adecuados”, “correctos” y “científicos” se encuentran en una relación de oposición con el “vocabulario familiar” que utilizan niños y niñas para nombrar los genitales y que reuniría los atributos ubicados en el otro polo de la axiología en juego: inadecuados, incorrectos y no científicos. En la fundamentación del capítulo “conocimientos y cuidados del cuerpo”, se afirma que el objetivo es “(...) ir ampliando este vocabulario [familiar] y generar

un código compartido entre la escuela y el hogar basado en el uso de los términos adecuados para nombrar a los genitales” (Marina, 2010a: 24). Aquí, se puede ver con claridad que el “código compartido” está compuesto por los términos adecuados, correctos y científicos que se ubican en una relación de exclusión con el “vocabulario familiar”.

La operación de nominación aparece vinculada al cuidado, la valoración y el respeto del cuerpo. Esta relación se articula mediante la noción de intimidad que aparece definida como algo que debe ser cuidado y respetado (Marina, 2010a: 47). De acuerdo con ella, la articulación entre cuerpo e intimidad se cristaliza en el término “partes íntimas”.

En nuestra cultura, solemos llamar *partes íntimas* a la zona genital. Cuando decimos a los niños y las niñas que las partes íntimas o privadas son las que cubren la bombacha, el calzoncillo o la malla, estamos aludiendo a una forma sencilla y práctica de reconocerlas. (...) Las partes íntimas pertenecen a lo que consideramos y acordamos como una parte de la privacidad de las personas. Para ayudar a comprender el concepto de privacidad, se puede hacer referencia a que son partes que sólo ellos y ellas pueden mirar y tocar. (Marina, 2010a: 47)

La definición de “partes íntimas” se inscribe en un plano deóntico, ya que se sostiene que se trata de aquellas partes del cuerpo privadas, es decir, que no deben ser puestas en público. Lo íntimo asociado a lo privado establece una prescripción que pone en juego la relación público - privado:

Por ejemplo, saber que deben decir ‘no’ si alguien los o las toca, lastima o les pide que les muestren sus partes íntimas, tanto como si alguien les pide que ellos o ellas miren o toquen las partes íntimas de otros u otras; también, saber que deben contarlo a algún adulto de su confianza y nunca guardar ese tipo de secretos (Marina, 2010a: 48)

La prescripción implica una restricción exclusiva de las partes íntimas a la esfera privada¹²⁷ y su transgresión aparece vinculada al daño. De esta manera, la prescripción sostiene que si el límite establecido es soslayado, esto debe ser comunicado a “algún adulto de confianza”. Decíamos más arriba que las nociones de privacidad e intimidad se oponen a lo público y hemos visto que esta pareja opositiva funciona según un régimen de visibilidad que establece qué partes del cuerpo deben permanecer ocultas. En este marco, la noción de secreto funciona como una práctica subjetiva dedicada a conservar esa separación. La prescripción, entonces, plantea que el secreto no debe ser conservado fracturando, de este modo, la separación entre lo público y lo privado. En consecuencia, la prohibición de guardar “este tipo de secretos”¹²⁸ que lleva a poner en lenguaje una situación ocurrida en lo privado

¹²⁷ Se incluye la excepción de situaciones vinculadas al cuidado de la salud y la higiene (Marina, 2010a: 47 y 49)

¹²⁸ Se enuncia “este tipo de secretos” en oposición a otros tipos de secretos que sí pueden ser guardados ya que no tienen relación ni con las partes íntimas ni con situaciones marcadas por el sufrimiento. “Explicamos, entonces, que

se opone a la prescripción que acuña y hace funcionar la noción de “partes íntimas”. La presente deontología establece un doble juego que separa por un lado lo íntimo de lo público para luego romper esa separación en los casos en que lo íntimo aloje transgresiones a las normas establecidas. Estas normas que mencionamos refieren al cuidado y a la protección del cuerpo.

Pondremos énfasis en que cada niño y cada niña es ‘único o única e irrepetible’, que su cuerpo es algo muy valioso que debe ser cuidado y protegido por los adultos, y que ellos y ellas también pueden aprender a cuidarse (Marina, 2010a: 47)

Valoración, respeto, cuidado, protección y autoprotección son los significantes asociados al cuerpo en esta publicación. Mientras que la noción de cuidado aparece como un término amplio asociado a la valoración del cuerpo que abarca tanto el cuidado de la alimentación, la higiene y la promoción de la salud, las nociones de protección y autoprotección implican casi siempre la agencia de un tercero antropomórfico que potencialmente puede producir daño (Cfr. Marina, 2010a: 50-51). En este cuaderno, las nociones asociadas al cuidado de la salud y la higiene sólo son enunciadas en los apartados correspondientes a las fundamentaciones y planteo de objetivos. En cambio, la protección y autoprotección tal como las hemos descripto son abordadas con recurrencia en las actividades didácticas. El abuso sexual es la situación de riesgo que aparece con mayor frecuencia. (Cfr. Marina, 2010a: 24, 36, 42, 44, 45, 47, 49, 69).

De esta manera, los contenidos curriculares relativos al tema “partes del cuerpo” que propone este cuaderno remiten con una recurrencia significativa a la tópica del riesgo. Teniendo en cuenta el principio de adecuación por edad que regula la distribución de los temas, el principal riesgo asociado a la sexualidad en la etapa vital correspondiente a este nivel educativo es el abuso sexual. Un tema que, como hemos visto en el capítulo anterior, circula en la formación discursiva de los derechos monopolizando la articulación entre sexualidad en infancia.

4.1.1.2. El embarazo y la reproducción

En dos actividades didácticas, es abordado el tema del embarazo ya que se sostiene que en la etapa en que los niños y las niñas concurren al jardín “es muy frecuente un nuevo embarazo de la mamá o de alguien del grupo o, incluso, que sea la propia maestra la que esté embarazada” (Marina, 2010a: 27). Para abordar el embarazo, se plantea la visita de mujeres embarazadas que se encuentren en diferentes

los secretos relacionados con situaciones como las del cuento [un regalo sorpresa] son secretos que merecen ser guardados hasta que se develen” (Marina, 2010a: 50)

momentos de gestación para que los niños y las niñas puedan ver las “panzas” y “sentir los movimientos”.

Para no generar fantasías o ideas distorsionadas en los niños y las niñas también se pueden mostrar algunas ecografías de diferentes momentos del embarazo. De este modo, los chicos y las chicas pueden apreciar cómo va creciendo el bebé, cómo se van formando las distintas partes del cuerpo (Marina, 2010a: 28)

De esta manera, el desarrollo de las actividades implica tanto brindar “información científica en el lenguaje lo más científico posible” (Marina, 2010a: 28) sobre el proceso de gestación como mostrar imágenes en un registro realista de este proceso y experimentar mediante el tacto y la vista el contacto con cuerpos de mujeres embarazadas. El objetivo principal es “revisar y modificar las ideas erróneas vinculadas al origen y nacimiento de los bebés” (Marina, 2010a: 28).

Por fuera de las actividades planteadas, en un espacio textual destinado a las sugerencias para abordar el tema y responder a inquietudes que puedan surgir, aparecen las “relaciones sexuales”. El tema, entonces, es ubicado fuera de las actividades curriculares planificadas y emerge con la forma de una respuesta ante una pregunta que suele presentarse: “¿Qué es hacer el amor?” (Marina, 2010a: 29). La pregunta constituye un “problema” recurrente para “los y las docentes” (Marina, 2010a: 29) y la respuesta aparece formulada en los siguientes términos:

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: 29)¹²⁹

Las relaciones sexuales son explicadas como una expresión de amor entre miembros de una pareja, es decir, entre dos personas. 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. Como hemos visto en el apartado anterior, las “partes íntimas” hacen referencia a los “órganos

¹²⁹ Cursivas en el original.

genitales”, es decir, los 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 la matriz de inteligibilidad heterosexual (Butler, 2000). Además, la designación generizada “mamá embarazada” presupone la norma cissexual de esta matriz de inteligibilidad 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 (“cuando los varones y las mujeres crecemos”), 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: 29).

A fin de cuentas, de acuerdo con la serie de presupuestos que hemos recorrido, las relaciones sexuales en este cuaderno de nivel inicial 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 heterocisexual) se constituye en el marco que inteligibiliza las relaciones sexuales trayendo a estos cuadernos el ideologema de la pareja-sexual de mucha procreancia, como hemos visto, en el discurso de la sexología de todo el siglo XX.

4.1.2. Nivel Primario

La construcción de este objeto discursivo en el cuaderno correspondiente al nivel primario también puede ser reconocida en dos grandes temas: “las partes del cuerpo” y “la procreación”.

4.1.2.1. Las partes del cuerpo

Al igual que en el cuaderno de nivel inicial (Marina, 2010a), las partes de cuerpo son tematizadas mediante la intersección del conocimiento, el cuidado y la protección. El conocimiento, siguiendo la misma línea de sentido propuesta, es formulado como la puesta en lenguaje adecuado, correcto y científico de las referencias sobre la fisiología y la anatomía de la sexualidad. En este punto, con respecto al abordaje de la genitalidad, se realizan dos precisiones que operan prescriptivamente: la pertinencia de la información brindada para “cada edad y grupo escolar” (Marina, 2009: 56) y el cuidado en la utilización de vocabulario que “no lleve implícitas connotaciones peyorativas hacia determinadas partes

del cuerpo” (Marina, 2009: 55). Por otro lado, las referencias asociadas al cuidado y la protección se conservan estables con respecto al nivel inicial¹³⁰. En cuanto al cuidado, se menciona “la higiene corporal, la visita al médico, la alimentación adecuada, el descanso y otras acciones saludables” (Marina, 2009: 59). En cuanto a la protección y autoprotección, se hace referencia al “maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños” (Marina, 2009: 56). El presupuesto sostenido en esta configuración plantea que el conocimiento del cuerpo favorece las prácticas de cuidado y protección.

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: 60). Así, se abordan las “similitudes corporales en la niñez” (Marina, 2009: 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: 61) de los cuerpos desnudos de un niño y una niña de 8 años¹³¹. En este abordaje, los genitales constituyen durante la niñez la única marca corporal de diferenciación entre niños y niñas. A diferencia del cuaderno de nivel inicial, su nominación aparece aquí con mayores precisiones: “Ellas tienen vulva y vagina; ellos, pene y escroto” (Marina, 2009: 61)¹³². Como veremos 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 diferencias 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: 61)

Se establece una distinción entre el cuerpo de niños y niñas signados por la similitud y cuerpo de hombres y mujeres adultos caracterizado por la claridad de sus diferencias. El cuerpo de los adultos

¹³⁰ Las variaciones serán analizadas en el abordaje del tópico correspondiente a las relaciones sexuales.

¹³¹ Se trata de la misma silueta presentada en el cuaderno de nivel inicial (Cfr. Marina, 2010a: 27)

¹³² Estas precisiones verbales no encuentran su correlato en la ilustración donde difícilmente podrían ser identificadas. (Cfr. Marina, 2009: 61)

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: 61)

Estos rasgos diferenciados y diferenciadores aparecen nominados como “caracteres sexuales secundarios” (Marina, 2009: 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: 65). De esta manera, el ideograma del 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.

4.1.2.1. La procreación

La configuración de la procreación como tema pone en relación el crecimiento corporal con la madurez emocional y los vínculos afectivos retomando las relaciones interdiscursivas con la psicología evolutiva.

A medida que vamos creciendo y ampliando los vínculos más allá de los familiares, surgen nuevas maneras de relacionarnos como, por ejemplo, los primeros noviazgos. Más adelante, en este camino de crecimiento y madurez, algunas parejas o matrimonios deciden tener hijos e hijas, a esto llamamos *procreación*. (Marina, 2009: 67)

La procreación aparece precedida de un proceso de crecimiento y maduración de la pareja y como consecuencia de una decisión conjunta. En el marco de una temporalidad evolutiva, el crecimiento es comprendido como una sucesión de etapas que se encuentran preestablecidas. Si bien la duración de este proceso que se extiende desde los “primeros noviazgos” hasta “la procreación” no es señalada, se enuncia que quienes lo llevan adelante son “dos personas adultas” (Marina, 2009: 67). De esta manera, la madurez y el crecimiento de la pareja son formulados como requisitos para la procreación.

(...) la posibilidad biológica de engendrar no alcanza para tener un hijo. Para ello, se requiere tener un proyecto de vida en común, basado en el amor, el respeto y el asumir con responsabilidad la crianza de los hijos. (Marina, 2009: 68)

En este marco, asociada a la noción de procreación se establece una definición de “relación sexual” como “el encuentro íntimo, corporal y emocional entre dos personas adultas” (Marina, 2009: 67). Tal

encuentro consiste en la unión de los cuerpos de una manera especial para expresar sentimientos, deseos y emociones (Cfr. Marina, 2009: 67). La presente definición sostiene que dicha 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: 67).

De esta manera, la definición de la “relación sexual” o el “encuentro sexual” es configurada con un conjunto de características que funciona prescriptivamente. Se trata necesariamente de una relación entre dos personas adultas, maduras, que se encuentran comprometidas amorosamente conformando una pareja. La recurrente noción de unión emocional y corporal supone una coparticipación de los dos miembros de la pareja donde ambos componen un vínculo de disfrute y compromiso. De esta manera, la noción de placer sexual adquiere legibilidad en una relación bilateral entre adultos en el marco legitimante de la pareja amorosa. Contrariamente, la única mención de “placer sexual” que no alude a estos componentes, incluyendo la figura del niño y la niña, forma parte de la definición de abuso sexual.

Abuso sexual: cualquier clase de búsqueda y obtención de placer sexual con un niño, niña o joven por parte de un adulto. (Marina, 2009: 33)

Aquí, la búsqueda de placer sexual unilateral por parte del adulto refuerza el presupuesto que ubica el rango etario de la adultez como una condición para la agencia en la búsqueda de placer en una interacción.¹³³ De esta manera, el no adulto (“niño, niña o joven”) sólo puede ocupar el lugar del objeto instrumentalizado por el agente con el fin de procurarse placer sexual.

Por otro lado, la distinción que se establece la procreación y la no procreación como efecto del uso de métodos anticonceptivos presupone la heterosexualidad de la relación. Este presupuesto aparece asociado a la restricción de la noción de relación sexual a una única práctica sexual: aquella que consiste en la introducción de un pene en una vagina. De esta manera, en las referencias al uso de protección en las relaciones sexuales para evitar la transmisión de infecciones sólo se menciona el preservativo (Cfr. Marina, 2009: 71-75) estableciendo la presencia del pene como un rasgo definitorio de la noción de relación sexual.

4.1.3. Nivel secundario

¹³³ La noción de “abuso sexual” es excluida de la definición de “relación sexual” o “encuentro sexual”, ya que no cumple con los requisitos mencionados.

La construcción de este objeto en los cuadernos destinados al nivel secundario (Marina, 2010b; Bargalló, 2012) articula un mayor volumen de tópicos que los destinados a nivel inicial y primario replicando, en ese sentido, la distribución planteada en los *Lineamientos Curriculares*. Sin embargo, al igual que en los cuadernos precedentes, también podemos establecer una separación en dos grandes temas: uno constituido por la lectura crítica de “los ideales de belleza” y el otro por el abordaje de “los embarazos en las adolescencias” y “las infecciones de transmisión sexual” nucleados por la referencia a la noción de “relación sexual”.

4.1.3.1. Ideales de belleza

En la configuración de este tema, se pone en primer plano que la noción de cuerpo no es sino el entramado de “sentidos que socialmente se le otorgan y lo constituyen” (Marina, 2010b: 48). Siguiendo con este planteo, se propone una definición de cuerpo que cuestiona las perspectivas que lo reducen a su dimensión biológica.

El cuerpo sexuado es un cuerpo que tiene múltiples dimensiones, es decir, también es un cuerpo con emociones y sentimientos, un cuerpo construido por el lenguaje y por el contexto sociohistórico. (Marina, 2010b: 59)

En este marco, los “ideales hegemónicos de belleza” (Marina, 2010b: 51) son entendidos como construcciones sociales y culturales. Este tema se articula en la relación entre las nociones de cuerpo y la de mercado¹³⁴. Aquí, el mercado aparece como un mecanismo que opera regulaciones sobre los cuerpos imponiendo el consumo de determinados modelos de belleza. Los rasgos distribuidos por el eje opositivo que sostiene esta relación son la uniformidad atribuida a estos modelos producidos y puestos a circular por el mercado, por un lado, y la diversidad atribuida tanto a la dimensión biológica como a las dimensiones sociales y culturales, por el otro (Cfr. Marina, 2010b: 51, 52, 55). En el polo de la uniformidad están condensados los atributos generizados de la perfección estética asociados al éxito y al consumo, mientras que en el polo de la diversidad se reúnen rasgos asociados a las cualidades físicas particulares, las historias corporales, las disposiciones subjetivas y las identidades. Se establece una separación cargada axiológicamente que coloca de un lado los modelos restringidos, empobrecidos y simplificados y, del otro, la multiplicidad, la riqueza y la complejidad.

¹³⁴ La relación cuerpo – mercado en estos cuadernos se extiende también a la noción de prostitución que analizaremos en la construcción del género como objeto discursivo.

Sin embargo, a pesar de que existan tantos fenotipos como los miles de millones de humanos que habitan el planeta, cada sociedad, en el marco de una determinada cultura y contexto histórico, selecciona muy pocos fenotipos que considera “ideales”. Los fenotipos seleccionados expresan las características corporales de varones y mujeres que son consideradas deseables según el modelo de belleza aceptado que varía según la época. Esta selección reducida de fenotipos se contrapone con el hecho biológico de la diversidad existente. (Marina, 2010b: 51)

Lo opuesto al modelo ideal está constituido, entonces por los hechos biológicos existentes. Estos últimos formarían parte de la realidad mientras que los modelos son reducciones que funcionan como imposiciones. Tal relación entre realidad y modelos no se limita a la esfera del mercado, también aparece el cuestionamiento a los criterios evolutivos aplicados a la noción de adolescencia.

La realidad pone en cuestión la cronología evolutiva esperada para chicos y chicas, y nos muestra una sincronía de tiempos y sucesos donde mientras algunos y algunas son estudiantes y su principal responsabilidad es esa, otros y otras, además de ir a la escuela, trabajan y/o crían a sus hijos e hijas. No hay trayectorias de vida lineales y esto queda muy claramente expuesto en la escuela secundaria. (Marina, 2010b: 73)

Con respecto a esta etapa vital, se plantea que el mercado establece modelos corporales, pero también distintos saberes de la psicología formulan modelos universales que producen rasgos y comportamientos esperables (Marina, 2010b: 72). Frente a los modelos está configuración del cuerpo ubica a la realidad signada tanto por la diversidad como por la desigualdad de oportunidades.

4.1.3.2. Embarazos e ITS

Otro de los tópicos es “embarazo y adolescencias”¹³⁵ (Marina, 2010b: 69). La configuración de este tema establece una separación entre dos concepciones situadas temporalmente. Así, se sostiene que “en un primer momento” la “salud pública” localizó la asociación entre “adolescentes” y “embarazo” en una zona de riesgo (Marina, 2010b: 69). Mientras que

(...) actualmente, se cuenta con suficiente evidencia respecto de que el embarazo en la adolescencia, cuando recibe apoyo psicológico y social y los controles prenatales necesarios, tiene resultados comparables, o casi tan buenos, como los que se observan en mujeres mayores de 20 años. (Marina, 2010b: 69)

¹³⁵ La utilización del plural en el segundo término se inscribe en la línea que evita la consideración de la adolescencia de acuerdo a un modelo universal.

La asociación al riesgo aparece como una operación propia de un momento pasado, ya que en el presente los riesgos no estarían vinculados a la etapa vital sino a las condiciones de vida. Esta relación de la noción de riesgo con las condiciones en las que se desarrolla el embarazo introduce la función de apoyo ubicada en otro agente¹³⁶. Por otro lado, las posibilidades de resultados positivos del “embarazo en la adolescencia” son nombradas mediante una comparación con “mujeres mayores de 20 años” donde la condición etaria funciona como la marca de un presupuesto. En este sentido, la condición etaria sigue operando como un indicador que modeliza la noción de embarazo.

Esto admite una salvedad: un embarazo en la pubertad o adolescencia temprana—es decir, entre los 11 y 14 años—puede conllevar riesgos como prematuridad, bajo peso al nacer y mayor mortalidad. Además, es probable que muchos de estos embarazos sean el resultado de abuso sexual.

Las actividades didácticas que abordan este tópico lo vinculan a la “protección y prevención”, la toma de “decisiones en torno de lo reproductivo” y “los cambios en la vida de los y las jóvenes cuando se produce un embarazo” (Marina, 2010b: 75). El núcleo de abordaje reside en la noción de decisión, para ello se propone la lectura de “testimonios de chicos y chicas adolescentes” de entre 16 y 23 años. Con respecto a esto, la marca etaria funciona como un indicador que funciona en concordancia con el límite acerca de lo que se considera embarazo adolescente no marcado¹³⁷, ya que si bien los testimonios relatan hechos pasados en ningún caso el embarazo es previo a los 15 años. El tema de casi todos los testimonios¹³⁸ es el embarazo: las decisiones inherentes, sus condiciones y sus efectos. Su análisis se plantea como objetivos propiciar

(...) la reflexión sobre si el embarazo puede ser una experiencia para decidir y proyectar para el momento más propicio, considerando lo importante que es que los y las adolescentes puedan desarrollar todas sus potencialidades como personas. (Marina, 2010b: 78)

La noción de decisión se encuentra relacionada con la noción de proyecto caracterizada, de este modo, como una acción que tiene consecuencias en el desarrollo futuro de la persona. El objeto de la decisión es el embarazo, específicamente lo decidible aparece limitado como posibilidad de que el embarazo se produzca. En todos los testimonios, el embarazo tiene como efecto la maternidad y/o la paternidad, en

¹³⁶ El desplazamiento del riesgo desde el embarazo adolescente en sí mismo hacia sus “condiciones” establece en esta propuesta la necesidad de intervenir para garantizarlas. En ese sentido, se menciona la sanción de leyes específicas que apuntan a que la escuela acompañe a chicos y chicas en el tránsito hacia la maternidad y paternidad. (Cfr. Marina, 2010b: 70)

¹³⁷ Con esto nos referimos a “embarazo adolescentes” que son ubicados fuera de la zona de riesgo destinada a la “pubertad” o “adolescencia temprana”.

¹³⁸ Menos dos testimonios que hacen referencia a las infecciones de transmisión sexual. Lo cual establece una relación interdiscursiva con la tradición biomédica que ubica al embarazo adolescente y las ITS en el lugar central de la agenda (Cfr. Boccardi, 2010).

los únicos que se menciona la posibilidad de interrupción del embarazo es puesto en términos negativos: “(...) *no pensé que se lo sacara*” (Marina, 2010b: 74) y “(...) *pensar eso, el de ‘uy, quedaste embarazada’... o ‘no quiero’ o ‘sacátelo’, no, la verdad a mí esas cosas no me van (...)*” (Marina, 2010b: 75). En ningún lugar del análisis propuesto o las reflexiones y fundamentaciones que lo acompañan, se menciona el aborto como una práctica vinculada a las decisiones acerca de la reproducción¹³⁹.

Como hemos visto en los capítulos anteriores, la demanda por el aborto legal ocupa un espacio central en el discurso feminista acerca de la sexualidad. En esa formación discursiva constitutiva del espacio discursivo de la educación sexual, el reclamo por el reconocimiento de la autonomía corporal de las mujeres articula la noción de “aborto” con la de “decisión”. Teniendo en cuenta presencia de esa articulación en el discurso social, consideramos que estos cuadernos producen un silenciamiento del aborto inhibiendo el ingreso de la formación discursiva del feminismo. Además de la persistencia del discurso feministas desde espacios consolidados como la “*campaña por el derecho al aborto*”, desde el 2007 la discusión acerca del aborto no punible se encontraba instalada en la agenda política y mediática¹⁴⁰. Sin embargo, la configuración del embarazo adolescente como contenido pedagógico en este cuaderno es producida mediante una operación discursiva de censura (Orlandi, 1993) que obtura la aparición posicionamiento feminista acerca del tema.

Por otra parte, vinculado también a las relaciones sexuales entre adolescentes, otro de tópicos que ubicamos en esta configuración del cuerpo como objeto discursivo corresponde a las “*infecciones de transmisión sexual: VIH/sida*” (Marina, 2010b: 85). Tanto con respecto a este tema como con respecto al embarazo, las prácticas sexuales son abordadas a partir de las consecuencias que se deben prevenir o,

¹³⁹ Las únicas referencias al aborto en los cuatro cuadernos consisten en la cita de un contenido expresado en los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral correspondiente a Ciencias Naturales y Educación para la Salud: “El conocimiento de las situaciones de riesgo o de violencia vinculadas con la sexualidad: distintas miradas sobre la problemática del aborto (como problema ético, de salud pública, moral, social, cultural, jurídico etc.), las enfermedades de transmisión sexual, el acoso sexual, el abuso y la violencia sexual, el maltrato, la explotación sexual y trata.” (Marina, 2010b: 108) y se lo menciona como una de las “consecuencias” de la trata con fines de explotación sexual: “*Sometimientos a abortos con riesgo de muerte.*” (Bargalló et al, 2012: 131). En ninguno de los casos, aparece vinculado a una decisión asociada al futuro o al proyecto de vida sino que es configurado como un “problema” asociado a las nociones de riesgo y violencia.

¹⁴⁰ A fines del año 2007, el Ministerio de Salud de la Nación distribuyó en los hospitales del país una *Guía Técnica para la Atención Integral de los Abortos No Punibles* (2007) basada en una interpretación del artículo 86, inciso 2º, del Código Penal que considera que cualquier mujer que resulta embarazada en una violación –y no sólo aquellas que sufren discapacidad mental– tiene derecho a un aborto en un hospital público (Cfr. Carbajal, 2007). Y precisamente en julio de 2010 fue noticia una discusión acerca del aval ministerial de esa guía y se rectificó su vigencia y su distribución en el sistema de salud pública aunque desde las autoridades ministeriales se negó que tuviera rango de resolución ministerial (Cfr. Carbajal, 2010). Mencionamos específicamente la noción de aborto no punible instalada en la discursividad social para dar cuenta de su omisión teniendo en cuenta la tematización en el cuaderno de los embarazos producidos como consecuencia de abuso sexual que estarían alcanzados por dicha noción de aborto no punible.

en todo caso, planificar. De este modo, aquellos elementos que componen el sentido de las interacciones sexuales para lxs adolescentes son configurados exclusivamente mediante la atribución de funciones de posibilitador u obstaculizador de la práctica preventiva (Cfr. Marina, 2010b: 90). La tónica del riesgo que atraviesa, como hemos visto, la mirada acerca de las prácticas sexuales de jóvenes y adolescentes desde la formación discursiva biomédica recorre estos enunciados del cuaderno.

Este espacio temático es el único lugar de los cuadernos correspondientes al nivel secundario donde son mencionadas distintas prácticas sexuales: “sexo oral” (Cfr. Marina, 2010b: 89 y 92), “sexo anal” (Cfr. Marina, 2010b: 89) y “penetración” (Cfr. Marina, 2010b: 89, 90 y 91). El término “penetración” además de ser el más recurrente en este espacio se extiende a la temática del aborto, vinculando la relación sexual con la reproducción, y a la temática del abuso sexual. La utilización del término sin ningún especificador que indique lo penetrado repone la figuración hegemónica de la práctica sexual penetrativa, es decir, la penetración vaginal. En este marco, las referencias al uso del preservativo, que aparece como “el único método existente para prevenir el VIH/sida” (Marina, 2010b: 86), están siempre vinculadas a la penetración. Con respecto al uso correcto del preservativo, los obstáculos principales mencionados se desprenden de las inequidades y los estereotipos de género (Cfr. Marina, 2010b: 85-88).

Algunas expresiones del sentido común pueden servir para iluminar esta idea, por ejemplo, los siguientes estereotipos de género:

- “Los adolescentes varones asumen permanentemente conductas de riesgo”.
- “El cuidado anticonceptivo es responsabilidad, fundamentalmente, de la mujer”.
- “El varón es el que tiene que saber cómo conducir una relación sexual”.
- “El deseo de toda mujer es ser madre, sobre todo en los sectores más pobres”.
- “Los varones no saben expresar sus sentimientos”.
- “Los varones necesitan iniciar su vida sexual antes que las mujeres”. (Marina, 2010b: 87)

De este modo, se evidencia que tanto la noción de “inequidad de género” como la de “penetración” se encuentran atravesadas por el presupuesto de heterosexualidad que opera construyendo una figuración de la práctica sexual limitada a la introducción de un pene por parte de un varón en la vagina de una mujer.

4.2. Afectividad

4.2.1. Nivel Inicial

La construcción de este objeto discursivo inscribe el reconocimiento y la expresión de los afectos en el marco de la educación. La afectividad se presenta como una articulación que incluye emociones, afectos, sentimientos y necesidades (Marina, 2010a: 38) cuyo abordaje educativo implica tanto la identificación de variantes desde una perspectiva evolutiva e histórica como componentes prescriptivos para su manifestación.

La expresión de afectos aparece vinculada a las nociones de interés y gusto en una dimensión temporal que implica la posibilidad de variaciones: “¿Cómo expresaban el enojo cuando eran chiquitos o chiquitas y cómo lo expresan ahora?” (Marina, 2010a: 26). Estas variaciones aparecen moduladas por la noción crecimiento¹⁴¹.

(...) podemos conversar sobre las cosas que les gustaban antes y las de ahora que son más grandes; de este modo pueden ir reconociendo que, a medida que van creciendo, van aprendiendo cosas nuevas y sus gustos e intereses van cambiando (...) (Marina, 2010a: 26)

(...) los chicos y las chicas se saludan con un beso en la mejilla, mientras que las personas adultas pueden hacerlo con un beso en la boca cuando forman una pareja. (Marina, 2010a: 29)

A partir de la lectura de la última cita, se pone en evidencia la relación establecida entre la descripción de los afectos de acuerdo con parámetros de variación asociados al crecimiento y el enunciado deóntico que establecen modos de expresión de afectos diferenciados para “adultos” y “los chicos y las chicas”.

La diferencia entre adultos y niños/as es constitutiva del abordaje de los afectos, ya que no se limita a la dimensión prescriptiva mencionada, referida a los modos apropiados de expresar afectos de acuerdo con la edad, sino que se inscribe en una perspectiva más amplia que vincula el lenguaje y la intimidad. En este sentido, las actividades propuestas para trabajar la dimensión de la afectividad formulan como uno de los objetivos centrales que los niños y las niñas logren “(...) expresar las emociones y los sentimientos con palabras claras que permitan a los adultos acompañar a los chicos y las chicas en sus necesidades” (Marina, 2010a: 36). Tal como veíamos en el caso del cuerpo, los afectos también se vinculan con la esfera íntima. Por esta razón, la puesta en “palabras claras” adquiere el mismo sentido de comunicabilidad y puesta en público que notábamos el apartado que aborda la construcción del objeto

¹⁴¹ El punto inicial de los afectos desde una perspectiva evolutiva aparece colocado aún antes del nacimiento. En el apartado destinado a la gestación, se presenta una actividad que aborda los “pensamientos” y “sentimientos” de “los bebés antes, durante y después de nacer” (Marina, 2010a: 29). Para ello, se presenta un cuento que “narra la historia de un nene dentro de la panza de su mamá” (Marina, 2010a: 28). El cuento personifica a dicho “nene” atribuyéndole conocimientos, sensaciones y emociones.

discursivo *cuerpo*. Para que los adultos puedan acompañar el proceso signado por las necesidades que viven lxs educandxs, es necesario que estos expresen sus afectos en un lenguaje claro. El rasgo de claridad aquí aparece como el efecto buscado de la educación en el campo afectivo con el objeto de volver visible “las necesidades” que no estarían ubicadas al alcance de la vista de los adultos. La claridad (la transparencia) de las palabras permitiría volver externo lo más interior de los niños y las niñas: lo íntimo. Mediante esta operación de orden cognitivo se establece la separación entre quién acompaña y quien es acompañado: quien acompaña debe saber y quien es acompañado debe mostrar.

Con respecto al conjunto de actividades propuestas en el cuaderno, la dimensión de la afectividad aparece configurada por una serie de sentimientos cuyos sujetos son siempre los niños y las niñas que aluden al cuidado de sí mismo y de lxs otrxs. En el plano del cuidado de sí mismo o autocuidado, aparece el sentimiento de vergüenza como un elemento negativo que obstaculiza el conocimiento de las “partes íntimas” del cuerpo (Cfr. Marina, 2010a: 24). El sentimiento de culpa, en la misma línea de sentido, aparece asociado al abuso sexual y también se sostiene que debe ser superado en pos de la integridad del niño o la niña. (Cfr. Marina, 2010a: 44). Por otro lado, en este mismo plano aparece la noción de promoción de la autoestima (Marina, 2010a: 46) como un proceso de valoración positiva de sí mismo centrado en lo corporal y entendido “como factor protector básico a la hora de pensar en la enseñanza de comportamientos de autoprotección” (Marina, 2010a: 46).

En el plano del cuidado de los otros y las otras, la noción con mayor recurrencia es la de respeto (Cfr. Marina, 2010a: 39). Las actividades presentan componentes deónticos referidos al respeto de la propiedad privada de los compañeros y las compañeras, al respeto de sus deseos y sentimiento evitando avanzar sobre ellos con la propia expresión de afectos, el respeto de la integridad física evitando las interacciones violentas y el respeto de los gustos de cada uno y cada una evitando la discriminación.

La serie de componentes ubicada en el plano de la afectividad formula conexiones entre, por un lado, el conocimiento de sí mismo, su valoración y protección y, por el otro, el respeto de los otros y las otras. En este último caso, la figura del otro reúne rasgos de simetría y, como hemos visto, su respeto consiste en evitar perjudicarlo mediante las propias conductas. En la tematización del cuidado de sí mismo de los niños y las niñas, aparece también la figura del otro. Se trata puntualmente de un otro adulto que tiene como “responsabilidad” el cuidado y acompañamiento pero que puede no cumplirla posibilitando el maltrato o abuso. La noción de responsabilidad que aparece en esta configuración asocia el no cumplimiento de la función otorgada con la culpa: “Decirle al niño o la niña que no es culpable por lo sucedido. Las personas grandes son responsables de cuidar y proteger a las chicas y a los chicos” (Marina, 2010a: 44). De este modo, la figura del otro cuidador se recorta contra la figura del abuso

sexual que supone un sujeto abusador que condensa los riesgos y las amenazas contra los que se debe proteger. Los rasgos de este otro amenazante son la pertenencia al círculo de confianza (Marina, 2010a: 49) y su mayoría de edad con respecto a quien sufre el abuso: adultos con algún parentesco -“su padrino” (Marina, 2010a: 43) y “su tío” (Marina, 2010a: 49)- y “amigos más grandes” (Marina, 2010a: 51).

4.2.2. Nivel primario

La construcción de este objeto en el cuaderno de nivel primario se ubica en una relación de continuidad con lo planteado en el nivel inicial. Sin embargo, aparecen algunos nuevos temas ubicados como componentes de este objeto. El reconocimiento y la expresión de los afectos son postulados como procesos educables cuyo objetivo consiste en el desarrollo de “capacidades emocionales” situadas en el marco del respeto por los demás (Cfr. Marina, 2009: 77).

El reconocimiento de los afectos es trabajado mediante la exploración de los significados atribuidos a los sentimientos de tristeza, diversión, alegría, felicidad, miedo, enojo, aburrimiento, amor, preocupación y vergüenza (Cfr. Marina, 2009: 80-81). La reflexión sobre estos significados establece relaciones, por un lado, con las variaciones que se producen de acuerdo al crecimiento de lxs educandxs siguiendo la norma de estratificación etaria y, por otro, con regulaciones nominadas como “el derecho a la intimidad y el respeto a la intimidad de los otros/as” (Marina, 2009:79). Este último punto es abordado como el establecimiento de límites por parte del propio sujeto y el respeto de los límites establecidos por lxs otrxs.

En este cuaderno, los límites aparecen relacionados con dos tópicos diferentes: la vulneración de derechos y las relaciones y sentimientos amorosos. En el primero de ellos, aparece la figura de otro adulto constituido como la amenaza contra la cual se deben establecer límites para evitar la vulneración de los derechos de los niños y las niñas. Las formas de esta vulneración reciben tres nominaciones: abuso, maltrato y trata. Por otro lado, con respecto a los sentimientos y las relaciones amorosas, la figura del otro que aparece es la de un par. En este caso, se plantea como objetivo

(...) promover la generación de acuerdos sobre formas respetuosas y cariñosas de demostrar amor entre pares, límites que pueden ponerse cuando no se comparten los sentimientos, o cuando no se desea un acercamiento físico. (Marina, 2009: 77)

De esta manera, la expresión afectiva entre pares aparece configurada como una práctica educable mediante la transmisión de mecanismos reguladores. Las nociones de enamoramiento y noviazgo son ubicadas en el plano de la comunicación de sentimientos íntimos y el cuidado mutuo entre un niño y una niña pertenecientes al mismo rango etario, inscribiéndolas, de esta forma, en el marco de la heterosexualidad¹⁴². En este sentido, atendiendo a la estratificación etaria de las relaciones corporales que hemos visto en los apartados anteriores, los únicos “acercamientos físicos” entre pares nombrados en este cuaderno refieren a “besos, caricias [y] abrazos” (Marina, 2009: 77) y no aparecen como privativos de los vínculos amorosos. De esta manera, las expresiones corporales afectivas no reciben un abordaje específico en el marco de las relaciones amorosas para la etapa vital de lxs estudiantes de este nivel educativo¹⁴³.

4.2.3. Nivel Secundario

Tal como hemos observado, la identificación y expresión de afectos, por un lado, y la vulneración de la integridad de los sujetos, por otro, constituyen las dos grandes líneas temáticas que recorren la construcción de la afectividad como objeto discursivo en los cuadernos correspondientes a nivel inicial y a nivel primario. En el caso que nos ocupa ahora, también es posible trazar una separación relativamente equivalente entre una zona temática inherente al reconocimiento de la complejidad afectiva y otra referida al entramado de la violencia y las emociones.

Con respecto a la identificación y expresión de afectos, el enamoramiento ocupa un lugar central en estos cuadernos. Situado en el proceso de configuración de la “subjetividad joven” (Marina, 2010b: 40), aparece vinculado a signos que indican transformaciones. Las actividades didácticas propuestas trazan un abanico que recorre los “ritos de pasaje” de la niñez a la adultez en culturas no occidentales e historias de la literatura y la filmografía occidental que tematizan “el despertar del amor” y “la iniciación en la sexualidad” (Marina, 2010b: 41). La propuesta aborda la exploración de los sentimientos y las emociones comprometidos en la experimentación del “primer enamoramiento”, “los cambios corporales y el despertar de la sexualidad” (Marina, 2010b: 41). Asociados a esta experimentación, aparece un conjunto de sentimientos contradictorios tales como la pasión, el amor, el sufrimiento, el disfrute, los celos, la soledad, el pudor, la crueldad y el dolor que las actividades proponen explorar. En este marco,

¹⁴² En las actividades didácticas de este cuaderno se relatan tres historias de “enamoramiento”, en todas se trata de un niño enamorado de una niña (Cfr. Marina, 2009: 24, 77 y 82).

¹⁴³ Cabe destacar que las actividades propuestas no están diferenciadas por ciclo al interior del nivel.

las nociones de amor y enamoramiento se ubican de manera recurrente en relación con la noción de pareja y el inicio de las relaciones sexuales.

Con respecto al entramado que articula violencia con emociones, se puede establecer una separación entre aquellas situadas en relaciones “entre pares” y las que involucran la figura del “adulto”. Ambas nociones, la de “par” y la de “adulto”, son entendidas a partir de un criterio exclusivamente etario.

En cuanto a las relaciones entre pares, se nombra un conjunto de prácticas que ponen en relación la esfera de la afectividad con la violencia. Estas son: “la presión del grupo de pares”, la “coerción sexual”, la violación de la intimidad o privacidad y el “chantaje afectivo o emocional”. Las dos primeras prácticas tienen como objeto las relaciones sexuales (fundamentalmente la “primera vez”); en el caso de la “presión del grupo de pares”, el objetivo es el debut sexual del sujeto presionado que en la mayoría de las situaciones es designado como masculino pero no exclusivamente; en el caso de la “coerción sexual”, el agente de la coerción procura mantener relaciones sexuales con el individuo destinatario de la coerción, aquí agente y destinatario aparecen designados como masculino y femenino respectivamente.

Con respecto a la violación de la intimidad, se mencionan prácticas de publicidad a través de las “nuevas tecnologías” que invaden la intimidad de los individuos. La actividad didáctica correspondiente a este tópico refiere la difusión de “fotos íntimas” inscripta en una relación de noviazgo heterosexual donde el varón aparece como el agente que difunde las “fotos íntimas” que tienen como referente a la mujer (Marina, 2010b: 101). A diferencia de estas prácticas configuradas en torno a la intimidad sexual entre adolescentes, el chantaje afectivo o emocional aparece como una práctica más amplia que abarca un abanico diverso de “maneras de relacionarnos” (Cfr. Bargalló et al, 2012: 31). El conjunto de estas prácticas aparece definido por el avance sobre la voluntad, el deseo y la intimidad del otro. Éstas son nominadas como interacciones injustas y dañinas, y aparecen colocadas en una relación de oposición con los “vínculos saludables” (Bargalló et al, 2012: 101).

En cuanto a las relaciones que incluyen la figura del adulto, emerge la figura del “abuso sexual”. Al igual que en los manuales precedentes, el abuso sexual es definido como “cualquier clase de búsqueda y obtención de placer sexual” que tiene como agente a “una persona adulta” y como destinatario en este caso a unx “adolescente” varón o mujer (Cfr. Marina, 2010b: 106). El abuso sexual aparece situado fundamentalmente en el “escenario familiar” y el abusador es caracterizado como un adulto propio de ese espacio. En consecuencia, el “hogar” aparece configurado como un espacio de riesgo en oposición a la escuela que es configurada como un espacio signado por la protección ejercida por “adultos de confianza”. Es que decir que, en esta topografía, tanto la vulneración como la protección son ejercidas

por figuras adultas. Por otro lado, el abuso sexual aparece vinculado al negocio de la explotación sexual que involucra “prostitución, pornografía y trata de menores” (Marina, 2010b: 105).

4.3. Género

4.3.1. Nivel inicial

Además del uso del lenguaje inclusivo que ya hemos mencionado, este cuaderno utiliza explícitamente la noción de género como un componente de las actividades didácticas. De este modo, el término “género” aparece a lo largo de la publicación asociado a otros términos cuya conjunción repone expresiones de gran circulación en el discurso social y específicamente en el discurso de los derechos que hemos explorado en el capítulo anterior: discriminación (Marina, 2010a: 13, 56), desigualdad (Marina, 2010a: 55) y estereotipos (Marina, 2010a: 55, 60, 63). 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 descripta 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” (Cfr. Marina, 2010a: 55). Es decir que la noción de género supone la existencia de dos sujetos necesaria e indefectiblemente diferenciados por su sexo¹⁴⁴ a los cuales se le asocian “la construcción de las ideas de lo femenino o lo masculino” (Marina, 2010a: 55).

La construcción del género como un objeto discursivo en este cuaderno configura un juego de relaciones entre las normas sociales y los deseos y derechos de los sujetos. De esta manera, se establece una oposición entre el conjunto de rasgos y normas que componen los “estereotipos de género” prescribiendo los comportamientos adecuados y esperables para varones y mujeres y el “deseo” (Marina, 2010a: 39), la “preferencia” o la “elección personal” (Marina, 2010a: 55) de cada uno/a. En esta oposición, los estereotipos operan restrictivamente con respecto a la voluntad o el deseo de los sujetos. Tales restricciones discriminan produciendo desigualdades de derechos, trato y oportunidades entre niños y niñas (Marina, 2010a: 37, 55, 56, 57, 61, 62). Por esta razón, se propone “revisar críticamente los

¹⁴⁴ En una actividad destinada a la exploración de los cambios y permanencias, se plantea: “También se puede hablar del crecimiento, resaltando positivamente las características físicas propias y las de los compañeros y compañeras: cómo cambiaron sus cabezas, que ahora tienen cabello y se peinan; cómo siguen teniendo los mismos genitales que los diferencian en mujer y varón” (Marina, 2010a: 26)

roles y las funciones” atribuidos a varones y mujeres (Marina, 2010a: 18) con el objeto de propiciar “relaciones igualitarias” (Marina, 2010a: 12, 18).

La igualdad de trato y oportunidades entre varones y mujeres aparece como el objetivo a alcanzar por las actividades didácticas propuestas. Tal objetivo presupone un estado precedente donde priman las relaciones desiguales. En esta línea de sentido, las actividades formulan distintas situaciones donde niños o niñas “son discriminados” por su condición genérica. Veamos dos situaciones propuestas:

1. En el rincón de las dramatizaciones, dos nenas están cocinando.
2. Un nene se acerca y quiere cocinar.
3. Las nenas no lo dejan. Le dicen que los varones no saben hacerlo.

1. Dos nenes están jugando con una pelota.
2. Dos nenas se acercan y les piden jugar ellas también.
3. Los nenes les dicen que no, que con las mujeres el juego se pone aburrido. (Marina, 2010a: 40)

En ambos casos, se describe el funcionamiento de la norma de género que impide que un niño y niña realicen la actividad que desean¹⁴⁵. 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”. Este presupuesto entra en contradicción con el presupuesto inherente a la formulación de la igualdad entre varones y mujeres como objetivo, ya que la restricción que producen las normas de género operaría igualitariamente sobre las voluntades de varones y mujeres. Si tenemos en cuenta las relaciones interdiscursivas, esta configuración del género como un aparato restrictivo homogéneo entra en tensión con la axiomática del discurso feminista centrada en la visibilización y erradicación de las jerarquías arraigadas entre lo masculino y lo femenino. En este sentido, la ausencia de un abordaje genéricamente diferenciado de estas restricciones produce un efecto de simetría entre las que recaen sobre las mujeres y las que recaen sobre los varones.

Para finalizar, notamos que en la construcción de este objeto discursivo aparece también otra configuración de la relación entre los sujetos y las normas sociales de diferenciación de género. En ella, las normas ya no funcionan como productoras de desigualdad y discriminación sino que se prescribe su transmisión y conservación.

¹⁴⁵ A lo largo del cuaderno, estas normas de género restrictivas hacen referencia a: participación en juegos, destinatarixs de juguetes (Marina, 2010a: 61-62) y actividades y trabajos del mundo adulto (Marina, 2010a: 59-60).

(...) el uso del baño en espacios públicos. Lo más frecuente es que las niñas vayan por un lado, y los niños, por otro. Esto es así ya que forma parte de una norma social que indica los códigos de convivencia en una comunidad. Los chicos y las chicas tienen que conocer esta norma social para que se siga manteniendo. (Marina, 2010a: 41)

De esta manera, las operaciones de destitución, cuestionamiento o revisión crítica no se dirige universalmente a todas las normas de género, sino que en algunos casos se plantea la conservación bajo el fundamento de la convivencia social regida por normas.

4.3.2. Nivel Primario

Al igual que en el cuaderno de nivel inicial, este objeto discursivo aparece construido como un conjunto de normas arraigadas que opera restricciones sobre la libertad y el desarrollo pleno de los niños y las niñas. Las nociones de “límite” y “reducción” son utilizadas en este marco para nominar la operatoria del género sobre los sujetos masculinos y femeninos.

Es importante reflexionar sobre cómo nos enriquecemos con el juego compartido y sobre cómo las etiquetas de “juegos de mujer” y “juegos de varón” limitan nuestra libertad y nuestro desarrollo integral. (Marina, 2009: 42)

(...) se plantean situaciones de desigualdad de género, es decir, valoraciones a ciertas personas que están siendo reducidas a sus condiciones de varón o mujer (...) (Marina, 2009: 43)

En la segunda cita, se menciona el sintagma “desigualdad de género” que, decíamos anteriormente, constituye el punto central en torno al cual se articula este objeto. En el caso del cuaderno de nivel inicial, la desigualdad no tenía como objeto la relación entre varones y mujeres sino que aparecía como una desigualdad sufrida por ambos en tanto restricciones a su libertad. En este caso, en cambio, las operaciones de construcción del género como objeto discursivo configuran la noción de desigualdad como una relación asimétrica entre grupos sociales. De este modo, la discriminación es entendida según la jerarquización de un grupo social sobre otros: “Cuando un grupo se sitúa por sobre los demás, esas diferencias se transforman en desigualdades, que dan origen a distintas situaciones de discriminación.” (Marina, 2009: 40). En consecuencia, mediante una articulación discursiva con el discurso feminista, la noción de desigualdad de género plantea como referencia la valoración asimétrica de los varones y las mujeres.

En la sociedad occidental en que vivimos, tradicionalmente se ha fijado un papel más dominante para los varones y de mayor sumisión para las mujeres, con las exigencias que ello implica tanto

para unos como para otras. Estas posiciones siguen hoy presentes en nuestra sociedad, e implican relaciones de desigualdad que se naturalizan y se vuelven lo que llamamos *estereotipos de género*. (Marina, 2009: 40)

El siguiente fragmento final de un relato destinado a la reflexión entre docentes permite visualizar la presente configuración de la noción de “desigualdad de género” cuyo objeto no es sino la relación asimétrica de varones y mujeres ante las normas sociales.

Gritando, le dijo que usar ese tipo de expresiones no era “cosa de mujeres”, que era “una varonera”, y que este hecho era doblemente censurable en su caso, ya que era una niña. La pequeña, a los ocho años, aprendió que ser mujer, al menos en su escuela, conllevaba el doble de castigo frente a la misma falta. (Marina, 2009: 39)

4.3.3. Nivel Secundario

La construcción de este objeto discursivo en los cuadernos de nivel secundario pone en juego el conjunto de nociones cuya operación hemos relevado en los cuadernos de nivel inicial y primario, pero coloca el acento en la producción de relaciones de desigualdad entre varones y mujeres. De este modo, la concepción de los atributos y las prescripciones de género como “límite de capacidades y sensibilidades tanto para varones como para mujeres” (Marina, 2010b: 22) no elude la noción de desigualdad como una variable nuclear: “(...) estos estereotipos no sólo implican diferencias de género sino también relaciones de desigualdad entre varones y mujeres (...)” (Marina, 2010b: 99).

En este sentido, se proponen actividades didácticas destinadas al análisis de las representaciones hegemónicas que separan el mundo de lo masculino del mundo de lo femenino (Bargalló et al, 2012: 44). En el campo disciplinar de educación física, por ejemplo, se formula el análisis del conjunto de rasgos que definen un cuerpo masculino ideal y un cuerpo femenino ideal, y frente a ello se plantea que “trabajar sobre las distintas masculinidades y feminidades favorece procesos saludables” (Bargalló et al, 2012: 45). Estas actividades didácticas también avanzan sobre la clasificación de “comportamientos, gestos y actitudes” socialmente considerados masculinos y femeninos enfatizando el reconocimiento de la jerarquización presupuesta: “¿Qué valor se le atribuye a ‘lo masculino’ en relación con ‘lo femenino’?” (Bargalló et al, 2012: 55).

Las “representaciones dominantes” de la masculinidad y la feminidad son abordadas como objeto de análisis en un conjunto de actividades didácticas. En educación artística, se propone una lectura crítica de la asociación de la “genialidad”, la transgresión y la ruptura con la masculinidad y las instancias

contemplativas, de recepción y de reproducción con la feminidad (Cfr. Bargalló et al, 2012: 66). Con respecto a la noción de masculinidad hegemónica, se propone la indagación de los rasgos de violencias, actividad y fuerza vinculados con sus implicancias en la “homofobia” (Bargalló et al, 2012: 40). En cuanto a la representación dominante de la feminidad, se mencionan los rasgos de fragilidad, delicadeza, receptividad y, en esa línea, se propone “(...) el análisis crítico de la subvaloración de otras formas de ser mujer que no incluyan la maternidad” (Marina, 2010b: 72). Las diferencias entre las representaciones de feminidad y masculinidad son abordadas teniendo en cuenta la asimetría de poder que las regula. Como uno de sus efectos, se describe la feminización del VIH-sida asociado a que “las mujeres jóvenes no se animan a plantear con firmeza el uso del preservativo a los varones” (Marina, 2010b: 86).

En una coherencia interdiscursiva con la axiomática feminista, la noción de desigualdad constituye la médula de la construcción de este objeto discursivo en los cuadernos del nivel secundario. En un abordaje histórico, se propone el análisis de las determinaciones que ejercía la “familia patriarcal” en los tiempos de la colonia y se plantean comparaciones con configuraciones familiares contemporáneas (Marina, 2010b: 54-58). Cuando se indagan “los vínculos violentos en parejas adolescentes”, la noción de “sociedad patriarcal” ocupa un lugar determinante en la explicación de sus causas.

Podemos ubicar el origen del problema de la violencia hacia las mujeres, denominado hoy *violencia de género*, en la histórica discriminación y atropello que han sufrido y continúan padeciendo estas en las sociedades que avalan y reproducen culturas basadas en la inequidad entre mujeres y varones. Nuestra sociedad actual, aún contenedora de componentes culturales prevalecientes en las llamadas *sociedades patriarcales*, todavía *incluye* y transmite concepciones y creencias que, en muchos casos, favorecen la conformación y organización familiar en torno a estructuras rígidas, verticalistas y autoritarias o desde las cuales se genera desigualdad en cuanto a los derechos, desarrollo de capacidades y de poderes entre sus miembros, de acuerdo con el género y también la edad (ser varón y adulto constituye el lugar privilegiado). Por los procesos de socialización de género, en las familias en las que hay una adhesión mayor a roles estereotipados puede tener lugar la replicación de posiciones asimétricas en la pareja (como resultante de la distribución cultural de atributos y recursos simbólicos y materiales entre el varón y la mujer) y de creencias en torno a las exigencias del “verdadero amor”, tales como la entrega incondicional, dar sin pedir nada a cambio, perdonarlo todo, etcétera. (Bargalló et al, 2012: 80-81)

La violencia en las relaciones vinculares entre adolescentes es definida como necesariamente masculina, ya que se sostiene que obedece a la reproducción de la desigualdad de género sostenida mediante circuitos de dominación masculina y subordinación de la mujer. Enraizada en las configuraciones familiares, la violencia masculina y patriarcal también es ubicada en una relación de causalidad con la prostitución.

La prostitución es un producto cultural. Siglos atrás, cuando a las mujeres se las consideraba seres inferiores y sin derechos, el patriarcado estipuló que el placer sexual es eminentemente masculino y que la obligación de proveerlo es eminentemente femenina (Bargalló et al, 2012: 135).

En este marco, las nociones de “explotación sexual”, “esclavitud sexual”, “prostitución”, “abuso sexual” y “trata de personas” aparecen articuladas con la noción de desigualdad entre varones y mujeres configurada en la construcción de este objeto discursivo.

4.4. Diversidad

4.4.1. Nivel Inicial

Este objeto discursivo es construido mediante la asociación del término a la noción de respeto. La diversidad aparece, así, cómo algo que debe ser respetado evitando las prácticas discriminatorias. Los rasgos que la describen remiten a las variaciones, la multiplicidad y las diferencias. 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: 57)

La axiología formulada carga con valores positivos el reconocimiento de los “distintos tipos de agrupamiento”, “las diferentes configuraciones familiares” (Marina, 2010a: 57) y, en oposición, valora negativamente las percepciones de “formas ‘normales’ de vivir la vida”. Se sostiene, en consecuencia que “es función de la escuela albergar y respetar estas diferencias” (Marina, 2010a: 57).

Ahora bien, las diferencias que componen la diversidad como objeto discursivo en este cuaderno se circunscriben al tópico de la familia.¹⁴⁶ En este marco, la familia es definida por su función:

¹⁴⁶ La diversidad referida a identidades o prácticas sexuales no aparece tematizada en esta publicación. La única mención de identidades sexuales no normativas aparece bajo la forma de una pregunta “incómoda” o “disruptiva” hipotética que puede surgir en la sala cuya procedencia serían los mensajes transmitidos por los medios masivos de comunicación o los contextos familiares. La pregunta hipotética: “¿Qué es gay/lesbiana?” aparece respondida:

(...) espacio de contención y afecto, en el cual los miembros de la familia que se encuentran en mejor posición —que suelen ser los adultos— cuidan de los otros y las otras, que se encuentran en posición de desventaja, dándoles afecto, alimentos, vestimenta, seguridad, entre otros aspectos. (Marina, 2010a: 57)

La definición de la familia como un espacio de cuidado evita establecer una referencia fija de los miembros que la componen y los designa de acuerdo al rol y la posición. La lógica relacional planteada sostiene que quien ejerce el cuidado se encuentra en una “mejor posición” que quien lo recibe que se encuentra en una “posición de desventaja”. Esta designación de los miembros de acuerdo con la posición y el rol opera una ampliación que incluye otras configuraciones bajo la rúbrica “familia” que no se adecuan al modelo de familia nuclear. En este sentido, se propone una clasificación que coloca a la familia nuclear como una configuración más dentro de las “diversas configuraciones familiares” (Marina, 2010a: 58). La clasificación dispone un conjunto de atributos que van más allá de la posición y el rol mencionados anteriormente. De este modo, la diversidad de las familias aparece 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.

Familias nucleares: conformadas por padre, madre (unidos en matrimonio o en uniones de hecho) e hijos y/o hijas. (Marina, 2010a: 58)

Allí, las dos figuras adultas son designadas por el rol generizado (padre y madre) y su relación es designada como una unión. Con respecto al parentesco sanguíneo, decíamos que no constituye un presupuesto de esta clasificación. Sin embargo, este presupuesto tiene lugar en la actividad titulada “la adopción” (Marina, 2010a: 30) ubicada entre un conjunto de actividades destinadas al abordaje de la reproducción. En ella, las “familia adoptantes” son nominadas como “otras formas de conformación familiar” (Marina, 2010a: 30) presuponiendo la condición no marcada o no otra de las familias constituidas por vínculos biológicos. En las sugerencias que acompañan esta actividad, 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: 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.

“Gay/lesbiana es una persona que elige como pareja sexual (novio/novia) a alguien de su mismo sexo. Por ejemplo, si es varón elige un varón para ser su novio”. (Marina, 2010a: 36)

De esta manera, la configuración de la diversidad que opera esta publicación establece la valoración positiva de ciertos rasgos que se habrían ubicado fuera de “los parámetros de lo normal” pero sostiene a nivel presupuesto la norma heterosexual que funciona mediante la exclusión de otras diferencias.

4.4.2. Nivel primario

La diversidad en el cuaderno de nivel primario es presentada en un trazado de relaciones de pertinencia con la noción de discriminación. En este sentido, uno de los propósitos formativos enunciados plantea: “Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.” (Marina, 2009: 40) 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 unx. (Cfr. Marina, 2009: 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 –niña proveniente del norte argentino a quien le decían negra y una niña proveniente de Corea-, niñas calificadas como gordas y niños con gustos recreativos no calificados como masculinos (Cfr. Marina, 2009: 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. De esta manera, la noción de discriminación presupone un eje opositivo que establece la relación entre quienes la ejercen y quienes la sufren.

A través de esta actividad nos proponemos reflexionar junto con los chicos y las chicas acerca de los prejuicios y los miedos que surgen frente a lo desconocido, particularmente frente a quienes pueden aparecer como diferentes a uno/a, para fomentar la comprensión y evitar que realicen acciones que puedan humillar a los demás. Al igual que entre los adultos, podemos encontrar entre los niños y las niñas actitudes de discriminación o de rechazo hacia las personas, las costumbres o las ideas que reconocen como diferentes. Estas acciones pueden expresar o bien modos de percibir y pensar de los distintos sectores sociales o bien influencias de los medios de comunicación masiva, entre otros factores que influyen en la socialización de los niños y las niñas. (Marina, 2009: 23-24)

Aquello sobre lo cual se ejerce la discriminación, el rechazo y la humillación aparece definido como diferente y desconocido. Esta definición se asienta sobre un eje de oposición que coloca frente a estos rasgos lo igual y lo conocido. Si bien el título de esta actividad didáctica –“**¡Qué común es ser**

diferente!"- propone la extensión de la condición de diferente, el desarrollo de las actividades mediante el relato de distintas situaciones la limita a unos pocos sujetos que reciben la sanción discriminatoria del resto del grupo (Cfr. Marina, 2009: 24 y 26). A los rasgos que componen lo diferente, entonces, se los supone definidos desde un lugar socialmente valorado ocupado por grupos sociales situados "por sobre los demás" (Marina, 2009: 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 destinatarixs 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.

En el marco de la educación sexual integral, 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: 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 didácticas¹⁴⁷. Los otros temas, sin embargo, son abordados con frecuencia. Al igual que en el cuaderno de nivel inicial, el tema de las familias presenta un lugar relevante entre las actividades didácticas. Las similitudes entre ambas configuraciones del tema ponen el centro en la valoración positiva de las diferencias y el cuestionamiento a la noción de normalidad aplicada a las organizaciones domésticas. Sin embargo, también se presentan algunas diferencias. Entre ellas, la clasificación de las "diferentes configuraciones familiares" no ocupa, en este cuaderno, un lugar entre las actividades didácticas, sino que se propone la descripción de diferentes familias y la formulación de comparaciones con las familias definidas al interior de "otros grupos culturales" (Cfr. Marina, 2009: 49-51).

Así, el docente puede orientar la reflexión a reconocer que existen diferentes tipos de familias, que pueden estar formadas por parientes, amigos y compañeros de trabajo. Pensar a la familia como un grupo de personas que, por lo general, establecen relaciones de convivencia, cuidado, protección y ayuda mutua, sean o no parientes. En algunas culturas, las personas consideran

¹⁴⁷ 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: 26).

parte de su familia a los componentes de la naturaleza, como el sol, el agua, las montañas, las plantas o los animales. (Marina, 2009: 51)

En este marco, las actividades abordan la comparación de la propia familia de alumnos y alumnas con configuraciones familiares de otras culturas y de otros tiempos. Este procedimiento no se basa en clasificaciones previas, sino que las semejanzas y diferencias son producidas a partir de la comparación. De este modo, las actividades sostienen una definición amplia de familia caracterizada por sus funciones sin otorgarle un lugar definitorio a la relación de parentesco entre sus miembros. En consecuencia, la ausencia de la noción de tipos de familias construidos a partir de las relaciones de parentesco elude las referencias presupuestas a la orientación sexual que encontrábamos, por ejemplo, en la referencia a la unión entre “padre” y “madre” en la definición de la “familia nuclear” del cuaderno correspondiente a nivel inicial.

4.4.3. Nivel Secundario

Al igual que en los cuadernos correspondientes a nivel inicial y primario, la noción de diversidad se halla vinculada a la de discriminación¹⁴⁸. Pero en este caso, el sustantivo diversidad aparece como un componente del sintagma “diversidad sexual” estableciendo una especificidad que en los anteriores cuadernos permanecía elidida¹⁴⁹. El sentido del atributo “sexual” que completa el sintagma aparece delimitado como “formas de vivir la sexualidad” (Bargalló et al, 2012: 105). De este modo, la “diversidad sexual” hace referencia a las “[formas de vivir] una sexualidad distinta a la heterosexual” (Bargalló et al, 2012: 105).

La diversidad sexual, entonces, es definida en oposición a la restricción de la heterosexualidad como “la única manera de vivir la sexualidad” (Bargalló et al, 2012: 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: 106). Se sostiene que estas personas han sufrido históricamente prejuicios, rechazos y silencios; en consecuencia, se enuncia el

¹⁴⁸ El título del taller destinado a su abordaje lo expresa con claridad: “Discriminación y diversidad sexual” (Bargalló et al, 2012: 105).

¹⁴⁹ Tal como ocurre en el documento internacional que abre este milenio analizado en el capítulo anterior, el abordaje de nociones tales como “orientación sexual” y “homosexualidad” emergen siempre en enunciados acerca de la discriminación.

“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: 105). Los agentes de la educación en la diversidad son lxs docentes destinatarixs de estos cuadernos interpeladxs por el desafío de revertir las condiciones de sufrimiento que viven lxs jóvenes no heterosexuales.

¿Cómo podemos evitar el sufrimiento de tantos y tantas jóvenes que no son heterosexuales y que sufren diariamente la discriminación, la burla o la violencia de los demás en nuestras escuelas? ¿Cómo revertimos estas situaciones, trabajamos sobre los prejuicios instalados y recuperamos la riqueza de las singularidades de las personas en pos de una sociedad democrática y plural? (Bargalló et al, 2012: 105)

Para “revertir estas situaciones” se propone como primera instancia “empezar por nosotros mismos” (Bargalló et al, 2012: 106). Esto consiste en un “ejercicio introspectivo” tendiente a “hacer conscientes nuestros propios miedos y estereotipos y trabajar sobre ellos” (Bargalló et al, 2012: 106).¹⁵⁰

Tal como veíamos líneas arriba, la configuración de la “educación en la diversidad” supone un agente, la figura docente, cuya misión consiste en revertir la situación de padecimiento que experimentan los jóvenes no heterosexuales en la escuela. Para ello se indica, con prioridad temporal, que estos agentes deben realizar un trabajo sobre sí mismos. Este planteo se basa en dos presupuestos: por un lado, presupone que la propia práctica docente pone en juego prejuicios y estereotipos discriminatorios regidos por la concepción de la heterosexualidad como único modo legítimo de vivir la sexualidad; por otro, presupone la posibilidad de desactivar tales prejuicios y estereotipos mediante un trabajo introspectivo que los vuelva conscientes.

Con respecto a las actividades didácticas propuestas para trabajar con lxs estudiantes, el foco se encuentra puesto en las situaciones de discriminación padecidas por jóvenes gays y lesbianas¹⁵¹. En todos los casos, se trata de testimonios de adultos 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 y lésbicas 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. Conclusiones

¹⁵⁰ Cabe recordar que “nosotros” de esta enunciación incluye a los y las docentes destinatarios.

¹⁵¹ 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.

La indagación acerca del contenido educativo que define a la ESI permanece desde los albores de este campo de disputas. Con el recorrido por los temas que constituyen estos cinco objetos discursivos hemos pretendido dar cuenta de las operaciones discursivas mediante las cuales esta sede de enunciación llamada Programa Nacional de Educación Sexual Integral ha construido una respuesta estratégica a esa pregunta.

En el recorrido que hemos realizado por la *Serie Cuadernos de la ESI*, la configuración del cuerpo como objeto discursivo ocupa un lugar privilegiado, como venimos diciendo, para dar cuenta del interjuego de las formaciones discursivas predominantes que surcan el espacio de la educación sexual. De acuerdo con los criterios evolutivos instalados en el campo educativo, la adecuación por edad opera como una regla que rige sobre los cinco objetos discursivos distribuyendo los tópicos en los cuadernos según una grilla de lo adecuado para cada nivel educativo.

En los niveles inicial y primario, el énfasis se encuentra depositado en la codificación de la corporalidad de acuerdo a la separación entre lo público y lo íntimo o privado. El espacio discursivo de la educación sexual ha sido históricamente, como hemos visto, el escenario de disputas acerca de la definición operativa de estas categorías con respecto a los límites de la intervención estatal en la sexualidad. En este caso, los cuadernos presuponen la legibilidad y aceptabilidad que goza la separación entre público y privado en la doxa contemporánea para proponer una práctica de enseñanza que se plantea como objetivos trazar los límites de acceso al cuerpo según los sujetos y los espacios. El conocimiento sobre el cuerpo, en este punto, aparece con funciones prescriptivas que permiten activar un dispositivo de denuncia en el caso de que el espacio corporal íntimo o privado de los niños y las niñas sea invadido por sujetos no autorizados para hacerlo. De esta manera, la enseñanza de habilidades sociales relativas a la separación entre lo público y lo privado establece relaciones interdiscursivas con los marcos normativos acerca de la protección de la integridad sexual¹⁵².

La configuración de la anatomía recorre los cuadernos correspondientes a los tres niveles siguiendo un criterio marcado por la progresión del flujo informativo. Los contenidos incorporados y las posiciones enunciativas no remiten exclusivamente a la formación discursiva biomédica sino que se establecen relaciones con la perspectiva constructivista del discurso de las ciencias sociales. Sin embargo, sus

¹⁵² Las modificaciones del marco normativo relativo a la sexualidad en Argentina estuvieron signadas por la disputa, como hemos visto en los capítulos anteriores, de diferentes agentes entre los que destacamos la Iglesia católica y los movimientos de mujeres o feministas. Con respecto específicamente a los delitos sexuales, la Ley nacional 25.087 sancionada en 1999 que reforma el Código Penal reconceptualizando el bien jurídico tutelado teniendo en cuenta los tratados internacionales de Derechos Humanos ha sido considerada en gran medida un logro de la lucha de los movimientos de mujeres (Cfr. Rodríguez y Chejter, 1999: 3-7).

principios básicos desde nivel inicial consisten en la diferenciación entre la corporalidad masculina y femenina a partir de los órganos genitales. En el cuaderno de nivel primario las diferencias corporales aparecen proyectadas en una corporalidad adulta mediante operaciones de generización que la colocan como un modelo normativo. En cambio en los cuadernos de nivel secundario, la lectura anatómica del cuerpo experimenta un desplazamiento hacia una lectura crítica de los rasgos corporales ideales definitorios de la masculinidad y la feminidad que circulan en el mercado. La crítica a estos modelos que son definidos como impuestos por los mecanismos del mercado de consumo conserva la separación entre cuerpos femeninos y cuerpos masculinos.

El embarazo constituye uno de los grandes fetiches de la educación sexual en nuestra discursividad social (Boccardi, 2010) enunciado históricamente desde posiciones discursivas de la biomedicina. En esta ocasión, lo encontramos presente en todos los cuadernos de la serie. En el cuaderno de nivel inicial, se lo representa encarnado en cuerpos de mujeres adultas, se lo asocia a la felicidad en el entorno y se propone una máxima realista a la hora de detallar el proceso de gestación. Este conocimiento exhaustivo del embarazo se encuentra en franca asimetría con el abordaje de las relaciones sexuales que son ubicadas en su origen causal. A manera de un pliegue de este objeto fetichizado, aparecen nombradas como la unión de las partes íntimas mediante la que dos personas adultas sexo-genéricamente diferenciadas expresan la reciprocidad de su amor. En el cuaderno de nivel primario, las referencias a las “relaciones sexuales” son más extensas. Asimismo, se extienden los requisitos que deben cumplir sus agentes: condición adulta, compromiso emocional y diferencia sexual trazan los relieves de una práctica que es ubicada en el horizonte futuro de lxs destinatarixs del cuaderno. Además del lazo obligatorio que une el embarazo con la procreación en estos cuadernos, en el caso del nivel secundario se amplifica para incluir también a las “infecciones de transmisión sexual”. Embarazos e ITS trazan el territorio principal de tematización de las “relaciones sexuales”. Entre ambos términos marcados con los signos negativos propios de la tradición higienista y la tónica del riesgo, el repertorio de prácticas sexuales nominadas se halla saturado por la presencia de la “penetración vaginal” y nombra marginalmente el “sexo anal” y “sexo oral”. En este caso, también la heterosexualidad funciona como el presupuesto que pone en relación prácticas con identidades sexuales.

Teniendo en cuenta las relaciones interdiscursivas que se establecen en estos materiales, la configuración del cuerpo como objeto discursivo no se limita a la biomedicina sino que articula referencias a las ciencias sociales, al feminismo y al discurso de los derechos. Asimismo, por un lado, la distribución de los temas y la profundidad de su abordaje se encuentran reguladas fuertemente por el criterio psicoevolutivo de adecuación por edad y, por otro, la presencia transversal y presupuesta de la heterosexualidad funciona como un marco de inteligibilidad omnipresente. Cabe recordar que ambos

principios reguladores –el psicoevolutivo y el heterosexual- encuentran sustento, como hemos visto, en la biología.

En cuanto al objeto discursivo que llamamos *afectividad*, su presencia constituye una de las marcas históricas de la superación de los reduccionismos biomédicos. Tal como sosteníamos en el **capítulo 3**, la inclusión de los afectos ha sido un tema recurrente en el espacio discursivo de la educación sexual a lo largo del siglo XX. Desde posiciones disímiles como el feminismo, la psicología, la sexología y la Iglesia católica se han formulado propuestas que enfatizaban la presencia de la dimensión afectiva en esta práctica educativa.

Con respecto a estos cuadernos, la inclusión de las emociones como un componente de la educación formal repite las referencias normativas al binomio público – privado cuyo funcionamiento, como veíamos, ocupa un lugar central en el caso de la construcción del cuerpo como objeto discursivo. Aquí, conocimiento y lenguaje adquieren un estatuto equivalente definido por su operacionalidad racional que ejerce la condición de posibilidad de la comprensión y protección. Mediante relaciones interdiscursivas con el marco de los derechos y la psicología, las nociones de comprensión y protección ocupan el lugar de los objetivos de la educación de los afectos trazando una articulación entre afectos, conocimiento y riesgos. En este sentido, el juego que se establece entre educación pública y afectos privados articula un mecanismo regulador que funciona pautando las expresiones afectivas según parámetros diferenciados por rango etario.

El riesgo es uno de los lugares más recurrentes en la topología discursiva de la sexualidad. En este caso, su presencia se encuentra modulada de acuerdo a los niveles educativos de los cuadernos. Con respecto a los elementos constantes, los tres niveles funcionan con la referencia a la figura adulta que aparece cargada con una doble valencia: la del abuso y la de la protección. Mediante relaciones interdiscursivas que hacen ingresar los planteos feministas presentes en los discursos del derecho, el abuso es ubicado en la esfera privada y la protección en la esfera pública. En esta espacialización del riesgo, el conocimiento aparece como la condición de posibilidad para que la protección pública actúe sobre el abuso privado. Con respecto a las variaciones, cuando el riesgo de vulneración es ubicado en “relaciones entre pares” funciona un criterio evolutivo que asimila su intensificación al crecimiento etario. En consecuencia, su mayor presencia se encuentra en los cuadernos correspondientes al nivel secundario donde aparece ubicado principalmente en las relaciones de pareja o noviazgo. Este espacio afectivo regido por la norma de la heterosexualidad es asociado con el inicio de las relaciones sexuales y distribuye los roles inherentes a la vulneración mediante la regla de género canónica: varón vulnerador – mujer vulnerada.

Con respecto al *género*, resultan interesantes las variaciones que presenta la construcción de este objeto discursivo en los diferentes cuadernos. Si bien en todos los casos aparece asociado a la noción de discriminación, en el cuaderno de nivel inicial la ausencia de rasgos que hagan referencia a la asimetría entre varones y mujeres introduce un desplazamiento con respecto a la construcción de este objeto en los cuadernos restantes. En este caso, la discriminación de género aparece como una restricción que opera tanto sobre varones como sobre mujeres limitando sus preferencias y elecciones. De este modo, el género es configurado como un aparato restrictivo que opera sobre singularidades preexistentes limitándolas con normas homogéneas. En el cuaderno correspondiente al nivel primario, la desigualdad de las normas de género funciona como un aspecto central en la configuración de este objeto. El género también aquí aparece como un aparato restrictivo pero esta restricción aparece configurada fundamentalmente como una operación normativa asimétrica y jerarquizante signada por el privilegio de lo masculino sobre lo femenino. Con respecto al nivel secundario, se produce una intensificación de la noción de desigualdad de género que en este caso aparece con mayor recurrencia como un rasgo de las interacciones entre lxs estudiantes. En el desarrollo de este aspecto, cobra relevancia la noción de violencia de género configurada como un mecanismo unidireccional de dominación masculina y subordinación de la mujer. El ingreso a los de nociones como “patriarcado” y “dominación masculina” subrayan en este cuaderno la presencia interdiscursiva del posicionamiento feminista en la tematización de la violencia de género.

Las variaciones que surcan el trazado de este objeto discursivo marcadas por la consideración de la asimetría entre los dos géneros mencionados se expresan correlativamente en la capacidad de agencia atribuida a lxs educandxs destinatarixs de la educación sexual integral. Sin establecer separaciones taxativas, sino atendiendo a las variaciones graduales, se evidencia que en el cuaderno de nivel inicial y, en menor medida, en el de nivel primario la agencia de las restricciones de género se ubica principalmente en entidades no antropomórficas como la cultura o la sociedad y son vehiculizadas al aula por la figura docente, mientras que en el caso de los cuadernos de nivel secundario los agentes que encarnan las operaciones de desigualdad de género son los propios alumnos y alumnas en sus interacciones.

Para finalizar este recorrido, la construcción de la *diversidad* como objeto discursivo también presenta variaciones relevantes entre los diferentes cuadernos que marcan, sin embargo, zonas de recurrencia. Uno de los principales elementos constantes se encuentra definido por la asociación del término diversidad, en todos los casos, a las nociones de respeto y discriminación inscribiéndose en el marco interdiscursivo configurado por el reciente ingreso de esta temática a la formación discursiva de los

Derechos Humanos¹⁵³. De este modo, la diversidad se constituye en los cuadernos de los tres niveles educativos como un rasgo inherente a la “vida real” de las personas que debe ser respetado.

Por otro lado, el abordaje de la diversidad en los tres niveles educativos se encuentra atravesado por posiciones constructivas propias del discurso de las ciencias sociales. En ese sentido, los cuadernos presentan como objetivos la identificación de modelos normativos y su puesta en tensión con las experiencias de la vida cotidiana. De esta manera, se establece un eje opositivo que sitúa a la “normalidad” en uno de sus extremos y a la “vida real” en el otro, la propuesta educativa centra sus objetivos en evitar que el primer término se imponga sobre el segundo. Sin embargo, a la hora de configurar los aspectos constitutivos de cada uno de estos términos, sus rasgos exhiben notables diferencias entre los tres materiales didácticos.

En los cuadernos correspondientes a los niveles inicial y primario, el tópico referido a “las familias” constituye un espacio de condensación en la configuración de este objeto discursivo. Diversidad y normalidad funcionan, en estos casos, mediante una operación de distribución de rasgos diferenciada cuantitativamente. Así, la diversidad es definida por la pluralidad y multiplicidad, mientras que la normalidad es definida por la restricción. Ahora bien, los rasgos incluidos bajo la órbita de la diversidad tampoco son infinitos sino que su enunciación tiene como condición de posibilidad mecanismos de restricción. En el caso del nivel inicial, se trata de una operación rígida que establece una lista clasificatoria de los diferentes tipos de familias, mientras que en el nivel primario la propuesta del abordaje de las diferencias se basa en la operación comparativa entre ejemplos de diferentes épocas y culturas con las familias de lxs destinatarixs de las actividades didácticas. Ambas operaciones de restricción -la lista clasificatoria y los ejemplos- que trazan los parámetros de legibilidad de “las familias” funcionan bajo las normas de la matriz heterosexual.

Por otro lado, los cuadernos correspondientes al nivel secundario configuran este objeto discursivo a partir del mismo eje opositivo, pero la normalidad, en esta ocasión, aparece diacríticamente estructurada por la heterosexualidad. De este modo, la diversidad sexual emerge exclusivamente en este espacio textual delimitando mediante una regulación etaria la existencia de identidades definidas por “formas de vivir la sexualidad” por fuera de la norma heterosexual. La exterioridad de la normalidad aquí también carga los rasgos de la multiplicidad y pluralidad de singularidades y, al igual que en los

¹⁵³ Recordamos, tal como se ha planteado anteriormente, que la diversidad sexual ha ingresado recientemente al discurso internacional de los Derechos Humanos. Las nociones de orientación sexual e identidad de género recién ingresan cabalmente al corpus jurídico y filosófico de los Derechos Humanos con la publicación en el año 2007 de los “Principios de Yogyakarta sobre la Aplicación del Derecho Internacional de Derechos Humanos a las Cuestiones de Orientación Sexual e Identidad de Género”. Ello constituye un antecedente fundamental para la sanción de las leyes argentinas de Matrimonio Igualitario en 2010 e Igualdad de Género en 2012.

cuadernos precedentes, aparece legibilizada a través de la nominación de elementos discretos. Así, las actividades didácticas sedimentan dos identidades no heterosexuales nominadas como “gays” y “lesbianas” en una retórica focalizada en el sufrimiento en la etapa vital correspondiente a la adolescencia.

Capítulo 6

Dispositivo de formación docente en ESI: “Es parte de la vida, es parte de la escuela”

[Los dispositivos] son máquinas para hacer ver y para hacer hablar.

Gilles Deleuze

0. Introducción

Dos fueron las estrategias centrales llevadas adelante por el Programa Nacional de ESI para llegar a todas las escuelas del país. En el capítulo anterior, abordamos la primera de ellas que, a su vez, trazó las líneas medulares del discurso oficial de la ESI. En este capítulo, abordaremos la segunda estrategia: un dispositivo de formación docente diseñado para “impactar” en todas las escuelas del territorio argentino. Nos interesa tanto su diseño que inscribe una relación de coherencia con los postulados del discurso oficial como su puesta en práctica en Córdoba ya que nos permite indagar su operatividad desde una perspectiva situada. Dado que en el capítulo anterior abordamos el entramado conceptual del discurso oficial de la ESI mediante la descripción de los objetos que lo componen, en este capítulo pretendemos indagar el funcionamiento de algunos mecanismos de interpelación que despliega este dispositivo para incidir en el posicionamiento de lxs docentes frente a la implementación de la ESI en las escuelas.

Al igual que la *Serie Cuadernos de ESI*, lxs destinatarixs de este dispositivo son lxs docentes, pero también lxs directivos, de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Su objetivo es producir una interpelación en lxs destinatarixs que tenga como efecto la implementación de la ESI en las escuelas. A lo largo de este capítulo, reconstruiremos algunas instancias significativas de este dispositivo para indagar el funcionamiento de esa interpelación en el marco específico de un espacio discursivo que venimos analizando. Para ello trabajaremos con un conjunto de materiales heterogéneos compuesto por:

- Una entrevista realizada a Mirta Marina, coordinadora del Programa Nacional de ESI;
- Una entrevista realizada a Cecilia Bissón, coordinadora del Programa Provincial de ESI en desde su creación hasta el año 2011;

- Notas de campo que hemos realizado en cuatro capacitaciones¹⁵⁴ realizadas en la provincia de Córdoba durante octubre de 2013, mayo y julio de 2014;
- Documentos destinados a la operativización del dispositivo producidos por el programa nacional y el de la provincia de Córdoba;
- Presentaciones PowerPoint y material bibliográfico que brindados por el Programa Nacional de ESI como insumos para lxs talleristas;
- Un conjunto de 150 cartas escritas por lxs participantes de la capacitación que hemos recolectado de los talleres correspondientes a los distintos niveles educativos.

1. La formación docente en ESI como política pública

Durante las últimas décadas, las políticas de formación docente destinadas a docentes en ejercicio han ido adquiriendo una centralidad progresiva en la región. En Argentina, su institucionalización definitiva se produjo en el marco de las reformas educativas de los 90s con la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua¹⁵⁵. La configuración del dispositivo de formación docente continua en ese marco específico estuvo atravesada por una axiomática que combinó el mandato de la profesionalización docente¹⁵⁶ con una división del trabajo que situaba a lxs “especialistas” en la esfera de la producción y disposición de los conocimientos y a lxs docentes en el ámbito de la reproducción (Davini y Birgin, 1998: 84). De esta manera, se instaló la necesidad de capacitaciones masivas mediante la producción estratégica de la docencia como un lugar del “no saber”.

El énfasis en el acceso al conocimiento de los especialistas, se produce en detrimento del saber peculiar de los docentes y a favor del saber producido por otros. (Davini y Birgin, 1998: 85).

¹⁵⁴ Además realizar mi trabajo de campo en cuatro ediciones de estas jornadas realizadas en la provincia de Córdoba, durante ese período y hasta los primeros meses del 2016 he participado como tallerista en otras jornadas en esta provincia y en las provincias de Mendoza, Entre Ríos, Jujuy, La rioja, Chaco y Misiones. Esa experiencia de trabajo atraviesa con la forma de un entramado de conocimientos y vivencias todo aquello que pretendo objetivar en estas páginas. Haber vivido el funcionamiento del dispositivo desde adentro me impregna con una perspectiva que aunque no he sistematizado principalmente a causa de la estrategia metodológica que orquesta esta investigación (pero también por falta de pericia etnográfica), sin dudas está presente en la construcción de este objeto de análisis.

¹⁵⁵ La institucionalización de la formación permanente de docentes en servicio tiene antecedentes muy fuertes en la segunda mitad del siglo XX. Puntualmente, en el primer Estatuto del Docente Nacional sancionado en 1958 se incluye el “perfeccionamiento” como “un derecho y un deber del personal docente” (apud Vezub, 2009: 920). A partir de allí, el perfeccionamiento siempre estuvo ligado a la “carrera docente” ya que constituye la única vía – junto a la antigüedad- para acumular puntaje con el objeto de obtener titularidades o acceder a cargos directivos mediante el concurso (Cfr. Murdochowicz, 2002).

¹⁵⁶ Una de las paradojas de la profesionalización docente que se instaló en el discurso social de la época fue la precarización salarial. Durante esta década, el sueldo de un docente de nivel primario llegó a equivaler al 21% del sueldo del mismo cargo en 1935 (Cfr. Birgin, 1999)

Teniendo en cuenta este marco, la noción de “formación docente continua” carga sedimentos que la ligan a los discursos educativos que circularon en la década de los 90s produciendo una articulación entre los ideogramas “reforma”, “capacitación” y “profesionalización” (Vezub, 2005).

Más cerca temporalmente de nuestro objeto de indagación, en el año 2006 junto con la sanción de la Ley de educación nacional que, como hemos visto, opera fuertes transformaciones en el sistema educativo argentino tiene lugar la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Se trata de un organismo nacional desconcentrado destinado al diseño y la implementación de políticas de formación docente inicial y continua. De acuerdo con las investigaciones del campo educativo, la formación docente en este marco político-ideológico experimenta una fuerte transformación con respecto a los sentidos que había adquirido en las reformas de los 90s. Si durante el menemismo la axiomática del discurso de la formación docente asociaba “calidad educativa” a “eficiencia” y “perfeccionamiento” en un marco de racionalidad técnica e instrumental (Cfr. Alliaud, 2010; 2012), la reforma del 2006 opera un giro que articula “calidad educativa” con “justicia social”. En ese sentido, la Ley nacional de educación plantea que

La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa (apud Alliaud, 2012: 203).

Las políticas de formación docente en ESI se inscriben en este marco institucional. En el año 2008, el Programa Nacional comenzó un proceso de capacitación virtual financiado por el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). Los contenidos de estas capacitaciones fueron diseñadas por lxs integrantes del Programa Nacional y fueron “replicados” por algunos programas jurisdiccionales de ESI los años subsiguientes. Desde el año 2011, hay un incremento considerable en los recursos económicos invertidos en el Programa Nacional que se traduce en el aumento en la contratación de recursos humanos para dictar las capacitaciones virtuales y en el fortalecimiento de la articulación con los programas jurisdiccionales. Pero el salto cualitativo se produce a partir del año 2012 con el lanzamiento del programa federal de formación institucional “Educación Sexual Integral: es parte de la vida, es parte de la escuela”.

En el caso de Córdoba, el año siguiente a la sanción de la Ley nacional de ESI se creó una “comisión interdisciplinaria e interprogramática” al interior de la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (SEPIyCE) del Ministerio de Educación. Esta comisión fue conformada inicialmente por integrantes de los programas de “Convivencia Escolar” y “Escuela, Familia y Comunidad” de esa subsecretaría que destinaron parte de su carga horaria y tuvo como objetivo llevar adelante

acciones de sensibilización en la provincia para dar a conocer la Ley y producir documentos de divulgación. Así, como primera acción en el año 2007 se publicó el *Documento Base: Sexualidad y Escuela. Hacia una educación sexual integral*. Posteriormente, entre los años 2008 y 2010 se llevaron adelante foros masivos de sensibilización en el interior de la provincia destinados a docentes y directivos donde participaron además organizaciones territoriales de salud y justicia. Además de la plataforma conceptual, coherente con la propuesta incipiente del programa nacional dado el contacto fluido que se mantenía entre ambos espacios¹⁵⁷, la metodología del “taller participativo” aparece como un eje medular tanto de los foros como del documento.

La experiencia indica que la **metodología de taller participativo** genera condiciones óptimas para trabajar la sexualidad en el ámbito educativo, ya que satisface las siguientes posibilidades generales: (...) Conocer qué piensan los demás sobre la sexualidad. Confrontar saberes previos, puntos de vistas, expectativas, conocer otras experiencias, etc. (...) Producir nuevos saberes y experiencias. Promover actitudes de respeto y tolerancia frente a las ideas y opiniones diferentes. (...) Generar la búsqueda interna de preguntas y respuestas. (...) Construir una modalidad de abordaje particular de la temática en cada institución. (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2007: 17-18)

La “metodología de taller participativo” organizará todas las intervenciones presenciales de formación docente del programa provincial que se llevarán adelante los años siguientes. En el 2009, la comisión adquiere la entidad de “Programa Provincial de Educación Sexual Integral” y se empiezan a ofrecer cursos de formación docentes en Educación Sexual Integral para los niveles inicial, primario y secundario. Estas acciones avaladas por la Red de Formación Docente Continua que alcanzan alrededor de 50 docentes por cada aula se repiten hasta el año 2012 cubriendo un total de 2460 docentes y/o directivos capacitadxs (Programa Provincial ESI, 2012).

1.1. Un dispositivo para miles: “Educación sexual integral, es parte de la vida, es parte de la escuela”

Uno de los efectos más persistentes de la sanción de la Ley de ESI en el discurso social argentino ha sido la idea de que lxs docentes no están capacitadxs para impartir educación sexual en las escuelas (Cfr. Boccardi, 2009). De manera recurrente, los medios masivos de comunicación han publicado el bajo

¹⁵⁷ En una entrevista con la primera referente del programa provincial de ESI, nos manifiesta: “al principio el contacto era permanente, recibimos mucho apoyo y mucha capacitación de parte del programa nacional, pero nunca como una imposición, ellos reconocieron siempre nuestro trabajo y nuestra trayectoria y desde ahí nos aportaron” (Entrevista a Cecilia Bissón).

porcentaje de docentes capacitados en la temática. En el año 2012, desde el Ministerio de Educación de la Nación se tomó la decisión política de producir un “escalamiento vertical” que impacte definitivamente en el Estado de la formación docente en ESI de todo el país.

Los diarios decían que la cantidad de docentes capacitados era muy baja: el 4,5%. Y desde los programas jurisdiccionales nos decían que con las acciones de capacitación que podían realizar no alcanzaban a cubrir las demandas. Entonces nos planteamos como meta que al menos dos personas de cada escuela de nuestro país hubiesen escuchado hablar de este tema. (Entrevista a Mirta Marina)

Ya se contaba, como hemos visto, con una batería de materiales didácticos y ahora se establecía como meta para el 2015 “la sensibilización/capacitación del 100% de las escuelas del país, tanto de gestión estatal como privada, de los ámbitos rurales y urbanos, de todas las modalidades y de los niveles inicial, primario, secundario y superior no universitario” (Programa Nacional ESI, 2012a). En Argentina hay aproximadamente 50 mil escuelas y un millón de docentes, de manera que esa meta adquiriría una envergadura significativa. Como se plantea en la cita de la referente del programa nacional, la estrategia para alcanzar a la totalidad consistió en un desdoblamiento de la población destinataria: dos miembros de cada unidad educativa serían capacitados directamente mientras que el resto del personal de cada escuela lo sería indirectamente en una jornada institucional que tendría lugar a posteriori.

Teniendo en cuenta iniciativas previamente desarrolladas en el ámbito de la educación sexual (o de alguna dimensión de la ESI, como por ejemplo la dimensión de género), la cobertura alcanzada mediante este plan de capacitación no tiene precedentes en la Argentina. En 2012, se formaron 12.000 docentes provenientes de 6.000 escuelas. En 2013, se sumaron otros 20.000 docentes de 10.000 escuelas. En 2014, se alcanzó a 28.000 docentes más, de 14.000 establecimientos. En 2015, se capacitará al personal de 14.000 escuelas adicionales. (Ministerio de Educación, 2015: 8)

Finalmente, durante el 2015 se llegó a capacitar a 55.000 docentes provenientes de 13.000 escuelas (Programa Nacional ESI, 2015). De esta manera, en cuatro años el dispositivo alcanzó 86% de las escuelas

del territorio argentino¹⁵⁸ quedando afuera por diferentes razones las provincias de Tucumán, Santiago del Estero, San Juan, Santa Fe¹⁵⁹ y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En la provincia de Córdoba, el dispositivo se comenzó a implementar a mediados del 2013 y concluyó a finales del 2015. En ese periodo, las jornadas de capacitación “Educación sexual integral, es parte de la vida, es parte de la escuela” se replicaron en diecinueve oportunidades tanto en la ciudad de Córdoba como en las principales ciudades del interior alcanzando de manera directa un total de 9.561 docentes y directivos provenientes de más del 90% de las escuelas del territorio provincial (Programa Provincial ESI, 2013a; 2014; 2015). El dispositivo contempla, como hemos dicho, la realización de una jornada institucional de cuatro horas de duración en cada escuela representada, a cargo de quienes asisten a la jornada masiva. Por esa razón, se considera que de manera indirecta el dispositivo impacto en casi la totalidad de lxs docentes y directivos de la provincia (Programa Provincial ESI, 2016).

1.2. La estructura del dispositivo: contenidos, tiempos y espacios

Las jornadas de capacitación fueron diseñadas por el Programa Nacional de ESI con la colaboración del Equipo de Capacitación Docente del Ministerio de Educación que contaba con una trayectoria significativa en la implementación de capacitaciones masivas. El objetivo planteado era “sensibilizar a lxs docentes y directivos que participaran en las jornadas con una intensidad tal que hicieran llegar este impulso de la ESI a cada una de sus escuelas” (Entrevista a Mirta Marina). Para ello, se diseñaron unas jornadas de tres días de duración que pusieron el foco en la reflexión sobre el “propio posicionamiento personal y profesional” de cada participante frente a la ESI pero que también tuvieron como propósito brindar herramientas pedagógicas para la implementación áulica y garantizar un momento de planificación grupal de la jornada que se llevaría a cabo en la vuelta a la escuela.

¹⁵⁸ Durante el 2012, participaron 6.000 escuelas de las provincias de Formosa, Salta, La Pampa y una pequeña parte de Buenos Aires. Durante el 2013, participaron 10.000 escuelas de las provincias de Chaco, Córdoba, Entre Ríos, Jujuy, Mendoza, Río Negro, Misiones, La Rioja y Tierra del Fuego. Durante 2014, participaron 14.000 escuelas de las provincias de Buenos Aires, San Luis, Santa Cruz, Córdoba, Neuquén, Entre Ríos, Misiones, Chaco, Jujuy y Mendoza. Finalmente, durante 2015, participaron 13.000 escuelas de las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos, Corrientes y Catamarca. (Programa Nacional ESI, 2015). Si bien incluimos en este conteo a la provincia de Buenos Aires, cabe aclarar que la implementación del dispositivo fue adaptado en ese caso a una modalidad diferente por las particularidades territoriales de la provincia. La inversión presupuestaria en estas capacitaciones ascendió a \$77 millones durante el período 2012-2015.

¹⁵⁹ En la provincia de Santa Fe, se llevó adelante un plan sistemático y masivo de capacitación docente con recursos propios.

1.2.1. Diseño general del dispositivo: acerca de los momentos y los espacios

En cuanto al diseño del dispositivo, se trata de unas jornadas intensivas con una duración diaria de entre ocho y nueve horas. Ateniéndonos a su implementación en Córdoba, el primer día tiene lugar la apertura con autoridades del Ministerio de Educación Provincial¹⁶⁰, representantes del Programa Nacional de ESI y la referente del Programa Provincial de ESI. En algunas ocasiones participaron autoridades del Ministerio de Educación de la Nación¹⁶¹ y frecuentemente se sumaron, a su vez, autoridades de los municipios donde se realizaban las jornadas. Las alocuciones de la mesa de autoridades en pocas ocasiones produjeron un efecto de tedio en el auditorio, generalmente se trató de intervenciones breves que saludaban a lxs participantes y remarcaban la importancia de la implementación de la ESI en las escuelas produciendo un efecto legitimante¹⁶² mediante la inscripción en un marco más amplio de políticas educativas tendientes a la “ampliación de derechos”. Como marcas recurrentes en estas intervenciones breves aparecía el lenguaje inclusivo (la repetición de la fórmula “todos y todas”¹⁶³) y la mención del “derecho de los y las docentes a recibir capacitaciones de calidad” y de “los y las estudiantes a recibir educación sexual integral”.

Tanto la apertura a cargo de las autoridades como el primer momento de exposición plenaria y el cierre del tercer día tienen lugar en espacios amplios y confortables. Generalmente se trata de grandes salas de cine o teatro, auditorios o salas de convenciones, con butacas o sillas móviles para recibir entre 400 y 700 personas. Previamente, en una sala contigua donde tiene lugar la acreditación y la entrega de los materiales,¹⁶⁴ funciona un servicio de catering que luego se traslada a los espacios donde se desarrollan los talleres. La comodidad del espacio y la cantidad de comida y bebida ofrecida por el servicio de catering fue valorada por lxs participantes como un rasgo positivo de la capacitación. En los intercambios de lxs participantes durante la capacitación y en las cartas que hemos recogido se incluyen referencias al servicio de catering y a las características del espacio en una “sensación” de comodidad generalizada: “Estuvimos muy bien atendidas, comimos, jugamos, nos divertimos, la pasamos muy bien”. (Carta 95)

¹⁶⁰ En casi todas las jornadas estuvo presente la Secretaria de Educación Delia Provinciali, en una oportunidad el Ministro de Educación Walter Grahovac.

¹⁶¹ En una ocasión estuvo presente el, por entonces, Ministro de Educación Alberto Sileoni.

¹⁶² De manera reiterada, docentes que ya venían trabajando en la ESI en sus escuelas expresaron sentir “reconocimiento” de la importancia de su tarea por la presencia de las autoridades en la apertura.

¹⁶³ El uso del denominado “lenguaje inclusivo” aparece como una marca normativa de las intervenciones públicas a lo largo de este dispositivo. En algunos casos, ello adquirió mayor visibilidad debido a errores cómicos que cometían casi siempre funcionarios municipales feminizando o masculinizando objetos inanimados.

¹⁶⁴ Los materiales entregados están compuestos por uno o dos juegos de la *Serie Cuadernos de ESI*, láminas correspondientes al nivel educativo de cada participante, dos o tres ejemplares de los *Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral* y 20 ejemplares de la revista *Educación Sexual Integral: Para Charlar en Familia*.

Luego de la mesa de autoridades, continúa una exposición de la referente del Programa Provincial de ESI que tiene dos objetivos: por un lado, describir el funcionamiento del programa mencionando los tipos de acciones que se realizan y la cobertura provincial directa e indirecta y, por otro, enmarcar la ejecución de este dispositivo en la secuencia de acciones de capacitación y sensibilización que ha desarrollado el programa cordobés desde sus inicios. Así, se realiza un breve recorrido por las acciones de capacitación docente llevadas adelante los años previos, se explican sus objetivos y su impacto cualitativo y cuantitativo, para presentar a manera de corolario los objetivos y los contenidos de estas jornadas. Para graficar esta operación, la última placa de la presentación PowerPoint muestra un mapa de la provincia de Córdoba que se va completando en las sucesivas capacitaciones con las regiones “cubiertas” por la ejecución del dispositivo.

Inmediatamente sigue la presentación del marco normativo y algunas precisiones conceptuales acerca de la sexualidad y la educación sexual a cargo de un representante del Programa Nacional. Más adelante, nos detendremos a indagar algunas operaciones de este momento del dispositivo ya que resultan significativas para analizar los mecanismos de interpelación docente que se pondrán en juego a lo largo de toda la capacitación. La exposición finaliza con la presentación de los talleristas que se encontrarán a cargo de cada uno de los grupos. A partir de ese momento y hasta el cierre que tendrá lugar el último día, la jornada transcurre en aulas-taller de entre 30 y 50 participantes coordinadas por un tallerista.

La mayor parte del dispositivo ocurre en las aulas-taller, se trata de espacios rectangulares con una superficie aproximada de 70 metros cuadrados y sillas móviles. Al momento de acreditarse, los participantes son asignados a uno de esos espacios teniendo en cuenta el nivel y la modalidad¹⁶⁵ de su escuela. Cada pareja de participantes que representa a una escuela es ubicada en el mismo taller, ya que el último día diseñarán una jornada institucional para transmitirle al resto del personal de la escuela una selección de los contenidos desarrollados durante la capacitación. El uso del taller participativo como metodología privilegiada resulta coherente con uno de los principios axiomáticos que, como hemos

¹⁶⁵ En todas las ediciones de las jornadas en Córdoba, se convocó equitativamente a escuelas de nivel inicial, primario y secundario con el objeto de representar la heterogeneidad del sistema educativo en los intercambios. Ello no fue así en todas las provincias, en algunos casos se optó por realizar jornadas para un solo nivel educativo por vez. Con respecto al nivel superior no universitario, en cuatro jornadas se llevó adelante un taller específico dado que el número de docentes era suficiente, en las restantes, los participantes fueron distribuidos según el nivel educativo donde intervendrán sus estudiantes. En cuanto a las modalidades, sólo se ha asignado un taller específico para la correspondiente a “Jóvenes y Adultos” (excepcionalmente en una oportunidad hubo un taller para la modalidad “educación especial”). En este caso, se trasciende el nivel educativo reuniendo en un mismo taller a los niveles primario y secundario de esta modalidad a partir de un criterio de distribución que privilegia el rango etario de los estudiantes. Esto resulta coherente con el criterio de estratificación etaria que organiza la propuesta de la ESI.

visto, estaba presente en el documento provincial de 2007 (Cfr. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2007: 17-18) y además constituye una de las recomendaciones persistentes del Programa Nacional desde sus inicios. Se considera que el taller participativo permite generar un espacio de confianza para, en primer lugar, socializar los aspectos centrales del posicionamiento personal acerca de la sexualidad y, en segundo lugar, indagarlos desde la perspectiva político-conceptual que propone el discurso oficial de la ESI. En ese sentido, el diseño del dispositivo apunta a trabajar sobre “los saberes previos, las representaciones y los prejuicios” con el objeto de producir una conmoción o perturbación que tenga como efecto la transformación de las propias prácticas.

(...) que la gente pueda traer lo que sabe, lo que piensa, que pueda moverse un poco, en todo sentido, no solo mover el cuerpo sino también a través de un dispositivo que le haga pensar.

(...) cuando nosotros decimos perturbación es que las personas se queden pensando, traten de entender porque piensan como piensan, qué cosas están en juego cuando se les aparece una posibilidad distinta a la que están acostumbradas (...) (Entrevista a Mirta Marina)

Un presupuesto que recorre el diseño de este dispositivo y sostiene la configuración de la ESI como una política pública contracultural es la atribución a lxs docentes y directivos de las escuelas de posiciones arraigadas acerca de la educación sexual y la sexualidad que obstaculizan el abordaje de la educación sexual desde el paradigma de ampliación de derechos. Por esa razón, el trabajo en los talleres comienza con la “reflexión sobre nosotrxs mismxs” que consiste en dos dinámicas lúdicas que abordaremos detenidamente cuyo objetivo es el abordaje de las “representaciones y supuestos acerca de la sexualidad” (Programa Nacional ESI, 2013: 3).

1.2.2. Los 5 ejes conceptuales de la ESI

Luego del trabajo autorreflexivo sobre el posicionamiento frente a la ESI, durante el segundo día se presentan y explican los “cinco ejes conceptuales de la ESI”. Como disparador para la exposición de los ejes a cargo delx tallerista, se utiliza una técnica lúdica que consiste en separar el grupo en cinco subgrupos; entregarle a cada uno una bolsa con diferentes objetos, imágenes y textos; y solicitarle que elaboren un título que represente la totalidad de elementos incluidos en la bolsa. Dado que la composición de cada bolsa prevé la correspondencia con alguno de los ejes conceptuales, a medida que cada grupo expresa el título elaborado y explica las relaciones que ha establecido entre los elementos, lx tallerista desarrolla el contenido de cada uno de los ejes utilizando como soporte una presentación en PowerPoint. Este es el momento con mayor carga conceptual de todo el dispositivo condensada en una

exposición oral que, de todos modos, no excede los 60 minutos. Si bien la tendencia del dispositivo es evitar las exposiciones extensas, se considera importante que “queden expresados con claridad los fundamentos conceptuales de la ESI” (Entrevista a Mirta Marina).

Los “cinco ejes conceptuales de la ESI” son una sistematización elaborada por el Programa Nacional específicamente para este dispositivo. La redacción del texto surgió originalmente como un insumo para los espacios de formación de lxs talleristas que tuvieron lugar en mayo de 2012, su objetivo era la presentación concisa de los fundamentos que definen el posicionamiento oficial de la ESI (Entrevista a Mirta Marina). La disposición de los ejes toma como base la estructura¹⁶⁶ del primer cuaderno de ESI destinado al nivel primario publicado en 2009 (Cfr. Marina, 2009: 9-10) pero reemplaza el sintagma “reconocer distintos modos de vida” por “reconocer la perspectiva de género”. En el capítulo anterior, hemos visto que en el año 2012 se produce un cambio en la producción de los materiales dado que ingresa 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. Precisamente, la formulación de estos ejes conceptuales se inscribe en esa instancia del discurso oficial de la ESI que operará como plataforma de este dispositivo.

Los ejes aparecen en la presentación PowerPoint distribuidos en cinco placas del siguiente modo:

Eje Respetar la diversidad:

- Rescatar el significado profundo de convivir en una sociedad plural y poner en valor la diversidad.
- Definir el concepto “presunción de heterosexualidad”.
- Definir los conceptos “orientación sexual” e “identidad de género”.
- Respetar la identidad de género de todas las personas.
- Combatir la discriminación es un tema de todas las personas.
- No puede haber silencio pedagógico frente a la discriminación.

Eje Valorar la afectividad:

- Las emociones y sentimientos están presentes en toda interacción humana.
- La afectividad contribuye al encuentro o desencuentro con los otros que interactuamos cotidianamente.
- No implica anular el conflicto sino generar las condiciones para que todos/as puedan expresar sus puntos de vistas respetando las diferencias.
- Respeto a la intimidad propia y ajena.

¹⁶⁶ En el capítulo anterior hemos descrito esa separación en cinco secciones temáticas.

- Rechazo a toda manifestación coercitiva del afecto, y al abuso y violencia de género y sexual.

Eje Reconocer la perspectiva de género:

- El género es una categoría relacional que abarca a las mujeres y a los varones.
- Reconoce la diferencia sexual entre unas y otros.
- Permite analizar las desigualdades entre hombre y mujeres.
- Definir y ejemplificar estereotipos de género para varones y mujeres.
- Definir el concepto equidad de género.

Eje Cuidar el cuerpo y la salud:

- El cuerpo no abarca sólo la dimensión biológica.
- Reflexionar críticamente sobre las representaciones sobre el cuerpo que se tiene en la escuela.
- Tener en cuenta el cuerpo desde distintas disciplinas por ejemplo el arte, la medicina, la educación física, los medios de comunicación.
- El cuerpo como espacio de la identidad (diferencia entre “tener” un cuerpo y “ser” el cuerpo).
- Definir y ejemplificar estereotipos de belleza para varones y mujeres.
- Importancia del auto cuidado y la promoción de la salud.

Eje Ejercer nuestros derechos:

- La ESI no es un hecho aislado sino que se inscribe en un marco de políticas públicas relacionadas con la inclusión, la equidad y el ejercicio de los derechos.
- Perspectiva de los derechos vinculada con la infancia y la adolescencia.
- Rol de docentes y todo el personal de la escuela como agentes del Estado.
- Generar las condiciones institucionales para el efectivo cumplimiento de los derechos tanto de niños, niñas y adolescentes como también de los/as docentes.

A primera vista, más allá de la homogeneidad evidente con el repertorio tópico del discurso oficial de la ESI, llama la atención la heterogeneidad en los procedimientos de modalización de cada sintagma. En ese sentido, los verbos en infinitivo que encabezan cada sintagma interpelan a diferentes destinatarixs según las acciones que refieren. Por ejemplo, el verbo “definir” inscripto en el ámbito epistémico refiere a una acción que debe ser realizada por lx tallerista, mientras que el verbo “respetar” o “generar” aparecen dirigidos a lxs docentes y directivos ya que refieren a acciones que deben ser realizadas por la institución educativa. Además de estas construcciones que reciben el formato de objetivo, hay afirmaciones y negaciones que igualmente operan como fijaciones taxativas del posicionamiento oficial de la ESI.

En la exposición que lleva adelante la tallerista, la lista que compone cada eje no es leída ante el auditorio sino que funciona como una ayuda memoria visible que recuerda los temas que deben ser abordados. Por esa razón, consideramos que lo más relevante es la dimensión temática que la atraviesa. En ese plano, si comparamos con el relevamiento de los materiales didácticos que hemos realizado en el capítulo anterior, predomina la repetición de temas aunque hay algunos desplazamientos en las jerarquizaciones que nos resultan significativos para pensar la especificidad del dispositivo.

Con respecto al eje relativo a la diversidad, a diferencia de lo que ocurría en los cuadernos, aquí se produce una relación de equivalencia entre “diversidad” y “diversidad sexual”, ya que los conceptos incluidos –“presunción de heterosexualidad”, “orientación sexual” e “identidad de género”- se inscriben en el espacio discursivo de la diversidad sexual. En este punto, como decíamos, se establece una relación de continuidad con lo planteado por el segundo cuaderno de secundaria publicado en el 2012 (Bargalló, 2012) que produce el ingreso de estos temas al discurso oficial de la ESI. También al igual que en ese cuaderno, el combate de la discriminación aparece como la estrategia privilegiada para abordar la temática.

La exposición de la tallerista generalmente comienza estableciendo la diferencia conceptual entre “orientación sexual” e “identidad de género”. Se plantea que la identidad de género es “la identidad autopercebida como varón o como mujer que tenemos todas las personas más allá de los genitales que poseamos” (notas, octubre de 2013). En muchos casos, se menciona que esa definición de “identidad de género” fue formulada en *Los Principios de Yogyakarta* en el año 2006 y en todos los talleres observados se hace referencia a la vigencia de la Ley de Identidad de Género que establece la obligación para todas las instituciones de reconocer la identidad de género autopercebida. Por lo tanto, se enfatiza que la escuela debe respetar la identidad de género de estudiantes y del personal aun cuando no se haya realizado el cambio en el DNI. Posteriormente, se plantea que el concepto de identidad de género no debe ser confundido con el de orientación sexual. Se sostiene que “la orientación sexual tiene que ver con la atracción sexo-erótica que sentimos: si se dirige hacia personas de nuestro mismo sexo, somos homosexuales; si la atracción se dirige hacia personas de diferente sexo somos heterosexuales; y si se dirige hacia ambas, somos bisexuales” (notas, octubre de 2013). Con respecto al ámbito escolar, se plantea que la orientación sexual no es algo que se pueda educar, que no se aprende, ni se enseña, que tampoco se imita sino que depende de procesos inconscientes. Y por lo tanto que desde la escuela las únicas intervenciones que se deben llevar adelante son aquellas que tengan por objeto evitar la discriminación por orientación sexual (notas, octubre de 2013, mayo 2014). Estas posiciones constructoras sostenidas por las talleristas tienen como efecto con mucha frecuencia un significativo caudal de intervenciones por parte de los participantes. Las intervenciones más frecuentes, en los niveles

inicial y primario, consisten en preguntas sobre cómo intervenir cuando se dan cuenta de que un estudiante “se está yendo para el otro lado”¹⁶⁷ (notas mayo de 2014). Ese tipo de preguntas le exigen al tallerista una vuelta sobre su exposición para reforzar la diferencia entre los conceptos “identidad de género” y “orientación sexual” remarcando que en ningún caso el rol de la escuela es “reorientar” o “encauzar” ni en la heterosexualidad ni en una correspondencia entre los genitales y la identidad de género. Con mucha menos frecuencia, tienen lugar intervenciones por parte de los participantes que caracterizan explícitamente la homosexualidad y la transexualidad como “enfermedades” y/o como “formas de vida antinaturales” y/o “pecados” (notas octubre de 2013, mayo de 2014). Ante estas intervenciones, el tallerista sostiene que si bien respeta las opiniones y/o creencias personales la educación se encuentra regida por los marcos normativos vigentes en nuestro país que establecen que la orientación sexual y la identidad de género de las personas no debe ser nunca objeto de discriminación (notas octubre de 2013, mayo de 2014).

De los cinco ejes, el relativo a la diversidad es el que más tiempo insume por el interés que produce y la cantidad de intercambios que suscita¹⁶⁸. Contrariamente, la exposición del eje conceptual de la afectividad suele ser rápida, expeditiva y no producir muchas respuestas por parte de los participantes. La composición del eje selecciona ciertos temas del repertorio tópico de la afectividad presente en los cuadernos focalizando en la convivencia escolar y disminuyendo la presencia de uno de los temas más jerarquizados en aquellos dispositivos textuales: el abuso sexual infantil. En los talleres observados, la exposición comienza con la valoración de los afectos como un objeto inherente a lo educativo. Ello implica que la expresión y la identificación de las emociones pertenecen al ámbito de lo educable y debe ser abordado de manera sistemática y planificada en el marco de la producción y el cumplimiento de las normas de convivencia. Se menciona, además, el sesgo de género que trae consigo la educación afectiva informal instalada en las prácticas educativas escolares y familiares que sanciona e inhibe la expresión afectiva a los varones mientras la impulsa en el caso de las mujeres. Con respecto al abuso sexual infantil, solamente se menciona que en el nivel inicial uno de los objetivos del abordaje de los afectos es el desarrollo de conductas autoprotectivas y la prevención del abuso sexual. Finalmente, se indica que la tarea educativa debe tender a que el aula sea un espacio de confianza y que, en ese sentido, se debe tener en cuenta que los vínculos pedagógicos no se producen solamente en una dimensión intelectual sino fundamentalmente afectiva. En algunas ocasiones, este último mandato introducido por el tallerista

¹⁶⁷ Las figuras de “la confusión” y “el desvío” son utilizadas con mucha frecuencia para referirse a niños, mayormente, o niñas, en menor medida, cuyos comportamientos no se adecuan a lo que se espera para su género.

¹⁶⁸ En dos ocasiones, se produjo el abandono del dispositivo por parte de participantes debido a su oposición frente a la concepción de la diversidad sexual expuesta.

suele producir como efecto intervenciones por parte de lxs participantes que asocian la generación de vínculos afectivos entre docentes y estudiantes con el riesgo a recibir denuncias por abuso sexual.

Antes nosotros siempre nos tirábamos al piso y jugábamos con los chicos, porque acá son muy cariñosos, cada vez que me veían venían corriendo y me abrazaban. Pero ahora, hay que tener cuidado, no los podés tocar porque te denuncian y te arruinan la vida. (Profesor de Educación Física, escuela rural de Traslasierra, notas julio de 2014)

El tema de las restricciones del contacto entre docentes y estudiantes por el miedo a la denuncia por abuso sexual surge, además, en otros intercambios fundamentalmente referidos a nivel inicial y a educación física en todos los niveles. En el caso del nivel inicial, las intervenciones de lxs participantes que inscribimos bajo esta temática también establecen una delimitación temporal sosteniendo que en el pasado cuando un niño o una niña “se hacía encima”, “nosotras la cambiábamos”; mientras que “ahora no se puede” debido a que “te arriesgas a que te denuncien” (notas, octubre de 2013). Con respecto a la educación física, el tema suele surgir en el marco de las discusiones acerca de la clase mixta. En ese marco, una de las razones por las que algunxs participantes se oponen a esos agrupamientos refieren a que los tocamientos de un profesor varón a una estudiante mujer “pueden ser malinterpretados” (notas mayo de 2014). Las respuestas de lxs talleristas que hemos registrado ante este tipo de intervenciones son variadas pero los rasgos recurrentes apuntan, por un lado, a problematizar la separación temporal entre antes y ahora planteando que lamentablemente la escuela ha sido y es un lugar donde ocurren abusos sexuales infantiles pero que el incremento de la denuncia y visibilización no se corresponde con el incremento de los abusos sino con la expansión de un marco de derechos que viabiliza esas denuncias. Y, por otro lado, las intervenciones enfatizan en la necesidad de distinguir entre el cuidado y el abuso, se plantea así que el cuidado es central en la actividad docente, que ello implica el cuerpo y los afectos y que “no debemos renunciar a la tarea de cuidado por el miedo a la denuncia” (notas octubre de 2013).

Por otro lado, con respecto al eje conceptual “reconocer la perspectiva de género”, la selección de enunciados que lo componen es coherente con su configuración en los materiales didácticos. La exposición de lxs talleristas comienza con la separación entre sexo y género ubicando al primer término en el ámbito de la naturaleza y al segundo en el de la construcción social e histórica. A partir de ahí, se ejemplifican las variaciones de los rasgos de esa construcción según las épocas y los lugares sociales. De este modo, se plantea que la masculinidad y la feminidad son construcciones sociales y que los rasgos atribuidos a ellas se encuentran jerarquizados. Así, lxs talleristas sostienen que en nuestra sociedad las características consideradas masculinas suelen ser más valoradas que las femeninas. Con ello, las exposiciones conectan las nociones de “desigualdad de género” y “estereotipos de género”. En cuanto a la desigualdad, se plantea que las relaciones sociales están siempre atravesadas por “cuestiones de

poder” y que ello muchas veces coloca a las mujeres en posiciones de desventaja frente a los varones. Para ejemplificar esa desventaja, se suele mencionar la doble o triple jornada laboral de las mujeres que además de realizar un trabajo en el ámbito laboral debe hacerlo también en el ámbito doméstico. En cuanto a los estereotipos de género, se plantea que funcionan como normas de masculinidad y de feminidad que encasillan y limitan las experiencias posibles de varones y mujeres sancionando todo aquello que se sale de la norma.

En todos los talleres observados, la exposición de este eje junto con el de diversidad son los que más interés y participación producen en lxs participantes. Si bien en estos intercambios emergen algunas posiciones opuestas a la perspectiva construccionista acerca del género que atraviesa la exposición de lxs talleristas, ése no suele ser el centro de los desacuerdos y las discusiones. Las intervenciones que explicitan un posicionamiento naturalista criticando abiertamente la noción de género como una deformación que niega las cualidades naturales del hombre y de la mujer presentan una baja ocurrencia en estos talleres. En cambio, las intervenciones que presentan una recurrencia significativa sostienen que el género es una construcción variable históricamente, reconocen que hay una circulación de estereotipos de género en la cultura que encasillan las formas de vivir la feminidad y la masculinidad pero, a su vez, se oponen a la vigencia de la desigualdad de género.

¡Eh no seas tan exagerada! Esas cosas pasaban en la época de mi abuela, y ojo que eran felices también. Ahora las mujeres y los varones nos complementamos más, nos ayudamos, mi marido lava los platos, hace compras. (Docente de nivel secundario, notas mayo de 2014)

Muchas intervenciones de lxs participantes sostienen que la desigualdad entre hombres y mujeres es algo que ha quedado en el pasado dado que los roles se han flexibilizado. También se menciona que las formas de ser varón y de ser mujer han cambiado, en varias ocasiones se nombra la categoría de “metrosexual”¹⁶⁹ como un ejemplo de los cambios en la masculinidad donde el cuidado estético pasa a ocupar un lugar predominante. Al mismo tiempo, en estos intercambios entre participantes y talleristas acerca de las transformaciones, emerge con recurrencia el axioma que sostiene que aunque se produzcan muchas modificaciones hay algo que permanece y opera como una marca diferencial.

Pero siempre los hombres tienen más fuerza. Y nunca va a ser lo mismo ser varón que ser mujer: yo no quiero perder mi feminidad y creo que las mujeres tenemos que mantener eso. (Docente de nivel secundario, notas mayo de 2014)

¹⁶⁹ Ello suele ir asociado a personajes de la cultura masiva como el futbolista Cristiano Ronaldo, se plantea que “los metrosexuales” cuidan su estética más que muchas mujeres, se depilan, están siempre pendientes del peinado, se arreglan las manos, etc.

En el marco de estos intercambios, las intervenciones de lxs talleristas generalmente tienen como objeto diferenciar las posiciones personales y rol docente. De esta manera, se afirma que más allá de los rasgos de feminidad o masculinidad que cada unx quiera para su vida, la tarea educativa debe “evitar encasillar a los varones y las mujeres en los moldes de género” (notas mayo de 2014).

Con respecto al eje referido al cuidado del cuerpo y la salud, la placa de la presentación PowerPoint expone algunas diferencias de jerarquización con lo que ocurre acerca de estos temas en los materiales didácticos analizados. En estos últimos, la prevención de las infecciones de transmisión sexual y del embarazo adolescente ocupan un lugar muy relevante mientras que aquí no aparecen enunciados de manera explícita. En cambio, el énfasis se encuentra colocado en la problematización de la mirada biologicista sobre cuerpo y en la incorporación de aportes de las ciencias sociales y humanas. De esta manera, las exposiciones de lxs talleristas suelen comenzar con la primera frase que aparece en la placa “El cuerpo no abarca sólo la dimensión biológica” para luego afirmar que los aportes principales de la propuesta de la ESI tienen como punto de partida el cuestionamiento y la complejización de las políticas de educación sexual que se limitaban a la transmisión de información biológica sobre los embarazos y las enfermedades. Se sostiene que esas perspectivas de la educación sexual piensan al cuerpo como una entidad biológica y abstracta mientras que desde la ESI se lo piensa como una entidad compleja con muchas dimensiones que tiene sentidos específicos según las condiciones sociales, las edades, etc. Por esa razón –argumentan lxs talleristas- desde la ESI se afirma que lxs agentes idóneos que mejor pueden llevar adelante la tarea de la educación sexual son lxs docentes ya que conocen a lxs estudiantes en su singularidad con los sentidos específicos que inscriben en sus cuerpos. Mientras que desde el modelo biologicista de educación sexual, se puede pensar en un médico como agente de transmisión de información ya que lo que se pone en juego es un saber abstracto de carácter universal acerca de la bioanatomía de los cuerpos. Finalmente, se menciona el abordaje de los estereotipos de belleza como una de las propuestas de los cuadernos didácticos para el espacio curricular de educación de la salud que ejemplifica la mirada interdisciplinaria del cuerpo.

En cuanto a las intervenciones de lxs participantes, este eje no suele despertar mucho interés. Lxs participantes de nivel inicial generalmente sostienen que el abordaje del cuerpo siempre ha estado presente en el nivel de manera sistemática y valoran las propuestas didácticas que les aporta la ESI¹⁷⁰. Por el lado de lxs participantes de nivel secundario, se suelen mencionar experiencias llevadas adelante por el área de biología, surgen preguntas acerca de si está bien o no invitar a médicos a dar una charla sobre métodos anticonceptivos a lxs adolescentes y, frecuentemente, emergen quejas acerca del mal

¹⁷⁰ En la mayoría de los casos, lxs docentes de este nivel conocen algunos de los materiales didácticos fundamentalmente las láminas.

funcionamiento de los centros de salud que se encuentran “colapsados por la demanda”. Ante este tipo de intervenciones y preguntas, lxs talleristas valoran como muy interesante la invitación de profesionales externos a la escuela pero aclaran que eso debe realizarse en el marco de un proyecto educativo elaborado y gestionado por la propia escuela. En ese sentido, se plantea que la articulación intersectorial es una estrategia necesaria para implementar la ESI ya que permite promover el acceso de lxs estudiantes a otras instituciones tales como, por ejemplo, el centro de salud del barrio.

Es muy productivo cuando invitamos a la gente del centro de salud a que hablen con los chicos y eso no queda ahí, sino que forma parte de una relación entre las dos instituciones, la escuela y el centro de salud, que tienen que trabajar juntas para garantizar el acceso a la salud sexual y reproductiva de nuestros estudiantes. (Tallerista, notas mayo de 2014)

Por último, el eje relativo a los derechos casi siempre es desarrollado rápidamente debido a la falta de tiempo y al cansancio que manifiestan generalmente lxs participantes en esa instancia del taller.¹⁷¹ Además, dado que en la presentación plenaria a cargo de representantes del Programa Nacional se hacen extensas referencias al entramado normativo donde se inscribe la ESI, lxs talleristas suelen avanzar mediante la recuperación de algunos hitos ya mencionados. El énfasis de la exposición recae, por un lado, en el reconocimiento de la ESI como un derecho de todos lxs estudiantes del sistema educativo argentino tanto de escuelas de gestión pública como privada y, por otro, en marcar “la obligación que tiene la escuela y que tenemos los y las docentes de garantizar ese derecho de los y las estudiantes”.

Las intervenciones de lxs participantes que tienen lugar en este eje refieren generalmente a dos temas. Por un lado, en los talleres de nivel secundario se repite con persistencia el siguiente enunciado: “está bien, los chicos tienen derechos pero no hay que olvidarse de que también tienen responsabilidades” (Docente de nivel secundario, notas octubre 2013). La negación de este enunciado introduce un enunciador que sí se olvida de que lxs estudiantes tienen obligaciones, en estas intervenciones podemos reponer que el enunciador supuesto allí son tanto lxs propios estudiantes como quienes enarbolan la defensa de sus derechos. En ese sentido, las intervenciones de lxs talleristas generalmente intentan disolver la separación entre derechos y responsabilidades planteando el ejercicio de los derechos implica siempre una noción de responsabilidad. El otro tema de las intervenciones de lxs participantes hace referencia a las escuelas confesionales que se oponen a la implementación de la ESI. Las intervenciones, en este caso, provienen generalmente de docentes y/o directivos de escuelas de gestión estatal que se quejan por el incumplimiento de la Ley por parte de las escuelas confesionales.

¹⁷¹ Recordemos que nos encontramos en el momento más expositivo de unas jornadas de capacitación donde predominan los momentos de trabajo en grupo y las dinámicas lúdicas.

Finalmente, para qué tantas leyes si después las escuelas religiosas hacen lo que quieren.
(Director de escuela de nivel secundario, notas mayo de 2014)

Siguiendo la misma axiología de las intervenciones que reclaman por el mal funcionamiento de las instituciones de salud o el desconocimiento de las normativas referidas a la salud sexual de lxs adolescentes por parte de lxs profesionales que trabajan allí, estas intervenciones ponen en cuestión el cumplimiento efectivo de los derechos en nuestra sociedad. En los diálogos que se abren en estos casos, lxs talleristas suelen plantear que “es necesario un trabajo activo que implica militancia y compromiso” para que los derechos se hagan efectivos, ya que “nos encontramos en un momento de muchas transformaciones y de muchos obstáculos que tratan de frenar esas transformaciones” (notas mayo de 2014).

En el abordaje de la exposición de los ejes conceptuales por parte de lxs talleristas hemos resaltado algunas diferencias respecto del discurso oficial de la ESI fundamentalmente en la selección y jerarquización de temas. Sin embargo, cabe aclarar que cada vez que los temas omitidos o minimizados por la selección que opera este dispositivo de capacitación emergen en los intercambios, lxs talleristas invariablemente remiten a su abordaje tal como ha sido desarrollado en los materiales didácticos.

1.2.3. Las puertas de entrada de la ESI

Junto con los cinco ejes conceptuales, “las puertas de entrada de la ESI” conforman los dos esquemas que permiten organizar la propuesta para su transmisión. Mientras que los ejes tienen por objeto dar cuenta de la integralidad del enfoque en su dimensión conceptual, las puertas de entrada se utilizan como una clasificación para poder describir y explicar cómo implementar concretamente la ESI en la escuela (Cfr. Programa Nacional ESI, 2013: 21).

De acuerdo con la agenda del dispositivo (Programa Nacional ESI, 2013), el tiempo destinado a la presentación de las puertas de entrada es de una hora. En los talleres observados, el trabajo se separa en tres instancias. En primer lugar, se le pide a cada participante que “recuerde y transcriba una situación que tenga que ver con la sexualidad que haya ocurrido en su escuela”. En segundo, lugar se mencionan y explican las puertas de entrada de la ESI siguiendo las placas de una presentación PowerPoint. Finalmente, se le pide a cada participante que confeccione un “avioncito de papel” con la hoja donde escribió la situación y lo lance hacia el centro del salón. Luego cada participante recoge un

avión del conjunto y mediante un sistema de turnos se van leyendo las diferentes situaciones. A medida que leen las situaciones, entre todo el grupo deciden a qué puerta de entrada corresponde cada una.

Las puertas de entrada de la ESI aparecen enunciadas en la presentación PowerPoint del siguiente modo:

1. La reflexión sobre lo que nos pasa como docentes con la ESI.
2. La ESI en la escuela:
 2. a. El desarrollo curricular,
 2. b. La organización de la vida institucional,
 2. c. Los episodios que irrumpen.
3. El trabajo con las familias y la comunidad

En la exposición, la tallerista menciona que la puerta 1 es muy importante ya que “la ESI también ingresa a la escuela a través de nosotros, de lo que pensamos, sentimos y hacemos”. Por esa razón, en las jornadas se le ha dedicado casi todo el primer día a trabajar sobre nuestro posicionamiento docente ante la ESI que “está definido por el interjuego entre la subjetividad (lo que somos como personas y como sujetos sexuales) y el rol docente” (Programa Nacional ESI, 2014).

La segunda puerta abarca tres modos de visibilizar la ESI en la escuela, el primero tiene que ver con la enseñanza y la inclusión de contenidos y perspectivas relativas a la ESI. Se menciona aquí la transversalidad y posibilidad de desarrollar proyectos o talleres específicos. Dentro de esta puerta, también se encuentra la organización institucional que refiere a los reglamentos y las dinámicas de una institución. Se plantea que es necesario revisar las desigualdades de género que muchas veces implican algunas prácticas cotidianas que se encuentran ritualizadas en las escuelas, tales como la distribución del espacio entre varones y mujeres durante el recreo y asimismo la distribución de tareas y las expectativas diferenciadas. La última clasificación incluida en esta puerta de entrada son los episodios emergentes. Se hace referencia a que en gran parte de las ocasiones, las escuelas comienzan a implementar sistemáticamente la ESI a partir de la presencia de estos episodios. Se trata de situaciones que irrumpen en la vida escolar y visibilizan la sexualidad en la escuela.

Conflictos, peleas, grabaciones con celulares, revistas pornográficas, preservativos en los baños, relatos sobre violencias domésticas, embarazos adolescentes. La sexualidad irrumpe en la escuela. (Programa Nacional ESI, 2014)

La presentación de los episodios disruptivos como puerta de entrada despertó mucho interés en los talleres observados. Generalmente los participantes piden la palabra para relatar situaciones que han tenido lugar en sus escuelas. Sin embargo, dado el escaso tiempo de este momento del dispositivo, no se

desarrollan tales relatos. Lxs talleristas, por su parte, enfatizan en la importancia de estar perparadxs para poder abordar estos emergentes desde el enfoque de la ESI aprovechándolos como situaciones de aprendizaje. Como ejemplo de ello, unx tallerista relata la siguiente situación.

En una escuela secundaria, habían dibujado un pene gigante en el pizarrón en el recreo. Entonces llega el primer profesor, se sorprende y lo intenta borrar pero no puede porque estaba dibujado con *Liquid Paper*. Hace como que no pasó nada y da la clase normalmente. Después viene otra profe, ve el dibujo, se enoja, dice que es una falta de respeto y pide amonestaciones colectivas. Finalmente, llega una tercera profesora y dice: “ah, pero a esto le falta algo”. Y le dibuja un preservativo mientras les explica a las y los estudiantes que el preservativo es el único método de doble barrera que protege contra enfermedades y al mismo tiempo evita los embarazos no buscados. (Notas octubre de 2013)

A partir del ejemplo, lx tallerista plantea que los episodios disruptivos exigen una intervención docente y que esa intervención no debe realizarse desde nuestras creencias o posiciones personales sino desde el enfoque integral que nos propone la ESI.

La tercera puerta de entrada refiere al trabajo con las familias y la comunidad. En este punto, la exposición suele ser muy breve. Lxs talleristas inician la exposición mencionando que muchxs docentes ubican el miedo ante las reacciones negativas de las familias como uno de los obstáculos que les impide implementar la ESI. Frente a ello, lxs talleristas aseguran que una vez que las familias conocen en qué consiste la propuesta, “que no se trata –por ejemplo- de enseñarles el *Kama Sutra* a lxs niñxs del jardín, sino que se basa en el cuidado y en los derechos” (Notas octubre de 2013), no solamente no se resisten sino que apoyan activamente la iniciativa. Se plantea, además, que desde la ESI no se piensa a las familias como un oponente sino también como un destinatario de la ESI. Por esa razón, desde el Programa Nacional se produjo y distribuyó una publicación destinada a las familias. Por último, se sostiene que “no hay que pedirles permiso a las familias para dar ESI, porque hay una ley y es un derecho de lxs estudiantes pero sí hay que convocar a las familias para trabajar junto a ellas y fortalecer los lazos en la comunidad” (Notas octubre de 2013).

No nos detendremos en las situaciones relativas a la sexualidad y la escuela que lxs participantes transcriben en los avioncitos de papel y luego clasifican, ya que consideramos que consiste en un ejercicio que tiene por objeto el reconocimiento de las puertas de entrada como un principio de clasificación y organización de la propuesta. Ello implica que las situaciones son descriptas esquemáticamente lo que dificulta un análisis detallado. Sin embargo, encontramos relevante que la mayoría de las situaciones leídas por lxs participantes son clasificadas como “episodios disruptivos”. La recurrencia de esa operación resulta inteligible en el marco histórico de un espacio discursivo que, como

venimos indagando, solo ha permitido la articulación de la sexualidad y la educación bajo la forma del problema.

1.2.4. Trabajo con los materiales didácticos

Otra de las instancias del taller consiste en el trabajo con los *Lineamientos Curriculares de la ESI* y los materiales didácticos según el nivel educativo. Cada participante cuenta con una bolsa con varios ejemplares de los diferentes materiales, en esta instancia se llevan adelante dinámicas grupales que tienen como objetivo recorrer distintas propuestas didácticas, establecer relaciones con los lineamientos curriculares y valorar la aplicación de esas propuestas en sus aulas.

Al comienzo de la sesión dedicada a los materiales, lx tallerista consulta si alguien los conoce, si los leyeron y si los utilizan. Generalmente, la mayoría de lxs participantes reconoce solamente conocerlos de vista y son muy pocos quienes afirman utilizarlos en el trabajo áulico. Como primera aproximación a la *Serie Cuadernos de ESI* se propone “el juego de la búsqueda”. Lx tallerista dice una consigna en voz alta y cada participante debe buscarla en los cuadernos. Por ejemplo: “Un contenido vinculado a la reflexión y análisis crítico en torno al cuerpo.” Se trata de un juego dinámico y simple destinado a poner en conocimiento rápidamente la variedad de actividades que proponen estos materiales.

La segunda instancia consiste en un trabajo grupos conformados según los espacios curriculares de pertenencia. En los talleres observados las consignas varían pero siempre tienen como objetivo, en un primer momento, que el grupo pueda reconocer la relación entre las actividades didácticas propuestas en los cuadernos y los contenidos enunciados en los Lineamientos Curriculares y, en un segundo momento, que lean detenidamente una actividad seleccionada y proyecten su aplicación con sus estudiantes. Algunxs talleristas plantean que las actividades no son recetas sino sugerencias que pueden ser modificadas según el contexto y las realidades específicas.

El trabajo con los materiales es muy bien recibido por lxs participantes, cada vez que lxs talleristas les solicitan una valoración de las actividades responden de manera positiva y, en los talleres observados, muy pocas veces plantean adecuaciones para la implementación.

1.2.5. La preparación de la jornada institucional

Una de las últimas actividades del tercer día es la planificación colectiva de la jornada institucional destinada al personal docente restante de cada escuela que coordinarán lxs representantes que participaron de esta capacitación. Cada zona de inspección establece una fecha o período para la realización de esa jornada cuya asistencia será obligatoria para el personal de la escuela y además recibirán una acreditación avalada por la Red Provincial de Formación Docente Continua.

Para llevar adelante la planificación, se forman grupos con participantes de dos o tres escuelas de características similares y desarrollan un bosquejo de la jornada especificando los objetivos y la distribución temporal de las actividades. La lectura de una guía con “10 orientaciones para el desarrollo institucional de la ESI” les ofrece una sistematización de los diferentes momentos y dinámicas que pueden contener estas jornadas. Dada la extensión de la propuesta contenida en la guía, el primer trabajo apunta a la selección de aquello que cada institución considera prioritario de acuerdo con sus características y el estado de implementación de la ESI.

Durante la elaboración de la planificación por parte de cada grupo y en la instancia de plenario, las intervenciones de lxs talleristas tienen como objetivo aportar criterios pragmáticos (pautando los tiempos, por ejemplo) para la efectividad de las jornadas y, fundamentalmente, promover la inclusión de ciertas instancias consideradas “irrenunciables”, esto es, que se incluya “al menos una actividad de reflexión sobre nosotrxs mismxs, que se presenten los Lineamientos Curriculares y que se presenten los materiales del nivel” (Programa Nacional, 2013: 29) .

1.2.6. Un cierre emotivo: la carta a unx colega

Finalmente, la última actividad que se realiza en los talleres es la producción individual de una “carta a unx colega” que no ha participado de esta capacitación. La consigna transmitida por lxs talleristas es la siguiente:

Pedimos a cada participante que escriba una carta personal, informal, a algún colega de la escuela. Les decimos que en ella transmitan lo vivenciado en la capacitación de ESI. Les sugerimos que no sólo vuelquen aquellos conceptos que les hayan llamado más la atención, sino también que les expresen cómo se sintieron, qué dudas les invadieron, qué nuevas certezas encontraron, qué aspectos de sus prácticas docentes han movilizado, qué aspectos de su persona también han sido movilizados. (Programa Nacional, 2013: 29-30)

Estas cartas constituyen una instancia reflexiva individual tanto sobre el dispositivo como sobre efectos que ha producido en sí mismxs. La atmosfera emotiva del cierre luego de tres días de capacitación contribuye a que las cartas se carguen con referencias a los procesos personales y valoraciones del impacto que les ha producido el dispositivo. Luego del momento de escritura, lx tallerista invita a “quienes tengan ganas” a compartir la lectura de las cartas. En los talleres observados, a causa principalmente del tiempo se llegaron a leer tres o cuatro cartas. Finalmente, el grupo elige una de las cartas leídas para que lo represente en el plenario general que tiene lugar como cierre definitivo.

A continuación, repasaremos algunas recurrencias que atraviesan el conjunto de cartas que hemos recolectado¹⁷² en las diferentes jornadas observadas. En correspondencia con lo que solicita la consigna, la mayoría de las cartas relata lo que ocurrió a lo largo de las jornadas desde la perspectiva íntima propia de este género discursivo. En ese sentido, lxs destinatarixs elegidos mayoritariamente presentan una relación afectiva con lx remitente. De manera general, las jornadas son valoradas positivamente con adjetivos como “fructíferas”, “intensas”, “placenteras”, “maravillosas” e “interesantes”. Muchas veces esa valoración se expresa en contraste con las expectativas previas a la jornada que proviene de la experiencia referida a otras capacitaciones:

(...) pensé que iba a ser una capacitación más, pero me encontré con algo diferente. (Carta 131)

(...) fue incomparable con cualquier otra que hayamos realizado antes.(Carta 104)

Las expectativas negativas le atribuyen a esas otras capacitaciones rasgos como “pura teoría”, “densas”, “pesadas” y “aburridas”. Mientras que estas jornadas son ubicadas en el polo de la diversión y el placer que aparece como el efecto de las instancias lúdicas que presenta el dispositivo. Así, las actividades son descritas como “muy dinámicas”, “entretenidas” y “movilizadoras”. Con respecto a esta última valoración, las cartas mencionan el “impacto emocional” (carta 74) y la “revisión de recuerdos y vivencias” (carta 90) que produjeron algunas instancias de la capacitación. En ese sentido, señalan que hubo “momentos intensos de reflexión, retrospección, revisión, aprendizaje y producción”(carta 82). La circulación de emociones a lo largo de las jornadas es reconocida como una característica diferencial de esta capacitación que se asocia, fundamentalmente, a dos valoraciones positivas: intensidad y significatividad.

(...) me emocioné, me sorprendí, me enriquecí (carta 9).

(...) me cayeron lágrimas!!! Y vos sabés que soy dura, para mí fue toda una sorpresa (carta 34)

(...) jugando, riendo, moviendo el cuerpo, se fueron moviendo ideas (carta 50).

¹⁷² Hemos recolectado 150 cartas de cuatro jornadas, algunas de las cartas pertenecen a las compartidas durante el plenario y otras no.

Una de las marcas que singularizan estas jornadas de acuerdo con las cartas es la articulación entre la dimensión lúdica de las actividades con la movilización de emociones y los desplazamientos de orden conceptual o cognitivo. De este modo, el juego y la presencia de “lo emocional” no se encuentran escindidos del trabajo reflexivo pero predominan las referencias a los primeros ya que aparecen como un rasgo que los diferencia de otras capacitaciones y, por lo tanto, produce sorpresa. Igualmente, en muchas cartas aparecen valoraciones orientadas directamente al intercambio de ideas que mencionan el “alto nivel de debate” y el “respeto” por las diferentes posiciones.

Teniendo en cuenta los distintos componentes del dispositivo de capacitaciones, las valoraciones recurrentes tienen por objeto en primer lugar los materiales. En ese sentido, se valora positivamente tanto la disponibilidad (“nos dieron un montón de cuadernos y láminas”) como la calidad mencionando, principalmente, la precisión y la claridad de las propuestas didácticas. Otro de los objetos de elogio son lxs talleristas, muchas cartas destacan cualidades positivas relativas a la formación acerca de la temática (“muy formada”, “muy preparada”) y al desempeño en la coordinación del grupo. Esto último resulta lo más destacado y las valoraciones le atribuyen paciencia, empatía, respeto, creatividad y “buena onda” como los rasgos principales. Finalmente, el tercer componente del dispositivo que se destaca es “el grupo”. Gran parte de las cartas incluyen valoraciones positivas a las posibilidades de intercambio entre colegas que habilita la instancia del taller. Las valoraciones subrayan el efecto de identificación que produce la puesta en común de experiencias institucionales: “(...) somos muchos los que compartimos las mismas ideas” (carta 97), “(...) diversas instituciones que pasamos por lo mismo” (carta 32).

1.3. Acerca de lxs talleristas y lxs participantes

En cada una de las jornadas que se realizó en la provincia de Córdoba, tuvieron lugar alrededor de 14 talleres para los diferentes niveles y modalidades. Cada uno de ellos estuvo coordinado por unx tallerista. Cinco o seis de esxs talleristas pertenecían al Programa Provincial de ESI y lxs restantes provenían del equipo de talleristas conformado por el Programa Nacional.

En el lapso que transcurrió la realización de estas jornadas en todo el país (2012-2015), se conformó un grupo de más de 100 talleristas que fueron seleccionadxs mediante entrevistas por el Programa Nacional y recibieron una capacitación acerca del funcionamiento del dispositivo. Estas capacitaciones de dos días de duración fueron impartidas por el Programa Nacional en el mes de marzo durante todos los años que duró la implementación de las jornadas. Además de lxs talleristas, en las primeras ediciones de esta

capacitación participaron también lxs integrantes de los equipos jurisdiccionales afectados por el dispositivo¹⁷³. La capacitación estaba centrada en la dimensión metodológica de la propuesta, consistía en una explicación y puesta en práctica de cada una de las instancias que integran los talleres.

Con respecto a la selección de talleristas, los criterios privilegiados por el Programa Nacional no se orientan tanto a la formación previa específica en educación sexual¹⁷⁴ sino a la experiencia en el trabajo con la modalidad de taller participativo y a la “permeabilidad” ante el enfoque de derecho, ya que se considera que la formación específica se puede adquirir con la interiorización en el tema y la participación en las jornadas (Entrevista con Mirta Marina). En cuanto a la formación de base, la mayoría de lxs talleristas presenta un recorrido académico en disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanas. Teniendo en cuenta específicamente los Curriculum Vitae de lxs 30 talleristas que participaron en las diferentes jornadas de Córdoba, la disciplina más recurrente es la Psicología seguida de Ciencias de la Educación, Profesorado en Enseñanza Primaria y Trabajo Social; con mucha menos recurrencia aparecen Antropología, Filosofía e Historia. En el caso de lxs integrantes del Programa Provincial que participaron como talleristas, el predominio de la Psicología es equivalente y entre las disciplinas con menor recurrencia aparecen Comunicación Social, Biología y Bioquímica. A excepción de estas dos últimas, es casi unánime la inscripción de las trayectorias de formación académico-profesional en el campo de las ciencias sociales y humanas con un fuerte predominio de la Psicología. La oposición al predominio de perspectivas biomédicas que, como hemos visto, aparece enunciada en el discurso oficial de la ESI se visibiliza, a su vez, en la selección de talleristas. En ese sentido, el predominio de la Psicología en la formación de estxs profesionales permite una doble inscripción. Por un lado, como hemos visto específicamente en la emergencia de la noción de “sexualidad integral” en el ámbito internacional¹⁷⁵, la Psicología se encuentra posicionada en un lugar legitimado que presenta los rasgos de la cientificidad pero exentos de biologicismo que en el caso de nuestro país pertenece a una tradición de bioanatomización de la sexualidad que se extiende desde los años setentas¹⁷⁶. La otra inscripción se produce en el propio campo de la educación con la presencia constitutiva de la “psicología del desarrollo” y la legitimidad creciente de los saberes psi en el abordaje de los procesos de aprendizaje¹⁷⁷. De esa manera, la Psicología aparece como un campo disciplinar que permite conjugar especificidad

¹⁷³ En esos años, no todas las jurisdicciones contaban con equipo. En algunas de ellas, solamente se designó unx referente para que interactuara con el Programa Nacional para la implementación de estas jornadas.

¹⁷⁴ A pesar de ello, participaron como talleristas un grupo de pioneras de la educación sexual que cuentan con una vasta experiencia y formación en la temática.

¹⁷⁵ Ver **capítulo 4**.

¹⁷⁶ Ver **capítulo 3**.

¹⁷⁷ Ver **capítulo 4**.

educativa dada su inscripción duradera en el campo con una mirada legitimada científicamente de la sexualidad.

Por otra parte, una descripción de lxs participantes de las jornadas de capacitación resulta mucho más complejo. La masividad y la heterogeneidad territorial del emplazamiento del dispositivo contribuyeron a diversificar la población. Sin embargo, del lado de la convocatoria y el diseño de las jornadas se presentan algunos criterios que tienden a delimitar ciertas características de lxs participantes. Cada una de las escuelas convocadas recibió a través de su sede de supervisión una nota con la sugerencia del siguiente perfil de participante:

- Tenga compromiso con el desarrollo institucional de la ESI (por ejemplo, que realicen o hayan realizado actividades o proyectos de ESI)
- No haya participado en capacitaciones previas brindadas por el Programa Provincial de ESI, dado que uno de los objetivos de la jornada es ampliar la cobertura de los docentes formados.
- Posea la capacidad de ser agente multiplicador en su comunidad educativa para facilitar la implementación áulica y el desarrollo de las jornadas institucionales de capacitación al resto de sus colegas.
- Goce de estabilidad laboral en la institución y/o una carga horaria considerable.
(Programa Provincial ESI, 2013b)

De esta manera, se podría suponer que la mayoría de lxs participantes cuentan con algún contacto previo con la propuesta de la ESI, aunque la exclusión de aquellxs que hayan realizado capacitaciones oficiales previas en la temática opera como un factor contradictorio en este punto. Sin embargo, se trata solo de una sugerencia y la selección de lxs participantes es potestad de cada institución. Teniendo en cuenta las entrevistas realizadas a participantes que analizaremos en el **próximo capítulo**, la mayoría se atribuye cierta formación en la temática.

(...) yo ya venía más o menos en esa línea de pensamiento entonces para mí era igual, como decir “a bueno entonces tan errada en los pensamientos que yo tenía con respecto a eso no estaba”
(Romina: 132)

Pero asimismo quienes se posicionan en este lugar de afinidad previa con la ESI señalan posiciones diferenciales de otrxs participantes marcadas por el distanciamiento con la propuesta:

(...) sí vi que había otros profes que no se habían capacitado anteriormente que ahí sí se generaban las tensiones, las dudas, por ahí no le encontraban la vuelta, y lo que sí me pareció como que te das cuenta enseguida la actitud que tiene el otro frente a la sexualidad. (Leticia: 93)

Teniendo en cuenta este conjunto de indicios, solamente podemos dar cuenta de determinada heterogeneidad de posiciones previas respecto de la propuesta de la ESI relacionada con el contacto con estos discursos. De todos modos, ello no nos permite suponer que el contacto por sí mismo produce adhesión a la propuesta ni describir los sentidos últimos de dicha “adhesión”¹⁷⁸.

2. Dinámicas para interpelar

A continuación, volveremos la mirada sobre el dispositivo para detenernos sobre tres momentos que nos permiten visibilizar la orientación que adquiere la interpelación como un mecanismo definido como necesario para lograr la implementación de la ESI. Decíamos más arriba que el rasgo contracultural atribuido a la ESI desde el propio Programa Nacional le transfiere al dispositivo la necesidad de producir un cambio en el posicionamiento de lxs docentes y directivos para que, en consecuencia, inicien o promuevan acciones de ESI en sus escuelas.

Hasta a veces se ve como inadecuado que vos provoques que la otra persona se perturbe un poco o se quede pensando. O recuerde situaciones no tan placenteras. Para nosotros es importantísimo, si no arrancamos de ahí creemos que es más difícil que algo ocurra. La gente responde valorando esto cuando dice que esta capacitación le sirve no sólo para su práctica sino como persona. (Entrevista a Mirta Marina)

Más allá de dar a conocer la Ley y la propuesta, el objetivo de la sensibilización formulado desde el Programa Nacional apunta a producir desplazamientos en las posiciones de lxs participantes que se encuentran tramadas con la sexualidad, un tópico que la historia de nuestro discurso social ha imbricado con la subjetividad. En ese marco, las interpelaciones son siempre subjetivas, proponen una mirada sobre los recorridos personales acerca de sentidos y experiencias que pertenecen a “la vida”.

2.1. La sexualidad en plenario

Tomar como punto de partida la definición de sexualidad ha sido una operación invariable en el discurso oficial de la ESI. Como hemos analizado en los capítulos anteriores, ello permite transferirle a la

¹⁷⁸ En el próximo capítulo, intentaremos establecer algunas comparaciones entre los posicionamientos que circulan en los discursos de lxs participantes y el discurso oficial de la ESI.

propuesta la legitimidad tramitada en la esfera internacional de los discursos de la Ciencia y los Derechos Humanos. En este caso, la exposición a cargo de un representante del Programa Nacional de ESI¹⁷⁹ que abre la capacitación en el auditorio central inicia con la pregunta: “Si yo les digo la palabra sexualidad: ¿con qué la relacionan?” (Notas mayo 2014). Previo a la pregunta generalmente ocurren otros movimientos: mientras las autoridades presentes en la apertura se retiran, la representante a cargo de esta instancia baja del escenario, se acerca al auditorio con un micrófono inalámbrico y les formula una pregunta anterior: “¿Cómo están?, ¿cómo se sienten?, ¿tienen sueño?, ¿están cansados y cansadas de estar en las sillas?”. Las preguntas por el cuerpo van acompañadas de una propuesta:

“Parémonos, estiremos los brazos, respiremos profundo, bien, ahora nos sentamos de nuevo. ¿Mejor? ¿Se levantaron muy temprano? ¿Quién se levantó más temprano?” Desde el fondo, gritan: “yo, a las cinco”. Más adelante alguien dice “yo, a las cuatro”. Y rápidamente una mujer de guardapolvo blanco dice “yo casi que no dormí, me levanté a las tres y media”. “Nos merecemos un aplauso y mucho más por todo este esfuerzo”, dice la representante del Programa Nacional. (Notas mayo de 2014)

La bajada del escenario y el desplazamiento, por un momento, de la atención hacia los cuerpos, el cansancio, el entumecimiento y la postura marca también el inicio de cierto diálogo o, al menos cierta posibilidad de interacción y escucha en un ámbito masivo. Luego viene la pregunta por la sexualidad: “¿con qué la relacionan? ¿Cuál es la primera palabra que se les viene a la mente?”. En cada edición del dispositivo, se escuchan ocho o nueve palabras de parte de los participantes. Las más recurrentes son “amor”, “sexo”, “respeto”, “genitales”, “reproducción”, “vínculo”, “cariño” y “abuso”. Con menos frecuencia, aparece “placer”, “deseo”, “vergüenza”, “miedo”, “responsabilidad” y “cuidado”. En las cadenas de palabras que se forman con las sucesivas intervenciones, predominan siempre aquellas axiologizadas positivamente con mucha recurrencia de la dimensión vincular-afectiva, pero en todos estos encadenamientos emergen a su vez algunos términos negativos que generalmente se inscriben también en el ámbito de lo vincular. Casi siempre el conjunto de palabras expresadas por los participantes establece una correspondencia entre la sexualidad y las relaciones sexuales marcando, asimismo, una perspectiva que privilegia la afectividad por sobre la genitalidad. La abrumadora repetición de las palabras “amor” y “respeto” resulta un claro indicador de ese posicionamiento.

En esta instancia, la devolución por parte de la referente del Programa Nacional no se dirige hacia el análisis de los diferentes posicionamientos que se ponen en juego en la selección de las palabras asociadas a la sexualidad, sino que se limita a poner en evidencia la multiplicidad de elementos que

¹⁷⁹ Muchas veces a cargo de la referente Mirta Marina.

abarca el concepto para luego contrastarla con la presencia de un único modelo que habría dominado la educación sexual en las escuelas:

Con esta diversidad de palabras que han elegido, vemos que la sexualidad es realmente algo amplio que integra muchos elementos. Sin embargo, en nuestras escuelas la manera en que hemos comprendido la sexualidad y la educación sexual, se ha basado en un solo modelo. (Notas julio de 2014)

A continuación, en todas las jornadas observadas se muestran las siguientes imágenes en una placa de PowerPoint:



En este punto, la exposición articula dos afirmaciones: por un lado sostiene que “muchas ideas acerca de la sexualidad que han expresado tienen que ver con estas imágenes” y, por otro, que “las imágenes hacen alusión al modelo de educación sexual que tradicionalmente hemos tenido y que todavía

aparece en algunas de las escuelas” (notas julio de 2014). De esta operación, nos interesa destacar la articulación entre las nociones de “sexualidad” y “educación sexual” mediante la focalización en los modelos biologists y biomédico.

En la misma línea que el título de la placa y que la declaración programática de la ESI que hemos abordado en el capítulo anterior, la superación de modelos o enfoques parciales y reduccionistas constituye un objetivo central y estructurante de la propuesta. Si bien el discurso oficial de la ESI configurado en los materiales didácticos elude la nominación de los modelos que deben ser superados por el enfoque integral, ellos se pueden reponer de algunas instancias que operan entre sus condiciones de producción. Una de ellas es la publicación pionera de Graciela Morgade que caracteriza y distingue diferentes “modelos de educación sexual” vigentes en las escuelas: los modelos dominantes de mayor vigencia en las prácticas educativas son el biologista, el biomédico y el moralizante (Morgade, 2006: 42-43). Ahora bien, aunque las palabras expresadas por lxs participantes acerca de la sexualidad no

permiten una asociación directa con el predominio de los modelos biólogos y biomédicos en sus posicionamientos, la exposición se orienta exclusivamente a esos modelos. De ese modo, dejando de lado, por ejemplo, la recurrencia de las palabras “amor” y “respeto” que podrían vincularse con la discursividad religiosa que Morgade ubica en el “modelo moralizante” (Morgade, 2006: 43), las instancias plenarias del dispositivo solo presentan las reducciones biológicas y médicas como tradiciones que serán superadas por la mirada de la ESI.

La superación enunciada por la placa PowerPoint es explicada por la referente del Programa Nacional a partir de la descripción de las tres imágenes. Por un lado, las imágenes del manual de anatomía y el esquema del cuerpo son relacionadas con una concepción enciclopedista de la enseñanza limitada a la transmisión de información y con una concepción del cuerpo humano restringida a la anatomía y fisiología de los aparatos reproductores.

La educación sexual no es solamente la transmisión de algunos conocimientos de anatomía porque la sexualidad tiene que ver con la vida de las personas, entonces se ponen en juego otras cuestiones más complejas de la enseñanza y del aprendizaje (notas julio de 2014).

En articulación con esta crítica al enciclopedismo atribuido al “modelo biólogo”, se introduce el tema del sujeto de la enseñanza de la educación sexual. En ese sentido, la tercera imagen es descripta como “dos profesionales de la salud” y se plantea que tradicionalmente las escuelas consideraron que la educación sexual era un tema propio de especialistas pertenecientes al área de la salud.

Ahora estamos dejando atrás ese modelo, no porque creamos que los profesionales de la salud no tengan nada que aportar sino porque pensamos que esta es una tarea propia de los docentes, que están capacitados para llevarla adelante, que por ahí necesitan fortalecer y profundizar algunos conocimientos pero que saben algo que es muy importante: enseñar. Y si saben enseñar, son las personas más idóneas para lo que va a dejar de ser una charla cada tanto, un buzón de preguntas y respuestas y se va a convertir en algo más cotidiano y sistemático. (Notas julio de 2014).

Con estas operaciones, el dispositivo toma como punto inicial la noción de sexualidad partiendo de una indagación rápida y superficial de posiciones sostenidas por el auditorio con el objeto de dejar planteados dos elementos centrales de la axiomática del discurso oficial de la ESI: que la sexualidad no se reduce a su dimensión bioanatómica y que los sujetos de la implementación de la educación sexual son los docentes. Para ello se establece una oposición con los “modelos” “biólogo” y “biomédico” que reciben el atributo de “reduccionistas” y son inscriptos en una tradición educativa que la propuesta de la ESI viene a “superar”. Como hemos analizado en los capítulos anteriores, la oposición a estos “reduccionismos” encuentra legitimidad no sólo en el marco normativo internacional relativo a la

sexualidad sino también en el posicionamiento de la Iglesia católica. Por esta razón, la instancia inaugural y en modalidad plenaria del dispositivo no experimenta relaciones de disputas antagónicas de parte de lxs participantes.

2.2. Las cuatro esquinas: preguntas sobre la vida

Una vez concluida la instancia plenaria que además de abordar la noción de sexualidad, presenta el marco normativo y enuncia los ejes de la propuesta pedagógica tiene lugar el primer trabajo en los talleres. La primera actividad es una presentación de lxs participantes que varía según los talleres observados pero que siempre mantiene algún componente lúdico¹⁸⁰ que apela a la diversión y contribuye a producir una atmósfera distendida. Con la presentación se empiezan a socializar algunos datos institucionales de lxs participantes tales como el rol que desempeñan en la escuela, la formación de base, la trayectoria en la ESI, la escuela de donde provienen y algunos otros datos de índole más personal como el hobby o las preferencias musicales.

Con la presentación terminada, se da inicio a primer dinámica inscripta bajo el título de la “reflexión sobre nosotrxs mismxs”. En cada una de las cuatro esquinas del salón hay un pequeño afiche adherido a la pared con una de las siguientes palabras o frases: “siempre”, “nunca”, “pocas veces” y “muchas veces”. Lx tallerista les pide a todxs lxs participantes que se pongan de pie. Entonces, les dice que va a ir leyendo una lista de afirmaciones y que para responder a cada afirmación deberán moverse hacia el cartel correspondiente. Les dice además que se trata de una actividad introspectiva, así que deben hacerla en silencio, respondiendo a la afirmación con el desplazamiento del cuerpo. Las afirmaciones, como veremos, refieren a situaciones del presente o del pasado que interpelan con diferente intensidad a lxs participantes.

La primera afirmación¹⁸¹ es “duermo toda la noche”. Funciona principalmente para que se comprenda el juego y se vaya estableciendo gradualmente el tono de las intervenciones mediante las indicaciones delx tallerista. Por ejemplo, en la distribución la mayoría queda ubicada en “muchas veces”, algunxs en “pocas veces” y dos en “nunca”. Entonces un participante les dice, “ustedes no duermen nunca, ya me imagino lo que deben hacer”. Todxs se ríen. Pero lx tallerista interviene:

¹⁸⁰ Por ejemplo, “representar aquello que más te gusta hacer sin hablar” o “decir una palabra que te describa que empiece con la inicial de tu nombre”.

¹⁸¹ No mencionaremos todas las afirmaciones, en la agenda desarrollada entregada a lxs talleristas (Programa Nacional ESI, 2013: 3-4) aparecen 15 afirmaciones pero muchas no son utilizadas en la técnica ya que resultan reiterativas o poco significativas.

Les voy a pedir que si tienen ganas de hablar, hablen pero sobre ustedes mismos, como les dije es una actividad introspectiva, la idea es que no juzguemos ni valoremos las respuestas que den nuestras compañeras y compañeros pero si tenemos ganas podemos hablar sobre nuestras propias respuestas. (Notas octubre de 2014)

La siguiente afirmación dice: “En mi infancia, me hablaban de sexualidad”. En los talleres observados, predominan ampliamente las ubicaciones bajo “pocas veces” y “nunca”, mientras que “muchas veces” tiene muy pocos participantes y “siempre” aparece desierto o con un participante. A quienes les hablaban de sexualidad, cuentan que sus padres eran médicos y les hablaban de los “cambios corporales” o que eran “padres jóvenes” y les “hablaban de todo, a veces demasiado”. Lxs que se ubican en “pocas veces” o “nunca” dicen que sólo les advertían “tené cuidado” o que en muchas ocasiones ante preguntas acerca de las relaciones sexuales lxs mandaban a preguntarle a otra persona o directamente no les decía nada. Ante esta afirmación, de manera recurrente lxs participantes dicen estar sorprendidxs por la heterogeneidad generacional de la distribución, ya que no se cumple la expectativa de que a menor edad, más conversaciones domésticas sobre sexualidad.

Otra de las afirmaciones dice: “Me siento cómoda o cómodo con mi cuerpo”. En este caso, la mayoría de lxs participantes se ubica en “muchas veces” y “siempre”. Un grupo más reducido se ubica en “pocas veces” y comentan que están ahí “por los kilos demás”. En el grupo ubicado en “siempre”, dicen “acá nos sobra la autoestima”. Una participante ubicada en “muchas veces” dice: “generalmente me siento cómoda pero a veces me gustaría hacer algo para estar mejor, ir a gimnasia”. Ante estas afirmaciones, tiene lugar el siguiente diálogo entre lx tallerista y lxs participantes:

-Tallerista: ¿si fueran adolescentes, donde creen que se pondrían?

- Grupo de participantes: en nunca o en pocas veces.

- Tallerista: ¿por qué?

- Grupo de participantes: por inseguridad, por los medios de comunicación, por los estereotipos de belleza...

- Tallerista: ¿y a ustedes esas cosas no les afectan? (Notas julio de 2014).

Luego se produce un murmullo ininteligible y pasan a la siguiente afirmación: “me cuido”. La distribución permanece casi igual que en la afirmación anterior. De nuevo, empiezan a hablar desde el grupo ubicado en “pocas veces”: “yo como mal, como cualquier cosa y no tengo tiempo para hacer ejercicio”. Desde la ubicación “muchas veces”, un participante dice: “yo lo interpreté como protección y la verdad es que muchas veces me protejo en distintos sentidos para que las cosas no me hagan daño”. Otra participante dice: “yo trato de cuidarme pero no siempre se puede”.

La siguiente afirmación leída por la tallerista es: “Me sentí discriminada o discriminado por ser varón o por ser mujer”. En todos los talleres observados, la respuesta ante esta afirmación fue la ubicación de casi todo el grupo bajo el cartel “nunca” y una, dos o tres personas en “pocas veces”. Se trata de la única afirmación que produce un desplazamiento tan masivo hacia esa posición. El intercambio empieza por las intervenciones de quienes se ubicaron en “pocas veces”. La tallerista las invita a hablar: “¿quieren compartir alguna de las veces que se sintieron discriminadas?”. En los relatos, se reiteran situaciones de la vida cotidiana generalmente vinculadas al manejo y mantenimiento del auto y experiencias del ámbito laboral por fuera de la escuela.

Yo estoy cansada de que me manden a lavar los platos cuando voy manejando. O cuando llevo el auto al mecánico me ignoran, no me explican nada.

Soy ingeniera agrónoma y siempre me trataron mal por ser mujer, es un lugar de hombres y tratan de que te vayas.

Las veces que ocupé lugares jerárquicos en el trabajo tuve problemas porque a muchos varones no les gusta recibir órdenes de una mujer. (Notas julio de 2014).

En menor medida, aparecen relatos de situaciones referidas a la distribución desigual de las tareas domésticas:

Muchas veces discuto con mi marido porque llega de trabajar y no quiere hacer nada y realmente es mucho lo que hay que hacer para mantener la casa más o menos habitable.

En mi familia cuando era chica, por ser nena tenía que poner la mesa, ayudar a lavar los platos y un montón de cosas y mis hermanos se la pasaban jugando (Notas julio de 2014).

A medida que se van desarrollando estos relatos, la tallerista se dirige al grupo ubicado en “nunca” y les pregunta si nunca les ocurrió algo similar: “¿a todas ustedes nunca las mandaron a lavar los platos?”. Entonces la mayoría de las mujeres responde que sí, que eso pasa todo el tiempo pero que no les afecta negativamente o lo consideran como algo normal.

Esas cosas nunca me impidieron que hiciera nada, por ahí ellas son más sensibles, yo no me largo a llorar cuando me mandan a lavar los platos, sigo para adelante, no voy a dejar de manejar por eso. (Notas julio de 2014)

Ahora la sociedad cambió, por ahí he escuchado “andá a lavar los platos” pero no me llegó.

Yo viví mucha discriminación pero luché, me sirvió para luchar. No lo sentí como algo personal sino como algo normal.

Por ahí las mujeres que estamos de este lado, lo vivimos como algo normal. (Notas octubre de 2014)

En algunos de los talleres observados, mientras se producen estos intercambios algunas participantes se trasladan desde “nunca” hacia “pocas veces” y en menor medida a “muchas veces”¹⁸². Ante la pregunta de la tallerista acerca de por qué se cambiaron de lugar, dicen: “hay cosas en las que no había pensado”, “no sé bien, me quedé pensando” (Notas julio de 2014). Con respecto a los varones¹⁸³, en casi todos los talleres observados se ubicaron en “nunca” y no intervinieron en el intercambio de comentarios. En uno de los talleres de nivel primario, el único varón presente se ubicó en “pocas veces” y manifestó que se sentía discriminado en la escuela porque siempre se daba por sentado que eran todas mujeres nombrándose permanente en femenino, por ejemplo. Ello derivó de manera diferida, en otro momento del taller, en una discusión sobre el uso de la fórmula “todos y todas” que fue producida mediante la intervención de la tallerista que retomó ese comentario para problematizar el uso del masculino como universal.

Luego de esta afirmación, tienen lugar dos, tres o cuatro afirmaciones¹⁸⁴ que suelen transitarse de manera más rápida sin detenerse mucho en los intercambios. Estas afirmaciones refieren a la identificación de algunas emociones –“siento vergüenza”, “tengo temor a lo desconocido”, “me enamoro”- y a las posibilidades de expresión: “tengo con quien hablar de lo que me pasa, de lo que siento”. El paso por estas afirmaciones suele ser más silencioso motivado por los llamados de las talleristas a “mirar hacia adentro para pensar las respuestas”.

Finalmente, las dos últimas afirmaciones vuelven sobre el tópico “hablar de la sexualidad” pero ubicado en la actualidad en dos espacios diferenciados. La primera dice “actualmente, en mi casa hablamos de sexualidad”. Ante ella, la mayoría de las participantes se ubican en “siempre” y “muchas veces”. Las intervenciones coinciden en que no quieren repetir lo que les pasó a ellas durante sus infancias y adolescencias.

Si mis hijos preguntan algo, o los veo que insinúan alguna duda, sacamos videos, láminas, tenemos todo preparado.

Trato de que tenga claro que me pueden preguntar cualquier cosa. Prefiero que me pregunte a mí y no que ande buscando por ahí en internet y termine embarazada. (Notas mayo 2014)

En ese sentido, casi todas las intervenciones se refieren a la conversación con sus hijxs acerca de la sexualidad limitada fundamentalmente a las temáticas de la procreación y las diferencias corporales y el

¹⁸² Esto ocurrió en dos de los talleres observados, en uno fue solo una participante y en el otro fueron dos.

¹⁸³ Dado el bajo porcentaje de varones entre la población docente, muchos de los talleres de los niveles inicial y primario no cuentan con varones entre sus participantes. En los talleres del nivel secundario, el porcentaje de varones oscila alrededor del 25%.

¹⁸⁴ El número varía de acuerdo a los talleres observados.

cuidado en las relaciones sexuales. En muy pocas ocasiones, aparece otra configuración del tópico referida a la conversación entre la pareja de adultos. En esos pocos casos que tuvieron lugar en los talleres observados, no se especificaron los temas de las conversaciones, dado que las intervenciones se limitaron a expresiones tales como “con mi pareja hablamos mucho de sexualidad” (Notas julio de 2014).

La segunda de estas afirmaciones que, a su vez, suele ser la última de la dinámica dice: “actualmente, en la escuela hablo de sexualidad con mis alumnos y alumnas”. En los talleres observados, la distribución es heterogénea pero aparece como rasgo común la muy baja ocupación de la posición “siempre”. Además, hay una variación significativa de acuerdo a los niveles educativos: en el taller observado de nivel primario la mayoría se ubicó en “nunca” y “pocas veces”; en el de inicial se repartieron de manera equitativa entre “nunca”, “pocas veces” y “muchas veces”; y en los talleres de nivel secundario predominaron las ubicaciones en “pocas veces” y “muchas veces”. En el intercambio de intervenciones que suele ser profuso muchxs participantes ubicados en “pocas veces” o “nunca” justifican su posición refiriéndose a la función que desempeñan (función directiva, tareas pasivas) o al espacio curricular (matemáticas, educación tecnológica) que consideran alejados de la temática. Por otro lado, quienes sostienen que hablan de sexualidad con los estudiantes mayormente expresan que lo hacen cuando surge el tema ya sea por preguntas o porque ocurre “alguna situación”. Varixs participantes manifiestan que lxs estudiantes se les acercan y les preguntan porque les “tienen confianza”. En menor medida, algunxs docentes afirman que incluyen temas relativos a la sexualidad como contenido en sus materias o que llevan adelante algún proyecto específico generalmente vinculado a la promoción de la salud sexual y reproductiva.

Cuando termina el juego, lxs participantes vuelven a sus lugares en el conjunto de sillas distribuidas por la sala de manera más o menos desordenada pero que permiten dirigir la mirada hacia el pizarrón. Lx tallerista posicionada adelante junto al pizarrón les pregunta si les gustó el juego y todxs responden que sí. Entonces les explica que a lo largo de las jornadas, se van a ir deteniendo a pensar en cada una de las dinámicas y les técnicas que vayan experimentando, ya que uno de los objetivos es que aportar herramientas de taller participativo para que puedan implementarlas en la escuela con las adaptaciones correspondientes. A partir de esta aclaración, lx tallerista pronuncia un conjunto de preguntas:

A ver, díganme: ¿qué fue lo que estuvimos haciendo con esto de las 4 esquinas? ¿Cómo se sintieron? ¿Qué les pasó? Y por último: ¿para qué les parece que les propusimos esta técnica?
(Notas octubre de 2014)

En primer lugar, lxs participantes coinciden en valorar positivamente la experiencia, dicen que fue “divertida”, “entretenida”, que les sirvió para conocerse mejor entre ellxs: “a ella hace más de 20 años

que la conozco y hoy me enteré de un montón de cosas que no sabía” (Notas octubre de 2014). Cuando se les vuelve a preguntar cómo se sintieron mientras caminaban de un lado a otro, muchxs coinciden en afirmar que se sintieron acompañadxs: “me gustó mucho ver que no estaba sola en las esquinas” (Notas julio de 2014). Finalmente, con respecto al objetivo de la técnica las intervenciones más recurrentes afirman que “sirve para romper el hielo”, para “mirarnos un poco para adentro” y para “ver donde estamos parados” (Notas julio y octubre de 2014).

2.3. Los recuerdos: la sexualidad en la historia escolar

La segunda técnica inscrita en esta dimensión del dispositivo relativa a la “reflexión sobre nosotrxs mismxs” aborda los recuerdos vinculados a la sexualidad y a la educación sexual de la vida escolar de lxs participantes. Lx tallerista conforma aleatoriamente cinco o seis grupos de alrededor de seis participantes, les pide que se sienten con la mayor comodidad posible, se relajen y cierren los ojos.

Ahora nos vamos a transportar a nuestro pasado, a nuestra infancia. Recordamos nuestra escuela, el momento en que llegábamos, quién nos recibía o quiénes estaban allí, cómo era el patio de nuestra escuela, cómo era el encuentro con nuestros compañeros y compañeras, y luego el momento de formación, de entrada al aula... Podemos recordar a alguna maestra o maestro, profesor o profesora. ¿Cómo era el aula? ¿Dónde nos sentábamos? ¿Cómo nos sentíamos allí? Podemos recordar el momento del recreo, ¿qué hacíamos? Si jugábamos, ¿con quiénes y a qué jugábamos? ¿Cómo nos sentíamos?

Ahora les pido que se queden un momento en ese pasado y traten de capturar un recuerdo de alguna situación vinculada a la sexualidad que hayan vivido en la escuela. (Notas julio de 2014)

Transcurren algunos minutos en silencio con los ojos cerrados y a medida que se van incorporando, lx tallerista les indica que la consigna siguiente es compartir esos recuerdos al interior del grupo. En general los grupos conversan de manera animada y lx tallerista los recorre monitoreando el avance de los intercambios. Luego, lx tallerista interrumpe para plantearles la última parte de la consigna que consiste en que cada grupo se apropie de uno de los individuales o construya uno nuevo tomando fragmentos de varios recuerdos del grupo con el objeto de representarlo en una “foto fija”¹⁸⁵. En la siguiente instancia, cada grupo representa el recuerdo y luego el resto de lxs participantes intentan reconstruirlo mediante

¹⁸⁵ La “foto fija” consiste en una puesta en escena muda y sin movimiento mediante la cual cada grupo debe expresar el recuerdo elegido.

las interpretaciones que van intercambiando de la foto fija. Finalmente, se realiza un plenario para sistematizar los diferentes recuerdos y poner en común las apreciaciones.

Teniendo en cuenta los talleres observados, el repertorio temático de los recuerdos resulta significativamente acotado. Los tres temas más repetidos en todos los talleres observados hacen referencia al cuerpo de las estudiantes durante el secundario. El más recurrente de ellos refiere al embarazo de las estudiantes. En estos casos, las representaciones de los recuerdos coinciden en marcar el silencio, el ocultamiento y la expulsión de la estudiante embarazada por parte de la escuela¹⁸⁶. La experiencia de la primera menstruación en la escuela tanto propia como de alguna compañera también constituye un tema de mucha recurrencia. En los intercambios acerca de estos recuerdos, se reiteran las referencias a los sentimientos de vergüenza y desconcierto y, a su vez, señalan mayoritariamente la falta de contención por parte de la escuela. El tercero de los temas referidos al cuerpo de las estudiantes tiene que ver con los controles del uniforme por parte de las monjas y los intentos de transgresión por parte de las estudiantes que acortaban el largo de las polleras. Otro de los temas repetidos es la separación del grupo mixto entre varones y mujeres para recibir una charla de educación sexual auspiciada por *Johnson & Johnson*. En esos recuerdos, el tema es la intriga y la curiosidad acerca del contenido de la charla del otro grupo. Con menos recurrencia, aparecen recuerdos del enamoramiento entre estudiantes o hacia profesores de parte de las alumnas¹⁸⁷, siempre en el marco de la heterosexualidad. Finalmente, algunos recuerdos refieren al intercambio de besos y “toqueteo” entre estudiantes, tanto en rincones ocultos de la escuela como en la plaza.

Al igual que en la técnica de las cuatro esquinas, al finalizar el intercambio, lx tallerista pregunta acerca de las sensaciones que les produjo esta dinámica y sobre su objetivo en el marco del dispositivo de capacitación. Con respecto a las sensaciones, lxs participantes valoran el trabajo en grupos como una instancia de confianza que favorece el intercambio: “nos charlamos todo, hubo historias muy fuertes” (Notas octubre de 2014). Además, le atribuyen importancia a los procesos de revisión de las situaciones que vivieron a lo largo del trayecto escolar: “seguimos revisando nuestra propia historia y está muy bueno, hace mucha falta” (Notas octubre de 2014). En cuanto a los objetivos de la técnica, plantean que revisar el pasado nos permite comparar con el presente.

Hay muchas cosas que cambiaron, por ejemplo lo de la chica embarazada, ahora es algo natural que haya un par desde tercero o cuarto año. (Notas octubre de 2014).

¹⁸⁶ Muchos de los recuerdos elegidos sobre este tema ocurren en “escuelas de monjas” (escuelas confesionales católicas).

¹⁸⁷ Los recuerdos registrados sobre este tema tuvieron lugar en escuelas confesionales de mujeres (monosexuales).

A modo de cierre, lx tallerista plantea que la reflexión sobre nosotrxs mismxs es una condición necesaria para llevar adelante la implementación de la ESI.

Nuestra historia escolar forma parte de nuestra historia personal, forma parte también de lo que somos. Por eso es que les proponemos que pensemos sobre la educación sexual que recibimos a lo largo de todos los años que pasamos en la escuela y también en nuestras familias, porque en esa historia hay muchas cosas que nos van a servir para potenciar nuestro rol como educadorxs sexuales pero también hay otras que nos van a obstaculizar con temores y prejuicios. A esas tendremos que superarlas y para superarlas hace falta pensarlas y repensarlas. Por eso es que decimos que para empezar con la ESI hay que empezar con la reflexión sobre nosotrxs mismxs. (Tallerista, Notas octubre de 2014)

3. Conclusión: aproximaciones a los efectos de la interpelación

Ahora entiendo porque dicen esto de que “es parte de la vida, es parte de la escuela”.

Docente, octubre de 2014

El diseño del dispositivo tiene como objetivo principal, como hemos visto, producir un efecto de interpelación en lxs participantes. En ese sentido, las dinámicas participativas y lúdicas que hemos descrito han sido configuradas como los mecanismos privilegiados para la articulación entre instancias introspectivas y momentos de socialización que ponen en juego la expresión corporal en diferentes medidas. Ello genera condiciones para la circulación de afectos y emociones acerca de la sexualidad que son indagados por el discurso oficial de la ESI en un abanico de intensidades que varía según cada interacción específica.

En este capítulo, no nos hemos detenido en el análisis detallado de las posiciones discursivas de lxs participantes configuradas por la intersección de las formaciones discursivas que venimos indagando, dado que lo abordaremos en el **capítulo siguiente**. Nos interesó, en cambio, visibilizar algunos mecanismos significativos del dispositivo que logran generar operaciones de reflexividad acerca de la sexualidad y la educación sexual en los posicionamientos asumidos por lxs participantes. Por esa razón, nos interesa volver sobre las cartas que funcionan como actividad de cierre de la capacitación para recoger algunos efectos que lxs participantes le atribuyen a su propia experiencia del dispositivo.

Retomando el epígrafe de este apartado, muchas cartas le atribuyen a la capacitación un impacto que va más allá de su formación como docentes: “sirve para la vida en general... la relación con tus seres queridos, para la crianza de tus hijos” (carta 111), además produce “un crecimiento interior” (carta 34). Como hemos visto en los apartados precedentes, las dinámicas lúdicas que interpelan el propio posicionamiento referido a la sexualidad recuperando experiencias de la trayectoria vital de lxs participantes apuestan justamente a trascender una configuración de la formación docente limitada a la transmisión de conocimientos ubicados en una relación de exterioridad. El peso de lo autorreflexivo en este dispositivo se asienta sobre la articulación entre la indagación de la posición personal y el rol docente. De esta manera, una recurrencia que atraviesan las percepciones acerca del dispositivo consiste en la diferenciación con aquellas “otras capacitaciones” limitadas a brindar saberes técnicos para mejorar el desempeño laboral, ya que en este caso las herramientas tienen como objeto también, o fundamentalmente, la intervención sobre sí.

Querida amiga: Hoy ya me encuentro finalizando el curso de educación sexual integral y puedo decirte que no soy la misma. Siempre me maravilló enseñarle a mis alumnos y alumnas contenidos relacionados con la sexualidad pero desde hoy mi forma de abordarlos cambió. ¿Sabés por qué? Porque cambió mi percepción de ver el mundo. (Carta 58)

Les cuento que asistí a una jornada a la que fui con cierta resistencia. Fueron 3 jornadas intensas teórico-prácticas de sexualidad.

Me movieron el piso, me agité, me sonrojé, transpiré, me abrieron la cabeza, fui cansada y vengo rejuvenecida, me revolvieron las intenciones, me licuaron la resistencia y sobre todo fecundaron y multiplicaron mis conocimientos. (Carta 54)

De manera significativa, las cartas repiten las referencias al cambio o la transformación en las propias perspectivas acerca de la sexualidad y la educación sexual. La recurrencia de los sintagmas “abrir la cabeza” y “abrir la mente” (Cfr. cartas 8; 20; 28; 43; 76; 87; 89; 96; 122) y otros como “movilizar estructuras previas” (carta 23), “ampliar la mirada” (carta 32), “transformar las ideas” (carta 109) o “interpretar el mundo desde otro lugar” (carta 81) dan cuenta de los efectos transformadores atribuidos al dispositivo de capacitación. Así, por un lado, aparecen en las cartas valoraciones del trabajo de reflexión personal que permite revisar temores, prejuicios y preconceptos pero, también, que lxs llama a inscribir su propia posición en una relación con otras posiciones.

Estas jornadas me enseñaron a posicionarme desde “otro lado”, me enseñaron que hay otras posturas a respetar. Siempre hay que considerar que hay otro distinto a mí, y por ello merecedor de tener su posición, y que juntos debemos convivir e interactuar. (Carta 85)

(...) comprender lo que el otro siente, comprender las diferencias, y comprender significa aceptar, respetar. (Carta 103)

(...) aprendí a valorar el pensamiento y opinión del otro que piensa diferente a mí. (Carta 110).

Dadas las condiciones de este género discursivo, tal vez la valoración de los efectos autotransformadores de las jornadas se encuentre sobredimensionada anticipando cierta espectacularización que suele operar en las instancias finales de las capacitaciones masivas. Sin embargo, consideramos que la importancia asignada al mecanismo autorreflivo propuesto por este dispositivo nos permite visibilizar la circulación de algunos componentes propios del discurso oficial de la ESI entre lxs docentes.

Capítulo 7

Discursos de la sexualidad y la educación sexual en las voces docentes

El hombre no dispone de un territorio soberano interno sino que está, todo él y siempre, sobre la frontera, mirando el fondo de sí mismo el hombre encuentra los ojos del otro o ve con los ojos del otro

Mijail Bajtin

Retengamos, pues, nuestras lágrimas.

Michel Foucault

0. Introducción

El corpus que recorreremos en este capítulo ha sido construido a partir de entrevistas en profundidad realizadas a docentes en ejercicio que participaron del dispositivo de capacitación *Jornadas de formación institucional en ESI: "Es parte de la vida, es parte de la escuela"*. De acuerdo con nuestra perspectiva teórico-metodológica, abordamos este conjunto de enunciados como lugares de lucha sometidos a las regulaciones sincrónicas de la hegemonía discursiva y atravesados por posicionamientos discursivos sedimentados en las memorias de diferente espesor temporal que surcan el espacio discursivo de la educación sexual. Para abordar la complejidad de este espacio discursivo visibilizando las relaciones que se establecen entre las diferentes formaciones discursivas que lo constituyen, hemos adoptado una demarcación temática regida por criterios de significatividad propios de la trayectoria analítica de este trabajo. En cada tema, relevamos las posiciones enunciativas que emergen, sus relaciones con las formaciones discursivas que operan en el espacio, los grados de aceptabilidad y legitimidad que adquieren en estas operaciones y la jerarquización relativa que se establece entre ellas. De este modo, pretendemos que el recorrido por los enunciados permita poner de relieve las relaciones de fuerza entre las distintas formaciones discursivas que convocan diferencialmente a ciertas axiomáticas, topoi e ideologemas acerca de la sexualidad, la educación, la familia, lxs estudiantes, el Estado y lxs docentes.

0.1. Acerca de la lectura discursiva de las entrevistas

Tal como hemos planteado en el **capítulo 1**, nuestra postura epistemológica considera que la heterogeneidad, el dialogismo y la polifonía son constitutivos de toda puesta en discurso. De ese modo, sostenemos que el sujeto que habla -lxs entrevistadxs, en este caso- ni es el origen del sentido de los enunciados ni posee una unicidad que los fije o garantice, sino que se encuentra descentrado y atravesado por múltiples voces. Por ello, los sentidos que recorreremos en este análisis se construyen a partir de la interacción dinámica y compleja entre esas voces sostenidas por los posicionamientos discursivos que componen el espacio discursivo de la educación sexual. Esta mirada nos obliga a inscribir los fragmentos significantes que nos aportan las entrevistas realizadas en una red interdiscursiva cuya expansión limitamos y ajustamos según los intereses de la indagación analítica.

Volviendo a lxs entrevistadxs, consideramos, siguiendo la propuesta fundacional de Benveniste (1966), que el uso de la lengua inscribe un enunciador que es identificado con las marcas de la primera persona y junto al destinatario y al objeto discursivo conforman la escena enunciativa. Retomamos esta formulación porque nos interesa analíticamente la deriva que plantea Maingueneau (2010) al desdoblar la escena en tres niveles: escena englobante, escena genérica y escenografía¹⁸⁸. Si bien nuestro análisis no se detendrá en identificar estos tres niveles de la escena enunciativa, nos interesan algunos aspectos que subyacen a esta propuesta. Puntualmente, la comprensión de la escenografía no como un marco previo e independiente que precede la enunciación sino como una instancia instaurada progresivamente por ella pero que, a su vez, cuenta con condiciones discursivas tales como el tipo de discurso y género discursivo que la pautan y la limitan. No analizaremos la tipología de los discursos, pero reconocemos que la entrevista de investigación, en tanto género, con sus funciones y condiciones (Bajtín, 1982: 252) opera de manera productiva y restrictiva en la puesta en discurso.

En este marco de condiciones, la cadena de enunciados que se desarrolla va construyendo la imagen de quien habla -del locutor, para utilizar el vocabulario de Maingueneau- mientras trae a la escena a otros enunciadores que representan puntos de vista específicos¹⁸⁹. Desde nuestra posición teórica, la puesta en escena de estos posicionamientos y la relación que el locutor establece con ellos ponen en juego un entramado de articulaciones entre formaciones discursivas con sus propias restricciones, tópicos

¹⁸⁸ La escena englobante refiere al tipo de discurso (por ejemplo: político, publicitario, educativo), la segunda al sub-género discursivo al que pertenece (panfleto, spot publicitario, manual escolar) y la escenografía es la escena comunicativa presupuesta que hace posible la aparición de los enunciados y que es validada por la misma enunciación. (Maingueneau, 2010: 211)

¹⁸⁹ Elegimos el término locutorx para designar a los sujetos hablantes que participaron en la entrevista pero pretendemos desmarcarlo de los rasgos voluntaristas propios de un sujeto racional, centrado y soberano que se encuentran presentes en algunos de sus usos en el campo del análisis del discurso (Cfr. Bres, 2005; Ducrot, 1984).

subyacentes y encadenamientos argumentativos. Así, las escenas que construyen estos enunciados configuran relaciones no sólo entre enunciadores sino entre formaciones discursivas que movilizan memorias discursivas específicas que habilitan determinados sentidos y obturan otros. Como veremos, las asociaciones de la sexualidad y la educación sexual a ciertos temas legitiman la aparición en escena de ciertas posiciones discursivas a la vez que obstruyen la posibilidad de emergencia de otras.

0.2. Lxs locutorxs

Decíamos que el sentido de los enunciados no depende de las intenciones de los hablantes sino del lugar que los enunciados ocupan en la red interdiscursiva que llamamos discurso social. Sin embargo, consideramos necesario dar cuenta de algunos elementos prediscursivos (Maingueneau, 2010) acerca de lxs entrevistadxs que se encuentran dados por supuesto en la interacción de la entrevista. Esto significa que hay un conjunto de características que se asumen como conocidas y, por lo tanto, no se encuentran explicitadas en los enunciados pero resultan significativas para establecer relaciones con algunos aspectos del posicionamiento.

En primer lugar, se trata de docentes de los niveles inicial, primario y secundario del sistema educativo provincial que fueron seleccionados por sus escuelas para participar en las jornadas de capacitación. Para dicha selección, el Programa Provincial de ESI estableció algunos criterios tales como el “compromiso con el desarrollo institucional de la ESI” y la “capacidad de ser agente multiplicador en su comunidad educativa”¹⁹⁰. Estxs docentes en ejercicio presentan trayectorias formativas heterogéneas, así como también la antigüedad en sus cargos y la edad. De lxs quince entrevistadxs, trece son mujeres y dos varones, y el rango de edades abarca de los 29 a 60 años¹⁹¹.

Con respecto a estos datos de índole sociológica, consideramos que la heterogeneidad de la formación, de las trayectorias profesionales y de las edades señala particularidades al interior de un conjunto regido por una homogeneidad relativa. Según la hipótesis general de Bourdieu (1991), el lugar que lxs agentes ocupan en el espacio social global depende del volumen de capital que poseen bajo diferentes especies y

¹⁹⁰ Extraído de la “nota de invitación a directores”. Estas características no se corresponden necesariamente con lxs entrevistadxs en parte porque cada institución goza de autonomía fáctica para definir sus propios criterios.

¹⁹¹ Elena, 60 años, docente de nivel primario; Norma, 50, nivel secundario; Mercedes, 53, docente de Educación Física de primario y secundario; Nancy, 46, nivel secundario; María Eugenia, 34, secundario; Leticia, 32, secundario; Agustina, 29, nivel inicial; Romina, 31, docente de Educación Física de primario; Marisa, 41, nivel inicial; Ivana, 39, primario; Pablo, 39, nivel secundario; Gabriel, 40, nivel secundario; Carolina, 35, secundario; Sandra, 49, nivel primario; Claudia, 31, docente de nivel primario.

de la estructura de su capital económico y cultural. Para este autor, la percepción del agente se encuentra condicionada por la permanencia en esa posición en el espacio social y, en consecuencia, lxs miembros de una misma clase y una misma época se encuentran expuestxs a experiencias similares, razón por la cual perciben la realidad social e intervienen en ella de una manera similar (Bourdieu, 1991).

A partir de esta esquematización de la propuesta de Bourdieu, queremos sostener, siguiendo algunas indagaciones de ese cuño teórico pertenecientes a la sociología de la educación que más allá de la heterogeneidad del grupo de entrevistadxs, su condición de docentes opera como un vector homogeneizante que lxs adscribe en una posición relativa en la estructura social. De acuerdo con Tenti Fanfani (2005), mediante “indicadores objetivos” como el ingreso y la procedencia social, y “factores subjetivos” como la propia imagen de clase que lxs docentes tienen de sí y la autopercepción en términos de condición de pobreza se puede afirmar que este grupo ocupa una posición intermedia en la estructura de la sociedad. En relación con sus supuestos teóricos, la tesis de estas indagaciones sociológicas indica que lxs docentes constituyen un grupo con maneras de pensar, de valorar y de apreciar similares.

1. La sexualidad

1.1. La definición de la sexualidad

A lo largo de las entrevistas, el tema de la sexualidad tiene una presencia transversal, sobrevuela en las referencias a otros temas, hace ingresar las voces de diferentes enunciadores e involucra a distintos actores. En el discurso de la ESI, como hemos visto, la definición de sexualidad funciona como el punto de partida que sostiene la propuesta de educación sexual. El primer artículo de la Ley hace referencia a ella, las primeras páginas de los materiales didácticos la abordan y el primer día del dispositivo de capacitación está dedicado a su problematización. En parte por esa razón, aquí también empezamos por la noción de sexualidad.

Cuando lxs entrevistadxs abordan la sexualidad en términos conceptuales, siguiendo algunas de las reglas genéricas del discurso del saber, los rasgos más recurrentes que se presentan aluden a los sentidos de amplitud y multiplicidad. De este modo, en coherencia con la definición de “sexualidad integral” rectora del discurso oficial de la ESI, estos enunciados la caracterizan como un conjunto de elementos o aspectos que se diferencian entre sí.

(...) sexualidad es algo tan amplio que implica sentimientos, no sólo el conocimiento del propio cuerpo, el respetarse uno, el saber decir no, y tener conocimiento a un montón de cosas. (Elena: 232)¹⁹²

(...) la sexualidad está en todo el aspecto de la persona, no como genitalidad, la sexualidad no es solo la genitalidad sino que tiene que ver con todos los aspectos, el ser, el estar con el otro, una forma de expresarse, no es la de genitalidad. Pasa que generalmente cuando hablamos de sexualidad hablamos de genitalidad, y no es, no son sinónimos. (Norma: 11)

[La sexualidad] es todo, desde cómo nos vestimos, cómo actuamos, lo que sentimos, lo que pensamos, lo que expresamos lo que no expresamos, la genitalidad también, la familia. (Leticia: 86)

(...) no pasa solamente por lo físico sino que también pasa por otras cuestiones que tienen que ver con los deseos, con los placeres, con los goces, con la vida misma (...) (Pablo: 174)

-Locutora: [La sexualidad] sería una integración de todo

-Entrevistador: ¿De todo qué?

- Locutora: De todo el ser humano, o sea de toda la persona. La sexualidad es un conjunto de todo, desde los sentimientos, desde el pensamiento y desde la acción. O sea de lo que hace la persona, lo que siente, de lo que piensa y lo que va a accionar con la sexualidad. (Sandra: 220)

Decimos que estos enunciados se encuentran modalizados epistémicamente porque su objetivo principal apunta a definir la referencia del término “sexualidad”. De esta manera, el uso del presente del modo indicativo en los verbos de estos fragmentos produce un efecto asertivo propio del discurso del saber. Como hemos anticipado, los elementos léxicos “amplio”, “integración”, “todo” y “conjunto” son marcas interdiscursivas que nos remiten a la propuesta del PESI¹⁹³. Esta relación se encuentra fortalecida por la recurrencia de negaciones metalingüísticas que incorporan y refutan un posicionamiento enunciativo atribuido a la formación discursiva biomédica que reduciría la sexualidad a “la genitalidad”, “lo físico” o “el cuerpo”. Al igual que en el discurso oficial, la propuesta de una definición abarcativa de la sexualidad se produce a partir de una oposición con una definición reducida que es atribuida a otro enunciador. En este caso, en contra de esa reducción, las definiciones propuestas incluyen, en mayor medida, aspectos relativos a la afectividad y a las relaciones vinculares. Mientras que la definición reducida, rechazada en estos enunciados, centra la sexualidad en la bioanatomía, la definición propuesta introduce fundamentalmente aspectos relativos a la dimensión psico-afectiva-vincular. En algunos casos,

¹⁹² Las referencias del material extraído de las entrevistas incluyen el nombre de la locutorx y el número de página correspondiente al “Anexo: entrevistas”.

¹⁹³ Aunque no exclusivamente, ya que, como hemos visto, la oposición entre integralidad y reduccionismo también es una operación del posicionamiento religioso.

los vínculos y los sentimientos son mencionados de manera imprecisa sin un objeto determinado, mientras que en la mayoría aparecen enmarcados en la figuración de una pareja amorosa.

La asocio con la relación entre los géneros, entre masculino y femenino, no sé, ahora está el femenino - femenino, masculino - masculino, y de cómo se puede desarrollar tranquilamente sin ningún tabú (...). (Romina: 124)

[A la sexualidad la relaciono con] una pareja, pero aparte de la pareja cada uno de ellos como producidos¹⁹⁴, como presumiendo. (Leticia: 86)

Si hablo de sexualidad a mí se me representa la diferencia de sexo, hombre y mujer, las diferencias que hay entre uno y otro, y las maneras de relacionarse; no en la parte íntima sino en todo. (Mercedes: 25)

Una de las figuraciones más persistentes de la sexualidad refiere a la relación amorosa entre dos personas. Si bien aparecen de manera recurrente términos que aluden a la diferencia sexual o genérica, algunos enunciados aclaran que la pareja amorosa no se limita a la composición heterosexual que sin embargo ocupa un lugar mayoritario y modélico¹⁹⁵. De manera similar a lo que ocurría en la conceptualización de la sexualidad, cuando emerge la noción de “pareja” se introducen negaciones que objetan o atenúan la presencia de la relación sexual como su rasgo definitorio:

(...) todavía me queda el tema de los cuerpos, del físico todavía, pero el físico no en cuanto a esto de..., sino en esto de presentación, en esto de presentarte al otro, estar al frente del otro. (Nancy: 43)

(...) cuando uno entrega su cuerpo en la sexualidad tiene que ser una opción libre, pero sentida, que haya amor, que haya un sentimiento, que no sea solo sexualidad. (Ivana: 161)

Ambas citas ponen en juego la relación entre los cuerpos, en la primera de ellas, la negación y la elipsis formulan una figuración de la sexualidad que no incluye la relación sexual sino la “presentación” frente al otro. Así, el acto sexual elidido aparece atribuido a otro enunciador mediante la negación y es reemplazado por la “presentación” mediante un enunciado correctivo. La relación interdiscursiva de este fragmento es equivalente a los anteriores, donde se sostiene una posición de ampliación de la sexualidad a través de una relación opositiva con la limitación al acto sexual que aparece negada. En cambio, en la segunda cita, la sexualidad sí es entendida en términos de un acto sexual donde “uno entrega su cuerpo” y, por lo tanto, la negación no opera en la ampliación epistémica de la definición de la sexualidad que

¹⁹⁴ El adjetivo “producidos” hace referencia a las consecuencias de un trabajo estético sobre sí mismxs (vestimenta, peinado, maquillaje, etc.).

¹⁹⁵ Como hemos visto en el **capítulo 2**, heterosexualidad funciona como un ideal normativo que carga de sentido a la noción de pareja con los rasgos de amor complementario y discreción sexual.

hemos analizado sino que funciona deónticamente marcando un conjunto de condiciones que debe cumplir. En ese sentido, se incorporan tres elementos “opción libre”, “amor” y “sentimiento” que se encuentran separados por el nexos adversativo “pero”. En esa estructura, los términos “amor” y “sentimiento” son introducidos como condiciones de la “opción libre” estableciendo un cruce entre dos posiciones discursivas. De este modo, la noción de libertad asociada a la sexualidad relacionada con el discurso sexológico aparece restringida por los elementos afectivos de fuerte presencia en el discurso religioso de la sexualidad. En ese marco, la última frase “que no sea sólo sexualidad” constituye una negación metalingüística que introduce y niega un posicionamiento deóntico que no considera el amor y los sentimientos como condiciones necesarias del acto sexual.

1.2. La legitimidad de la pareja

La noción de pareja aparece en las entrevistas como una figura que permite visualizar la sexualidad de manera concreta. Generalmente, su presencia puede ser asociada con el ideograma de la pareja sexual de gran pregnancia en el discurso sexológico cuya genealogía hemos asociado al surgimiento del término “heterosexualidad”. Al igual que en esos discursos, aquí la pareja sexual se encuentra axiologizada de manera positiva estableciendo una articulación entre el amor, la proyección, el compromiso y las relaciones sexuales.

Me parece que es maravillosa la relación íntima entre el hombre y la mujer, no existe nada más precioso.(...) ahora se vive la sexualidad con mucha apertura, siempre circunscribiéndonos a lo que es una relación buena de una pareja más o menos que tienen proyectos en común, o que se aman de verdad. (Mercedes: 27)

(...) sentirme bien con el otro con quien estoy viviendo esa sexualidad, compartir cosas que le agrade a los dos y que los dos entiendan que les hace bien, les gusta, y que tengan que ver con crecer en el amor, en la pareja (Ivana: 162)

De esta manera, mediante la articulación de valoraciones positivas tanto éticas como estéticas, la pareja es figurada como un ámbito de legitimidad de las prácticas sexuales vinculada al amor, la proyección conjunta y al vínculo duradero.

Para mí el buen uso del sexo es cuando está... no dentro del matrimonio, sería una estúpida si creyera eso, dentro de una pareja que se aman, que quieren algo a futuro los dos juntos. (Mercedes: 28)

Si bien el conjunto de rasgos que definen a la pareja en estos enunciados podría equipararse a las definiciones de la institución matrimonial, la mayoría de las entrevistas establece una distancia entre ambos términos que desplaza al matrimonio al plano de lo arcaico. Esa oposición pone en valor los vínculos amorosos “genuinos” que atribuye a la pareja, mientras que considera al matrimonio como una “institución obsoleta” (María Eugenia) y “vacuada de sentido” (Carolina). Por su parte, la “procreación”, un rasgo programático central definitorio de la noción de matrimonio, no aparece como el núcleo funcional de la pareja pero es mencionada como una opción relativa a los proyectos futuros. Algunas de estas menciones establecen explícitamente una relación interdiscursiva con el discurso religioso, mientras que en la mayoría la procreación aparece como un efecto posible de la práctica sexual en una articulación con las nociones de salud y responsabilidad propias del discurso biomédico.

Lo que tiene que ver con la procreación me parece, y con esto de entregarme a alguien que realmente estoy segura, que conozco, que quiero, no a alguien casual, y responsable en el sentido de que si no quiero tener hijos, la sexualidad tiene como principio o como fin la procreación en sí, entonces ser responsable si yo no quiero embarazarme, buscar los medios para evitar el embarazo y posibles abortos (Ivana: 162)

(...) cuidar cuidarse en el sentido también de las enfermedades de transmisión sexual en lo propio y en los otros, ayudar a acompañar enseñar a los chicos las cuestiones que tienen que ver con respetarse y respetar al otro en las enfermedades de transmisión sexual y ser responsables, el preservativo no es una cosa solamente de los hombres es también de mujeres, si el hombre no decide usar un preservativo, bueno vos no tenés obligación sexual, vos le pones el preservativo al otro, ese tipo de cuestión tienen que ver con sexualidad responsable, lo que pasa es que muchas veces, me pasa que los alumnos me cuentan cosas de otros y de ellos mismos que tienen que ver con momentos en que tienen relaciones sexuales de las cuales ni siquiera son conscientes de lo que están haciendo porque están emborrachados o se mandaron una jarra loca¹⁹⁶ o tuvieron una situación de droga y van y tienen relaciones sexuales con personas que ni saben quiénes son, entonces qué sexualidad responsable puedes ver en esa situación (...) (Pablo: 180)

En la primera cita, como decíamos arriba, la presencia interdiscursiva de una de las máximas del discurso religioso permite el anudamiento ontológico entre sexualidad y procreación. Sin embargo, con la noción de responsabilidad individual que introduce la misma locutora, se desplaza la procreación al lugar de un efecto posible cuya ocusión aparece legitimada según la voluntad del sujeto. En ese sentido, el ideograma de la “responsabilidad individual” que atraviesa los discursos de la salud y los Derechos

¹⁹⁶ La “jarra loca” es una mezcla aleatoria de bebidas alcohólicas y pastillas.

Humanos es conciliado con un posicionamiento discursivo que configura la sexualidad legítima en el espacio de la pareja amorosa, estable y potencialmente procreativa, es decir, heterosexual¹⁹⁷.

En la siguiente cita, tiene lugar un rasgo frecuente que se repite en las entrevistas: el ingreso de lxs estudiantes como actorxs cuando se tematizan problemas relacionados con las prácticas sexuales tales como las enfermedades y los embarazos no buscados. En este caso, la “sexualidad responsable” es definida a partir del cuidado y el respeto y se ejemplifica con las acciones de prevención de transmisión de enfermedades en las relaciones sexuales enmarcadas, como en la cita precedente, en dinámicas heterosexuales. De ese modo, se acentúan a manera de presupuesto las condiciones que debe cumplir el sujeto para ser responsable: la conciencia y la capacidad de toma de decisiones. Tales requisitos no serían cumplidos por “los alumnos” que protagonizan las relaciones sexuales en esa escena discursiva. Así, la axiologización negativa de las prácticas sexuales inscrita en la tónica del riesgo configura un espacio del anonimato y el descontrol que se oponen al marco legitimante de la pareja amorosa y estable que hemos descrito.

Como hemos visto a lo largo de los capítulos anteriores, la responsabilidad individual es un ideologema que atraviesa el discurso oficial de la ESI estableciendo una articulación con la memoria discursiva de la salud sexual y reproductiva. Este ideologema sostenido por una noción de sujeto soberano de sus decisiones sexuales dotado de la capacidad de anticipar las consecuencias de sus prácticas sexuales recorre también las entrevistas, fundamentalmente, cuando lxs jóvenes estudiantes ingresan a la escena.

(...) responsable me suena como algo mas individual, o sea como que una responsabilidad que cada uno la toma en el momento de mantener su relación o de llevar su sexualidad, me suena a eso, algo más particular, que se yo, como el tema del aborto como decíamos, hay abortos que no son naturales y que por ahí si hubiese sido responsablemente esa relación sexual hubiese evitado llegar a ese embarazo, ponele. (Roxana: 148)

Y la enfermedad es la irresponsabilidad, si sabes que hay riesgos de sida, de enfermedades venéreas, y tener relaciones sin preservativo por ejemplo (...) (Mercedes: 31)

Yo no considero que no las tengan que tener [a las relaciones sexuales], pero que las asuman con responsabilidad y si pueden, porque en la adolescencia es tan difícil, poniendo siempre por delante ciertos sentimientos, respeto, no solamente la calentura. (Mercedes: 32)

A lo largo de las entrevistas, la responsabilidad individual se inscribe siempre al interior de la tónica del riesgo. Aparece en todos los casos con marcas deónticas que señalan acciones de prevención y

¹⁹⁷ Si bien la procreación no es privativa de la pareja cissexual y heterosexual en términos absolutos, sí lo es teniendo en cuenta la relación interdiscursiva que se establece con el discurso religioso.

precaución necesarias para evitar problemas o consecuencias negativas de las relaciones sexuales. Tales consecuencias son las enfermedades de transmisión sexual y los embarazos no buscados que aparecen en muchos enunciados anudados con el aborto. Este abordaje de la responsabilidad individual a partir de las consecuencias negativas de la sexualidad vinculadas a la enfermedad y a la muerte¹⁹⁸ permite formular un axioma que sostiene que el sujeto debe “hacerse cargo” de las consecuencias de sus acciones.

(...) es complicado pero a su vez también cuando veo los carteles esos que te dicen “por el aborto libre, seguro” y me plantea la duda, ese camino que abris ¿Va a fomentar mayor responsabilidad en los hombres y en las mujeres? O... “¡bueno, total hay aborto!” ¿Qué puede generar eso? ¿Qué consecuencias puede generar eso? Porque estamos hablando justamente del respeto, de ser responsable conmigo, con mi cuerpo, o de que otra manera a lo mejor justamente hablando de esto y de qué manera se puede hacer esto del cuidado para tratar de evitar eso, de llegar a ese aborto, lo que pasa es que una situación muy limite, que nadie quiere llegar y que debe estar bastante embromado la mujer que llega a eso. (Nancy, 58)

En este fragmento, la entrevistada da cuenta de la interpelación que le produce el slogan de la lucha del movimiento feminista por la garantización estatal del aborto libre y seguro. La respuesta que aparece ante ese enunciado coloca el acento en las consecuencias que tendría el aborto libre y seguro con respecto a la “responsabilidad” en la sexualidad de los “hombres” y las “mujeres”. En ese sentido, el enunciado “¡bueno, total hay aborto!” es atribuido a un enunciador hipotético cuyas prácticas sexuales habrían abandonado la “responsabilidad” y el “cuidado” necesarios para evitar el embarazo no buscado. El topos que encadena este fragmento sostiene que el mayor acceso a abortos seguros implicaría un descenso en la responsabilidad sexual de los hombres y las mujeres. Así, se presupone que es la existencia de consecuencias negativas de las prácticas sexuales la que promueve la responsabilidad de los individuos. A fin de cuentas, en esta tópica que venimos describiendo el riesgo funciona como el garante de las prácticas responsables.

1.3. Sexualidad saludable

Si bien en muchos enunciados se establece una relación de equivalencia entre la “irresponsabilidad” y la “enfermedad”, no ocurre lo mismo entre las nociones de “sexualidad saludable” y “responsabilidad”.

¹⁹⁸ Nos detendremos más adelante específicamente en la noción de aborto pero en estos enunciados aparece definido como una situación límite vinculada a la muerte de la “embarazada” o del “hijo”.

Debido a que esta última se asocia siempre a los efectos negativos de su ausencia, se encuentra disipada su vinculación con el rasgo “saludable” siempre axiologizado positivamente. De este modo, la noción de sexualidad saludable se extiende más allá de noción de responsabilidad condensando rasgos positivos provenientes de diferentes discursos pero con una fuerte presencia de la formación discursiva biomédica¹⁹⁹.

Retomando los enunciados donde lxs locutorxs abordan la sexualidad en términos conceptuales, lo saludable aparece en una red de asociaciones con otras nociones positivas como “crecimiento” y “desarrollo” en una articulación interdiscursiva con el posicionamiento de la psicología evolutiva presente a su vez en el discurso oficial de la ESI. Al mismo tiempo, siguiendo la máxima de la integralidad que llama a incluir dimensiones diferentes además de la bioanatómica, la articulación con aspectos que vayan más allá de “lo físico” también aparece como un atributo de la salud sexual.

La salud sexual no tiene que ser solo en lo físico. El construir sexualmente sexos opuestos o algo también es salud, salud mental sexual, salud emocional, que sea algo sano (...) (Roxana: 178)

En esta configuración de la sexualidad saludable, relativa también a la articulación entre “lo físico” y lo “emocional”, ingresa la tópica del placer sexual fuertemente atravesada por el discurso de la sexología. Así, lxs entrevistadxs plantean que hay que “disfrutar de la sexualidad, o sea, disfrutarla, disfrutarla saludablemente”, “vivir plenamente en la sexualidad propia y la del otro” y en esa isotopía definen la sexualidad saludable como “gozosa, [con] muchos orgasmos, donde haya eso primero, de mucho placer y de cuidado del otro”. Al igual que hemos planteado más arriba, la axiologización positiva de la sexualidad se produce en el marco de la pareja sexual también en coherencia con el discurso sexológico. De esa manera, la sexualidad saludable aparece estrechamente vinculada al placer sexual, la “conexión íntima”, la “comunicación” y el “vínculo profundo” entre los integrantes de la pareja.

(...) es como un momento de conexión, el momento más hermoso que uno pueda tener con alguien, eso es lo más saludable (Carolina: 213)

¹⁹⁹ Con una mirada mucho más amplia pero en esta línea de sentido, Robert Crawford (1994) analizó cómo la salud se constituyó en la sociedad americana en un “valor demarcador de prácticas sociales e identidades”. Mediante una indagación histórica, plantea que la salud operó como un marcador simbólico que organiza la identidad de las capas medias de la sociedad desde el siglo XVIII. Esta operatoria identitaria se define estableciendo límites que definen la otredad. De ese modo, la identidad formulada como un “yo saludable” reúne las características de “autocontrol, autodisciplina y responsabilidad” mientras le adjudica a los “otros no saludables” los rasgos opuestos valorados negativamente. Nos interesa este planteo por el lugar que le atribuye Crawford a la medicina, ya que plantea que los agentes de la institución médica son los “centinelas simbólicos” encargados de resguardar estos límites que configuran las identidades enmarcando sus intervenciones en proyectos morales orientados a la vigilancia y el disciplinamiento de los cuerpos (Crawford, 1994: 1345-1350).

En todos los enunciados inscriptos en esta tónica del placer sexual asociada a la pareja y a la sexualidad saludable, son lxs mismxs entrevistadxs quienes cumplen el rol de agentes y experimentantes de esas acciones a diferencia de lo que ocurre en la tónica del riesgo donde esos roles son ejercidos por lxs estudiantes.

Otra asociación que se desprende de la sexualidad saludable con menor recurrencia en las entrevistas refiere a la noción de descarga largamente arraigada en la tradición biopsicomédica. En un conjunto de enunciados, el rasgo saludable de la actividad sexual es vinculado con la descarga emplazada en una dimensión fisiológica.

(...) yo por ejemplo hablaba con una amiga que tiene su hijo con dificultades, es un hombre ya (...). Ella, bueno, acompaña a su hijo para que tenga relaciones, entonces yo le pregunte por qué, porque yo desconocía desde ese lugar, la vida te enseña. Y me dice: “yo no puedo permitir que él tome a alguien por la fuerza”. Entonces yo lo veo como..., o sea desde ese punto lo enfoco, yo veo más saludable que él tenga su espacio, tenga su intimidad, y que sepa en la vida que no todo el mundo es porque él quiere. Este chico tiene un retraso, no muy grave pero... y bueno, me parece que ya sería una parte de sexualidad saludable (...) porque es un ser humano que siente y debe descargar por un lado y tiene que tener su experiencia me parece a mí de ese punto. (Sandra: 223)

El rasgo saludable de la sexualidad aparece vinculado en este relato a la experiencia de la “descarga” en un “lugar” específico, apropiado para ello, con el objeto de evitar la violencia sexual, es decir que “él tome a alguien por la fuerza”. Retomando una de las tesis que recorriamos en la genealogía de la ciencia sexual en el **capítulo 2**, la sexualidad es figurada como un impulso, una fuerza o una tensión energética propia de los varones que han alcanzado la madurez sexual –“es un hombre ya”- que debe ser descargada de manera correcta o en un espacio apropiado para anular su potencial destructivo.

Este ideograma de la descarga del impulso sexual se encuentra presente también en enunciados que tematizan la masturbación y el abuso sexual. Con respecto al primero, la masturbación aparece en algunos casos como un “método de descarga”.

(...) descarga en el sentido emocional a lo mejor, descarga al nivel físico, de tensión. Así como podes ir a hacer gimnasia, a lo mejor, en algún momento, lo podes utilizar como un método de descarga en ese sentido. (Nancy, 56)

En ese sentido, la tensión que permite descargar la masturbación no aparece asociada a la noción de peligro o violencia potenciales sino a un malestar de carácter individual cuya evacuación, asociada al placer en tanto ausencia de tensión, formaría parte de la vida cotidiana. En cambio, cuando la noción de

descarga aparece en el marco de la tematización del abuso sexual, el acento es colocado en sus efectos que se encuentran vinculados al daño y el delito.

[El abuso sexual] es algo a lo que no le encuentro explicación. Habiendo tantas formas de cubrir las necesidades sexuales, hay dos millones, y elegir justo dañar a alguien y no importarle el otro, no le encuentro explicación. (...) Ya sea para que no dañen a los otros o para ayudarlos, porque generalmente saben ser personas muy introvertidas o que tienen algún tipo de problema o que por no haber sido ayudado, descargan de esa forma. También suele haber casos de personas que dicen: ah, pero parecía un hombre bueno, una persona buena, y qué le llevó a hacer eso, no sé. (Romina, 127)

En todos los casos, la noción de descarga supone la existencia de un impulso sexual que el individuo o la sociedad debe conducir para evitar o bien el daño hacia otros o bien el malestar hacia sí mismo. Este impulso o necesidad sexual se halla generizado, por un lado aparece en los fragmentos citados como un atributo de varones y, además, los rasgos que lo definen, la actividad y la fuerza potencialmente destructiva, están vinculados a la masculinidad.

Finalmente, dado que el impulso es irrefrenable, la descarga tendrá lugar necesariamente, pero ello puede ocurrir de manera saludable o de forma dañina. Atendiendo al funcionamiento del ideograma del impulso sexual, la definición de la sexualidad saludable pasa, en este marco, por las condiciones y los efectos de la descarga.

1.4. Las enfermedades, lo enfermo y los enfermos

Los rasgos relativos a la enfermedad connotan en todos los casos procesos de axiologización negativa. Más arriba, hemos mencionado que en la tónica del riesgo las enfermedades sexuales aparecen consecuencias posibles de actos sexuales realizados por sujetos sin responsabilidad. En esos casos, se menciona al Sida y otras “enfermedades venéreas” como consecuencias negativas de la falta de prevención por parte de los sujetos que intervienen en las relaciones sexuales frecuentemente, como hemos visto, marcados etariamente como jóvenes.

Además de este procedimiento propio del discurso biomédico que atraviesa la tónica del riesgo, la enfermedad y los sujetos enfermos también se encuentran en muchas entrevistas asociados a determinadas prácticas e identidades relativas a la sexualidad. Así, por ejemplo, en muchos de los

enunciados que tematizan el abuso sexual, está presente la noción de “enfermo” como un atributo del agente del abuso.

Creo que el abusador es un enfermo porque no puedo concebir que alguien con todos los jugadores pueda llegar a hacer eso, no lo puedo concebir. (Agustina: 107)

(...) el abuso sexual me parece que tiene que ver con una enfermedad, con una psicopatía (...). Es una cosa que no me entra, que no puedo entender. Cada vez que ves una situación que se da, decis bue..., y que fue violado, como puede ser... una criatura... no me cierra. (Norma: 13)

La recurrencia de expresiones autorreferenciales donde lxs locutorxs dan cuenta de la imposibilidad de comprender tanto al acto en sí mismo como al agente que lo realiza tiende a desplazarlos hacia afuera de lo racional, lo que en algunos enunciados implica explícitamente un desplazamiento también hacia afuera de lo humano: “[es] una animalada, o sea es la persona con sus instintos salvajes sin mediar la razón y el corazón”. Asimismo, la acción es descrita en muchos casos además de patológica como “dañina” y “criminal”, algo que “debe ser condenado desde lo legal y lo moral”²⁰⁰. En ese sentido, el agente del abuso sexual reúne los rasgos correspondientes a la enfermedad mental, el crimen y la maldad en una articulación de las dimensiones biomédica, jurídica y moral. Esta distribución de rasgos tiene lugar siempre que el abuso sexual aparece configurado paradigmáticamente como una escena marcada por la asimetría etaria de lxs participantes donde la ausencia de rasgos etarios del agente connota su condición de adulto mientras el paciente, por el contrario, es designado como “criatura”, “niños” o “nena”.

Por otra parte, cuando la escena del abuso sexual no se encuentra configurada por la asimetría etaria, la atribución de rasgos a lxs participantes es radicalmente diferente. Estas escenas que aparecen con una frecuencia reducida en las entrevistas. En algunos casos son introducidas por enunciados de las familias modalizados epistémicamente como “exageraciones” por parte de lxs locutorxs. Allí, la familia ingresa como un enunciador que carece del conocimiento para identificar un abuso sexual y “exagera” leyendo los signos de la “exploración sexual natural” entre los niños como una situación de abuso (Cfr. Agustina: 111-112). En otros casos, las escenas forman parte de relatos testimoniales situados en la escuela que realizan lxs mismxs locutorxs.

Acá, hay muchos casos de abusos, lo que te digo, mala información, información distorsionada, los chicos generalmente, a mí me aterra cuando vienen, chicos chiquitos, lo comentamos siempre con la seño, los varones quieren que le corriamos y están dos o tres y

²⁰⁰ Si bien un rasgo recurrente del agente del abuso es su enfermedad, en una sola ocasión se formula una acción terapéutica como una intervención necesaria que lo tenga como objeto (Cfr. Romina, 127), mayormente las acciones se limitan a la condena legal.

- seño, se me hace el sucio.

- y...¿qué es que se te hace el sucio?

- y... está acá atrás

... y eso ellos ni siquiera saben lo que están diciendo, el otro día me decían “me quiere pasar la tarjeta de crédito”, le digo: “¿Qué? ¿Qué tarjeta? ¿De qué están hablando?” Y viene uno y me dice: “sí, seño, se le pone atrás porque le quiere pasar la tarjeta”. Yo la miro a mi compañera, no entendía nada. Claro, después charlando con las otras compañeras: “sí, chicas a eso lo llaman el sexo anal”. Y bueno, todo lo demás. Esas son cosas que escuchan o las ven, o las pelis porno, a las pelis porno las tiene a flor de piel, es una cosa que, y bueno, vos ahí te das cuenta la falta de información que hay en los chicos desde la casa y bue, no después no quiero imaginarme en la casa como tienen, como manejan la información de la educación sexual, totalmente distorsionada. Yo veo acá en esta escuela que todos los chicos, el tema de la sexualidad pasa, es pura y exclusivamente por sexo anal, todo sexo anal, tanto de nenas como de varones, no pasa por mi cuerpo, relaciones sexuales, como cuidarme, no, educación sexual es sinónimo de sexo, pero anal, y bueno, todo lo que eso conlleva, violaciones, abuso, etc, etc a mí me desespera cuando surgen estos comentarios porque si indagás un poquito más no sabés en que termina todo eso. (Claudia: 226-227)

A diferencia del abuso sexual infantil paradigmático que analizamos más arriba, en este relato la acentuación principal no opera mediante la articulación entre la enfermedad mental, el delito y la maldad. De esta manera, tal vez por la ausencia del rasgo psicopatológico, la situación no se inscribe en el plano de lo irracional e incomprensible sino que moviliza en la locutora las pasiones del terror y la desesperación. Aquí, el “abuso entre niños” (Claudia: 227) no es configurado, principalmente, como un problema sanitario ni jurídico sino relativo a la información. En ese plano, la información “mala” y “tergiversada” es atribuida a dos sedes de enunciación “la casa” y “las pelis porno”. Uno de los efectos de esa “mala información” o “educación sexual” es la reducción del “tema de la sexualidad” al “sexo anal”. El topos que articula estos argumentos al interior de la figura del abuso sexual sostiene que la primacía exclusiva del sexo anal implica violencia sexual. Pero, en esta figuración del abuso sexual, la ausencia de la enfermedad y su emplazamiento en una dimensión cognitiva abren la posibilidad de la intervención educativa. De este modo, la negación polémica atribuida a “los chicos” (“no pasa por mi cuerpo, relaciones sexuales, como cuidarme, no”) introduce a su vez otro enunciador posicionado en el discurso de la ESI que disputa el sentido de la sexualidad y de la educación sexual. De esta manera, el sentido arraigado entre “todos los chicos” proveniente de “las pelis porno” y “la casa” caracterizado como información “mala” y “tergiversada” es disputado por el discurso de la ESI avalado por la locutora

que opone a la centralidad del sexo anal el cuidado del cuerpo y de las relaciones sexuales y el respeto hacia sí mismo y hacia los otros²⁰¹.

1.4.1. La pornografía

El topos que articula pornografía y violencia sexual presente en el fragmento citado más arriba ha ocupado un lugar determinante en una querrela iniciada a finales de los años setenta en Estados Unidos que dividió al feminismo en dos posiciones antagónicas acerca de la pornografía.²⁰² Precisamente, la posición sostenida por el movimiento feminista “Mujeres Contra la Pornografía” sostenía que la pornografía procura producir excitación sexual mediante la exhibición de la subordinación sexual violenta de las mujeres²⁰³. Esta articulación que conserva su operatividad en la formación discursiva del feminismo, a lo largo de las entrevistas tiene una presencia poco recurrente. En primer lugar, la mayoría de los enunciados no tematizan la presencia ni la función de la mujer en las representaciones pornográficas sino la de lxs niñxs. La mirada de género propia del feminismo aparece reemplazada en estos enunciados por una mirada etaria. De esta manera, es recurrente la categorización que separa entre pornografía de adultos y pornografía infantil. Esta última comparte las mismas operaciones axiológicas que el abuso sexual infantil y es considerada con mucha frecuencia como “horrorosa”, “criminal” y “espantosa”. Mientras que con respecto a la pornografía de adultos se abre un campo más amplio de valoraciones.

La tematización de la pornografía posiciona a lxs locutorxs con mucha frecuencia en el rol de experimentantes no voluntarixs. De esta manera, se repiten enunciados donde lxs locutorxs experimentan procesos que se inscriben en el ámbito de las pasiones negativas producidos por la

²⁰¹ Unas líneas más arriba del fragmento citado, la entrevista hace referencia a la noción de respeto en ese marco: “[Hay que dar educación sexual] para conocimiento de sí mismo, conocimiento que conlleva el respeto de sí mismo porque bueno, acá también eso flaquea muchísimo, el respeto de sí mismo y por el otro, si no me respeto yo menos voy a respetar al otro, y pasa por ese lado también.” (Claudia: 226)

²⁰² La serie de debates que se suscitó en ese contexto hacia el interior del feminismo ha sido nombrado como las “sex wars” debido a que consistió en el enfrentamiento de posiciones extremas e irreconciliables que dividieron al movimiento (Duggan y Hunter, 2006). La posición anti-pornografía sostuvo que la pornografía es un medio privilegiado de representación de la violencia de la que son objeto las mujeres, razón por la que debía ser prohibida; mientras que la posición pro-pornografía planteaba que debido al lugar privilegiado en la transmisión de normas sexuales constituía un espacio estratégico para la subversión sexual (Cfr. Dorlin, 2009: 108; Preciado, 2008: 237).

²⁰³ Catherine Mackinnon, una de las líderes de este movimiento, define a la pornografía como “la subordinación de las mujeres presentada gráficamente de forma sexualmente explícita” (1996). En ese sentido, plantea que “en la pornografía, la violencia es el sexo. La pornografía no funciona sexualmente sin la jerarquización. Si no hay desigualdad, no hay violación; no hay dominación, no hay fuerza, no hay excitación sexual” (Mackinnon, 1996: 53).

circulación de la pornografía. En ese marco, el horror y el espanto que les produce la pornografía infantil son reemplazados por rasgos pasionales relativos al asco y la repugnancia cuando se refieren a la pornografía de adultos.

Sucio, cochino, asqueroso. Lo primero que se me viene a la mente [acerca de la pornografía] es eso. (Nancy: 45)

(...) me molesta, porque a veces es solamente sexual lo que se muestra, y que tiene que ver con una intimidad, que ha traspasado los límites de la intimidad y se ha hecho público y eso la verdad que no me gusta, hay ciertas escenas o cosas que son chocantes, violentas, como asquerosas, con animales o esas cosas. (Ivana: 161)

Si en el caso de la pornografía infantil, al igual que en el abuso sexual, el horror es provocado por la violencia sexual perversa ejercida unidireccionalmente desde el adulto hacia el niño, en el caso de la pornografía de adultos el asco es provocado por la trasgresión de la barrera de la intimidad. Como hemos visto más arriba, la actividad sexual recibe en estas entrevistas una carga axiológica positiva cuando se enmarca en la pareja afectivo-amorosa. La intimidad trasgredida por la pornografía en ese sentido no se refiere únicamente a la publicación de actos íntimos sino a su desafectivización propia de este género discursivo. Ese sentido se articula con las definiciones de la pornografía mainstream²⁰⁴ que refieren justamente a la ruptura con los regímenes sexuales de la intimidad y la afectividad, ya que sus marcas diacríticas que las distinguen de otros géneros son la exhibición de sexo explícito (Arcan, 1993: 180; Sontag, 2005: 98-102) y la ausencia de un entramado afectivo-amoroso que justifique el acto sexual (Fígari, 2007: 5).

El rechazo recurrente de la pornografía por la visibilización de una experiencia que pertenece al espacio íntimo aparece articulado con una valoración epistémica que le atribuye rasgos relativos a la falsedad y la tergiversación.

[La pornografía] es una de las cosas que deforma o desfigura o todo lo que sería sexualidad (...) Totalmente tergiversado el contenido y yo creo que eso lleva a una excitación de lo que no es. (Sandra: 221-222)

[A la pornografía] la veo como una distorsión de lo que es la sexualidad, el sexo en sí, innecesaria. Lamentablemente hoy se confunde mucho, no sé con qué propósito, y que, eso el objetivo es distorsionar la mente, la idea que se tenía, porque una vez que ya lo consumiste como se te desestructuró todo, e invita acosas nuevas o raras o lo que sea, y para mí eso lleva por un camino que no es el más indicado. (Claudia: 229-230)

²⁰⁴ Con “pornografía mainstream” nos referimos al género de mayor circulación que se encuentra destinada al público masculino heterosexual (Fígari, 2007).

Esta concepción de la pornografía como una representación deformada de la sexualidad supone la existencia de una sexualidad verdadera que portaría los rasgos propios de la intimidad que hemos mencionado. La construcción de esa oposición en términos epistémicos constituye una operación recurrente en la formación discursiva religiosa que le atribuye la promoción de la tergiversación de la sexualidad a los productos de la cultura inscriptos en un horizonte temporal presente pero dotados de una potencialidad expansiva. Esa relación interdiscursiva también se sostiene en la atribución a la pornografía de propiedades adictivas que producen efectos nocivos progresivos en quienes la consumen.

(...) ahora si ya se va a tornar en una adicción de por vida, me parece que a la larga va a ser algo sumamente pernicioso porque me aleja de la vida sexual en serio, en vez de tener una pareja de carne y hueso estoy parado frente a una pantalla con un rayo catódico, ¿qué tiene que ver eso con una mujer? (Gabriel: 188)

De este modo, en el plano de los efectos, la tergiversación de la sexualidad conduce progresivamente a la búsqueda de nuevos estímulos que se alejan cada vez más de la realidad y se introducen en espacios extremos que colisionan con los rasgos de aquello considerado como la sexualidad real.

(...) algunos, me imagino yo, está tan acostumbrados a ver siempre lo mismo que ya empiezan a buscar otras cosas y ahí salen las pornografías infantiles y todas esas cosas que me parecen de terror, que no deberían existir. (Romina: 126)

Como hemos visto en este recorrido por las entrevistas, de manera recurrente la presencia de la tónica del riesgo trae consigo una distribución diferenciada del lugar que ocupan los sujetos en las escenas que se trazan. En el caso de los enunciados que refieren a la pornografía esta distribución se evidencia en la relación que los sujetos establecen con el producto pornográfico. Por un lado, mayoritariamente los locutorxs no se definen como consumidores de pornografía sino que, afectadxs por su existencia y circulación, manifiestan malestar en diferentes grados de intensidad pasional. Pero, en la tematización de la pornografía ingresan los sujetos del consumo de la pornografía, receptores de su fuerza performativa que los “confunde” y “desestructura” mediante la trasmisión de una sexualidad “tergiversada”. Por un lado, estos sujetos en riesgo son designados muchas veces, mediante una demarcación etaria, como “chicos”, “niños” y “adolescentes”. Por otro lado, con respecto al género, si bien no hay marcas gramaticales que lo expliciten, en algunos enunciados el señalamiento de la mujer como objeto de la pornografía indica que el consumidor es un varón dado el marco heterosexual transversal a las entrevistas.

A fin de cuentas, la configuración de la pornografía como un dispositivo de riesgo para niños y adolescentes se realiza mediante la articulación de dos operaciones: una epistémica que opone la

tergiversación a la realidad y otra pragmática que le atribuye la fuerza performativa del desvío. La sexualidad verdadera, “en serio”, se encuentra asociada a la intimidad, la afectividad y la pareja, mientras que su “distorsión” produce un desvío del “camino” invitando progresivamente a “cosas” cada vez más “nuevas” y “raras”. Este axioma presupone que la sexualidad verdadera tiene un camino propio, un desarrollo cuyo telos se encuentra preestablecido, pero que el mismo es susceptible al desvío y la confusión producida por la injerencia de discursos falsos. De este modo, el ideograma naturalista del impulso sexual es tensionado por un axioma que le atribuye a la “información” “tergiversada” acerca de la sexualidad un potencial de transformación en el desarrollo de la sexualidad.

1.4.2. Identidades afuera de la heteronorma

De acuerdo con lo que hemos planteado desde el comienzo de esta tesis, uno de los núcleos de la matriz discursiva histórica que atraviesa los enunciados sobre la sexualidad consiste en su articulación en términos identitarios. Siguiendo los planteos foucaultianos, la incitación discursiva de la sexualidad se estructura en torno a la indagación, siempre productiva, de una verdad identitaria. En ese sentido, las entrevistas desarrollan explícitamente un conjunto de tópicos que refieren a las formas de vivir la sexualidad estableciendo demarcaciones identitarias.

Tal como hemos mencionado en la lectura de estos enunciados, las referencias a las interacciones sexuales y/o erótico-amorosas aparecen recurrentemente enmarcadas, a nivel de lo presupuesto, en la heterosexualidad²⁰⁵. En ese sentido, la heterosexualidad funcionaría como un marco normativo presupuesto que establece las condiciones de enunciación. Sin embargo, cuando la “heterosexualidad” emerge como tópico en los enunciados, se configura como un signo en disputa entre posicionamientos diferenciales. De manera poco recurrente, los rasgos que definen a la heterosexualidad la ubican en el lugar de lo “natural” y lo “dado” cuyo significado sería coextensivo al funcionamiento presupuesto que hemos mencionado.

[La heterosexualidad] es lo que por naturaleza nos ha sido dado. Yo mujer, él varón, o sea la diferenciación (Mercedes: 30)

El posicionamiento naturalista que comparte un lugar privilegiado en la genealogía de las formaciones discursivas de la biomedicina y la religión y fundamenta la heteronormatividad tiene una recurrencia

²⁰⁵ Esto no es exclusivo sino de mayor recurrencia, hemos visto marcas diferenciales tales como: “La asocio con la relación entre los géneros, entre masculino y femenino, no sé, ahora está el femenino - femenino, masculino – masculino (...)” (Romina: 124).

débil en los enunciados de las entrevistas que abordan la heterosexualidad bajo la modalidad epistémica propia de las definiciones. Mientras que, contrariamente, el posicionamiento constructivista, interdiscursivamente relacionado con las ciencias sociales, presenta una recurrencia profusa.

[La heterosexualidad es] como una célula más de la sociedad, los que predominan, eso. Los afortunados que pueden acceder a todo sin ningún tipo de prejuicio por parte de nadie, ni de la familia, ni de la sociedad. (Agustina: 108)

[La heterosexualidad es] lo tradicional, lo estructurado (...) (Nancy: 46)

[La heterosexualidad es] la condición sexual más aceptada en general, o sea socialmente (...) (Leticia: 90)

(...) lo heterosexual es como una hegemonía en esta sociedad, hay como un poder de lo heterosexual muy arraigado y que ha determinado muchas cuestiones religiosas, sociales y culturales de esta sociedad (...) (Pablo: 180)

(...) vivimos en general en una sociedad heterosexual, creo que es la condición imperante y no sólo eso sino que la que se pretende imponer como norma sobre todos. (Gabriel: 190)

En estos enunciados, la heterosexualidad es caracterizada como una “condición” “dominante” o “hegemónica” que rige nuestra sociedad mediante la imposición de la “norma”. La asociación léxica de la heterosexualidad a una dinámica de poder señala la presencia del posicionamiento constructivista de las ciencias sociales que describe su funcionamiento en términos de un dispositivo social normativo. En coherencia con ello, la selección de atributos relativos a los sujetos asociados a la heterosexualidad no se inscribe en el ámbito psicológico del deseo sexual sino en el de la estructura social atravesada por relaciones de poder.²⁰⁶ De este modo, la aceptabilidad y los privilegios aparecen como los rasgos propios de los heterosexuales cuya ausencia se presupone marca a quienes se ubican afuera de esta “condición imperante”.

1.4.2.1. “Los homosexuales”: amor y compasión

Con respecto al afuera de la heterosexualidad, “homosexual” es el término con mayor recurrencia a lo largos de las entrevistas. Su emergencia en casi todos los casos marca una relación diferencial tanto con lo “establecido” o lo “dado” como con la posición de enunciación del locutor.

²⁰⁶ Quizá se pueda vincular con este predominio de la perspectiva social por sobre la psicológica, la poca frecuencia de su uso en términos identitarios.

[La homosexualidad es] otra forma diferente de..., digamos, diferente, ahí puse la palabra diferente yo, pero, lo vemos así, en la sociedad, pero con el paso del tiempo esa diferencia no va a ser tanta. O sea, la diversidad, mientras el afecto está, sería otro, un camino a lo cual vamos todos viendo, y bueno, a veces hay parejas igualitarias que son felices, es una opción más. (Elena: 233)

Al igual que en la cita, se reiteran en la tematización de la homosexualidad la noción de diferencia y la mención de “otras actividades”, “otras elecciones” como marcas que delimitan una posición de enunciación heterosexual. Desde ese lugar, estos enunciados abordan la figura de “los homosexuales” desplegando un abanico axiológico relativamente amplio. Teniendo en cuenta la recurrencia, en casi todas las operaciones de tematización el ideologema de la pareja afectivo-amorosa tiene una presencia sólida. A nivel del interdiscurso, la repetición del sintagma “pareja igualitaria” indica una relación con el discurso promotor de la Ley de matrimonio igualitario cuyo slogan de mayor pregnancia fue el axioma: “el mismo amor, los mismos derechos”.

(...) qué va a pasar si, una familia que son dos hombres, adoptan un niño, cómo ese niño, a quien le va a decir mamá y a quien papá. Cómo... lo verá mamá o lo verá papá o qué es lo que implica, si el amor que les brinda no le afecta a esa criatura, digamos, pasa por ahí el hecho. Mientras que en un momento determinado también uno se cuestiona, pero dios ha hecho a la mujer y al hombre para procrear pero... son dos cosas, a mi modo de ver, distintas en lo que a uno lo formaron debe ser así. Pero, uno con el tiempo ve que hay muchas parejas, digamos mamá y papá, y que en la base del amor del niño no lo está. Si bien digo que hay familias donde es abusado por su propio padre un niño, entonces cuál es la base, el hilo conductor de eso. Importa si yo veo que mi papá y mi mamá son dos hombres pero el amor que me brindan es más allá que si hubiese tenido una mamá real o un papá. (Elena: 234)

El ideologema de la pareja amorosa se encuentra articulado con la noción de familia proponiendo una extensión del amor constitutivo de la pareja a las relaciones de crianza de niños por parte de adultos. En el fragmento citado, esta articulación pone de manifiesto la tensión entre dos posicionamientos discursivos cuya interpelación funciona de manera diferenciada. De esta manera, el posicionamiento inscripto en la formación discursiva religiosa sostiene que la configuración familiar “mamá”-“papá” tiene una correspondencia necesaria con la función procreativa que Dios ha establecido para el hombre y la mujer. A este enunciado axiomático la locutora lo ubica en la dimensión del “deber ser” propio de la formación recibida y opuesto a lo que “uno con el tiempo ve”. Esta oposición de orden epistémico entre lo prescripto y lo que efectivamente ocurre se encuentra cargada también con rasgos temporales: las prescripciones del pasado frente a la constatación fáctica del presente. Mediante esta configuración cronotópica, el posicionamiento discursivo a favor del matrimonio entre personas del mismo sexo queda ubicado del lado de la realidad y del presente que aparecen axiologizados positivamente.

Además del amor, otro atributo recurrente de “los homosexuales” se refiere a las condiciones de padecimiento que caracterizan sus vidas. En la mayoría de los casos, este sufrimiento aparece como consecuencia del rechazo ejercido por la sociedad. Estas afirmaciones colocan a lxs locutorxs en una posición de enunciación exterior a “la sociedad” caracterizada como el agente de la segregación o rechazo. De este modo, dicho posicionamiento enunciativo funciona como la condición de posibilidad de la expresión de sentimientos empáticos individuales hacia los experimentantes del sufrimiento infligido por “la sociedad”.

Me parece que son los que más sufren en la sociedad, los más ahí, apartaditos. (Leticia: 89)

Muchas veces me dan pena pero no porque hayan elegido eso, sino por la visión que tiene la sociedad de ellos. Me da pena que tienen que vivir con todo eso que para muchos es como un freno, un karma. Si bien ellos apuestan a su elección, tienen que enfrentar todo lo que eso implica, la mirada de la sociedad y todo eso. (Agustina: 105)

La tónica de la compasión articula una escena de tres participantes: “la sociedad”, “los homosexuales” y lx locutorx. “La sociedad” cumple un rol de agente que consiste en el ejercicio de la discriminación hacia los homosexuales, mientras que, por su parte, “los homosexuales” ejercen el rol de pacientes afectados por esa acción. Lx locutorx, en cambio, se encuentra posicionadx al exterior de esa relación transactiva entre “la sociedad” y “los homosexuales” pero atraviesa un proceso propio. Su participación de carácter testimonial le produce una afección, es decir, una suerte de pseudo-transacción que lx ubica en el rol de experimentante de la “pena”.

En algunos fragmentos de las entrevistas que abordan este tópico, la acción de regulación que ejerce la sociedad produciendo malestar y sufrimiento en los individuos es descripta de una manera más amplia e inscripta en una dimensión temporal.

(...) yo creo que cada uno es libre de elegir. Bien cómo nacen esas cuestiones no sé, pero sí sé que uno viene así, con esa emotividad y esa diferencia de no ser igual a los otros. No es que es algo que aprendió, que de un día para el otro dice: “ah, me parece que ahora me van a gustar las chicas”. Entonces, a mi forma de ver me parece que al tratar ese tipo de personas que se siente diferente, no saben qué hacer y por ahí no encuentran apoyo y hablan con alguien y le dice: “no, eso no”. Y al final le hacen peor. Sufren mucho, niegan algo mucho tiempo hasta que ya se dan cuenta de que no tienen que seguir negando y..., pero ya se pelearon con todo el alrededor, tuvieron muchos años tristes, un montón de cosas y sólo porque le dijeron: “no, esto no”. Es lo mismo que pasaba antes con la virginidad y el casamiento, era primordial decir: “tenés que llegar así al casamiento”. Ahora no se dice más. Ahora no es que esté bien o que esté mal llegar o no al casamiento, pero por lo menos te dan la elección o la libertad de que vos decidas y tampoco el

mundo se entere si... Ahora sería como lo menos común, aunque todavía existe gente que sigue pensando eso y lo sigue haciendo o gente que dice que mientras haya amor está todo bien.
(Romina: 125)

Con respecto a las normas de la sociedad, la posición enunciativa difiere en este caso con el mecanismo que describíamos en la tónica de la compasión. Aquí, atendiendo a los componentes descriptivos del fragmento, se produce una separación estructural entre individuo y sociedad que coloca a los primeros en el rol de pacientes frente a los mandatos reguladores de la sociedad. Ese lugar de individuo afectado por las normas es compartido por la locutora con “ese tipo de personas que se siente diferente”. Esto aparece habilitado por una mirada histórica y variable de las normas sociales que incluye en el mismo repertorio la norma que prohíbe el sexo prematrimonial y la que prohíbe el deseo sexual entre personas del mismo sexo. De este modo, la perspectiva temporal acerca de las normas que permite comparar el pasado con el presente establece un principio de progresión cuya tendencia sería su laxitud a favor de la libertad individual. En cuanto al interdiscurso, las relaciones con el constructivismo social presentes en la concepción del funcionamiento social históricamente variable de los mandatos son articuladas con uno de los axiomas centrales del discurso de los derechos que refiere a la libertad de elección como un derecho de los sujetos.

1.4.2.2. La heterosexualidad como lugar de comprensión

La presencia transversal de la heterosexualidad como un presupuesto en las condiciones enunciativas de las entrevistas produce, como punto de partida, una relación de otredad con aquellas identidades sexuales que son ubicadas en una relación de exterioridad con la heteronorma. Tal como hemos visto, emergen diferentes modos de tramitar esa relación con la diferencia donde entra en juego fuertemente la dimensión pasional constitutiva del espacio discursivo de la sexualidad. En este punto, nos interesa dar cuenta del entramado cognitivo de curiosidad, comprensión e incomprensión que marca la posición enunciativa²⁰⁷.

La curiosidad que emerge en la tematización de algunas identidades sexuales se estructura a partir del encadenamiento de dos presupuestos: por un lado, el reconocimiento de la diferencia y, por otro, la inscripción de esa diferencia en un horizonte de potencial comprensión.

²⁰⁷ En el **capítulo 2**, hemos abordado siguiendo a Britzman, Sedgwick y algunos aportes del psicoanálisis la relación entre sexualidad, alteridad, curiosidad y conocimiento.

El tema de que haya formas de vivirla diferente [a la sexualidad] inclusive me da curiosidad por ahí porque vos decís “otras formas de vida”, otras formas de encarar la vida que no es la tradicional a lo mejor, no es la que yo conozco. Eso por ahí me da curiosidad. No conozco, por ahí uno dice: “no conozco a nadie”. No tengo en el ámbito conocido a un gay por ejemplo, pero me da curiosidad porque no conozco. (Nancy: 44)

Se confunden digo yo, pero en realidad no sé si se confunden porque naturalmente no sé cómo es esto de que uno ama, si tenemos que amar sí o sí al sexo opuesto, no sé, a mí no me paso, yo siempre he amado al sexo opuesto, porque amor de madre es unacosa, es como que no te inspira un hijo a tener relaciones sexuales con un hijo (...). Si vos interpretas bien lo que es el amor... el amor es tan grande. ¿Por qué no entender que uno puede amar a otra mujer? O sea es como que trato de tener la visión amplia, porque cuando los escucho pienso que realmente se quieren ¿Quién soy yo para juzgar? (Mercedes: 29)

En ambos fragmentos, las locutoras se atribuyen a sí mismas un desconocimiento producido por la heterosexualidad entendida como lugar de enunciación y matriz cognitiva. Pero los rasgos de ese desconocimiento no son radicales ni aberrantes. En ese sentido, las identidades sexuales portadoras de la marca diferencial -que podemos resumir como: *amar a una persona del mismo sexo y la misma condición etaria*- aparecen como susceptibles de ser inteligidas por el marco de reconocimiento que la heterosexualidad aporta a esta posición enunciativa. El amor grande y su articulación con el amor sexual inscriben una relación interdiscursiva que pone en contacto la religión con la sexología y legitiman, a la vez, una identidad sexual vedada en ambas formaciones discursivas. La norma del amor habilita en este marco de reconocimiento la posibilidad de comprender a “los homosexuales” y suspender el juzgamiento que aparece presupuesto. De hecho, la pregunta retórica que cierra la segunda cita²⁰⁸, al igual que la negación “yo no lo juzgo” presente en otras entrevistas, ambas con una recurrencia relevante en este espacio temático, introducen la voz de un enunciador que sí los juzga. La presencia de esa posición enunciativa pone de relieve el funcionamiento axiológico de la heterosexualidad que atribuye rasgos desvalorizados a quienes depone de sus principios normativos. En este caso, este mecanismo aparece presupuesto y sus efectos son virtualizados, ya que esa posición enunciativa se encuentra negada. De esta manera, la curiosidad y la comprensión se oponen al juzgamiento negativo que, sin embargo, subyace como una posibilidad.

El funcionamiento de este desconocimiento de las locutoras anudado a la curiosidad, que aparece expresada en términos antropológicos como una voluntad de conocer a aquellas “otras” identidades

²⁰⁸ Es posible establecer una relación intertextual entre esa pregunta y aquella homónima (“¿Quién soy yo para juzgar a un gay?”) expresada por el Papa Francisco a mediados de 2013 pero con una amplia y persistente difusión en los medios argentinos (Cfr. Clarín 29/07/2013).

sexuales que viven su sexualidad de una manera “diferente”, nos permite marcar una tensión con otra operación discursiva del desconocimiento sexual que se vincula con la incompreensión.

(...) el travesti, no veo la necesidad de transformarse (...), no sé cuál es la diferencia pero si te gustan del mismo sexo, sos homosexual. No veo la necesidad de transformarte al nivel que se transforman, dicen que es una cuestión de que nacen, [que] viene congénito que querés ser mujer, estoy hablando del hombre que quiere ser mujer. Pero no, no, no sé, no me pasa ni conozco a nadie que le haya pasado como para poder entender eso. Quizás el día que me siente con alguien, o hable profundamente y me cuente por qué llega a eso, lo puedo llegar a entender. Pero sino, así ni lo entiendo, no es que sea cerrada, sino que no logro comprender el porqué (...) (Claudia: 230).

Porque a los homosexuales puedo entenderlos, pero el disfrazarse completamente para verse como una mujer... Es la representación de lo que sienten, pero cuando los veo, no lo puedo creer. Cuando están vestidos para una fiesta, por ejemplo, y que se les nota el bulto y tiene la pollerita toda pegada... Lo veo como una enfermedad, mirarte como una mujer pero en realidad no te estás viendo tanto como una mujer. (...) vos los ves en la calle, yo voy a una verdulería allá cerca de mi casa y hay un chico que ¡ay! Una persona, realmente lo veo como un enfermo, me da mucha pena, tiene [en] la frente hasta acá arriba depilado, el pelo largo, largo, flaco, flaco y siempre con todo hecho por supuesto. Y va con polleras largas pero vos le ves las manos de hombre, la nuez de hombre, o sea, es impresionante, tiene voz de hombre, va acompañado de un novio. Y la verdad que digo: “¡dios mío!”. Lo veo como un enfermo: se levanta todas las mañanas y se disfraza de mujer. (Mercedes: 30)

En estos fragmentos, la posición enunciativa del desconocimiento no aparece asociada a la voluntad curiosa de comprender y negar el juzgamiento del otro sino que, contrariamente, funciona como el sostén epistémico de su negación subjetiva. Las condiciones cognitivas atribuidas reflexivamente a la posición enunciativa (no saber, no entender y no poder creer) se encuentran, al igual que en los ejemplos previos, articuladas con una valoración del objeto tematizado. Pero, mientras en el primer caso la ignorancia se articula con una suerte de curiosidad empática, en el otro, lo hace con el rechazo y patologización.

Como veíamos en el **capítulo 2**, la ignorancia es un dispositivo complejo y heterogéneo, los modos de desconocer son múltiples y también las acciones y axiologizaciones asociados a ellos. Con respecto a las identidades sexuales, la heterosexualidad en tanto matriz de inteligibilidad y marco de reconocimiento sostiene un régimen epistémico y un régimen de visibilidad. Tanto las identidades designadas como “homosexuales” como aquellas designadas como “travestis” ejercen una transgresión de las normas de la heterosexualidad que las posiciona en el lugar de la otredad y de lo desconocido. Sin embargo, esa

transgresión funciona diferencialmente, ya que en el caso de los “homosexuales” su existencia desafía el régimen de verdad heterosexual que, como hemos visto, establece el deseo sexual a partir de la atracción natural y teleológicamente reproductiva entre sexos opuestos. Mientras que las identidades “travestis” producen una transgresión más ostensible que desafía además el régimen de visibilidad de la heterosexualidad poniendo en evidencia las operaciones materiales de construcción de la feminidad de las mujeres. La ruptura de la coherencia determinante entre sexo anátomo-genital e identidad de género supuesta en la matriz heterosexual marca una transgresión del régimen de visibilidad cuyo efecto es la persistencia de la ignorancia de estas posiciones enunciativas. Ni el amor, ni la pareja operan en este marco como legitimantes ya que la patologización sostenida por el interdiscurso biomédico ocluye esa posibilidad.

De esta manera, la configuración de la heterosexualidad como sede de enunciación tiene como efecto la producción diferencial de la anormalidad. Por un lado, “los homosexuales” aparecen como identidades ubicadas afuera de la norma y, con ello, afuera de lo conocido pero dotadas, a su vez, de una inteligibilidad potencial que habilita la curiosidad, mientras que las identidades “travestis” son ubicadas en un espacio decididamente ininteligible y consecuentemente sólo pueden ser designadas por el discurso de las ciencias médicas bajo las etiquetas de la patología.

1.4.2.3. La violencia de la visibilidad

La axiologización de lo visible no es aleatoria obedece estrictamente a un régimen de visibilidad específico configurado por el dispositivo de la sexualidad. Una mirada genealógica nos ha permitido indagar en capítulos anteriores la relación entre las exigencias normativas de discreción con la codificación de la cultura heterosexual que distribuye diferencialmente la aceptabilidad, la legitimidad y la visibilidad de prácticas e identidades sexuales. En los siguientes fragmentos, se le atribuyen a homosexuales y travestis rasgos y acciones que transgreden la norma de (in)visibilidad presupuesta para el espacio exterior a la heterosexualidad.

(...) por ahí cuando ves, sobre todo en el caso de los travestis, cuando ves en situaciones policiales, vos los ves como demasiado exagerados, como que avasallantes, como que “vos tenés que aceptarme como soy”, como que te quieren imponer su forma. De eso hablo de violentar.
(Nancy: 44-45)

(...) tengo un curso, un chico homosexual bien definido, y tiene una conducta que altera al resto de las personas, porque no tengo alumnos homofóbicos, no creo tener alumnos homofóbicos sino

que el homosexual genera una violencia sobre los chicos heterosexuales y un exceso, y es un tema que a mí me está preocupando mucho, porque por un lado él desarrolla su personalidad, expresa su personalidad que me parece bárbaro que la exprese, yo no lo juzgaría por eso, pero por otro lado es como que avasalla los derechos de los otros chicos (...) porque arrinconaba a los chicos, los tocaba, si tenía una personalidad, o tiene una personalidad con un perfil demasiado alto que al resto de los adolescentes incomoda porque no están tan seguros por ahí de su definición, o todavía ni siquiera se hicieron una pregunta entonces que él esté tan definido los incomoda, siempre una persona con un perfil muy alto incomoda al resto (...). Y hay una chica lesbiana también en el curso, o que se dice lesbiana, y que también hace alardes de su condición de lesbiana, y bueno son personalidades que molestan. (María Eugenia: 73)

Entre los discursos psico-médicos de finales del siglo XIX y comienzos del XX que inscribieron a las identidades no heterosexuales en el catálogo de las perversiones sexuales, el exhibicionismo era considerado una patología propia de los homosexuales. En ese marco, las manifestaciones que sobrepasaran los “límites de la discreción” eran calificadas como síntomas de exhibicionismo (Cfr. Kraft-Ebing, 1895). Consideramos que la axiología que atraviesa estos fragmentos de las entrevistas presenta marcas que dan cuenta de la sedimentación de esas operaciones discursivas. En ese sentido, en las escenas relatadas, tanto las locutoras como “los chicos heterosexuales” son afectados por la violencia, la molestia y la incomodidad ejercidas por homosexuales y travestis. El conjunto de rasgos y acciones que definen a estas identidades sexuales se relacionan con una mostración que aparece marcada como excesiva: tiene “perfil demasiado alto”, “hace alardes de su condición”, está “tan definido”, son “demasiado exagerados”, “avasallantes”. Es el exceso de visibilidad propia de estas “personalidades que molestan” lo que produce una perturbación de quienes se ubican en la posición no marcada de la heterosexualidad.

La evaluación axiológica negativa que recibe la visibilización de “homosexuales”, “travestis” y “lesbianas” condensa una tensión interdiscursiva que coloca en la arena de disputa a los ideogramas de la tolerancia, por un lado, y el orgullo, por el otro. La tolerancia funciona como una máxima social que otorga aceptabilidad a la diferencia parametrizada bajo las normas de discreción que exige el régimen de visibilidad heterosexual. Frente a ella, el discurso del “orgullo gay” opone la práctica discursiva del “coming out” que consiste precisamente en un acto performativo de visibilización. La noción de “coming out” en este discurso funciona mediante la oposición entre dos términos: “armario” y “orgullo”²⁰⁹. De

²⁰⁹ “Armario” (en inglés “closet”) es una metáfora lexicalizada a partir del movimiento social a favor de las sexualidades disidentes nacido en la llamada “rebelión de Stonewall”. El 28 de junio de 1969 en un bar de Nueva York denominado “Stonewall” se produjeron una serie de disturbios contra el abuso policial que son considerados un acontecimiento en la historia de las sexualidades no normativas. Estas acciones de protesta implicaron un giro en la lucha política que desplazó el foco de la lucha por la integración y los derechos a un cuestionamiento radical al

esta manera, la salida del armario opera mediante la visibilización positiva de una identidad sexual cuya reivindicación tensiona las normas presupuestas del marco heterosexual. En estos fragmentos de entrevistas, los axiomas del discurso de la tolerancia orquestan un posicionamiento que deslegitima la expresión de las identidades sexuales disonantes con la heteronorma.

2. La educación sexual

La lectura que hemos propuesto de los tópicos que circulan en las entrevistas reconoce dos temas cuyo grado de generalidad permite delimitar espacios y establecer articulaciones. En primera instancia, hemos analizado la sexualidad como uno de estos grandes espacios temáticos. Ahora, nos detendremos en la educación sexual atendiendo a la configuración de los sujetos presentes, las instituciones y sus relaciones, y las prácticas propias e impropias de este espacio discursivo.

2.1. El lugar: la escuela y la familia

Una de las principales disputas libradas por el discurso del PESI que hemos analizado ha consistido en la legitimación de la escuela como el espacio propio de la educación sexual integral. Esta operación que como hemos visto recoge la vasta memoria de formaciones discursivas del campo de la educación sexual continua demarcando tensiones en la atribución de alcances, roles y responsabilidades entre ambas instituciones. Por un lado, las entrevistas se encuentran atravesadas en el plano de lo presupuesto por la aceptación de la escuela como agente legítimo de la educación sexual. Sin embargo, dicha agencia de la escuela aparece definida de manera frecuente mediante la relación con la familia.

(...) desde la casa es fundamental. Yo creo que es la base. (Mercedes: 27)

Entonces en familias donde vos te das cuenta que sí se habla, además es todo como que fluye más natural, es más fácil. (Nancy: 48)

orden social heterosexual. A partir de ese momento, se comienza a utilizar la palabra “gay” de manera positiva y reivindicativa (Cfr. Sáez; Eribon, 2001: 107). En la década del 70, el “Gay Liberation Front” de Nueva York se extiende por todo Estados Unidos y surgen movimientos equivalentes Inglaterra, Francia e Italia (Cfr. Mérida Jiménez, 2009: 12-13).

Lo importante es que lo vivan en su casa y que lo vivan en la escuela y que lo naturalicen y que se hable que se hable para que los chicos lo sientan como algo más de la vida sin tabúes, que se viva como algo más, como lo que es. (Agustina: 109)

Con mucha recurrencia, el rol de la familia con respecto a la educación sexual aparece definido como “fundamental”. En ese sentido, se repite una máxima que le atribuye un lugar primordial a esta institución: “la familia es la primera educadora”. Con respecto a ello, el topos que encadena estos enunciados sostiene que mientras más se hable de sexualidad en la familia, mejor se puede avanzar con la educación sexual en la escuela. Esta distribución equilibrada de funciones complementarias tiene como presupuesto una compatibilidad entre las acciones de educación sexual de ambas instituciones. Sin embargo, con mucha frecuencia aparecen enunciados que indican disonancias o interrupciones entre ambas posiciones.

(...) tengo un grupo de mamás que son muy cuestionadoras pero no que impidan el trabajo, simplemente falta el conocimiento de ellas, cómo se va a abordar un tema, a eso voy. (...) No me preocupa el tema del aula en sí, sino más con los papás, porque hay que trabajar. Hay muchos papás que son analfabetos (...). Muchos padres son reacios a qué es lo que le va dar la maestra en cuanto a educación sexual integral. Sobre todo en un primer ciclo, que son mucho más chiquitos, entonces hay muchos temas que los papás desconocen y que yo creo que si no se trabajan en conjunto integradamente con los padres no se va a lograr nada (...) (Elena: 232).

(...) yo creo que a nivel general sabemos que los chicos están totalmente informados, quizás hay padres que no, o que no le dan la importancia que debería pero a nivel general los chicos entran a la computadora y saben, pero en este contexto yo creo que primero tendríamos que dar las charlas y la capacitación a los padres y después a los niños, porque tenemos acá padres que son mucho más chicos que yo y sus hijos son alumnos míos, y esa historia se repite en la mayoría de las familias, e hijos de, o sea, hay muchas familias ensambladas pero a su vez son ensambladas de la misma familia. Acá hay hijos de la tía que se juntó con el tío que también es el papá, esas mezclas en la familia, terminan siendo todos parientes con distintos apellidos, pero resulta que la mamá de ella porque se juntó con mi papá pero es mi tía a la vez y esta cosa que te digo que esa falta de información que se denota cuando un chico ha escuchado por algún lado de la virginidad y lo toma para el lado como te contaba recién, de la cesárea. Yo ese día me puse y me detuve a explicarle a él porque era algo medio básico. Yo creo que en este contexto tendría que ser primero a los padres. (Claudia: 226)

En ambos fragmentos, la máxima que mencionábamos más arriba encuentra un obstáculo en la performance de su rol por parte de la familia. Para el desempeño del rol educativo, es necesario el “conocimiento” que aparece marcado como una falta en el caso de estas familias. Este desconocimiento

tiene dos funciones: por un lado, como decíamos, indica la ausencia de educación sexual hacia los niños al interior de la familia y, por otro, es ubicado como causa del cuestionamiento al desarrollo de la educación sexual en la escuela (esto es: “son reacios” porque “son analfabetos”). Aquí, la falta de conocimiento no opera como una acción voluntaria sino que se configura como un rasgo pasivo de las familias que aparece articulado con el rasgo activo de la escuela. De este modo, se sostiene en un plano deóntico que la acción educativa de la escuela debe abordar esa falta de conocimiento de las familias con el objeto que ambas instituciones puedan desempeñar sus funciones complementarias en la educación sexual integral de los estudiantes.

En el segundo fragmento, la configuración de la familia como sede del desconocimiento se produce mediante una oposición entre dos ámbitos. El sintagma “en este contexto” se encuentra dispuesto en una relación de oposición con “a nivel general”. Así, los rasgos de las familias que forman parte de esa comunidad educativa se oponen a los rasgos de las familias no marcadas por la especificidad contextual y ubicadas en un “nivel general”. En las familias del “contexto”, la falta de conocimiento relativo a la sexualidad aparece articulada con otras características como las “mezclas” (“familias ensambladas” dentro de la misma familia) y la baja edad de los padres. La estructura opositiva presupone para el “nivel general” una disposición de rasgos tales como el conocimiento sexual, la composición familiar ordenada con límites claros de parentesco y la edad adecuada (no marcada) de los padres. De esta manera, la oposición conocimiento/desconocimiento extiende la carga valorativa a los rasgos restantes de cada eje. El desconocimiento sexual en las familias es axiologizado negativamente y marcado como un objeto a erradicar mediante “las charlas y la capacitación”. Según lo presupuesto, esta operación educativa tendrá efectos en la modificación de los rasgos restantes de las familias de “este contexto”.

Las relaciones interdiscursivas que establecen estos enunciados permiten recuperar mandatos de las tradiciones eugenésicas de la biomedicina cuyo centro lo constituye la intervención estatal mediante la educación sexual en dos planos de las familias constitutivos e inextricables: la salud y la moral. Si bien en estos fragmentos la salud no aparece explicitada como objeto, la función estratégica atribuida a la educación sexual de las familias como condición primaria se inscribe en un horizonte normativo compartido con la axiomática civilizatoria de la tradición eugenésica.

A diferencia de los enunciados anteriores donde el rol obstructivo de las familias para el avance de la educación sexual es caracterizado por la ausencia de conocimiento, en otros enunciados la obstrucción de las familias se sostiene en un conocimiento diferente que establece una relación de disidencia con el conocimiento sexual escolar. De este modo, si en el primer caso las familias se oponen porque no saben, en este caso se oponen porque no acuerdan. Y este desacuerdo supone un conocimiento. En ese

sentido, la estrategia planteada de remoción de ese desconocimiento involuntario y pasivo mediante la educación sexual de las familias, ya no aparece como una opción efectiva, ya que se les atribuye a las familias un rol activo.

(...) me parece que somos dos agentes de educación en distintos planos uno primario otro secundario, la familia y la escuela. La escuela creo que cumple el rol más de integración social, mientras que por ahí la familia es una sociedad pero más cerrada que la escuela. Yo creo que como agente secundario podemos hacer hasta un cierto punto, nosotros no podemos venir a plantearle por ejemplo a un padre que piensa que deben expulsar a una chica lesbiana del colegio porque se enamoró de su hija, no podemos transformar eso, más que hablar con la chica o hablar con los compañeros y decirle que tenemos otra mirada de la cosa que no es la misma que la madre y bueno ella después elegirá si se queda con la mirada de los padres o.... Es muy fuerte lo que imprimen los padres a los chicos con respecto a lo que podemos hacer nosotros (...). (Pablo: 166)

(...) necesariamente la familia tiene que estar involucrada y saber hasta donde uno puede hablar, hay cosas que el docente no puede, no podemos derivar al docente para que pueda expresar, me parece que sí tiene que haber un trabajo conjunto de familia y escuela para que la familia sepa hasta donde uno va a hablar o qué temas va a tratar, qué se va a trabajar, y que sea la familia la primera educadora como tiene que ser en todo ámbito básico del niño, desde el lenguaje y todo lo demás, que sea la familia la que vaya educando en esta instancia de la educación sexual. Yo creo que lo difícil está en que no haya diferencias en lo que dice el docente, lo que plantea la escuela, con lo que dice la familia. Yo que estoy en una escuela confesional, a veces como que se hace bastante difícil eso porque muchos de los padres no son familias puramente cristianas, o no tienen todos los valores que la escuela plantea para una escuela religiosa, hay muchos padres que los mandan porque les gusta el nivel, les gusta la educación que da, y bueno, tienen otro discurso totalmente distinto en la casa, sobre todo los adolescentes, pasa más en el secundario con el tema de los preservativos y todo ese tipo de cosas (...) en la escuela confesional que hablan de educación para el amor, no usar preservativo, porque además acuerdan con algunos principios que tiene la Iglesia, entonces por ahí algunos papás le dirán a su hijo adolescente: "tomá acá está el preservativo, usálo, porque no queremos sorpresas" (...) (Ivana: 155)

La familia en ambos fragmentos es portadora de un "discurso" que plantea una "diferencia" con el posicionamiento de la escuela. Ello se enmarca en el ejercicio de la función educativa "primaria" que aparece legitimado y jerarquizado en estos enunciados. De este modo, la legitimidad de la función educativa de la familia opera como un límite al alcance de la escuela, ya que su condición "primaria" circunscribe un espacio de afectación excluido de la injerencia escolar. Esta operación presenta dos aspectos: por un lado, en términos pragmáticos, lo que las familias le "imprimen" a lxs estudiantes es

“muy fuerte” respecto a lo que pueden hacer lxs docentes y, por otro, en términos deónticos, así “tiene que ser”. El ideologema de la familia como primera educadora sostiene la aceptabilidad de la trasmisión de una “mirada” y un “discurso” con independencia de la relación que establezcan con la “mirada” y los “valores” de la escuela. Al igual que en los enunciados del comienzo de este apartado, la separación de alcances educativos entre la escuela y la familia plantean la necesidad de un acuerdo y una articulación entre ambos espacios. Pero a diferencia de esos enunciados, en este caso el “trabajo conjunto” aparece como “difícil”. Aquí, la dificultad adquiere una condición persistente, además, por la autonomía de la educación familiar con respecto al Estado que se sostiene como presupuesto. Teniendo en cuenta las relaciones interdiscursivas, la máxima autonomista que atraviesa el discurso religioso en contra de las intervenciones estatales en la sexualidad aparece compatibilizada con una posición relativista presente, como hemos visto, en el discurso de las ciencias sociales.

Los fragmentos que hemos recorrido permiten evidenciar la relevancia que se le atribuye a la relación entre la escuela y la familia en la implementación de la ESI. El “acuerdo” y el “trabajo en conjunto” entre ambas constituyen la condición ideal para el desarrollo de la educación sexual de lxs estudiantes. Su no ocurrencia es presentada en dos escenarios diferentes: en uno de ellos la ignorancia del espacio familiar es configurada como pasible de reversión mediante la instrucción por parte de la escuela, en el otro la educación familiar diferente se despliega por sus carriles propios. En ninguno de estos enunciados, se presenta una posición discursiva que remita a los derechos de lxs estudiantes. La tematización de la relación entre familias y escuelas coloca a lxs estudiantes en un rol de paciente afectado por las acciones de ambas instituciones. Precisamente, la configuración de ese rol delx destinatarix de la educación sexual fuertemente impregnada en la memoria de este espacio discursivo constituye uno de los objetos intervenidos por el discurso oficial del PESI mediante la figuración del “educando” como “sujeto de derecho”.

2.2. El conocimiento sexual y la estratificación de lxs educandxs

La educación como dispositivo histórico ha consistido, en una de sus dimensiones, en la producción de un sujeto definido por una relación pedagógica: el educando. En las entrevistas, cuando se tematiza la implementación de la ESI en las escuelas, lxs locutorxs le atribuyen rasgos y acciones a este sujeto que trazan diferentes figuraciones relacionadas con la trasmisión de conocimientos y el desarrollo de habilidades relativos a la sexualidad. Uno de los rasgos más recurrentes atribuidos a estxs sujetos es la

vulnerabilidad. En coherencia con ello, el cuidado del propio cuerpo aparece como una de las habilidades más relevantes que se espera que lxs educandxs desarrollen a partir de la ESI.

Yo voy al punto de saber decir no, enseñarles a decir no a los chicos, y que es lo que hay que decir no, justamente a empezar a quererse el propio cuerpo. Cuando decimos que el cuerpo es único de cada uno, empezar a respetarlo, sobre todo los más chiquitos. Sobre todo en los temas de los baños y que a veces hay criaturas en un ámbito donde conviven todos, hay mucha promiscuidad. Todo, a lo mejor... Entonces, por allí, lo harán naturalmente. Si bien hay ciertas cosas que empiezan desde los tres o cuatro años los chiquitos a conocerse su propio cuerpo, que es lo más normal y lo más natural. Por allí, las malas... que el niño lo toma como un juego. Bueno, el saber explicarle a los chicos el cuidado de uno, saber decir no, este es mi cuerpo y yo no quiero que me toques o, o... Y sobre todo esto puede pasar en los baños de las escuelas, saber decir cada niño entra a un solo baño. Nosotros tenemos cuidado en eso. El toqueteo de los otros chicos que por ahí lo hacen como algo natural porque en la casa vaya a saber. Saberles explicar a los chicos en ese aspecto: yo cuido mi cuerpo, ¿por qué vos me tenés que tocar? (Elena: 232)

La noción de cuidado del cuerpo que circula en el discurso oficial del PESI atraviesa estos enunciados reponiendo las mismas articulaciones con la autoestima y la soberanía corporal. Tal como hemos visto, el desarrollo de esta habilidad propuesta por la ESI supone la condición de vulnerabilidad de lxs sujetos. En ese sentido, la focalización de este tema en lxs niñxs de menor edad aparece también como una característica concordante entre las entrevistas y el discurso oficial analizado que ubica el mayor grado de vulnerabilidad en los estratos etarios más bajos del sistema educativo. Así, una de las operaciones de mayor recurrencia en este aspecto en las entrevistas consiste en la figuración de “los niños más pequeños” como “criaturas” que deben ser protegidas y a las que se les debe enseñar a protegerse. La autoprotección, tal como plantea el fragmento citado, consiste principalmente en “saber decir no” frente al “toqueteo” y la “promiscuidad”. De acuerdo con estos enunciados, esa negación se inscribe en una cadena de equivalencia junto a las acciones de “respetar”, “querer” y “cuidar” el propio cuerpo. La exclusión del “toqueteo” que promueven estas acciones no es absoluta sino que se encuentra enmarcada en una diferenciación que opone prácticas de tocamiento “naturales” y “normales”, propias de la etapa evolutiva, a otras que serían exteriores a dicha naturalidad y provendrían de la “promiscuidad” del entorno familiar y/o comunitario.

A lo largo de las entrevistas, la axiomática del desarrollo instalada en la formación discursiva de la educación por la psicología evolutiva opera en la distribución de rasgos y roles a lxs educandxs según su edad y en la consecuente estratificación de los contenidos adecuados de ESI. La oposición del fragmento citado entre los rasgos naturales del niño frente a la injerencia externa funciona enmarcada en una

estratificación etaria que establece determinados conocimientos e intereses para cada estrato. En términos deónticos, se plantea que la transmisión de conocimientos relativos a la sexualidad debe regirse por dicha estratificación en cuanto a la limitación de su progresión.

Creo que me preocuparía bastante en 6to grado, tener que explicarles por ejemplo de la penetración o explicarle cómo entra el esperma adentro de la mujer para que se junte con el óvulo, porque en 6to grado vos ves la célula, el óvulo, el cigoto, mes a mes el crecimiento del embrión. No me cuesta tanto porque yo he hablado con mis alumnos del nombre, de las partes del cuerpo, se los he nombrado, esto es pene, esto es vagina, con el nombre correcto, a ellos les causa gracia, por momentos les causa vergüenza, a otros, no dicen nada, pero bueno, aunque a ellos les dé risa, les dé vergüenza, les digo que ese es el nombre, es una parte de nuestro cuerpo como cualquier otra que hay que cuidarla hay que protegerla, que la llevamos siempre cubierta, que no la tenemos que dejar tocar, pero creo que me costaría más en los grados altos que en estos grados bajitos primero, segundo.

- Entrevistador: ¿Qué es lo que te costaría?

- Locutora: Cómo explicarlo, o cómo decirle la verdad de eso, cómo se mete el esperma adentro de..., cómo..., no sé, hay una sola forma, cómo explicarles eso, con qué derecho yo le tengo que informar a estos niños que capaz que no tienen esa curiosidad, o que no tienen necesidad todavía de saber, y otros niños que están más adelantados porque capaz que ven películas, o ven cosas, ven a los padres, no sé. (Ivana: 157)

En este fragmento, el objeto de preocupación con respecto a la enseñanza de contenidos de la ESI presenta como presupuesto la estratificación etaria de la “curiosidad” y la “necesidad” de conocimientos de lxs estudiantes. De este modo, la “penetración” aparece como una información susceptible de franquear los límites del estrato produciendo un efecto negativo. Sin embargo, al igual que ocurría en el fragmento anterior, la estratificación no opera de manera homogénea en todos lxs estudiantes, ya que algunos han sido “adelantados” por el acceso a otros estímulos que marcan una diferencia en ese proceso evolutivo.

(...) la población nuestra es bastante variada, hay chicos que, viste vos, te das cuenta que en la casa viste el lenguaje que manejan y más (...) por ahí, hay profes que “no, cómo va a decir..., está la nena... no...”.Cómo hacés para controlar que el varoncito que está acostumbrado a cierto vocabulario no lo diga al frente de la otra nenita que viene del colegio de las monjas. (...) El tema es que esta nena no lo alcanza a procesar entonces a lo mejor puede escuchar cosas que nunca había escuchado, y que se vaya de la escuela con esa sensación de cosas raras viste, que no alcanzas a detener, que sé yo, que hablemos de... a calzón quitado, y que venga un chico y te diga “sí, porque la pija...” y la otra nena se quede..., y vos no sabes cómo manejar esa situación, a eso

te decía yo. Y que se vaya sin poder elaborar ese concepto, hay veces que en colegio no te da el tiempo como para... entonces evitás, paras todo antes de saber, y cómo lo remontas porque inclusive puede ser que se te larguen a llorar o que diga “no puede ser que esta profesora este dejando que digan semejante cosas en clase” entonces es difícil por ahí manejar esos ámbitos culturales que tienen cada uno, por eso te digo, me parece que la mejor manera es frenarlo, no abrir el debate, porque hasta donde se puede ver afectado el otro. (Nancy: 44)

La variación cultural de la procedencia de lxs estudiantes aparece nuevamente como un elemento que introduce una disrupción en el abordaje de la ESI. Al igual que en los otros fragmentos, la homogeneidad supuesta por el principio de estratificación es tensionada por las diferencias “culturales” que caracterizan a este sujeto. En este caso, esa diferencia, además, se encuentra generizada mediante la atribución del desconocimiento y la inocencia a la “nena” y el vocabulario sexualizado e inapropiado al “varoncito” remitiendo a una dimensión normativa del género vigente en la doxa que distribuye diferencialmente los conocimientos sexuales entre varones y mujeres.

A fin de cuentas, las relaciones interdiscursivas que atraviesan estos enunciados nos permiten poner de relieve uno de los aspectos que, como veremos, operan como resistencias a la hora de implementar la ESI por parte de lxs docentes. La tensión del principio de estratificación etaria, legitimado en el discurso de la educación, con las diferencias socioculturales le atribuye dificultad y riesgo a la enseñanza de conocimientos relativos a la sexualidad. De esta manera, la circulación de esos conocimientos adquiere la potencialidad performativa de la transgresión de los estratos etarios que altera el desarrollo normal y natural de lxs estudiantes.

2.3. Las condiciones de la ESI en la escuela

Si bien la sanción de la Ley ya contaba con varios años de antigüedad cuando fueron realizadas estas entrevistas, su implementación en las escuelas transitaba un proceso generalmente lento y discontinuo pero además sumamente heterogéneo según las particularidades institucionales. Las referencias a estos procesos en las entrevistas identifican diferentes factores que inciden negativa o positivamente en la implementación de acciones de ESI en las escuelas.

En primer lugar, las entrevistas inscriben con mucha recurrencia a estas acciones en un marco socio-cultural adverso que “borra de un plumazo” (Gabriel: 167) el esfuerzo que se lleva adelante desde el trabajo docente. Tanto los medios masivos de comunicación y las redes sociales signados por la pornografía como algunas familias marcadas por la promiscuidad aparecen como los agentes de este

entorno adverso contra el que se opone la escuela. Asimismo, se menciona la “discriminación” contra mujeres y “homosexuales” como una práctica arraigada en la sociedad que la escuela tendería a erradicar. Esta función civilizatoria atribuida a la ESI recupera de la memoria discursiva una axiomática iluminista que transversaliza muchas propuestas de educación sexual del siglo pasado. En este caso, diacríticamente, la escuela aparece como un agente débil frente a su entorno.

2.3.1. Las escuelas confesionales

Si bien dicha función civilizatoria atribuida a la ESI recorre las entrevistas con cierta recurrencia, a la hora de tematizar las propias escuelas en tanto ámbitos efectivos de su implementación, emergen diferencias y particularidades que dan cuenta de condiciones institucionales específicas. Por un lado, en las escuelas designadas como “religiosas” o “confesionales”, la oposición mencionada es trasladada al interior de la escuela.

Sí, mirá, en mi escuela hubo bastante rechazo, bastante rechazo porque entraba en conflicto con el pensamiento de la institución sobre todo a nivel de estas cuestiones que tienen que ver con la homosexualidad, que tienen que ver con la reproductividad, ¡cómo va haber pareja gay! por ejemplo, si la biblia dice que la reproducción solamente está entre el hombre y la mujer, entonces estaba “eso es antinatural”, ese tipo de discurso. (Pablo: 164)

(...) hay cosas que no se preguntan porque la verdad es ésta: “¿qué es lo que dice la biblia? la biblia dice esto y sobre esto no hay discusión”. (...) Entonces la cuestión prescriptiva es en los cuerpos, en los discursos, está muy instalado el tema, no hay posibilidad de pregunta porque se corta el camino rápidamente, ¿por qué hay que hablar de métodos anticonceptivos si no se puede tener relaciones? La prescripción corta cualquier camino posible de pregunta incluso. (Carolina: 205)

Las escuelas confesionales aparecen caracterizadas como instituciones que rechazan la propuesta de la ESI dado que sus temas y sus posiciones se oponen al ideario establecido por las prescripciones religiosas regidas por un posicionamiento naturalista que sólo legitima las prácticas sexuales con fines reproductivos al interior del matrimonio. Así, a estas instituciones escolares se les atribuye un rol reactivo con respecto a la propuesta de la ESI que consiste en “rechazar” y “cortar” su injerencia.

(...) le estaba haciendo un pete²¹⁰ a no sé quién, porque también había una época que había un cuartito, las pibas más chicas de segundo año, había una que cobraba no sé si cinco pesos y hacía..., entonces: “¿qué hay que hacer? Hay que clausurar esa aula, que no esté disponible el lugar”. Y así se clausuró el tema digamos, no se genera un espacio, a ver qué pasa con esto, después no se la matricula a la chica y punto. (Carolina: 207)

Con la misma operación, la clausura del espacio y la expulsión de la estudiante son inscriptas en una política sistemática cuyo objeto es el silenciamiento de la presencia disruptiva de la sexualidad en la escuela. Siguiendo los mecanismos propios de la formación discursiva religiosa con respecto a la sexualidad, el control y la vigilancia se extienden sobre las prácticas educativas que lxs docentes llevan adelante en las aulas.

(...) hay como un celo todo el tiempo a lo que uno pueda estar diciendo, sobre todo cuando uno aborda temas que tienen que ver con la condición de la mujer. Yo el otro día planteé en el aula por una chica que había planteado una cuestión bíblica, planteé la condición de la mujer en la biblia, cuál es la situación de la mujer, surgió un debate muy rico que duró como 50 minutos y hubo miradas muy cerradas de parte de los chicos sobre ese tema (...) esa discusión que hubo sobre la biblia llegó a oídos de la directora, me llamó y me dijo: “a ver qué estuviste diciendo acerca de esto” (Pablo: 171)

(...) cuando salió la Ley de matrimonio igualitario me preguntaban, me preguntaban, me preguntaban, y eran preguntas muy provocadoras (...) lo que ellas querían escuchar era otra versión, o sea, yo me daba cuenta que tenían como una necesidad y yo evadía, evadía, contestaba haciendo otras preguntas, se daba cuenta la piba de que yo no lo veía así y ella quería discutirme en realidad, entonces dice “si esto sale en la biblia, la biblia dice que es una degeneración, la homosexualidad, que es algo indeseable” y entonces yo le digo: “bueno, léete el número tanto, capítulo 2 que ahí hay un salmo (...) busca versículo tal, que David le canta a Natanael ‘tu amor me es más dulce que el de las mujeres’”, yo no le dije eso, le dije: “léete tal cosa”, porque la biblia misma escribe una mezcla de cosas. La piba fue a la casa, leyó, le dijo a los padres, los padres fueron a la escuela, ¡se armó un bolonqui! Llevaron a dirección, y yo no había afirmado nada, simplemente... pero eso me costó casi un despido. La advertencia fue “si vos seguís hablando de esto te vamos a despedir”. (Carolina: 205)

La especificidad que marca a las escuelas confesionales en estos enunciados consiste en su oposición explícita y sistemática al abordaje de los contenidos que componen la propuesta oficial de la ESI. Mediante la extensión de mecanismos de control, la gestión directiva de estas escuelas evita, por un lado, el abordaje curricular de estos temas y, por otro, silencia y clausura los emergentes escolares

²¹⁰ Felación.

relativos a la actividad sexual de lxs estudiantes. La oposición taxativa entre las dos posiciones que recorre estos enunciados reconoce diferentes participantes: la gestión directiva, las familias, lxs docentes y lxs estudiantes. Si, como decíamos, las acciones de la gestión directiva apoyada por las familias tienden a impedir el desarrollo de la ESI, las que estos docentes se atribuyen tienden a evadir esos mecanismos de control con el objeto de incorporar contenidos de ESI. El rol de lxs estudiantes, por su parte, consiste en participar, “discutir”, en las actividades que se les proponen, también en “preguntar”, “provocar” incitando alx docente a avanzar sobre contenidos vedados por la institución y, además, en denunciar y resistir ante tales avances por parte delx docente.

(...) me cuesta llevar el tema de la sexualidad, de la homosexualidad, porque hay mucha resistencia, mucha homofobia, cuando lo quise hacer en algún momento, hice hacer una puesta muy cortita de tres minutos sobre el tema de la homosexualidad, me condenaron a muerte, entonces ¿por dónde lo encaro? por la condición de la mujer, como es una sociedad altamente machista la de ese colegio, yo lo que planteo es romper con las estructuras medievales que hay ahí, muchas veces, sobre la condición de la mujer y plantearlo en frente de la cara de ellos a nuevas miradas sobre la mujer (Pablo: 170).

La escuela en estos fragmentos es figurada como un dispositivo de resistencia ante las políticas de derechos humanos sostenida por un cuerpo social más extendido. Frente a ella, estxs docentes realizan acciones estratégicas e individuales que tienen por objeto “romper” con las “estructuras” arraigadas axiologizadas negativamente. De esta manera, el rol contracultural de la ESI definido en el discurso oficial es atribuido en este caso individualmente a lxs docentes. La escuela confesional en tanto “estructura” medieval regida por el “machismo” y la “homofobia” se constituye en el objeto de intervención para estxs docentes que asumen individualmente una función revulsiva soportada por la axiomática de la ESI. Así, la oposición axiológica entre lo viejo y lo nuevo retoma del interdiscurso las posiciones que antagonizan con la formación discursiva de la religión colocando del lado de lo viejo al oscurantismo medieval y a las prácticas discriminatorias de mujeres y homosexuales mientras que del lado de lo nuevo es ubicada la ruptura con las estructuras establecidas en pos de la erradicación de sus discriminaciones y opresiones.

2.3.2. Las condiciones de institucionalización de la ESI

A excepción de las referencias a las escuelas confesionales que hemos mencionado, las entrevistas describen la circulación de la ESI por los dispositivos escolares de manera múltiple y heterogénea

identificando aspectos que estimulan su implementación y otros que la obstaculizan. Como decíamos más arriba, la condición contracultural aparece como una marca recurrente de la ESI que tiende a modificar pautas culturales arraigadas y, ello al mismo tiempo, atraviesa los mecanismos institucionales. A su vez, también se sostiene que se trata de “un tema instalado socialmente” (Norma: 13), de manera que su legitimidad impulsaría el movimiento de la implementación en las escuelas.

En ese sentido, si bien en las entrevistas se reconoce la relevancia de la existencia de una ley que establece el mandato de la implementación obligatoria de la ESI en todas las escuelas, las condiciones institucionales aparecen como un factor decisivo de lo que ocurre efectivamente en cada institución. La “gestión directiva” constituye una de las instancias más importantes en este proceso de institucionalización y aparece definida a partir de la relación que establece con los docentes. A lo largo de las entrevistas, se le atribuyen diferentes acciones con respecto a la ESI, tales como “autorizar”, “frenar”, “clausurar”, “habilitar” e “impulsar”, que implican en todos los casos relaciones con lxs docentes. Con respecto a la autorización, en algunos enunciados lxs directorxs aparecen como lxs responsables últimos de las acciones de ESI que llevan adelante lxs docentes. De esta manera, el pedido de autorización para realizar alguna actividad por parte delx docente presupone la posibilidad de un problema para la institución²¹¹. En cuanto a las acciones relativas a la obstaculización activa, se encuentran situadas generalmente en las escuelas confesionales. Como hemos visto en el apartado anterior, consisten en la vigilancia persistente en pos de evitar las acciones de lxs docentes. Frente a ellas, lxs docentes despliegan estrategias para desarrollar algunos contenidos sin ser detectadxs valiéndose de la autonomía relativa que ofrece el espacio áulico. Finalmente, las acciones que aparecen evaluadas positivamente por sus efectos favorables a la implementación de la ESI se encuentran graduadas por el involucramiento de la gestión directiva.

Hubo una apertura impresionante de parte de la directora y de un grupo, el grupo que apoya la gestión (...). Yo sí me siento apoyada en esta gestión, entonces esa es la sensación, que estoy trabajando más tranquila. Y no tan autónoma, porque en realidad antes trabajar tranquila era ser autónoma y ahora no, porque ahora tengo que compartir las técnicas y las estrategias (...). (María Eugenia: 80)

En coherencia con lo que se plantea en este fragmento, las entrevistas atribuyen dos roles a las gestiones directivas que operan a favor de la implementación de la ESI. Por un lado, se mencionan directorxs que “dejan hacer”, no obstaculizan y habilitan el desarrollo autónomo de acciones por parte de lxs docentes.

²¹¹ Esta acción se relaciona con el miedo que aparece como una pasión que marca el posicionamiento frente a esta temática, como veremos más adelante, y asimismo en el plano del interdiscurso con las “sanciones morales” que circularon en la prensa nacional a docentes y a directivos por haber desarrollado acciones de ESI en las escuelas (Cfr. Pechín, 2013; Peralta, 2016).

Por otro lado, con menor frecuencia, se le atribuyen a la gestión directiva acciones que impulsan la implementación de la ESI generando espacios de trabajo colectivo y exigiendo la incorporación de contenidos curriculares en las planificaciones de lxs docentes.

Con respecto a la dimensión curricular, la transversalidad que, como hemos visto, constituye una de las estrategias principales de la propuesta recibe valoraciones diferenciales en las entrevistas. En algunos casos, se sostiene que la falta de un espacio específico atenta contra la efectividad de la curricularización de la ESI, mientras que en otros se considera que esto contribuye a que lxs docentes de diversas áreas se involucren más en el desarrollo de estos temas promoviendo la “descentralización” de los espacios curriculares “clásicos” como biología y ciencias naturales.

Otra cosa que a mí me hacía un poquito de ruido es el hecho que se tenga que estar enseñando estos contenidos de formación sexual, que me parecen sumamente necesarios e importantes, en espacios curriculares de otras asignaturas, entonces es como que la educación sexual termina tomando, no, ni siquiera tomando, usando los pocos espacios y tiempos que las otras materias le dejen libre, y me parece que tiene que tener su propio espacio y su propio lugar porque no podemos estar dependiendo de que el profesor un día tenga tiempo de tratar este tema o no (...)
(Gabriel: 184)

En este fragmento, el cuestionamiento a la dinámica transversal de la ESI se sostiene en una concepción compartimentada del currículum escolar. De acuerdo con esta posición, dado que cada espacio curricular se encuentra delimitado definitivamente por los contenidos disciplinares que le dan identidad, la enseñanza de contenidos de ESI implica una desviación o una ruptura de la homogeneidad del espacio. Al inhibir la integración interdisciplinaria propuesta por el discurso oficial de la ESI, esta configuración de los espacios curriculares entiende que la incorporación de esos contenidos implica ceder un espacio al interior de la asignatura para permitir su ingreso desde el exterior. Si extendemos este supuesto que sostiene que cada espacio se encuentra delimitado exhaustivamente por la disciplina, el espacio propio que se reclama para la ESI también exigiría la experticia disciplinaria específica de su titular²¹².

Por otro lado, la “falta de tiempo” aparece como un elemento recurrente en las entrevistas que no se limita a la falta de un espacio curricular específico sino que refiere a la “sobrecarga” de temas y actividades que experimenta la escuela.

(...) se queda en el potencial viste, “estaría bueno...”(...) esta vorágine ves, así hoy tenemos entrevista y ya mañana nos vamos a llevar donaciones a otro lado, ya se planteó una charla con la

²¹² Abordaremos este tema más adelante.

Casa del Joven, es como que tenemos bombardeo con el tema droga, bombardeo con tantas cosas que este tema va quedando tapado. (Nancy: 42)

(...) entonces son temas como muy muy profundos y por ahí tampoco hay un ámbito en la escuela donde se pueda hablar de estos temas, y decir bueno, si algún niño llora, si algún niño, porque se dan en el trajín del día, de la locura, uno está dando la clase y ya te toca el timbre, ya viene el profe de música, ya tenés que irte, por eso te digo que tiene que ver con esto de que moviliza demasiado por ahí estos temas, y se hace difícil. (Ivana: 157)

La dimensión temporal adquiere en estos enunciados un lugar determinante. Por un lado, el “bombardeo” de temáticas emergentes que son instaladas en la escuela desde instancias exteriores a ella termina tapando o posponiendo a este tema. A lo largo de las entrevistas, se repite la descripción de la escuela como un espacio saturado de temas que no provienen de su propio desarrollo interno sino que son instalados desde el exterior. Esos enunciados aparecen encadenados por un topos que sostiene que la multiplicación de temas externos debilita la función específica de la escuela que consiste en la transmisión de conocimientos preestablecidos²¹³.

Por otro lado, en el segundo fragmento, el abordaje de la temporalidad alude al detenimiento que se supone necesario para “estos temas”. El ritmo temporal de la escuela aparece descrito como frenético, caracterizado por el desplazamiento constante –“el trajín del día”-, la irregularidad y el desorden –“la locura”-. De esta manera, se plantea una oposición entre esta temporalidad que rige la escolaridad asociada a la superficialidad propia del movimiento perenne frente a la demora y la serenidad que exige el abordaje de un tema profundo. La profundidad atribuida a esta temática se encuentra asociada con los efectos emocionales –“algún niño llora”- que produce. Esto significa que al involucrar en mayor medida que otros contenidos la subjetividad de lxs estudiantes, el desarrollo de estos contenidos puede generar efectos –“moviliza demasiado”- que necesitan un tiempo extenso y sosegado para trabajarlos. Si bien estos enunciados no tematizan el interés y la capacidad de lxs docentes para llevar adelante una tarea que presenta características diferenciales respecto de las prácticas educativas habituales –“(…) no es lo mismo que enseñar matemáticas” (Ivana: 157)-, estos aspectos constituyen un tópico relevante en las entrevistas a la hora de abordar los procesos de implementación de la ESI en las escuelas.

2.3. Lxs docentes

²¹³ Se trata de un topos presente en la doxa desde la década de los 90 que inscribe una posición discursiva que lamenta el debilitamiento de la función educativa-cognitiva de la escuela y su reemplazo por funciones afectivas de contención social (Cfr. Boccardi, 2017; Dubet, 2006).

Tal como hemos planteado al comienzo de este capítulo, lxs locutorxs de estas entrevistas son docentes de los diferentes niveles del sistema educativo. De acuerdo con nuestra perspectiva teórica, consideramos que este conjunto de enunciados, como todo discurso, construye una determinada imagen de quien lo pronuncia. Esta imagen se presenta como el resultado de una interacción entre distintos aspectos que se ponen en escena sobre el sujeto enunciador en el proceso comunicativo. Siguiendo la terminología de Maingueneau, el ethos de un discurso resulta de una interacción entre: ethos prediscursivo, ethos discursivo y ethos dicho (Maingueneau, 2010: 207). A lo largo del análisis, se pueden rastrear algunos elementos que dan cuenta del ethos discursivo puesto de manifiesto en los enunciados estableciendo posiciones identitarias homogéneas como la heterosexualidad cissexual y la docencia²¹⁴. Este último aspecto, también forma parte del ethos prediscursivo cuya explicitación ha sido desarrollada en la justificación de la selección de lxs entrevistadxs. Más allá de estas posibilidades analíticas, nos interesa en este punto centrarnos en la indagación de algunos componentes del ethos dicho que se presentan como evocaciones explícitas a la propia imagen de lxs locutorxs permitiéndonos trazar las figuraciones de docentes que se ponen en juego.

En este sentido, la tematización del rol docente en la implementación de la ESI en las escuelas pone de relieve un conjunto de atributos que establecen con mucha frecuencia una distinción entre las características atribuidas al propio desempeño del rol y al de lxs otrxs docentes.

Hay profes que por ejemplo bueno, vienen con su librito, cuadernito, tiza, lección oral y punto, hasta ahí quedamos. Lo que dice el programa, el concepto y terminó, punto. Y cumple su proyecto, porque él llega, él termina, entre medio no lo molestan nada, entonces vos por ahí decís, “¿para qué invento tantas cosas? ¿Para qué invento estrategias nuevas? ¿Para qué trato de armar un proyecto que los movilice? Si después no llego y termino frustrada. En cambio el que sigue con la estructura vieja sí lo termina, sí lo hace y termina el programa. (Nancy: 50)

(...) me encanta la educación, me encanta la escuela. Realmente a mí me preocupa lo que le... no sé si a los otros no les preocupa, pero como que yo me siento más identificada con mis alumnos, entonces por ahí pienso lo que a mí me hubiese gustado que fuese un docente conmigo cuando yo iba al secundario, poder hablar de un montón de temas que no se hablaban (...). Yo si tengo un tiempo libre y puedo hacer algo con los chicos de la escuela lo hago, y me siento mucho mejor que si hago algo para mí, y vengo al cole no por lo que gano en el cole sino porque me gusta estar en el cole. (Leticia: 99)

²¹⁴ Con respecto al ethos discursivo, se podrían analizar algunas diferencias en el vocabulario y la sintaxis que marcan cierta heterogeneidad en la pertenencia de clase social. Sin embargo, esa tarea excede las pretensiones de este trabajo.

La principal característica que marca la distinción entre el rol docente propio y el de “los otros” radica en el compromiso con la tarea. Si en un caso lxs profesorxs se limitan a repetir la “estructura vieja” enseñando los contenidos de siempre con las estrategias de siempre movidos solamente por la remuneración, en el otro hay una preocupación por lxs estudiantes, una intención de movilizarlxs y un gusto por la escuela y por la educación. Mediante la oposición frente a lo viejo, al encasillamiento en estructuras tradicionales de la escuela, se presenta una imagen de lxs docentes caracterizada por el empuje, la responsabilidad, la curiosidad, el movimiento, la sensibilidad, la apertura, la empatía y la búsqueda permanente de crecimiento personal y profesional

Yo soy inquieta, impaciente, curiosa (...) por aprender, por saber, yo sigo aprendiendo, aprendo de mis alumnos, me autoevalúo como docente, como persona (...) (Elena: 8)

Yo he sido una mina que siempre he trabajado mucho, siempre me ha gustado estar haciendo cosas y estar en movimiento, siempre responsable de las cosas que hago (...) (Norma: 15)

Me gusta escuchar y porque soy abierta (...). Me encanta, amo la docencia. (Mercedes: 32)

(...) soy tremendamente emocional, le doy mucha bolilla a lo que me llena y a lo que le puedo hacer bien al otro. Soy muy sensible. Percibo mucho de la otra persona. (Mercedes: 41)

(...) trato de mantener siempre una línea, ser educada, tratar de entender al otro. (...) me movilizan mucho cuestiones por ejemplo como estas, situaciones nuevas, cosas que me generen movimiento. (Nancy: 49)

(...) soy una de las que normalmente se mueve, que trata de buscar. (Nancy: 51)

Me gusta aprender (...) siento que desde ese entonces hasta ahora tuve la posibilidad de conocer gente que me abrió la cabeza y he crecido mucho en cuanto a eso, me falta muchísimo todavía, pero con ganas de progresar, de ser mejor persona. (Agustina: 110)

Este conjunto de rasgos nos permite dar cuenta de la figuración delx docente que aparece definida y axiologizada positivamente en estos enunciados distinguiéndose contra las características arcaicas que no calificarían para el rol que exige la implementación de la ESI. En términos temporales, aunque la implicación afectiva con la docencia, la empatía con lxs estudiantes y la autodefinición en términos emocionales recuperan la vocación presente en la memoria discursiva desde la fundación secular de la figura de “la maestra” (Cfr. Tenti Fanfani, 1988: 234-235), los rasgos que refieren a la proactividad, tales como la disposición al aprendizaje permanente, la autoevaluación y la búsqueda insistente por mejorar,

establecen una clara articulación interdiscursiva con la axiomática de la autoayuda (Papalini, 2015) regida por el emprendedurismo de sí mismx²¹⁵ (Foucault, 2008; Rose, 1999).

En este sentido, tal como plantea el último fragmento citado, la búsqueda del progreso personal implica un trabajo permanente sobre sí mismx. El crecimiento involucra modificaciones actitudinales, cambios de perspectiva, abrir la cabeza, es decir que se trata de un trabajo de formación que opera sobre las emociones, las motivaciones y el posicionamiento personal.

(...) estoy en camino de crecimiento, de..., creo que soy bastante formal en muchos pensamientos y criterios, que también he hecho un proceso para ir aceptando y respetando las distintas diferencias que hay y que en este momento estoy en un camino de lectura y de libros que tienen que ver con un crecimiento de la inteligencia emocional. (Ivana: 162)

(...) me defino como una persona que trata de ampliar su mirada de los otros, del mundo, de la vida, de la sexualidad, todo el tiempo, que no me paro en un solo lugar a mirar y a juzgar a los otros sino trato de que esa mirada sea cada vez más amplia e integrada con el otro (Pablo: 183).

La ductilidad constituye uno de los rasgos centrales de esta figura que lxs locutorxs se atribuyen con mucha frecuencia a sí mismos. Esta característica no sólo constituye el soporte que les permite afrontar los cambios sino que constituye el núcleo de un yo cuyo desarrollo consiste en la búsqueda persistente de generar cambios sobre sí mismo. De acuerdo con las operaciones discursivas que construyen esta imagen de sí, a diferencia de ellxs, la mayoría de lxs docentes no disponen de esa flexibilidad yoica. En virtud de ello, no tienen interés en la ESI, no saben ni quieren saber y, fundamentalmente, tienen miedo. Por un lado, la inercia propia de las viejas estructuras que mencionábamos más arriba operaría como una dinámica que resiste la incorporación de “contenidos nuevos” o “enfoques diferentes”. Y por otro lado, pero imbricando a ello, el miedo aparece como una pasión que bloquea el abordaje de algo nuevo en el marco de la configuración de un horizonte de consecuencias negativas posibles.

(...) por las nenas... hay un temor que si uno abarca los temas de sexualidad está incidiendo como... que va sobre la otra persona de alguna forma como despertando algo que no existe, o la seducción, o en el caso de los hombres tienen miedo (...) se ve como que se quiere aprovechar de los alumnos, hay temor por eso, es un tema que todo el mundo tiene miedo de tocar. (...) no todo el mundo se anima a hablar de sexualidad (...) (María Eugenia: 66)

²¹⁵ La concepción del sujeto como “empresario de sí mismo” ha sido planteada por Foucault en su descripción del dispositivo neoliberal (2008: 234) y posteriormente fue desarrollada por los estudios anglosajones de gubernamentalidad (Rose, 1996; 1999). El uso de esta categoría permite analizar el modo de gobierno de los sujetos propio de las sociedades neoliberales cuya operación principal es la atribución de responsabilidad de su propio bienestar a cada uno de los individuos. De este modo, en coherencia con los fragmentos analizados, el logro del éxito personal y el acceso a una adecuada situación afectiva y laboral dependen de la propia voluntad y de la comprensión correcta de la propia situación (autoevaluación).

Y muchos profes todavía dicen “yo no sé cómo, no sé a dónde, yo no voy a meter la pata, yo no voy a hacer algo que yo no sé cómo hacerlo” () (Leticia: 91)

(...) Creo que no se sabe cómo encararlo. Yo creo que se tiene miedo

- Entrevistador: ¿Miedo a qué sería para vos?

-Locutora: Yo creo que es miedo a los padres, miedo al ridículo, miedo al no saber contestar algo por ahí.

-Entrevistador:¿Al ridículo?

-Locutora: Porque los chicos por ahí se te zafan mucho, hay profes que tienen miedo de tirar temas como éste, porque por ahí medio que no los podés parar. Entonces por ahí en ir a la grosería, en ir a la vulgaridad (...) (Nancy: 42)

Los objetos del temor que impide la acción en estos otrxs docentes hacen referencia, por un lado, a los efectos que podría provocar la enseñanza de contenidos relativos a la sexualidad en lxs estudiantes. En ese sentido, la educación sexual aparece como una práctica docente que podría despertar algo del orden de la sexualidad que se encontraría en estado latente en lxs estudiantes. La atribución de un poder sexualizante a la educación sexual que adelantaría el inicio de las relaciones sexuales en lxs estudiantes ha sido uno de los argumentos recurrentes del repertorio de la Iglesia católica contra la sanción de la Ley y en otros momentos históricos.²¹⁶ Por otro lado, dicha sexualización aparece articulada con dos dinámicas escolares axiologizadas negativamente. En una de ellas, la educación sexual se asocia a una erotización del vínculo pedagógico que es designado como “seducción” y puesto en una relación de equivalencia con el aprovechamiento de lxs estudiantes. En la otra, el descontrol disciplinario, la grosería y la vulgaridad son considerados efectos posibles de esta práctica educativa. En todos los casos, los objetos del miedo se relacionan con el debilitamiento o la desviación del rol docente que produciría el abordaje educativo de la sexualidad. Puntualmente, el “miedo al ridículo” pone de manifiesto una amenaza a la identidad docente. De esta manera, la ESI es configurada como un dispositivo desconocido, peligroso e inseguro cuyos efectos pueden destituir un rol docente que funciona, en estos casos, como garantía identitaria.

En este sentido, los rasgos más relevantes de la oposición entre la figura que lxs locutorxs se atribuyen a sí mismxs y la que les atribuyen a lxs otrxs docentes delimitan dos posiciones frente a la novedad -la aceptación y el rechazo- asociadas, al mismo tiempo, a dos pasiones: la curiosidad y el miedo. Sin

²¹⁶ Como hemos visto en los **capítulos 3 y 4**, la trasmisión de conocimientos relativos a la sexualidad ha sido frecuentemente articulada con la erotización de lxs niñxs y prácticas de seducción intergeneracionales. Además, tal como recupera el fragmento citado, ello constituye una operación generizante que construye una figura de varón seductor-abusador de niñxs central en los discursos acerca de la pedofilia (Cfr. Angelides, 2004; Anastasia, 2018).

embargo, esta distribución de rasgos no es taxativa ni homogénea, ya que el miedo junto a otras pasiones que reciben la misma valoración axiológica como la frustración, la tristeza y la incertidumbre también se presentan en lxs locutorxs autodefinidxs como proactivxs cuando relatan situaciones relativas a la vulneración de derechos visibilizadas en el marco de la implementación de la ESI.

Creo que por ahí asusta de encontrar, por ejemplo una alumna mía, uno descubre, pasaron los años, descubrieron que el padrastro abusaba, es muy duro encontrarte con eso, es difícil para el maestro, es triste, entonces a veces cuesta abordar esos temas, porque vos no sabés, todo lo que tiene que ver con lo emocional, lo que puede generar, que puede saltar estas cosas (...) lo desgarrador que significa eso. (Ivana: 158)

(...) yo el año pasado me sentí totalmente fracasada en ese aspecto, porque fue una zoncera cómo empezó y cuando empecé a indagar al niño surgieron otro montón, digo “¿qué hago? ¿Me quedo de brazos cruzados o hago algo?” Ese algo involucraba un montón de cosas, seguir investigando. Le pregunté a la psicóloga qué hacía y bueno, la psicóloga me decía que siguiera indagando pero esto se hacía cada vez más grande, más grande, más grande y bueno, desde parte de la directora, que hoy se lo agradezco, que me dijo “mirá, yo pararía todo acá, veamos qué pasa de ahora en más, si esto se repite, tengamos cuidado en los recreos, en los baños a ver si entre estos dos niños hay cosas raras, si no pasa nada, queda acá”. Porque viste que los chicos también muchas veces fabulan, exageran, este chico es uno de ellos, bue..., pero me quedé con ese sabor amargo de que digo “¿y si había un abuso y no hice nada?” (Claudia: 227)

El compromiso, la responsabilidad y la empatía que recuperábamos más arriba como rasgos autoasignados al interior de la figura del docente proactiva aparecen en estos fragmentos articulados con pasiones negativizadas. Así, se pone de manifiesto el reverso de la implicación emocional y el compromiso afectivo con lxs estudiantes que complejizan esta figura docente a la luz del abordaje de situaciones disruptivas en el marco de la ESI. La búsqueda de nuevos desafíos y la apertura emocional si bien se encuentran con mayor frecuencia articuladas a valoraciones positivas como el crecimiento, el aprendizaje y la mejora también se asocian a la tristeza, la frustración y desgarrar. De esta manera, la clave que nos permite comprender esta figura docente que emerge en la tematización de la implementación de la ESI se puede encontrar en los sentidos atribuidos a la apertura afectivo/emocional. A partir de la oposición con la estructura rígida que hemos descrito, ellos remiten a la flexibilidad y, por ende, a las posibilidades de adaptación frente a la novedad, pero también a la vulnerabilidad ya que la apertura implica la posibilidad de ser afectadxs, desgarradxs, por elx otrx.

3. Conclusiones

Las entrevistas a docentes que participaron en el dispositivo de capacitación analizado en el **capítulo anterior** nos permitieron visibilizar las líneas de sentido que atraviesan el espacio discursivo de la educación sexual teniendo en cuenta una posición enunciativa relativamente homogeneizada por el rol institucional docente. Particularmente, las relaciones interdiscursivas de este espacio marcadas por tensiones agónicas y antagónicas pero también por vinculaciones solidarias entre las formaciones discursivas que entran en juego han sido puestas de relieve a la luz de la interpelación que produce el discurso oficial de la ESI. En este sentido, la selección de temas que hemos elegido recorrer en este abordaje ha sido delimitada por el repertorio tópico del discurso de la ESI que hemos indagado en los capítulos precedentes. Como hemos visto a lo largo de este trabajo, pero principalmente en los **capítulos 3 y 4**, una extensa memoria discursiva pesa sobre este conjunto de temas movilizados a partir de la circulación del discurso oficial de la ESI. Consideramos que este relevamiento coyuntural del juego de fuerzas entre las diferentes posiciones y formaciones discursivas convocadas por las voces de lxs docentes para hablar de sexualidad y educación sexual visibiliza tendencias hegemónicas en la gestión de legitimidades y aceptabilidades entre estos agentes del espacio educativo.

Con respecto a la sexualidad, hemos planteado que predomina en el plano de la reflexión conceptual un principio de integralidad sostenido por la crítica del reduccionismo biologicista. Lo afectivo-vincular aparece como el principal rasgo recurrente que opera como garante de la integralidad. En este sentido, la valoración positiva de este rasgo se sostiene desde diferentes posicionamientos mediante relaciones interdiscursivas tanto con los discursos de la sexología como de la psicología, del feminismo y de la religión católica. Vinculada a esta dimensión psico-afectiva-vincular emerge la figura de la pareja sexual con una función legitimante y normativa de las relaciones sexuales estableciendo un marco de compromiso, estabilidad y proyección codificados modélicamente en términos heterosexuales.

En coherencia con estas operaciones discursivas, uno de los principales organizadores de la axiologización de la sexualidad es la tónica del riesgo. La distribución de atributos de la sexualidad cargados valorativamente le otorga una función central al ideograma de la responsabilidad individual de una larga tradición en la memoria de este espacio discursivo. De esta manera, los rasgos considerados positivos aparecen relacionados a prácticas y a sujetos de acuerdo a las reglas principales de la heteronorma. La responsabilidad individual aparece como un atributo de lxs adultxs imbricado en las prácticas sexuales regidas por los vínculos afectivos continuos y estables y sometidas al régimen de visibilidad trazado por el dispositivo de la intimidad. En ese pliego de condiciones que ordena la tónica del riesgo, el placer sexual encuentra un lugar de relevancia delimitado por las prescripciones de la

intimidad y la afectividad en coherencia con la noción sexológica del “amor sexual” que hemos abordado en el **capítulo 2**.

Tal como hemos planteado a lo largo de todo este trabajo, los sentidos de la sexualidad fundamentan y soportan los sentidos de las prácticas educativas que la tienen como objeto. De esa manera, el abordaje de la educación sexual en estas entrevistas recorrió los vectores principales que operaron en los discursos sobre su implementación. Es decir, por un lado se abordaron las instituciones “escuela” y “familia” y, por otro, los sujetos de la relación pedagógica escolar “estudiantes” y “docentes”.

Con respecto a la relación familia – escuela, la disputa por la legitimidad de esta práctica educativa que había sido central, como hemos visto, en los debates en torno a la sanción de la ley y en los inicios de su implementación²¹⁷ se encuentra debilitada. La legitimidad de la escuela como un espacio de transmisión de contenidos relativos a la sexualidad no aparece como un signo de disputas en las voces de lxs docentes. Ello, sin embargo, no tiene como correlato necesario la deslegitimización de la educación sexual familiar, ya que aparece instalado en estos enunciados un ideograma que le atribuye a la familia la función de primera educadora. De esta manera, una de las condiciones necesarias para la implementación efectiva de la educación sexual es la acción compatible y complementaria de la familia y la escuela. Esta condición no se cumple cuando tienen lugar dos configuraciones de familia: aquella que ignora pasivamente y aquella que se opone activamente. En el primer caso, la axiomática civilizatoria que atraviesa la memoria del discurso educativo permite articular la posibilidad de revertir la ignorancia de esas familias llegando a ellas con los conocimientos de la ESI. En cambio, en el segundo caso, donde se le atribuye a la familia una oposición activa y consciente, se presupone un espacio blindado ante el alcance del Estado. Resulta destacable que en los enunciados que construyen estas articulaciones entre las familias y la escuela permanece invisible la figura delx educandx como sujeto de derecho que ha sido una de las piedras basales del discurso oficial de la ESI.

Al igual que ocurre con la familia, en el caso de la escuela, su figuración tampoco es totalmente homogénea ya que se le atribuyen rasgos y funciones muchas veces incompatibles entre sí. Sin embargo, la axiomática civilizatoria de larga tradición en la memoria del discurso educativo aparece como un principio que ordena el sentido de estos enunciados acerca de la escuela. En coherencia con la atribución a la ESI de propiedades contraculturales²¹⁸, se plantean procesos agentivos que tienen como objeto los patrones culturales arraigados que sostienen la ignorancia, la discriminación y la desigualdad. En algunas figuraciones se produce una equivalencia en términos de agencia entre escuela y ESI colocando a tales

²¹⁷ Ver **Capítulo 4**.

²¹⁸ Hemos visto que la contraculturalidad de la ESI constituye una característica central para el discurso oficial de la ESI (Cfr. **Capítulos 4, 5 y 6**).

patrones culturales en un exterior que aparece como el lugar de la intervención. Pero en otras figuraciones de la escuela ella misma aparece como el lugar de estos patrones y prácticas que la ESI tiene como misión transformar. En esas figuraciones, la escuela no es un blanco de intervención sino que es un dispositivo diseñado para impedir la implementación de la ESI.

En cuanto a lxs estudiantes, la estratificación etaria cuya presencia es estructurante en el discurso oficial de la ESI funciona aquí también como una regla que organiza rasgos diferenciales según la edad. En ese sentido, la vulnerabilidad constituye uno de esos rasgos atribuidos en mayor medida a lxs estudiantes de menor edad privilegiando las acciones de ESI relativas a la protección sexual. La curiosidad sexual y la necesidad de conocimientos referidos a la sexualidad también aparecen estratificados según los parámetros evolucionistas que, como hemos visto, se hallan articulados interdiscursivamente con las propuestas de la psicología del desarrollo. En estos enunciados, la regla evolutiva que ordena la gradación de intereses y contenidos aparece transgredida por estudiantes que han sido “adelantados” por los estímulos sexuales de su contexto. A tales contextos sexualizantes que como hemos visto aparecen marcados por la clase social se les atribuye la capacidad de producir transformaciones en la norma etaria señaladas con el signo del peligro.

A manera de cierre de este capítulo, hemos vuelto la mirada sobre la imagen que lxs docentes construyen sobre sí mismxs en estas entrevistas. Nos interesa particularmente este punto porque como hemos visto uno de los componentes programáticos del discurso oficial de la ESI consiste en el llamado al compromiso por parte de lxs docentes. A lo largo de este análisis, hemos constatado que los rasgos presupuestos en esta interpelación circulan en estos enunciados dando lugar a figuras diferenciales de docentes con su carga axiológica correspondiente. En la configuración de la propia imagen se traza, a su vez, la figuración de una imagen contrastante referida a lxs otrxs docentes. Entre los rasgos centrales de la imagen que aparece axiológizada positivamente se destacan el compromiso con la tarea y la búsqueda de crecimiento profesional. Estas características actualizan el ideologema de la vocación docente en una articulación que incluye, además, el plano de las emociones. Con respecto a ello, el miedo y la curiosidad entendida como pasión por el conocimiento circulan en estos enunciados distribuyendo las cargas axiológicas entre ambas figuras. Pero es justamente en este juego de las emociones donde carga valorativa de los rasgos autoasignados se torna inestable. El componente afectivo del compromiso y la flexibilidad expone a lxs docentes de la ESI también a los efectos negativos de la relación pedagógica visibilizando, de esa manera, la complejidad de esa posición discursiva.

Conclusiones

*Sólo por la voz entenderemos
lo que aquí luchaba y se resistía,
y llevaremos el áspero grafito
por donde la voz señale.*

Osip Mandelstam

*Educación sexual para descubrir
Anticonceptivos para disfrutar
Aborto legal para decidir*

Cancionero del movimiento feminista argentino

El poder

El final de la escritura de esta investigación llega en el medio de un momento histórico para la lucha de los derechos sexuales y (no) reproductivos donde la sexualidad satura la superficie tópica del discurso social en las coordenadas nacionales. Con el debate parlamentario sobre el derecho al aborto y su amplia extensión en la esfera pública, la ductilidad de la educación sexual ha posibilitado una vez más en nuestra historia de los discursos de la sexualidad que ocupara posiciones antagónicas. Entre otros factores, la legitimidad de la educación, uno de los fetiches más persistentes de la modernidad occidental, ha hecho posible que las posiciones a favor y en contra de la legalización del aborto coincidan hoy en pedidos generales y abstractos sobre la necesidad de implementar acciones de educación sexual en las escuelas. Sin embargo, más allá de este uso estratégico, las diferencias acerca de los contenidos, los métodos y los alcances de la educación sexual conservan su profundidad entre las distintas posiciones discursivas que contienden en el espacio de la sexualidad. El análisis de esta masa heterogénea de enunciados que hemos llevado adelante a lo largo de la tesis ha buscado indagar las operaciones de la lucha histórica por determinar los sentidos de la educación sexual integral. De acuerdo con nuestra perspectiva teórica, tales sentidos no constituyen un flujo ilimitado sino que su proliferación se encuentra regulada y restringida por mecanismos sociales que operan en el nivel del discurso. Justamente la posibilidad de que hoy posiciones ubicadas en formaciones discursivas antagónicas compartan sentidos y jerarquizaciones acerca de la educación sexual da cuenta de que la legibilidad y la legitimidad de lo que puede ser dicho son propiedades escasas. Los discursos son, también, elementos

tácticos cuya polivalencia hace posible su presencia en estrategias opuestas. Por esa razón, nuestro abordaje de los discursos de la educación sexual integral que circulan en los espacios de formación docente ha tenido como objeto reponer la densidad de esas disputas atendiendo a la complejidad de las relaciones de poder contingentes que ordenan el discurso social y archivan su memoria.

El discurso

Los efectos de sentido que produce cada enunciado que hemos incluido en este trabajo no provienen de voluntades empíricas y subjetivas sino que obtienen su existencia material al interior de una red interdiscursiva que siguiendo a Angenot llamamos discurso social. De acuerdo con ello, el funcionamiento histórico de esta red de discursos establece los sentidos posibles e imposibles construyendo marcos de decibilidad estratificados y variables pero de una pregnancia persistente. La extensión y la dinamicidad del discurso social les asignan una apariencia de caos y volatilidad significativa pero, como hemos visto, los sentidos posibles de cada enunciado se encuentran regulados topológicamente por el juego de posiciones dispuesto entre las formaciones discursivas. Para analizar ese juego de relaciones entre las formaciones discursivas, nuestra estrategia analítica ha reconocido la importancia de la sexualidad como un dispositivo histórico que hizo posible la aparición de la educación sexual y que la sostiene en una relación de contigüidad permanente. Por esa razón, la indagación del discurso oficial de la ESI que emerge en la primera década del siglo XXI nos ha llevado a recorrer los sentidos sedimentados en un amplio espectro de memorias discursivas para conjurar la ostentación de las novedades y visibilizar los trazos que han dejado las luchas significantes en el equilibrio inestable de fuerzas centrífugas y centrípetas que caracterizan el estado actual del espacio discursivo de la educación sexual.

Como hemos visto en el **capítulo 2**, una de las condiciones de posibilidad de la educación sexual estuvo dada por la aparición de la noción de sexualidad que introduce una diferencia entre los componentes anátomo-fisiológicos y los rasgos psíquicos. La pregunta acerca de las relaciones entre impulsos sexuales y sentimientos sexuales abre, en la segunda mitad del siglo XIX, un campo de indagación donde confluyen con diferentes grados de autonomía la psiquiatría, la psicología, la educación y la sexología. Allí, se produce un conjunto de articulaciones discursivas que habían resultado impensables en la historia de occidente: los vínculos eróticos, el amor, la institución matrimonial, la felicidad, la reforma sexual pero también el instinto sexual y la supervivencia de la especie se acomodan estrechamente en el mismo campo léxico de la sexualidad. Las relaciones entre los instintos biológicos, la

psicología de las relaciones vinculares y las posibilidades de su control para incidir en el desarrollo de la sociedad inscriben un repertorio tópico ineludible en la memoria del espacio discursivo de la educación sexual. En ese sentido, los presupuestos instalados por la primera ola de la sexología acerca de la existencia de un impulso sexual natural subyacente a las prácticas y expresiones sexuales que debe ser controlado para evitar desviaciones han sostenido parte de la axiomática eugenésica de nuestro siglo XX y perviven, como hemos visto en los últimos capítulos, en posiciones discursivas contemporáneas entre agentes del espacio educativo. A su vez, el fetiche del placer sexual encumbrado por la sexología de la segunda ola ha gozado de una circulación fluida en el discurso social motorizado por la industria cultural, como hemos visto en el **capítulo 3**, pero también ha condensado metas y estrategias de la OMS en las postrimerías del siglo XXI en un marco de legitimación de la formación discursiva de la sexología (Cfr. **Capítulo 4**). En el espacio discursivo de la educación sexual, el placer sexual ha sido un objeto involucrado en las disputas más significativas, por un lado, entre perspectivas esencialistas y construccionistas que han tensionado su demarcación según los límites entre naturaleza y cultura y, al mismo tiempo, entre posiciones que bregaban por su incorporación en la currícula y posiciones que luchaban por sostener su ausencia.

La memoria

La memoria discursiva de la educación sexual está hecha de sedimentaciones producidas por una historia de disputas entre posicionamientos contingentes. Tales sedimentos no solamente señalan presencias que persisten a lo largo del tiempo sino también desplazamientos, resignificaciones y ausencias. En los **capítulos 3 y 4**, escribimos con diferentes herramientas de análisis acerca de un extenso tejido de discursos que ha operado en las condiciones de decibilidad de la ESI con todas sus modulaciones. Los enunciados que hemos reunido en esos trayectos son heterogéneos y también la pregnancia y la fuerza de sus efectos. Por un lado, nos ha interesado pensar en la nación, en el anclaje territorial del espacio discursivo de la educación sexual atravesado por tradiciones y programáticas de gobierno. La necesidad y la posibilidad de la educación de sexual se han configurado en nuestro país con la duración de las disputas acerca de su inscripción disciplinar, sus agentes legítimos, sus objetos de intervención y sus efectos posibles. Pero el interdiscurso de esta arena de luchas necesariamente trasciende las fronteras locales ya que la formulación transnacional de los Derechos Sexuales y Reproductivos como derechos humanos fue la principal operación legitimante de la articulación entre sexualidad, derechos y educación fundada por el discurso oficial de la ESI.

La potencia histórica en Argentina de la función civilizatoria atribuida a la educación produjo articulaciones duraderas sustentadas en una matriz eugenésica. Así, adquirió legitimidad una relación entre las formaciones discursivas de la salud y la educación como vector moralizante de la sexualidad que traccionaría la prosperidad nacional. El ideograma de la salud sexual puesto a circular con vehemencia en esas coordenadas sostiene que la salud no es solamente ausencia de enfermedad sino también de componentes morales negativos. En coherencia con la axiomática de los discursos transnacionales que tematizaban la política de la sexualidad (Cfr. **Capítulo 4**), la nación aparecía como el sujeto beneficiario cuyo desarrollo vendría de la mano de la civilización sexual de la población.

Las posiciones discursivas inscriptas en el feminismo formaron parte de este espacio de interlocución demarcado por los sentidos dominantes de la eugenesia. Con precisión táctica en las condiciones de aceptabilidad de ese estado del discurso, el feminismo embandera la figuración eugénica de la mujer maternizada e interpela al Estado exigiendo una educación sexual cuyo objeto sea una reforma moral que iguale las condiciones de varones y mujeres. Sosteniendo la máxima de la procreación como un deber nacional y racial, la programática de este feminismo postula la responsabilidad colectiva y cuestiona las valoraciones arraigadas en el doble estándar moral que perjudica la vida de las mujeres.

Resulta ineludible el registro de la participación del feminismo en este espacio discursivo por la persistencia y la significatividad de sus sucesivos posicionamientos en la disputa por fijar los sentidos de la educación sexual. Pero en esas coordenadas temporales que juegan un rol inaugural en nuestro recorrido, las tensiones más ostensibles aparecen vinculadas a los posicionamientos del anarquismo. Al igual que ocurre con el feminismo, los movimientos tácticos del anarquismo tienen lugar al interior de un espacio discursivo regido por los principios de la eugenesia pero, en este caso, se introducen, fundamentalmente, dos ideogramas que tensionan y desplazan los sentidos dominantes. Se trata de los ideogramas de la libertad sexual y el placer sexual instalados por el discurso anarquista acerca de la sexualidad y con una presencia central en sus propuestas relativas a la educación sexual. En concordancia con el feminismo en la necesidad de producir una reforma moral que modifique la condición subordinada de las mujeres, el anarquismo le atribuye a la educación sexual una potencia liberadora basada en la transmisión de conocimiento científico. Mediante la oposición ciencia sexual – moral sexual cuya presencia, aunque discontinua, se extiende hasta la Ley 26.150, se le atribuye un rol liberador al conocimiento científico que retoma los postulados del reformismo sexológico (Cfr. **Capítulo 2**). Los objetivos de la educación sexual anarquista referidos a la autodeterminación, la procreación consciente y el placer sexual tensionan fuertemente el entramado eugenésico con una reconfiguración del sujeto en términos individuales.

En el trazado de la memoria de este espacio discursivo, estas operaciones de individualización de la sexualidad ganan terreno con la legitimidad creciente de la psicología, la sexología y el psicoanálisis a partir de los años 60s. La expansión de la tematización de la sexualidad que se produce en esos años en Argentina privilegia la clave afectiva-vincular poniendo en cuestión la primacía bioanatómica a causa de la legitimidad de la psicología como sede de enunciación. Si bien como hemos visto, la educación sexual no es considerada en términos escolares, se plantea que es necesaria para el desarrollo saludable de lxs niñxs al interior de las familias y con ese objetivo se introducen en el mercado dispositivos de profesionalización de padres y madres. El rol de los discursos ligados al psicoanálisis en este espacio es significativo ya que instala la sexualidad infantil como un tema relevante y produce desplazamientos axiológicos que dotan de aceptabilidad ciertas conductas autoeróticas y de curiosidad sexual.

La prolífica circulación tanto de la sexología como de los discursos psi en la industria cultural produce una familiarización de la sexualidad que entendemos en un doble sentido: por un lado, su figuración como un tema natural y propio de la vida cotidiana y, por otro, como un tema cuyo lugar de abordaje es al interior de la familia. Miradas en esta clave temporal, las últimas décadas del siglo XX entran una serie de movimientos en la memoria de este espacio discursivo que vuelven a tematizar la agencia del Estado y a emplazar la sexualidad en el lugar del problema inscripto en la esfera pública. Con la explosión discursiva de la pandemia del Sida, la sexualidad como peligro social se desfamiliariza y vuelve a ser un asunto de Estados nacionales e internacionales marcado por la persistencia de preocupaciones que habíamos identificado con los discursos eugénicos. En el terreno legislativo tiene lugar, así, la Ley Nacional de Sida, un antecedente específico de la ESI que llama a las escuelas a abordar curricularmente contenidos de sexualidad. De esta manera, la problematización transnacional de la sexualidad promueve el ingreso a este espacio discursivo de la retórica de los derechos individuales relativos a la salud sexual que ocupa un lugar central en las disputas por la educación sexual argentina.

La verdad

Definir materialmente la ESI implica, en parte, definir contenidos, metodologías, alcances, destinatarixs, espacios curriculares, modalidades de intervención, roles y políticas institucionales. Esta tarea trasciende la sanción de una ley y la producción de documentos oficiales y materiales pedagógicos y didácticos. Sin embargo, encuentra en esos lugares del texto oficial un conjunto de dispositivos legitimantes que sustentan los sentidos de la implementación de las acciones de ESI que ocurren en las escuelas.

Cómo decíamos más arriba, la lectura diacrónica de este proceso nos permite identificar algunos momentos que colocaron a la educación sexual escolar en un lugar legítimo y necesario para todo el abanico de posiciones de esta contienda. Sin embargo, la definición de sus contenidos ha constituido y aun constituye una puja permanente. La gran controversia en torno a los CBC que cerró nuestro siglo pasado con la erradicación, entre otras cosas, del término “género” por la injerencia de la Iglesia católica no solo es un ejemplo de las posibilidades de esta disputa (Cfr. **Capítulo 3**) sino que ha dejado efectos duraderos en los documentos oficiales. De esta manera, el predominio de rasgos construccionistas en la axiomática de la salud sexual y los derechos sexuales que orquesta los aparatos enunciativos de mayor legitimidad transnacional (Cfr. **Capítulo 4**) no imprime su fuerza automáticamente en la escena local. La verdad de la ESI se configura con las disputas contingentes que responde a los emergentes del Discurso Social y que portan, a su vez, las huellas de una memoria de larga duración.

Derechos sexuales y reproductivos, riesgos de la sexualidad, embarazo adolescente, enfermedades, abuso sexual, violencia de género, diversidad sexual, desigualdad de género, trata de personas, discriminación a gays y lesbianas, cuidado, autocuidado, estereotipos de género y vínculos afectivos saludables son algunos de los temas cuidadosamente estratificados por criterios etarios que han ingresado a los contenidos de la ESI. Las reglas de veridicción que han producido su ingreso son efectos de las relaciones no siempre adversas ni solidarias entre las formaciones discursivas que han constituido el espacio de la educación sexual. También las ausencias más ostensibles dan cuenta de ese juego de fuerzas. La disminución del aborto a la expresión mínima en los Lineamientos Curriculares aparece como un signo de la contienda legendaria entre los feminismos y las iglesias. La invisibilidad de las identidades trans y de los cuerpos intersexuales nos vuelve la mirada sobre las figuraciones corporales de la biomedicina trazadas por la matriz cissexual normativa. La valoración de la pareja estable y del proyecto de vida tiende a modelizar las relaciones vinculares según la axiología de la heteronorma. La ausencia del placer sexual que patentiza un estado la distribución de aceptabilidad entre las formaciones discursivas de la educación sexual. Por último, la estratificación de los contenidos según criterios estrictamente etarios refuerza los principios de una psicología evolutiva que continúa protagonizando los mecanismos de inteligibilización del discurso educativo.

Las relaciones de poder entre los diferentes posicionamientos discursivos que hemos abordado regulan la aparición de los contenidos que componen la ESI y gestionan el silencio de maneras específicas no susceptibles de generalización. Pero la estabilidad de este decible curricular goza de la precariedad propia del movimiento discontinuo aunque permanente de la superficie significativa de la sexualidad de nuestros días.

La pasión

Hemos dicho que tradicionalmente la convergencia de la escuela y la sexualidad indicaban el escándalo porque reunir elementos cuya naturaleza es tan heterogénea siempre lo hace (Cfr. **Capítulo 2**). Sin embargo, los discursos que hemos recorrido en este trabajo no han hecho sino complejizar y, muchas veces, disolver esa dicotomización que separa rasgos en continentes inconexos. La mirada interdiscursiva nos ha señalado procesos de afectivización del iluminismo pedagógico que tienen lugar en el interior propio de esa formación discursiva y que han sido olvidados por las posiciones que marcan la imposibilidad de pedagogizar la sexualidad. En el espacio discursivo de la educación sexual, la posibilidad de abordar la sexualidad como un objeto de conocimiento susceptible de ser curricularizado ha estado siempre entramada con criterios éticos y afectivos anudados no solo a la noción de sexualidad sino también a la de educación.

La complejidad política ha sido una característica de este tema a lo largo de su historia. En el marco contemporáneo, la sanción de la Ley de ESI había aparecido, por un lado, como la solución esperable ante un conjunto de problemas relacionados a la sexualidad codificados con los términos de la biomedicina que estaban presentes en el horizonte del interdiscurso. Pero también la demanda de la educación sexual como una política pública ha sido y es una lucha histórica de los movimientos feministas por derechos sexuales y (no) reproductivos con una creciente legitimidad en la esfera transnacional. Los discursos son polivalentes y muchas veces se superponen y se solapan pero siempre se inscriben en relaciones que exceden su unidad y promueven ciertos sentidos y estrategias mientras inhiben otros. En el caso del discurso oficial de la ESI, hemos visto como las tensiones, disputas y contradicciones propias del espacio discursivo de la educación sexual mantienen la intensidad de una disputa permanente. Los mecanismos de interpelación puestos en juego por esta política pública han expandido, en diferentes gradaciones, la arena de disputa a todo el campo educativo. La flexión que producen estas interpelaciones afecta, como vimos al yo de la docencia (Cfr. **Capítulos 6 y 7**) pero también, trascendentalmente, afecta a la idea misma de educación. Compromiso, afecto, tristeza, militancia, ignorancia, satisfacción, repugnancia, miedo, conocimiento, indignación y vergüenza son rasgos que, como hemos visto, aparecen asociados a roles y a (im)posibilidades de implementar la ESI en las aulas con lxs estudiantes. Estas pasiones de la sexualidad son signos también sedimentados y revulsionados por el movimiento de una marea que atraviesa, mueve, deniega pero a su vez afirma relaciones de poder, saber y placer.

Referencias bibliográficas

- Adaszko, A. (2005): "El embarazo en la adolescencia y los riesgos perinatales". En: Gogna, M. (coord.): Embarazo y maternidad en la adolescencia; estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas. Buenos Aires: CEDES.
- Ahmed, S. (2015): *La política cultural de las emociones*. México: UNAM, Programa Universitario de Género.
- Ahmed, Sara (2004): "Affective economies". En: *Social Text*, vol.79, n° 22, pp. 117-139.
- Aller Atucha, L. (2006): "Educación sexual en Argentina: La historia que yo viví." Nota publicada en <http://www.kinsey.com.ar/noticia.php?id=346>
- Alliaud, A. (2010): "*La formación docente. Estado de situación y desafíos a futuro*". *Voces del Fénix*. Revista del Plan Fénix, Año 1, N° 3, septiembre.
- Alliaud, A. (2012): "La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación". *Itinerarios educativos*, n° 6, pp. 197-214.
- Alma, A. y Lorenzo, P. (2009): *Mujeres que se encuentran: una recuperación histórica de los Encuentros Nacionales de Mujeres en Argentina (1986-2005)*. Buenos Aires: Feminaria Editora.
- Alonso, G. (1998): "La identidad de género en el discurso escolar: reflexiones desde pedagogías críticas y feministas". En: *Actas III Congreso Chileno de Antropología*, Universidad Católica de Temuco, Chile.
- Alpatov, V. (2004): "The Bakhtin Circle and problems in linguistics", en Craig Brandist, David Shepherd & Galin Tihanov (eds.), *The Bakhtin Circle: In the Master's Absence*. Manchester: Manchester University Press, pp. 70-96.
- Althusser, Louis (1968) [2010]: *Ideología y Aparatos ideológicos de Estado*, Buenos Aires, Nueva visión.
- Álvarez-Uría Rico, F. (2004): "Viaje al interior del yo. La psicologización del yo en la sociedad de los individuos." *Claves de razón práctica*, 146.
- Alves, J. E. D. (2002): "A polémica Malthus versus Condorcet reavaliada à luz da transição demográfica". Rio de Janeiro, *Texto de discussão*, n. 4, ENCE/IBGE.
- Amnesty International (1997): *Human Rights are Women's Right: Eradicate Female Genital Mutilation*. Report of Amnesty International's May 1997 seminar on FGM, Dar es Salaam.
- Anastasia González, P. (2018): "Gestiones de la (a)sexualidad infantil. Una lectura del campo de investigaciones de las ciencias sociales en el ámbito latinoamericano". *Civitas*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, pp. 138-152
- Angelides, S. (2004): "Feminism, Child Sexual Abuse, and the Erasure of Child Sexuality". *GLQ 10:2*. Duke University Press. Pp 141 – 177.
- Angenot, M. (1982): *La parole pamphlétaire. Typologie des discours modernes*, París: Payot.
- Angenot, M. (1986): *Le cru et le faisandé. Sexe, discours social et littérature à la belle Époque*. Bruselas, Labor,
- Angenot, M. (1989): *1889: Un état du discours social*. Montreal: Le Préambule.

- Angenot, M. (2006): "Théorie du discours social. Notions de topographie des discours et de coupures cognitives". En: *CONTEXTES*, nº 1, Montreal, Universidad McGill. Disponible: <http://journals.openedition.org/contextes/51>; DOI: 10.4000/contextes.51
- Angenot, M. (2006): *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Anscombre, J. C. y Ducrot, O. (1994): *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- APA (1980): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3ªed.)(DSM-III)*, Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- APA (1987): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3ªed.revisada) (DSM-III-R)*, Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- APA (1994): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4ªed.)(DSM-IV)*, Washington, D.C.: American Psychiatric Association
- Arán, P. (2014): «A questão do autor em Bakhtin» en *Revista Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso* (versión trilingüe: port. ingl. esp). Vol. 9 (1er semestre, 2014), Nro. especial. LAEL-PUC/SP. Pp. 4-24.
- Arán, P. (2016): "Saussure, Bajtín, Verón: lingüística y semiótica" en Arán, P (ed.): *La herencia de Bajtín: reflexiones y migraciones*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados.
- Arcanio, M. (2006): *Posición femenina y construcción de "la mujer ideal" en la Argentina de los noventa: una lectura desde el psicoanálisis y la semiosis social* (Trabajo Final de licenciatura). FPSI-UNC, Córdoba.
- Arnoux, E. (2005) "El pensamiento sobre la Unión Americana: estudio de una matriz discursiva". *Revista Letras*, Volumen de Estudios Lingüísticos, Nº 12, pp. 17 a 44.
- Arnoux, E. (2006): *Análisis del Discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Baez, J. (2010): "Abismos Injustos. Acerca de la distancia entre chicos-as y adultos-as respecto de cómo abordar la sexualidad en la escuela media". En: Morey, P. y Boria, A. (comp): *Teoría social y género: polémicas en torno al modelo teórico de Nancy Fraser*. Buenos Aires: Catálogos.
- Baez, J. y Díaz Villa, G. (2006): "'En la escuela no tenemos la confianza': ¿qué esperan los-as jóvenes de la educación sexual escolar en el nivel medio?". En: *Actas VIII Jornadas de Historia de las mujeres y III Congreso Iberoamericano de Género*. Villa Giardino.
- Bajtín, M. (1993): "La evaluación social, su papel, el enunciado concreto y la construcción poética". *Criterios*, julio. La Habana, pp. 9-18.
- Bajtín, M. (2005): *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina
- Bargalló, María Lía [et al.] (2012): *Educación sexual integral para la educación secundaria II: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Barrancos, D. (2006): "Problematic Modernity: Gender, Sexuality, and Reproduction in Twentieth-Century Argentina". *Journal of Women's History*, vol. 18, Nº 2, pp. 123-150.
- Barreda, V.; Moya, . (1995): "SIDA y prevención: un desencuentro". En: Alvarez, Marcelo; Barreda, Victoria: *Cultura, Salud y Enfermedad. Temas en Antropología Médica*. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Cultura de la Nación. Buenos Aires. Pp. 70-71.
- Barros, M. (2012): *Human rights movement and discourse: its emergence and constitution in Argentina*. Villa Maria: EDUVIM.

- Béjin, A. (1987a). "Crepúsculo de los psicoanalistas, aurora de los sexólogos". En: Ariés, Ph.; Béjin, A. (orgs.). *Sexualidades Occidentales*. Buenos Aires: Paidós; pp. 249-282.
- Béjin, A. (1987b). El poder de los sexólogos y la democracia sexual. En: Ariés, Ph.; Béjin, A. (orgs.). *Sexualidades Occidentales*. Buenos Aires: Paidós; pp.283-306.
- Belliveau, F. y Richter, L. (1971). *Understanding Human Sexual Inadequacy*, London: Hodder y Stoughton.
- Birgin, A. (1999): *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Bloch C. (2010): "Nuevos enfoques en la salud pública generados a partir de la respuesta a la epidemia del VIH/sida". *Actualizaciones en sida*; 18 (69): 104-114.
- Bloch, I. (1928): *The Sexual Life of Our Time in its Relations to Modern Civilization*. London: Heinemann.
- Boccardi, F. (2009): "Las pedagogías de la sexualidad en el mercado de formación docente: Un análisis de dos propuestas de alcance masivo en el campo educativo cordobés" [en línea]. *I Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género*, 29 y 30 de octubre de 2009, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3925/ev.3925.pdf
- Boccardi, F. (2010): "La sexualidad en la red de los discursos mediáticos. Una lectura de la construcción de la educación sexual en la prensa argentina". *Revista F@ro*, Año 6, N° 12.
- Boccardi, F. (2011): "Tensiones sexuales de la familia. Una lectura de las configuraciones de la familia en el discurso social argentino". *Perspectivas de la Comunicación*. Vol. 4, N° 2. (pp. 68-78) Universidad de la Frontera. Temuco. Chile.
- Boccardi, F. (2013): "Acerca de los contornos de la discursividad. Una (re)lectura semiótica de *La Arqueología del saber*". *Estudios semióticos*, vol. 9, N° 1, pp. 80-89.
- Boccardi, F. (2013b): "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*, N° 3. Pp. 83 – 97.
- Boccardi, F. (2013c): "Sexualidad familiar. Acerca de la construcción del conocimiento sexual en los discursos sobre Educación Sexual Integral". *Actas VI Encuentro Panamericano de Comunicación*. Disponible en: <http://www.eci.unc.edu.ar/archivos/companam/ponencias/Comunicaci%C3%B3n%20y%20Educaci%C3%B3n/-Unlicensed-Comunicaci%C3%B3n-y-educaci%C3%B3n.Boccardi.pdf>
- Boccardi, F. (2016): "Erotismo y placer sexual. Un recorrido por la memoria discursiva de la educación sexual integral". *Cuadernos de Educación*. Año XIV, N° 14.
- Bohan, J. (1996): *Psychology and Sexual Orientation*. New York: Routledge.
- Bonder, G. (1999): *La Equidad de Género en la Política Educativa. Lecciones de una experiencia*. Argentina: Centro de Estudios de la Mujer.
- Boria, A. (2003): "Foucault y Bajtin: reflexiones críticas acerca de la subjetividad", en: Dalmasso, M. y Boria, A.: *Discurso social y construcción de identidades: Mujer y género*, Córdoba: Ediciones del Programa de Discurso Social, C.E.A. U.N.C.
- Boria, A. (2006): "Sujeto" en Arán, Pampa (dir. y coord.) *Nuevo Diccionario de la teoría de Mijail Bajtín* (pp. 256-260). Córdoba: Ferreyra Editor.
- Boria, A. y Ferrero, G. (1997): "La propuesta de Angenot" en Boria, A.; Ferrero, G.; Uzín, M.; Bustos, G.; Gómez, S. y Esteso, S. 1973. *Córdoba: Tiempos Violentos (El Discurso Social)*. Córdoba: UNC.

- Boria, A.; Ferrero, G.; Uzín, M.; Bustos, G.; Gómez, S. y Esteso, S. (1997) 1973. *Córdoba: Tiempos Violentos (El Discurso Social)*. Córdoba: UNC.
- Bourdieu, P. (1991): *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1997): *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Bozon, M. (2002): “Révolution sexuelle ou individualisation de la sexualité?”. *Mouvements* Vol. 20, pp. 15-22.
- Bozon, M. (2006): “La nueva normatividad de la sexualidad en la época contemporánea”. Barrientos, J. (editor) *Construyendo una agenda temática de investigación en sexualidad*, Antofagasta: Universidad Católica del Norte.
- Brecher, E. M. (1970). *The Sex Researchers*, London: Andre Deutsch.
- Bres, J. (2005): “Savoir de quoi on parle: dialogue, dialogal, dialogique; dialogisme, polyphonie”, en Bres, J. (dir.) y otros, *Actes du Colloque de Cerisy: Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*, Bruselas, De Boeck-Duculot.
- Brickell, C. (2006): “The sociological construction of gender and sexuality”, *Sociological Review*, 54, 1, pp. 87–113.
- Britzman, D. (1999): “Curiosidad, sexualidad, curriculum”. Lopes Louro, G. (comp.): *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica.
- Bronfman M, Magis C. (2001): “Ética y SIDA: lo público y lo privado”. En: Figueroa JG, ed. *Elementos para un análisis ético de la reproducción*. México, D.F.: Miguel Angel Porrúa/Programa Universitario de Investigación en Salud/Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM.
- Brown, J. (2008): “Los derechos (no) reproductivos en Argentina: encrucijadas teóricas y políticas”. *Cadernos Pagu*, (30), 269-300.
- Brown, J. (2014): *Mujeres y ciudadanía en Argentina. Debates teóricos y políticos sobre derechos (no) reproductivos y sexuales (1990 – 2006)*. Buenos Aires: Teseo.
- Bullough, V. (1978) *Sexual Variance in Society and History*, Chicago: University of Chicago.
- Bullough, V. (1994) *Science in the Bedroom: A History of Sex Research*, New York: Basic Books.
- Butler, J. (2001): “Fundamentos Contingentes: El feminismo y la cuestión del ‘postmodernismo’”, en *La Ventana*, Nº 13, 7-41.
- Butler, J. (2002): *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2002a): *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid: Cátedra.
- Butler, J. (2002b): *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2006): *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2007): *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Cabral, M. (2009). “Asterisco”. En: *Interdicciones. Escrituras de la intersexualidad en castellano*, ed. Mauro Cabral. Córdoba: Anarrés Editorial.
- 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: Ministerio de Salud de la Nación

- Carbajal, M. (22 de julio de 2010): "La guía sigue vigente, la firma no". *Página 12*. Disponible en: www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-149951-2010-07-22.html
- Carbajal, M. (3 de marzo de 2008): "El parto más difícil". *Página 12*. Disponible en: www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-100033-2008-03-03.html
- Carbajal, M. (5 de diciembre de 2007): "Una guía para el aborto dentro de la ley". *Página 12*. Disponible en: www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-95751-2007-12-05.html
- CEDES (2004): *Resumen Ejecutivo 2004/4. Encuesta de opinión pública Salud y derechos sexuales y reproductivos*. Buenos Aires: CEDES.
- Cerutti Basso, S. (1993): "Health and Sexuality from a Gender Perspective". En: Elsa Gomez (Ed.) *Gender: Women and Health in the Americas*, Scientific Publication 541, Washington DC: Pan American Health Organization of the WHO.
- Chejter, S. y Rodríguez, M. (1999): *Ley 25.087. Reforma del código penal en lo relativo a los hoy llamados Delitos contra la integridad sexual de las personas*. Buenos Aires: CECyM.
- Clarín (2013): "¿Quién soy yo para juzgar a un gay?", dijo el Papa" (29 de julio de 2013). *Clarín*. Recuperado de: https://www.clarin.com/mundo/juzgar-gay-dijo-Papa_0_rJ9mC3BjDQg.html
- Cleminson, R. (2008): *Anarquismo y sexualidad en España, 1900-1939*. España: Servicio Publicaciones UCA.
- Coleman, E. (1997): "Promoting sexual health: The challenges of the present and future". En: J. J. Borrás-Valls y M. Pérez-Conchillo (Eds.): *Sexuality and human rights: Proceedings of the XIIIth World Congress of Sexology*. Valencia: Comité Científico del Instituto de Sexología y Psicoterapia Espill.
- Coleman, E. (2002): "Promoting sexual health and responsible sexual behavior: An introduction". *The Journal of Sex Research*, 39, 3-6.
- Connell, R. W. and Dowsett, G. W. (1992): "The unclear motion of the generative parts: frameworks in Western thought on sexuality". Connell, R. W. and
- Cook, H. (2004): *The Long Sexual Revolution. English Women, Sex, and Contraception (1800-1975)*. Great Britain: Oxford University Press.
- Corrêa S, Jannuzzi P. M., Alves J. (2004): "Direitos e saúde sexual e reprodutiva: Marco Teórico-Conceitual e Sistema de Indicadores". En: *Saúde no Brasil: conceitos, programas e indicadores*. ABEP, IBGE, UNFPA.
- Corrêa, S, Ávila, M. B. (2003): "Direitos sexuais e reprodutivos: pauta global e percursos brasileiros". En: Berquó, E. (org). *Sexo e Vida: panorama da saúde reprodutiva no Brasil*. Campinas, Editora Unicamp, 2003.
- Corrêa, S. y Parker, R. (2004) "Sexualidad, derechos humanos y pensamiento demográfico. Convergencias y divergencias en un mundo cambiante". *Estudios Demográficos y Urbanos*, Vol. 19, No. 3 (57), pp. 497-541
- Corrêa, Sônia e Sem, Gita, (1999): *Cairo + 5: no olho da tempestade*. Observatório da Cidadania. San Pablo.
- Cosse, I. (2006): "Cultura y sexualidad en la Argentina de los 60': usos y resignificaciones de la experiencia transnacional", *E.I.A.L.*; Tel Aviv; vol. 15, p. 39 - 60
- Cosse, I. (2009): "Progenitores y adolescentes en la encrucijada de los cambios de los años sesenta. La mirada de Eva Giberti". *Revista Escuela de Historia*, v. 7, n. 2, Diciembre; pp. 233 – 266.

- Cosse, I. (2010): "Una revolución discreta: El nuevo paradigma sexual en Buenos Aires (1960-1975)." *Revista Secuencia*, pp. 111-148.
- Courtine, J. (1981): "Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens". En: *Langages*, n° 62.
- Coward, R. (1983): *Patriarchal precedents: sexuality and social relations*. London Boston: Routledge y Kegan Paul.
- Crawford, R. (1994) "The Boundaries of the self and the unhealthy other: Reflections on Health, Culture and AIDS". En: *Social Science & Medicine*, vol. 38, n2 10, 1347-1365.
- Crimp, D. (1990): *AIDS Demo Graphics*. Seattle: Bay Press.
- Crimp, D. (ed.) (1988): *AIDS: Cultural Analysis/Cultural Activism*. Cambridge: MIT Press.
- Dalmaso, M. T (2001): "Del conocimiento de la realidad material", en: Dalmaso, M. T: y Boria, A. (Comp.): *El discurso social argentino. Libro 1: Memoria 70/90*, Córdoba: Topografía proyecto editorial.
- Darré, S. (2005): *Políticas de género y discurso pedagógico. La educación sexual en el Uruguay del siglo XX*. Montevideo: Trilce.
- Davidson, A. I. (2001): *The Emergence of Sexuality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Davini, M. C. y Birgin, A. (1998): "Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y transformaciones". En: AA. VV. *Políticas y Sistemas de Formación*. Formación de Formadores. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- De Lauretis, T. (1994): *The practice of love: lesbian sexuality and perverse desire*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- De Lauretis, T. (2000): "La tecnología del género". En T. de Lauretis, *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo* (pp. 33-69). Madrid: Horas y horas.
- De Lauretis, T. (2008): *Freud's drive: psychoanalysis, literature and film*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Dean, C. J. (1994): "The productive hypothesis: Foucault, gender and the history of sexuality". *History and Theory*, 33 (3), pp. 271-296.
- Decreto Reglamentario N° 1244 (1991), Boletín Oficial N° 27171/91, 8 julio 1991, Argentina: Congreso de la Nación.
- Decreto Reglamentario N° 1282 (2003), Boletín Oficial N° 30157/03, 26 mayo 2003, Argentina: Congreso de la Nación.
- Decreto Reglamentario N°1244/91, 1991.
- Decreto Reglamentario N° 102466 (1937), Boletín Oficial N° 12824/37, 02 abril 1937, Argentina: Congreso de la Nación.
- DeLamater, J. D. y Hyde, J. S. (1998): "Essentialism vs. social constructionism in the study of human sexuality", *The Journal of Sex Research*, 35, 1, 10-18.
- D'Emilio, J. y Freedman, E. (1997) *Intimate Matters: A History of Sexuality in the United States*. Chicago: U. of Chicago Press.
- Dennett M. W. (1928): *The Sex Side of Life: An Explanation for Young People*. Nueva York: publicado por la autora.
- Desjardins, G. (1992): "Histoire de la sexualité: voir ailleurs si j'y suis". *Histoire sociale-Social History*, Vol. XXV, N° 49, pp. 101-123.

- Deveaux, M. (1996): "Feminism and Empowerment: A Critical Reading of Foucault". En S. Hekman (Ed.), *Feminist Interpretation of M. Foucault* (pp. 211-238). Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- Di Marco, G. (2010): "Los movimientos de mujeres en la Argentina y la emergencia del pueblo feminista". *La Aljaba* N° 14, pp. 51-67.
- Di Segni, S. (2013): *Sexualidades. Tensiones entre la psiquiatría y los colectivos militantes*. Buenos Aires: FCE.
- Díaz Villa, G. (2012): "Una pedagogía para la ESI (Educación Sexual Integral, Ley 26.150/06)" En: *Cuadernos de Educación*. Año X, Nro. 10.
- Dixon-Mueller, Ruth (1993a): "The Sexuality Connection in Women's Reproductive Health". *Issues in Family Planning*, 24, 269-282.
- Dixon-Mueller, Ruth. (1993b): "From Population Policy and Women's Rights: Transforming. Reproductive Choice". Westport, CT: Praeger.
- Donzelot, J. (2007): *La policía de las familias. Familia, sociedad y poder*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Dowsett, G. W. (eds.) *Rethinking Sex: Social theory and sexuality research*, Melbourne: Melbourne University Press.
- Duarte, L. F. (1989): "*Psychopathia Sexualis* de Krafft-Ebing, ou o progresso moral pelas perversões". *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, n° 38, vol. 2.
- Ducrot, O. (1984): *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial.
- Ducrot, O. (1988): "Argumentación y 'topoi' argumentativos", en *Lenguaje en Contexto*, Vol. I, Números 1 y 2, B. Lavandera (comp.). Buenos Aires, pp. 63-84.
- Dvoskin, G. (2013): "Paradigmas en disputa, presupuestos compartidos". *ALED Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, Vol. 13, N°1, pp. 79-98.
- Ehrmann, W. (1963): "Social determinants of human sexual behavior". Winokur, G. (ed.) *Determinants of Human Sexual Behavior*, Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
- Eribon, D. (2001): *Reflexiones sobre la cuestión gay*. Barcelona: Anagrama.
- Escardó, F. (1961): *Sexología de la familia*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Esquivel, J. (2004): *Detrás de los muros. La Iglesia católica en tiempos de Alfonsín y Menem*, Bernal: UNQ
- Esquivel, J. C. (2013): "Las estrategias discursivas de la iglesia católica en torno a la educación sexual". En: Vaggione, J. M. y Mujica, J. (comps.): *Conservadurismos, religión y política: perspectivas de investigación en américa latina*.
- Esquivel, J. C. (2013): *Cuestión de educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*, Buenos Aires: CLACSO.
- Esquivel, Juan Cruz, & Alonso, Juan Pedro. (2015). Actores y discursos religiosos en la esfera pública: los debates en torno a la educación sexual y a la "muerte digna" en argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, (21), pp. 85-110.
- Fainsod, P. (2008) "Embarazo y maternidad adolescente. Alcances y desafíos de las escuelas ante las diversidades". En: Morgade, G. & Alonso, G. (comps.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.

- Fatala, N. (2015): "Discurso social / discursos sociales. Un lugar desde donde pensar la sociosemiótica", en Héctor Ponce de la Fuente y María Teresa Dalmasso (ed.): *Trayectos teóricos en Semiótica*. Santiago de Chile: Universidad de Chile/ Facultad de Artes/ Escuela de Posgrado – UNC, pp.73-79
- Faur, E. (2016): *Diez años de Educación Sexual Integral en la Argentina. Sistematización de una experiencia exitosa*. Manuscrito no publicado. Buenos Aires: UNFPA.
- Faur, E., Gogna, M. y Binstock, G. (2015): La educación sexual integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015). Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- Fausto-Sterling, A. (2006): *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina.
- Felitti, K. (2010a). "Difundir y controlar: Iniciativas de educación sexual en los años sesenta." *Revista Argentina De Estudios De Juventud*, 1(1).
- Felitti, K. (2010b): "El control de la natalidad en escena: anticoncepción y aborto en la industria cultural de los años sesenta". *Los sesenta de otra manera. Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina*. Buenos Aires: Prometeo. Pp. 205 - 244
- Felman, Shoshana (1987): *Jacques Lacan and the adventure of insight: Psychoanalysis in contemporary culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ferreira de Cassone, F. (2005): *Índice de claridad: una contribución bibliográfica*. Buenos Aires: Dunken.
- Figari, C. (2007). *Pornografía*. Fascículo 28 de la colección de Educación sexual. Buenos Aires: Página 12.
- Fígari, Carlos. (2008): "Placeres a la carta: consumo de pornografía y constitución de géneros". *Revista de Estudios de Género. La ventana*, III. 170-204
- Filippini, L., (2011): "Los abortos no punibles en la reforma constitucional de 1994". En: P. Bergallo, (comp.), *Aborto y justicia reproductiva*. Buenos Aires: Del Puerto, pp. 399-418.
- Flew, A. (ed.) (1984): *A Dictionary of Philosophy*, London: Pan.
- Foucault, M. (1968): *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1970): *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (1977): "Las relaciones de poder penetran en los cuerpos". En M. Foucault (1992), *Microfísica del poder*. Buenos Aires: Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (1981): "Les mailles du pouvoir". En M. Foucault, *Dits et Ecrits 1954-1988*, Tomo IV (pp. 182-201). París: Gallimard.
- Foucault, M. (1986): *Historia de la locura en la época clásica*. México: FCE.
- Foucault, M. (1991): "La política de la salud en el Siglo XVIII". En *Saber y Verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1994) : « Entretien avec M. Foucault ». En : *Dits et écrits : Vol. 3, 1954–1988*. Paris : Gallimard. Pp. 140–160.
- Foucault, M. (2000a): *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2000b): "El nacimiento de la medicina social". *Obras esenciales. Vol 2: Estrategias de poder*. Barcelona: Paidós, 2000b, págs. 363-384
- Foucault, M. (2003): *Hay que defender la sociedad*. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (2004): *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Foucault, M. (2005): *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006): *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France 1977-1978*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007a): "El sexo verdadero". En: *Herculine Barbin llamada Alexina B.* Madrid: Talasa. Pp. 11-20.
- Foucault, M. (2007b): *Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008): *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Foucault, M. (2008): *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France 1978-1979*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2013): "Uso de los placeres y técnicas de sí". M. Foucault, *La inquietud por la verdad: Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freud, S. (1979a): "Sobre la psicogénesis de un caso de homosexualidad femenina". En: *Obras completas. Vol. XVIII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1979b): "Psicología de las masas y análisis del yo". En: *Obras completas. Vol. XVIII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2007): "La interpretación de los sueños". En: *Obras completas. Vol. IV - V*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Friedan, B. (2009): *La mística de la feminidad*. Valencia: Cátedra.
- Gagnon, J. H. y Parker, R. G. (1995): "Conceiving sexuality". Parker, R. G. and Gagnon, J. H. (eds.) *Conceiving Sexuality: Approaches to sex research in a postmodern world*, New York: Routledge.
- Gagnon, J. H. y Simon, W. (1973): *Sexual Conduct: The social sources of human sexuality*, Chicago: Aldine.
- Giberti, E. (1969): *Adolescencia y educación sexual*. Buenos Aires: Roberto O. Antonio Editores. 3 tt.
- Giorgi, G. (2002): *Madrid en tránsito. Travelers, Visibility, and Gay Identity*
- Gordon, L. (1990): *Woman's Body, Woman's Right: Birth Control in America*, New York: Penguin.
- Gramsci, A. (2003): *Cartas de la cárcel 1926-1937*, México: Era.
- Guimarães, E. (2002): *Semântica do Acontecimento*. Campinas: Pontes.
- Gutiérrez, M.A. (2000): "Mujeres autoconvocadas para decidir en libertad (MADEL): la experiencia reciente del movimiento de mujeres". Abregú, M. y Ramos, S. (editores.). *La sociedad civil frente a las nuevas formas de institucionalidad democrática*. Cuadernos del Foro de la Sociedad Civil de las Américas, año 2, Nº 3. Buenos Aires: CEDES/CELS/Foro Social de las Américas.
- Guy, D. J. (1994): *El sexo peligroso. La prostitución legal en Buenos Aires (1875-1955)*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Gvirtz, S. & Palamidessi, M. (1998): *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Haeberle, E. (1983) "The Birth of Sexology: A Brief History in Documents". En: *Sixth World Congress of Sexology*, 22-27 May 1983, Washington, DC.
- Haffner, DW (1995): *Facing facts: Sexual health for America's adolescents*. New York, NY: National Commission on Adolescent Sexual Health, Sexuality Information and Educational Council of the United States.

- Hale, N. Jr. (1995): *The Rise and Crisis of Psychoanalysis in the United States: Freud and the Americans 1917–1995*. Oxford: Oxford University Press.
- Halperin, D. (2000) "How to do the History of Male Homosexuality". *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, vol. 6, Nº 1, pp. 87-124.
- Halperin, D. (2002) *How to Do the History of Homosexuality*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Halperin, D. (2004): "Homosexualidad, una categoría en crisis ". *La Jornada*, 4 de noviembre.
- Harding, J. (1998): *Sex Acts: Practices of femininity and masculinity*, London: Sage.
- Henry, P. (2010): "Os fundamentos teóricos da "Análise automática do discurso" de Michel Pêcheux (1969)". En: Gadet, F. y Hak, T. (eds.): *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Herek, G. (1995): "Psychological heterosexism in the United States". En: A. D'Augelli y C. Patterson (Eds.), *Lesbian, gay, and bisexual identities over the lifespan: Psychological perspectives* (pp. 321-346). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Holquist, M. (2002): *Dialogism. Bakhtin and his World*. Nueva York: Routledge.
- Howarth, D. (2008): "Hegemonía, subjetividad política y democracia radical" En: Critchley, Simón y Marchart, O.: *Laclau. Aproximaciones críticas a su obra*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Irvine, J. (1995): *Sexuality education across cultures: Working with differences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Irvine, J. M. (2005). *Disorders of Desire: Sex and gender in modern American sexology*. Philadelphia: Temple University Press.
- Jagose, A. R. (1996): *Queer theory: An introduction*. New York: New York University Press.
- Jiménez-Lucena, I. & Molero-Mesa, J. (2009): "Problematizando el proceso de (des)medicalización. Mecanismos de sometimiento/autogestión del cuerpo en los medios libertarios españoles del primer tercio del siglo XX". En: Miranda, M. & Sierra Girón, A. (coords.): *Cuerpo, bipolaridad y control social. América Latina y Europa en los siglos XIX y XX*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp.69-80.
- Jones, D. (2010): "Pornografía y masturbación: autoerotismo en adolescentes del Chubut (Argentina)". En: *Sexualidades y ciencias sociales: textos fundamentales*. Buenos Aires, pp. 171 – 190
- Katz, J. N. (2006): *La invención de la heterosexualidad*. México: Ta Erotika.
- Kelting, E. 1996. "Sexual Health is Something Different". *Choices* 25, Nº 2.
- Ketting, E. (1996): "Sexual Health is Something Different". *Choices* 25, No. 2, 1.
- Kitzinger, C. y Perkins, R. (1993): *Changing our minds: Lesbian feminism and psychology*. New York: University Press.
- Klouda. T 1996. "Sexual Health? How Boring". *Choices* 25. Nº 2, pp. 7- 12.
- Kohan, N. (2004): *Gramsci y Marx. Hegemonía y poder en la teoría marxista*. Buenos Aires: Cátedra Libre Antonio Gramsc - UBA.
- Krafft-Ebing, R. (1895) *Psychopathia Sexualis*, Paris: G. Carre.
- Krafft-Ebing, R. (2011): *Psychopathia sexualis the classic study of deviant sex*. New York: Arcade publishing.
- Kremer-Marietti, A. (1985). *M. Foucault*. Paris: L.G.F.

- Kristeva, J. (1988): *Poderes de la perversión. Ensayo sobre Louis-Ferdinand Céline*. Buenos Aires: Catálogos editora.
- Lacan, J. (2006): *El seminario de Jaques Lacan: libro 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2004): *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Langfeldt, T. y Porter, M. (1986): *Sexuality and family planning: report of a consultation and research findings*. Albany, NY: World Health Organization, Regional Office for Europe.
- Laudano, C. (1998): "Cuando el aborto está en los medios...". VV.AA. *Nuestros cuerpos, nuestras vidas*. Buenos Aires: Foro por los Derechos Reproductivos.
- Lavigne, L. (2011): "Las sexualidades juveniles en la educación sexual integral". En: Elizalde, S. (comp) *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*. Buenos Aires: Biblos.
- Lavrin, A. (2005): "Feminismo y sexualidad. Una relación incómoda". En: Lavrin, A. (comp.): *Mujeres, feminismo y cambio social. Argentina, Chile y Uruguay*, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana: Santiago de Chile, pp. 165-206.
- Ledesma Prietto, N. & Ramacciotti, K. (2014): "Saberes médicos y legales en la legitimación de la separación y el divorcio en la Argentina (1930-1955)". *Anuario de la Escuela de Historia Virtual*, Año 5, N°5, pp. 56-72.
- Ledesma Prietto, N. (2014): *Eugenesia y Revolución Sexual. El discurso médico anarquista sobre el control de la natalidad, la maternidad y el placer sexual. Argentina, 1931-1951*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- LeVay, S. (1991): "A difference in hypothalamic structure between heterosexual and homosexual men". *Science* 30 Aug, Vol. 253, Issue 5023, pp. 1034-1037. DOI: 10.1126/science.1887219; 253: 1034-7.
- Ley de Identidad de Género N° 26.743 (2012), Boletín Oficial N° 32404/12, 24 mayo 2012, Argentina: Congreso de la Nación.
- Ley de Matrimonio Igualitario N° 26.618 (2010), Boletín Oficial N° 31949/10, 22 julio 2010, Argentina: Congreso de la Nación.
- Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993), Boletín Oficial N° 27632/93, 5 mayo 1993, Argentina: Congreso de la Nación.
- Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006), Boletín Oficial N° 31062/06, 28 diciembre 2006, Argentina: Congreso de la Nación.
- Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006), Boletín Oficial N° 31017/06, 24 octubre 2006, Argentina: Congreso de la Nación.
- Ley Nacional de la Convención sobre los Derechos del Niño N° 23.849 (1990), Boletín Oficial N° 26993/90, 22 octubre 1990, Argentina: Congreso de la Nación.
- Ley Nacional de los Derechos del Niño N° 25763 (2003), Boletín Oficial N° 30219/03, 25 agosto 2003, Argentina: Congreso de la Nación.
- Ley Nacional de Profilaxis de las Enfermedades Venéreas N° 12.331 (1937), Boletín Oficial N° 12754/37, 11 enero 1937, Argentina: Congreso de la Nación.
- Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061 (2005), Boletín Oficial N° 30767/05, 26 octubre 2005, Argentina: Congreso de la Nación.

- Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable N° 25673 (2002), Boletín Oficial N° 30032/02, 22 noviembre 2002, Argentina: Congreso de la Nación.
- Ley Nacional de Sida N° 23.798 (1990), Boletín Oficial N° 26972/90, 20 septiembre 1990, Argentina: Congreso de la Nación.
- Ley Nacional sobre la convención sobre eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer N° 23.179 (1985), Boletín Oficial N° 25690/85, 05 junio 1985, Argentina: Congreso de la Nación.
- Ley Provincial de Educación Sexual N° 13.066 (1997), 3 enero 1997. Mendoza: Legislatura provincial.
- Ley de Protección Integral al Mujeres N° 26.485 (2009), Boletín Oficial N° 31632/09, 14 abril 2009, Argentina: Congreso de la Nación.
- Llobet, V. (2010): *¿Fábricas de niños? Las instituciones para menores en la era de los derechos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Loth, D. (1962): *The Erotic in Literature: A Historical Survey of Pornography as Delightful as it is Indiscreet*. Londres: Secker y Warbur
- Lottes, I. (2000). New perspectives on sexual health. In I. Lottes & O. Kontula (Eds.), *New views on sexual health: The case of Finland* (pp. 7-29). Helsinki, Finlandia: Population Research Institute.
- Mackinnon, C. (1996): "La pornografía no es un asunto moral" en Mackinnon, Catherine y Posner, Richard. *Derecho y pornografía*. Siglo del Hombre Editores, Santafé de Bogotá.
- MacKinnon, C. (1982): "Feminism, Marxism, method, and the state: An agenda for theory". En: *Signs* 7: 515-44.
- Maingueneau, D. (1984): *Genèses du discours*. Lieja: Mardaga
- Maingueneau, D. (2010): "El enunciador encarnado: el problema del Ethos", en *Revista Versión*. México: UAM. Pp. 203-225.
- Maingueneau, D. (éd.), 2005, "L'analyse du discours. État de l'art et perspectives", *Marges linguistiques* 9, Disponible en: http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/00_ml092005.pdf
- Mallimaci, F. (2012): "Política y catolicismo en el gobierno del Dr. Kirchner". En: Parker, C. (ed.). *Religión, política y cultura en América Latina*, Santiago, USC-ACSRM.
- Marchart, O. (2009): *El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Lefort, Nancy, Laclau y Badiou*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Marina, Mirta (coord.) (2009): *Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Marina, Mirta (coord.) (2010a): *Educación sexual integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Marina, Mirta (coord.) (2010b): *Educación sexual integral para la educación secundaria: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Martin, L. J. (1996): "Structuring the sexual revolution". *Theory and Society*. Vol. 25, pp. 105-151
- Masters, W. H. y Johnson, V. E. (1966): *Human Sexual Response*, Boston: Little Brown y Co.
- Masters, W. H. y Johnson, V. E. (1970): *Human Sexual Inadequacy*, Boston: Little Brown y Co.
- McNay, L. (1992): *Foucault and Feminism: Power, Gender and the Self*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Mérida Jiménez, R. M. (ed.) (2009): *Manifiestos gays, lesbianos y queer. Testimonios de una lucha (1969-1994)*. Barcelona: Icaria.

- Merlino, A. (2006): *La construcción de la enunciataria en revista Cosmopolitan* (Tesis de maestría). CEA-FCS-UNC, Córdoba.
- Miller, A. 2001 "Sexual no reproductivo: explorando la conjunción y disyunción de los derechos sexuales y reproductivos", En: S. Gruskin (ed.), *Derechos sexuales y reproductivos. Aportes y diálogos contemporáneos*. Lima: Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán.
- Millet, K. (1975): *Política sexual*. México D.F.: Aguilar
- Ministerio de Cultura y Educación (1992): *Educación de la sexualidad. Documentos de apoyo para una educación integral*. Serie: Educación y problemas sociales. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995a): *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, 1ª Ed., Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995b): *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, 2ª Ed., Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2007): *Sexualidad y Escuela. Hacia una Educación Sexual Integral. Documento base*. Córdoba.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2010): *Educación sexual Integral. Conceptualizaciones para su abordaje*. Córdoba.
- Minyersky, N. (2003) "Derecho de familia y aplicación de las Convenciones internacionales sobre niños y mujeres", En: Faur, E. y A. Lamas. *Derechos universales, realidades particulares. Reflexiones y herramientas para la concreción de los derechos humanos de niños, niñas y mujeres*, Buenos Aires: UNICEF.
- Miranda, M. (2011): *Controlar lo incontrolable. Una historia de la sexualidad en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos.
- Miranda, M. (2012): "La Argentina en el escenario eugénico internacional" En: Miranda, M. y Vallejo, G. (dirs.): *Una historia de la eugenesia. Argentina y las redes biopolíticas internacionales (1912-1945)*. Buenos Aires: Biblos. Pp. 19-64.
- Miranda, Marisa (2013), "La tardo-eugenesia en ámbitos latinos: Argentina y un enfoque desde la longue duree", *Arbor*, 189 (764), a088. <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.764n6011>
- Money J. (1985): "Gender: History, Theory and Usage of the Term in Sociology and its Relationship to Nature/Nurture", *Journal of Sex and Marital Therapy*, 11, 71-79.
- Money, J. (1955): "*Hermaphroditism, Gender and Precocity in Hyperadrenocorticism: Psychological Findings*", *Bulletin of Johns Hopkins Hospital* 96: 253-64. 28
- Monte, M. E y Gavernet, L. (2015): "Constituyentes y Constituidas: Sexualidad y Reproducción en las Reformas Constitucionales de Argentina (1994) y Bolivia (2009)". *Sortuz. Oñati Journal of Emergent Socio-legal Studies*, Volume 7, Issue 2, pp. 42-55
- Montero, A. S. (2007): "Política y convicción. Memorias discursivas de la militancia setentista en el discurso presidencial argentino". *ALED* 7 (2), pp. 91-113
- Morgade, G. (2006): "Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela". *Novedades Educativas* N° 184, pp. 40-44.
- Morgade, G. (2011): *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones

- Morgade, G. y Alonso, G. (2008): “Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción”. En: Morgade, G. & Alonso, G. (comps.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós, pp. 19-39.
- Morgade, G., Báez, J., Zattara, S. & Díaz Villa, G. (2011). “Pedagogías, teorías de género y tradiciones en ‘educación sexual’”. En: Morgade, G. (coord.). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexual justa*. Buenos Aires: La Crujía, pp. 23-51.
- Morrow, R. (2008): *Sex research and sex therapy: a sociological analysis of Masters and Johnson*. New York: Routledge.
- Murdochowicz, A. (2002). “Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes”. En: Murillo, M. V. *Carreras magisteriales, desempeño educativo y sindicatos de maestros en América Latina*, Buenos Aires: FLACSO-Argentina.
- Naciones Unidas (1995): *Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo: El Cairo, 5 a 13 de septiembre de 1994*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Nari, M. (2004): *Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires, 1890-1940*. Buenos Aires, Biblos.
- Nosiglia, M. C. y Zaba, S. M. (2003): “El papel de la Iglesia Católica en la formulación e implementación de las políticas educativas argentinas en los ‘90”, *Historia de la Educación*. Anuario. N° 4, pp. 61-94
- Novick, S. (1999): *La posición argentina en las tres Conferencias Mundiales de Población*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- OPS – OMS (2000): *Promoción de la Salud Sexual: Recomendaciones para la acción*. Antigua Guatemala, Guatemala: Pan American Health Organization
- Orlandi, E. P. (Org.) (1993): *Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes.
- Pantelides, E. A. (2004): “Aspectos sociales del embarazo y la fecundidad adolescente en América Latina”, en CELADE-Université Paris X Nanterre, *La fecundidad en América Latina: ¿transición o revolución?*, Santiago de Chile, pp. 167-182.
- Papalini, V. (2015): *Garantías de felicidad. Estudio sobre los libros de autoayuda*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Patton, C. (1990): *Inventing AIDS*. New York: Routledge.
- Paul), London: Heinemann.
- Pecheny, M. (2011): “State and sexual politics in Latin America: the challenges of breaking through”. *Culture, Health and Sexuality*. Londres: Taylor and Francis, vol. 13.
- Pecheny, M. y de la Dehesa R. (2012): “Sexualidades, política e estado na América Latina: elementos críticos a partir de um debate Sul-Sul.” *Polis e Psique*, vol. 1, pp. 26–64.
- Pecheny, M.; Jones, D. y Ariza, L. (2016): “Sexualidad, política y actores religiosos en la Argentina post-neoliberal (2003-2015)”. En: Macarena Sáez y José Manuel Morán Faúndes (eds.) *Sexo, Delitos y Pecados: Intersecciones entre religión, género, sexualidad y el derecho en América Latina*. Washington D.C.: Center for Latin American & Latino Studies.
- Pêcheux, M. (1975): *Les vérités de La Palice*. París: Maspero.
- Pêcheux, M. (1978): *El análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos.
- Pêcheux, M. (1982): *Language, semantics, and ideology*. London: MacMillan.

Pecheux, M. (1990): "Analyse de discours. Trois époques", En: Mالدیدیر, D. (ed.) *L'inquietude du discours*. Paris: Cendres, pp. 295-303.

Pêcheux, M. (2010): *Semántica e discurso*. Campinas: Editora Unicamp.

Pêcheux, M. y Fuchs, C. (1975): "Mises au point et perspectives à propos del'analyse automatique du discours". *Langages*, N° 37, pp. 7-80.

Pechín, J. (2013): "De la indicación de "perversiones" por parte de la(s) norma(s) a la "perversión" política de la (a)normalización: ¿sujetxs de deseo como sujetxs de derecho?". *LES Online*, Vol. 5, No 1. Recuperado de: <https://lesonlinesite.wordpress.com/>

Peñas Defagó, M.A. y Campana, M. (2011). "Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. Análisis de los debates en los medios de prensa de la sanción de la Ley 25.673". En: Peñas Defago, M.A. y Vaggione, J.M. (coord). "Actores y discursos conservadores en los debates sobre sexualidad y reproducción en Argentina". Córdoba: Ferreyra Editores/Católicas por el Derecho a Decidir Argentina.

Peralta, S. (2016): "¡Espera! Educación sexual integral en el aula de Lengua y Literatura". *Periódicus*, n. 4, v. 1, Salvador: Universidade Federal da Bahia.

Petchesky, R. (2008) "Políticas de derechos sexuales a través de los países y de las culturas: marcos conceptuales y campos minados", En: R. Parker, R. Petchesky y R. Sembrar (eds.), *Políticas sobre sexualidad. Reportes desde las líneas del frente*. México: Sexuality Policy Watch-Grupo de Estudios sobre Sexualidad-Sociedad Fundación Arcoiris.

Petchesky, R. P., (1999), "Direitos Sexuais, um novo conceito na prática política internacional". In, Barbosa, Regina M. y Parker, Richard (orgs.). *Sexualidades pelo Averso, direitos, identidades e poder*. Río de Janeiro, IMS/UERJ.

Petracci, M. (2004): *Salud, derechos y opinión pública*. Buenos Aires: Norma.

Petracci, M. (2004): *Salud, derechos y opinión pública*. Buenos Aires: Norma.

Petracci, M. y Pecheny, M. (2007): *Argentina, derechos humanos y sexualidad*. Buenos Aires: CEDES.

Piovesan, F (2003). "Integrando a Perspectiva de Gênero na Doutrina Jurídica Brasileira: Desafios e Perspectivas". En: PIOVESAN, F. *Temas de Direitos Humanos*, San Pablo: Max Limonad, pp. 221-235.

Policy, 6(1), 18–28.

Preciado, B. (2008): *Testo yonqui*. Madrid: Espasa.

Preciado, P. (2007): "Biopolítica del género". En: AA. VV., *Conversaciones Feministas (2)*. Buenos Aires: Ají de Pollo.

PRÍOM, Programa Interdisciplinario de Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa (1992): Documento de Trabajo N° 1, Buenos Aires: Consejo Nacional de la Mujer, Ministerio de Educación y Cultura.

Programa Nacional ESI (2012a): *Metas 2012-2015*. CABA, mimeo.

Programa Nacional ESI (2012b): *Propuesta Nacional de Capacitación Docente 2012-2015. Jornadas de Desarrollo institucional: Educación Sexual Integral: "Es parte de la vida, es parte de la escuela"*. CABA, mimeo.

Programa Nacional ESI (2013): *Agenda del dispositivo detallada. Documento de trabajo para talleristas*. CABA, mimeo.

Programa Nacional ESI (2015): *Informe de gestión 2006-2015*. CABA, mimeo.

- Programa Provincial ESI (2012). *Memoria ESI 2012*. Córdoba, mimeo.
- Programa Provincial ESI (2013). *Memoria ESI 2013*. Córdoba, mimeo.
- Programa Provincial ESI (2016). *Informe para la Legisladora Laura Vilchez*. Córdoba, mimeo.
- Puga, M. y Vaggione, J. M. (2013): "La política de la conciencia. La objeción como estrategia contra los derechos sexuales y reproductivos." *Peripecias en la lucha por el derecho al aborto*, Marta Vassallo (ed.). Colección Religión Género y Sexualidad. Córdoba: Editorial Ferreyra.
- Queirolo, G. (2013). "Género y sexualidad en tiempos de males venéreos (Buenos Aires, 1920-1940)". *Nomadías*, 0 (17), pp. 67-87.
- Reca, T. (1965): *Personalidad y conducta del niño: los padres frente a los problemas de la educación, el desarrollo y la salud psíquica del niño*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Reinisch, J. M. and Harter, M. H. (1994): "Kinsey, Alfred C.". Bullough, V. L. and Bullough, B. (eds.) *Human Sexuality: An encyclopedia*. New York: Garland Publishing.
- Reis, A. O. A. (1998): "Análise metafórico-metonímica do processo de constituição do pensamento da saúde pública acerca da adolescente grávida: os anos '60", en *Cadernos de Saúde Pública*, vol. 14, supl. 1, pp. 115-123.
- Rich, A. (1980): "Compulsory heterosexuality and lesbian existence". *Signs*, 5(4), 631-660.
- Robin, R. (1984): "Le discours social et ses usages". En: *Cahiers de recherche sociologique*, vol. 2, n° 1, pp. 5-17.
- Robinson, P. (1973): "Havelock Ellis and Modern Sexual Theory". *Salmagundi*, No. 21, pp. 27-62
- Robinson, P. A. 1977. *The modernization of sex*. Nova York: Harper and Row.
- Rose, N. (1996): *Inventing Ourselves*. Londres: Cambridge University Press.
- Rose, N. (1999): *Governing the Soul*. Londres: Free Association Books.
- Rosier L. (2005) "Analyse du discours et sociocritique : quelques points de convergence et de divergence entre deux disciplines hétérogènes". En: R. Amossy (dir.), *Littérature. Sciences du langage et sociocritique*, Paris: Larousse.
- Roubaud, F. (1870): *Traité de l'impuissance et de la stérilité chez l'homme et chez la femme*, París: Baillière.
- Rubin, G (1975): "The traffic in women: notes on the Political Economy of Sex". Rayna R. Reiter (ed.) *Toward an Anthropology of Women*. Nueva York y Londres: Monthly Review Press, pp. 175-210
- Rubin, G. (1989): "Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad". Carole Vance (comp.) *Placer y peligro: explorando la sexualidad femenina*, Madrid: Revolución, pp. 113-190.
- Russo, J. (2013): "A terceira onda sexologica: Medicina Sexual e farmacologizacao da sexualidade". *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*, n° 14, pp. 172-194.
- Sáez, J. (2005): "El contexto sociopolítico de surgimiento de la teoría queer. De la crisis del sida a Foucault". En: Córdoba, D.; Sáez, J. y Vidarte, P.: *Teoría Queer. Políticas Bolleras, Maricas, Trans, Mestizas*. Barcelona: Egales. Pp. 67-76.
- Salessi, J. (1995): *Médicos, maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación Argentina. (Buenos Aires, 1871-1914)*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- San Juan Jr., E. (2009): *Critique & Social Transformation: Lessons from Antonio Gramsci, Mikhail Bakhtin & Raymond Williams*. New York: Edwin Mellen Press.

- Schilt, K. y Westbrook, L. (2009): "Doing gender, doing heteronormativity: 'Gender normals,' transgender people, and the social maintenance of heterosexuality". *Gender y Society*, 23(4), 440–464.
- Sedgwick, E. K. (1994): "Privilege of unknowing: Diderot's the nun". *Tendencias*. London: Routledge. Pp. 23-50.
- Sedgwick, E. K. (1994): *Epistemología del armario*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- Seidman, S. (2009): "Critique of compulsory heterosexuality". *Sexuality Research y Social*
- Sen, G.; Germain, A. y Chen, L.C. (eds.) (1994): *Population Policies Reconsidered. Health, Empowerment and Rights*. Boston: Harvard Series on Population and International Health.
- Serano, J. (2007): *Whipping Girl: A Transsexual Woman on Sexism and the Scapegoating of Femininity*. Emeryville: Seal Press.
- Serano, J. (2009). *Whipping Girl FAQ on cissexual, cisgender and cis privilege*. *Live Journal*. Disponible en: <http://juliaserano.livejournal.com/14700.html>
- Singer, I. (1973): *The Goals of Human Sexuality*. Londres: Wildwood House.
- Sontag, S. (1996): *La enfermedad y sus metáforas/El Sida y sus metáforas*. Buenos Aires: Taurus.
- Szasz, I. (2004): "El discurso de las ciencias sociales sobre las sexualidades". *Ciudadanía sexual en América Latina: Abriendo el debate*. Cáceres, Carlos et. al. (editores). Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia, págs. 65-76
- Tenti Fanfani, E. (2005): *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum: Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Tin, L. G. (2012): *La invención de la cultura heterosexual*. Buenos Aires: El cuenco de plata.
- Torres, G. (2009) "Normalizar: discurso, legislación y educación sexual". En: *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*. N° 35, Quito.
- Torres, G. (2014): "El catolicismo en el discurso educativo argentino: del Congreso Pedagógico Nacional a la Ley Federal de Educación (1984-1993)". *Discurso y Sociedad*, N° 8, pp. 350-375.
- Vaggione, J. M. (2005): "Reactive Politicization and Religious Dissidence. The Political Mutations of the Religious." *Social Theory and Practice*, vol. 32, no. 2, pp. 233-255.
- Vaggione, J. M. (2011): "Sexual Rights and Religion: Same-sex Marriage and Lawmakers' Catholic Identity in Argentina." *University of Miami Law Review*, vol. 65, no. 3, pp. 935-954.
- Vallejo, G. y Miranda, M. (comp.) (2007): *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad*. Buenos Aires: Siglo XXI Iberoamericana.
- Vance, C. S. (1989): "Social construction theory: problems in the history of sexuality". Altman, D. et al *Homosexuality, Which Homosexuality?* London: GMP.
- Vance, C. S. (1995): "A antropología redescubre a sexualidade: um comentário teórico". *Physis Revista de Saude Colectiva*, vol. 5, n° 1, pp. 7-31.
- Vezub, L. (2005). "El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la Provincia de Buenos Aires". *Espacios en Blanco, Revista de Educación*, N° 15, pp. 211-242.
- Vezub, L. (2009): "Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la argentina". *RMIE*, Vol. 14, N° 42, pp. 911-937.

- Volóshinov, V. (2009): *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Warner, M. (1991): "Introduction: Fear of a queer planet". *Social Text*, 29, 3–17.
- Watney, S. (2000). *Imagine Hope. AIDS and Gay Identity*. Nueva York/Londres: Routledge.
- Weeks, J. (1985): El malestar de la sexualidad. Significados, mitos y sexualidades modernas. Madrid: Talasa Ediciones.
- Weeks, J. (1998): *Sexualidad*. México: Paidós.
- Weller, S. et al (2009) ¿Dónde estamos? ¿A dónde queremos ir? Respuesta al VIH/sida desde el sistema público de salud. Buenos Aires: Ubatec S.A.
- WHO (1946): *Preamble to the constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference*, New York, 19-22 June.
- WHO (1977): *International Classification of Diseases, Ninth Revision (ICD-9)*. Génova.
- WHO (1986): *Charter adopted at an international conference on health promotion: "The move towards a new public health"*, November 17-21, 1986. Ottawa, Ontario, Canada.
- WHO (1992): *International Classification of Diseases and Health Related Problems, Tenth Revision (ICD-10)*. Génova.
- WHO (1975): *Education and treatment in human sexuality: the training of health professionals, report of a WHO meeting* [desarrollada en Génova desde el 6 hasta el 12 de febrero de 1974]. Génova: World Health Organization. <http://www.who.int/iris/handle/10665/38247>
- WHO, Regional Office for Europe. (1987). *Concepts of sexual health: Report of a working group*. Copenhagen: Autor. sch
- Williams, R. (1980a): *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península.
- Williams, R. (1980b): *Problems in Materialism and Culture*. London: Verso.
- Zoppi-Fontana, M. (2004) "Acontecimento, arquivo, memoria: às margens da lei". *Revista Lectura* N° 29, Maceiró, UFAL.

Referencias *Serie Cuadernos de la ESI*²¹⁹

Marina, M. (coord.) (2009): *Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

----- (2010a): *Educación sexual integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

----- (2010b): *Educación sexual integral para la educación secundaria: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010b.

Bargalló, M. L. [et al.] (2012): *Educación sexual integral para la educación secundaria II: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

²¹⁹ Se encuentran todos disponibles en formato PDF en el CD anexo.