

---

# ESI

(E)nfoces (S)ituados (I)mprescindibles  
para una educación oira.



TRABAJO INTEGRADOR FINAL

Universidad Nacional de Rosario - Año 2022

---



**UNR** Universidad  
Nacional de Rosario

**Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales**

**Licenciatura en Trabajo Social**

**Trabajo Integrador Final – Modalidad Práctica Disciplinar**

**ESI. (E)nfoques (S)ituados (I)mprescindibles para una  
educación otra**

**Ferla, Daniela**

**Lalli, Antonela**

**Directora: Morandi, Mariela**

**Co-director: Tiberi, Renzo**

**Junio 2022**

## **RESUMEN**

En el presente trabajo integrador final nos propusimos analizar el desarrollo y la inserción del Programa de Educación Sexual Integral en el sistema educativo nacional y su impacto en el mismo, desde una perspectiva feminista descolonial. Con este propósito reconstruimos la perspectiva feminista descolonial y expusimos cómo concibe al sistema educativo en el proyecto moderno colonial recurriendo a la misma como herramienta para repensar la educación. A partir de esta delimitación, tomamos el Programa de Educación Sexual Integral, desarrollando un apartado que se esfuerza por dar cuenta de los aspectos prioritarios para finalmente tensionar y proponer cuatro modos de comprender la ESI que, a nuestro entender, habilitan a pensar una educación más feminista y descolonial.

**Palabras Claves:** Educación Sexual Integral - Colonialidad- Educación- Feminismo descolonial

# ÍNDICE

<b>AGRADECIMIENTOS</b>	4
<b>INTRODUCCIÓN</b>	5
Entrar enteras	5
Propuesta metodológica	7
<b>CAPÍTULO I</b>	9
El giro descolonial	98
SER_SABER_PODER_GENERO - La columna vertebral de la colonialidad -	16
<b>CAPÍTULO II</b>	22
Colonialidad y Educación	22
(DES)colonizar, (DES)patriarcalizar para (RE)construir, (RE)sistir, (RE)existir.	26
La perspectiva feminista-descolonial como herramienta para repensar la educación.	29
<b>CAPÍTULO III</b>	33
Acerca de la historia	33
Antecedentes históricos	34
La Revolución Sexual	34
Segunda Ola del movimiento feminista	35
La pandemia del VIH/SIDA.	35
Antecedentes legales. Sobre leyes, conferencias y convenciones	36
El Proyecto de Ley	41
ESI para decidir. Ley 26.150 de Educación Sexual Integral	42
El Ejercicio de los Derechos	48
Reconocer la Perspectiva de Género	48
El respeto por la diversidad	49
La valoración de la afectividad	49
El cuidado del cuerpo	50
Precedentes	51
Los feminismos en la configuración de la ESI como bandera de lucha	53
<b>CAPÍTULO IV</b>	57
Legalidades habilitantes	57
Transversalidad, perspectiva de género y diversidad	60
Valoración de la afectividad y el cuidado del cuerpo	63
Pedagogía de las luchas sociales	66
Reflexiones abiertas	69
<b>REFLEXIONES PROVISORIAS</b>	71
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	75

# **AGRADECIMIENTOS**

A nuestras familias, por el amor, la confianza.

A nuestros amigos y compañeros, por el aguante y la alegría de compartir esta vida.

A nuestra directora y codirector. Mariela y Renzo, por el compromiso y acompañamiento en  
todo este proceso.

A los feminismos, por el cobijo y la desobediencia.

A la Universidad Pública, Gratuita y Laica, a quienes le dan vida.

# INTRODUCCIÓN

## **Entrar enteras**

Somos Antonela y Daniela, compañeras estudiantes en la Licenciatura de Trabajo Social, compañeras de trabajo en la Dirección General de Infancias y Familias de la Municipalidad de Rosario, feministas militantes por los derechos de las niñeces, amigas. Si pensamos en que nos movilizó para comenzar este Trabajo Integrador Final lo primero que nos viene a la cabeza es el ser mujeres, un ser mujeres que a través de nuestra historia singular y experiencias comunes fue y va mutando. Compartiendo recuerdos de cuando éramos niñas, adolescentes, experiencias en la escuela primaria y secundaria no tardaron en aparecer unos cuantos tabúes aquello que nadie nos decía y en silencio nos preguntamos, otro par de mandatos entrelazados con novelas del momento de las cuales nos reímos, lo que se daba por hecho que estaba bien o mal para niñas y niños y algunos recuerdos sobre palabras que nos hirieron o con las cuales herimos. En nuestras familias trabajadoras, constituidas por mamá, papá y hermanos coincidimos que no había faltado amor ni cuidado, tampoco malabares para llegar a fin de mes sin que nos diéramos cuenta, familias las nuestras de esas tradicionales donde como hijas mujeres ya sabíamos cuáles eran los pasos a seguir. Eran pocas las preguntas que se abrían, algunas que salieron pero que por un (no) saber o por miedos fueron cerradas. Entre los esfuerzos de nuestros viejes por el afán de progresar ambas tuvimos la oportunidad de ingresar a la Universidad Pública Laica y Gratuita.

Reconocemos este momento no solo como un privilegio sino como una ruptura en nuestra cosmovisión. La formación nos permitió ponerle palabras aquello que nos interpelaba, capitalismo, distribución de la riqueza, desigualdad, patriarcado, división social y sexual del trabajo, doble-triple jornada laboral para las mujeres, colonialismo, identidades sexo-genericas, entre tantas otras. No tardamos en encontrarnos con materias, personas, espacios que nos acercaban a los feminismos, algo que no conocíamos o que todavía no habíamos podido habitar. Comenzamos a elegirlo como forma de vivir e interpretar el mundo que nos rodea, como forma de ponerle cuerpo a las luchas que defendemos. Entendemos que durante estos años aprendimos a reapropiarnos críticamente de nuestra condición de mujeres, a posicionarnos política y epistemológicamente. Para nosotras la universidad - docentes, compañeres, unes y otros - nos permitió quitarnos algunas vendas que con tanto empeño la sociedad insiste en sostener. Los feminismos por su parte nos enseñaron a conocernos y sostenernos, también a romper y sanar, a deconstruirnos y reconstruirnos permanentemente, a

reaprendernos y sobre todo quererNos-Les.

En este camino nos hicimos presentes en las calles con el lema “Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar y aborto legal para no morir”, entre tantas otras cosas, conocimos en profundidad el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, sancionado en nuestro país en el año 2006 a partir de la Ley Nacional 26.150.

Este proceso marcó el interés puesto en este Programa por la convicción de que es una herramienta valiosa y necesaria para poder pensar, ampliar, cuestionar y transformar lógicas tradicionales de poder que penetran el sistema educativo de nuestro país. Profundizamos los interrogantes en torno a los modos de enseñar, de cuáles son los saberes transmitidos y trabajados, sobre quienes enseñan, sobre los modos de construir conocimiento y sobre lo aprendido. Pero ahora desde una mirada, una perspectiva: la feminista descolonial.

De esta manera la principal hipótesis que guía el Trabajo Integrador Final es que el Programa Nacional de Educación Sexual Integral tensiona algunos límites del sistema educativo tradicional moderno como la más novedosa política en materia de educación tanto por los objetivos establecidos en la ley así como también por ciertos aportes contrahegemónicos y procesos históricos que llevaron a su conformación.

Atendiendo a lo planteado nos proponemos como **objetivo general** analizar el desarrollo y la inserción del Programa de Educación Sexual Integral en el sistema educativo nacional y su impacto en el mismo, desde una perspectiva feminista descolonial. Para tal fin se conforman los siguientes **objetivos específicos**:

- Reconstruir la perspectiva feminista-descolonial.
- Reconstruir cómo los autores de estas perspectivas conciben el sistema educativo en el proyecto moderno/colonial.
- Reconstruir el proceso de conformación y desarrollo del Programa Nacional de ESI en Argentina, desde los antecedentes de relevancia hasta la sanción en el año 2006.
- Identificar las principales características del Programa, sus objetivos y fundamentos.
- Reconocer los aportes y contribuciones del Programa, que habilitan a pensar en una educación más descolonial y feminista.

## Propuesta metodológica

El presente Trabajo Integrador Final responde a la modalidad de Práctica Disciplinar el cual se fundamenta en nuestro recorrido académico y formación en las Prácticas Profesionales de la Licenciatura en Trabajo Social y el ámbito laboral por el que actualmente transitamos, ambos se inscriben dentro de instituciones educativas no formales de la ciudad de Rosario.

Se enmarca en una metodología cualitativa, un estudio analítico, descriptivo y explicativo. Según Sautu “Las investigaciones cualitativas se detienen más en la discusión del paradigma y de los principios que sustentan su posición metodológica” (2005: 23). A través del método etnográfico y una lectura crítica de la bibliografía seleccionada, se entrelazan los significados empíricos, históricos y teóricos para la explicación entendiendo a los mismos anclados en un contexto socio-histórico, cultural y político. El paradigma que guía la investigación es el interpretativo, ya que la mirada se centra un contexto social determinado, intentado develar y comprender así, las bases que estructuran el sistema educativo (entre otras cosas) y el Programa de Educación Sexual Integral desde una perspectiva feminista descolonial.

Ahora bien, el análisis de estos son conceptos complejos, multidimensionales y se interpretan mediante la teoría, el marco teórico, el paradigma en el que se inscribe la investigación social, y en este proceso de superposición y análisis estos conceptos se cargan de sentido y significado. Estos últimos van a cambiar si la perspectiva, marco teórico, cambia. Con esto nos proponemos contribuir a repensar herramientas que potencien el sentido feminista descolonial en dirección a lograr una vida mas justa y libre para todas las niñas.

Por último, resulta necesario explicitar el uso de dos recursos lingüísticos que aparecerán a lo largo del trabajo. En primer lugar, señalamos que si bien la distinción en los términos decolonial y descolonial no implican diferencias semánticas o epistemológicas profundas es importante resaltar que se utilizará el término descolonial. La elección se basa en un argumento, de orden lingüístico, en relación al sentido mismo que toma el prefijo “des”, que constituye una confluencia de los prefijos latinos que implican privación u oposición entendiendo que el prefijo “de” como tal no existe en el castellano. En consonancia con lo que Meschini y Hermida (2017) señalan hablar de descolonialidad implicaría marcar una oposición a la colonialidad del poder, o pugnar por la privación de las lógicas que en términos del ser, del saber y del poder se instrumentan, para bregar por el desprendimiento y la apertura que el giro descolonial propone.



En segundo lugar, el uso de la letra “e” se fundamenta en la necesidad de ir más allá de la bicategorización hombre-mujer y utilizar un lenguaje inclusivo y no discriminatorio de la diversidad de identidades de género existentes.

Atendiendo a lo señalado hasta el momento, el trabajo se estructura de la siguiente manera: En un **primer capítulo** se construye el marco teórico de referencia recuperando los trabajos y aportes de autores/as que conforman el Grupo Modernidad/Colonialidad así como también de la perspectiva feminista descolonial a partir de retomar a las autoras Maria Lugones y Yuderkis Espinosa Miñoso, entre otras.

En un **segundo capítulo** analizamos cómo los autores de estas perspectivas conciben el Sistema Educativo en el proyecto de la moderno colonial para luego ahondar en lo que significa confrontar las diferentes colonialidades - ser, saber, poder, género- en la producción de conocimiento y el ámbito educativo. Sobre el final de ese capítulo desarrollamos la perspectiva feminista descolonial como herramienta para repensar la educación.

En el **tercer capítulo** reconstruimos el proceso de conformación y desarrollo del Programa Nacional de Educación Sexual Integral en la Argentina recuperando sus principales aportes y contribuciones, para esto fue necesario situar los antecedentes de relevancia que constituyeron un nuevo paradigma, el andamiaje legal que lo sostiene y da lugar a su sanción y desarrollar los principales objetivos del programa para finalizar con las posteriores conquistas de derechos que generaron transformaciones en las perspectivas del mismo.

En el **cuarto capítulo** exponemos cuatro modos de comprender la ESI que habilitan a pensar una educación más feminista y descolonial, entendemos que estos modos no son exclusivos ni excluyentes entre sí, pero creemos que sus formas de interconexión inauguran potencialidades para una educación otra. Llegando al final, se presentan algunas reflexiones provisionarias que nos permitan seguir avanzando en dichas problematizaciones.

# CAPÍTULO I

## El giro descolonial

Como bien sabemos un giro está relacionado a un cambio de dirección, pero entonces ¿Qué significa giro descolonial? Por empezar podríamos decir que es un cambio de dirección de 360° en la comprensión de la modernidad. Es una crítica a la colonialidad, pero esta crítica, en realidad, es una crítica de antaño, tan antigua como la conquista española en Nuestra América, hasta ahora entonces ¿Cuál sería la innovación del giro? La crítica del giro descolonial no es precisamente al colonialismo en el sentido de que los españoles llegaron saquearon y colonizaron, si bien de allí surge y es lo que constituye las bases este “giro”, sino que la crítica es a la paradoja, a la consagración de tal o cual cosmovisión, a la colonización como práctica que queda impregnada en este “nuevo mundo” que surge después de 1492, lo establecido, lo válido.

Esta fuerza hegemónica del pensamiento neoliberal, su capacidad de presentar su propia narrativa histórica como el conocimiento objetivo, científico y universal y a su visión de la sociedad moderna como la forma más avanzada -pero igualmente normal- de la experiencia humana, está sustentada en condiciones histórico culturales específicas. El neoliberalismo es un excepcional extracto, purificado y por ello despojado de tensiones y contradicciones, de tendencias y opciones civilizatorias que tienen una larga historia en la sociedad occidental. Esto le da la capacidad de constituirse en el sentido común de la sociedad moderna (Lander, 2000:12)

Al constituirse de esta manera la sociedad moderna en la que vivimos, es muy difícil cuestionar, ya que está en nuestra psique la idea que este es el único mundo posible y que transformarlo es una chapucería. El pensamiento neoliberal garantiza este estado de cosas autenticando los saberes coloniales que son funcionales al capitalismo. Nuestra forma de comprender y actuar hoy es el resultado de la colonialidad del poder, el saber, la vida, incluso hasta lo espiritual se configuró en torno a ello (Rodríguez Reyes, 2016:145).

Se da por sentado que con el fin del colonialismo estándar se acabarían los problemas. Lo cierto es que ocurre todo lo contrario, en esta nueva etapa en la que el colonialismo se quedó sin legitimidad (aunque aún persiste concretamente), se articulan nuevas formas de

dominación extra-territorial. Y, ser dependiente del Imperio, que es el que puede colonizar, no necesariamente trae beneficios. En la actualidad las inmigraciones masivas, el racismo y la desigualdad siguen aumentando indiscriminadamente; el giro descolonial estudia estos fenómenos que nos carcomen como consecuencia de la colonialidad del poder, que en páginas más retomaremos.

El giro descolonial está relacionado con una red heterogénea de pensadoras y pensadores que se está ampliando cada vez más, fundamentalmente en universidades y escenarios angloparlantes. Es desde las grandes universidades de Estados Unidos e Inglaterra que los grupos de pensadores latinoamericanos lanzan lo que se reconoce como el giro descolonial, cuestión que no solo se limita al ámbito institucional universitario, también tiene un fuerte impacto en el activismo político. Vale destacar que el nivel de impacto, competitividad e incidencia a nivel global que tienen estas universidades, hicieron que este debate tome real relevancia y esta corriente o “giro” llegue a una gran porción global, contribuyendo también a la salida de los ámbitos meramente académicos e instalándolo a nivel político y social.

Este grupo va en aumento, no se podría delimitar cuantitativamente, y existen distintas corrientes de pensamiento e investigación, es por ello que se plantea un universo plural de “giros”, todos ellos se dan en función del rechazo de la razón colonial unívoca. Sería contradictoria y caeríamos en la misma lógica si desde una perspectiva descolonial sostuviéramos que hay una sola “razón de ser descolonial”. Las prácticas descoloniales vienen a romper el orden impuesto, el status quo, en todos los sentidos en que nos atraviesa la vida, la realidad y el orden social. Hay tanta variedad de prácticas descoloniales como opresiones en el mundo. “El giro descolonial articula teóricamente lo que en la práctica luchan miles de personas, no de la misma forma, tampoco con la misma intensidad, pero sí compartiendo analógicamente el hecho material de ser víctima de un sistema perverso.” (Rodríguez Reyes, 2016:148)

Maldonado–Torres señala:

Utilizaremos los conceptos de giro descolonial y de giros descoloniales para dar cuenta del carácter internacional y del significado de formas de pensamiento que se inspiran simultáneamente en la crisis del pensamiento y del proyecto de civilización europeo por un lado, y en la afirmación de posibilidades de ser, de poder, y de conocer que superan los límites constitutivos de la modernidad eurocéntrica, por otro. Así

como ha habido giros copernicanos, pragmáticos, lingüísticos, y posmodernos, de forma análoga se puede identificar un giro descolonial o giros descoloniales, conceptos que se refieren a cambios fundamentales en las coordenadas básicas del pensamiento. (Maldonado-Torres, 2011:683).

La posición y las producciones sobre las que se construye el marco teórico, son las del grupo denominado Modernidad-Colonialidad principalmente, grupo que componen pioneros/as e innovadores pensadores/as de distintas disciplinas, dentro del cual podemos identificar reconocidas y destacadas personalidades del pensamiento descolonial de este siglo.

El **grupo Modernidad/colonialidad** es uno de los más importantes colectivos de pensamiento crítico activos en América Latina durante la primera década del siglo XXI. Se trata de una red multidisciplinar y multigeneracional de intelectuales: a continuación una breve línea de tiempo para identificar cómo se fue componiendo este grupo y que perfiles lo integran.<sup>1</sup>

El concepto (en construcción) propiamente de giro decolonial es desarrollado, como hemos dicho, por grupos latinoamericanos, no exclusivamente, en parte por vivir la experiencia material por varios siglos de estar bajo un sistema colonial, igual que gran parte de Asia, Oriente y África, lo que permite tener una visión concreta de la cuestión. Así como hay intentos de liberación, es necesario tener en cuenta que la colonialidad tendrá su contraofensiva en todas las dimensiones de dominación; que tratará de re-acomodarse en el siglo XXI; por lo que las respuestas también deben ir en la dirección de poder contrarrestarla (Rodríguez Reyes, 2016:147).

Dicho brevemente podríamos explicar la cuestión del giro, según el semiólogo argentino Walter Mignolo (2007), como un cambio de dirección para interpretar el mundo en diferentes momentos. Sumado a la idea de colonialidad de poder de Anibal Quijano, que abre paso a ese giro para desprendernos de la episteme que nos deja el proceso colonial y dar lugar a una intercomunicación entre culturas, este según Mignolo es el proceso que “está en marcha”

---

<sup>1</sup> **Grupo modernidad-colonialidad:** Los sociólogos Anibal Quijano, Ramón Grosfoguel y Agustín Lao-Montes comienzan a trabajar y a pensar este grupo ya para el año 1996. En el año 1997 se incorporan a estas especies de reuniones/convenciones el sociólogo Edgardo Lander, el semiólogo Walter Mignolo, los antropólogos Arturo Escobar y Fernando Coronil y el filósofo Enrique Dussel. En 1999 se suma a este tercer encuentro, la semióloga Zulma Palermo. En un cuarto trabajo ya para el año 2000 este grupo contaba con la presencia y participación del filósofo Santiago Castro-Gómez, en el siguiente año con el crítico literario Javier Sanjinés y la pedagoga Catherine Walsh. En el año 2003 para el 6to encuentro se incorpora finalmente, el filósofo Nelson Maldonado-Torres.

(2007:45). El despojo del orden establecido por el imperio, a través de prácticas opresoras que fueron mutando a través del tiempo y con la llegada de la modernidad pero que conllevan las mismas lógicas y esencia, pudiendo identificarlas, visibilizarlas, estudiarlas, atacarlas desde una nueva forma de interpretar el mundo.

Pero es importante entender y reconstruir de dónde surge la práctica de colonizar, como se da históricamente el proceso de la misma. En dónde, desde cuándo y de qué manera se sentaron las bases para que este tipo de sistema perverso subsista, perdure y estructure, a todo un continente, social, cultural, política y económicamente según esta lógica. Así como también cuáles son esas prácticas, las distintas formas con las que operan, los distintos tipos de colonialidad.

*“Sus historias duelen.  
La herida colonial no ha sanado.  
La colonialidad del poder escarba en  
las venas abiertas de nuestra  
América”.*  
*Eduardo Galeano.*

Según el filósofo argentino Enrique Dussel el sistema mundial capitalista nace en 1492 al darse inicio a la “única” Historia Mundial con la llegada de portugueses y españoles a América, sin embargo, este no se instaura de forma uniforme e inmediata, sino que se va naturalizando a través de una serie de mecanismos de poder que operan, tanto de forma global como al interior de las naciones, para dar soporte a la economía mundial, permitiendo así la introyección de la cosmología proporcionada por el sistema mundial. (Dussel, 2000)

Estos mecanismos, apoyándonos en el grupo modernidad/colonialidad, se engloban dentro de la colonialidad la cual está estrechamente relacionada con el concepto de modernidad, iniciada con la colonización de América. Es en este momento histórico en el que lo europeo se erige como la centralidad y relega a lo no europeo como periférico. Poniendo en marcha de forma simultánea el comercio mundial, al haberse instalado las rutas transatlánticas, sustentado bajo lógicas pre capitalistas que irán dando cuerpo al sistema mundial. Siendo el colonialismo (y la colonialidad) origen y fuente de la que beberá el capital para estructurarse como tal.

En América la esclavitud fue deliberadamente establecida y organizada como mercancía para producir mercancías para el mercado mundial y, de ese modo, para servir a los propósitos y necesidades del capitalismo. Así mismo, la servidumbre impuesta sobre los “indios”, inclusive la redefinición de las instituciones de la reciprocidad, para servir los mismos fines, para producir mercancías para el mercado mundial. Y en fin, la producción mercantil independiente fue establecida y expandida para los mismos propósitos. Eso significa que todas esas formas de trabajo y de control del trabajo en América no sólo actuaban simultáneamente, sino que estuvieron articuladas alrededor del eje del capital y del mercado mundial. Consecuentemente, fueron parte de un nuevo patrón de organización y de control del trabajo en todas sus formas históricamente conocidas, juntas y alrededor del capital. Juntas configuraron un nuevo sistema: el capitalismo (Quijano, 2000:219).

El proyecto de la modernidad, entonces, se instala en América como un proceso emancipador, que pretende sacar al otro de su ignorancia, e incorporarlo al desarrollo europeo. Esta supuesta ignorancia se basa en la idea de raza con la que el colonizador achaca a una diferenciación biológica su situación natural de superioridad respecto al no europeo (Quijano, 2000). Este proyecto es la base, estructura y fundamento que da sustento a la instalación del eurocentrismo. Continuando con las ideas del autor Anibal Quijano “el eurocentrismo es el modo de comprender e interpretar las diversas experiencias históricas de las sociedades no europeas, la cual es convertida así, en un modelo de interpretación de alcance y validez universal” (2000: 230).

Esta cuestión biológica provoca que los colonizadores lo utilicen como justificación para cometer cualquier tipo de atrocidad en pos de la civilización. La violencia bárbara producida por españoles y portugueses durante la colonización se esconde tras la victimización de los dominadores.

Los bárbaros tienen que civilizarse, si es necesario utilizando la violencia, pues (los europeos) están ayudándolos a incorporarse al mundo moderno. Las dicotomías – civilizados/bárbaros, centro/periferia, tradicional/moderno, europeo/no europeo, racional/ irracional, nosotros/otros - se instalan como parte de la dialéctica colonizadora para justificar de esa manera la violencia ejercida sobre las poblaciones colonizadas. Así, desde la producción epistemológica europea, la barbarie realizada por los colonizadores es traducida como una ayuda necesaria para el progreso bajo la

falacia desarrollista europea, dando comienzo a la construcción de una cosmología epistémica basada en elementos racionalizados desde y por Europa, pero que es fundada sobre una violencia irracional, el eurocentrismo. (Dussel, 2000:29).

El eurocentrismo, por lo tanto, no es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía. Y aunque implica un componente etnocéntrico, éste no lo explica, ni es su fuente principal de sentido. Se trata de la perspectiva cognitiva producida en el largo tiempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial/moderno, y que naturaliza la experiencia de las personas en este patrón de poder. Esto es, la hace percibir como natural, en consecuencia, como dada, no susceptible de ser cuestionada.

Desde el siglo XVIII, sobre todo con el Iluminismo, en el eurocentrismo se fue afirmando la mitológica idea de que Europa era preexistente a ese patrón de poder; que ya era antes un centro mundial del capitalismo que colonizó al resto del mundo y elaboró por su cuenta y desde dentro la modernidad y la racionalidad. En este orden de ideas, Europa y los europeos eran el momento y el nivel más avanzados en el camino lineal, unidireccional y continuo de la especie. Se consolidó así, junto con esa idea, otro de los núcleos principales de la colonialidad/modernidad eurocéntrica: una concepción de humanidad, según la cual la población del mundo se diferencia en inferiores y superiores, irracionales y racionales, primitivos y civilizados, tradicionales y modernos (Quijano, 2007:94-95).

El éxito de Europa Occidental en convertirse en el centro del moderno sistema mundo, (...) desarrolló en los europeos un rasgo común a todos los dominadores coloniales e imperiales de la historia, el etnocentrismo. Pero en el caso europeo ese rasgo tenía un fundamento y una justificación peculiar: la clasificación racial de la población del mundo después de América. La asociación entre ambos fenómenos, el etnocentrismo colonial y la clasificación racial universal, ayuda a explicar por qué los europeos fueron llevados a sentirse no sólo superiores a todos los demás pueblos del mundo, sino, en particular, naturalmente superiores. Esa instancia histórica se expresó en una operación mental de fundamental importancia para todo el patrón de poder mundial, sobre todo respecto de las relaciones intersubjetivas que le son hegemónicas y en especial de su perspectiva de conocimiento: los europeos generaron una nueva perspectiva temporal de la historia y re-ubicaron a los pueblos colonizados, y a sus

respectivas historias y culturas, en el pasado de una trayectoria histórica cuya culminación era Europa. Pero, notablemente, no en una misma línea de continuidad con los europeos, sino en otra categoría naturalmente diferente. Los pueblos colonizados eran razas inferiores y –por ello– anteriores a los europeos (Quijano, 2000:788).

Pero ¿qué es lo que subsiste de este proyecto hasta nuestros tiempos? ¿Por qué consideramos que el colonialismo es el precedente de la colonialidad? Colonialidad no significa lo mismo que colonialismo. El colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza.

Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, **la colonialidad sobrevive al colonialismo**. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente (Maldonado-Torres, 2007:131).

Y en este sentido, el eurocentrismo no es entendido como un fenómeno que no se da tan solo al interior de Europa ni tiene límites geográficos fijos, sino que trasciende las fronteras, instalándose en la intersubjetividad mundial a través del nuevo sistema mundial mediante la triple dimensión de la colonialidad: la del saber, del poder y del ser. No obstante hay una variable que no está incluida en las primeras producciones del grupo modernidad-colonialidad, la colonialidad género y la sexualidad, que se incorpora luego gracias a la crítica y demanda hacia esta perspectiva, de introducirla como estructurante de la tridimensión. Demanda sostenida por feministas descoloniales, en este sentido retomaremos a María Lugones quien, a partir de los aportes sobre la colonialidad del poder esbozada por Anibal Quijano, introduce la noción del género.



La colonialidad en su cuádruple dimensión, emerge durante la colonización y subsiste a esta, convertida en invasión cultural, política, epistémica, social y económica articulada a través del sistema mundial capitalista y la idea de raza que la modernidad eurocéntrica trajo.

## **SER\_SABER\_PODER\_GENERO - La columna vertebral de la colonialidad -**

**La colonialidad del saber** es fundada sobre la negación de la alteridad, debido a que la construcción epistemológica validada se va estableciendo de forma unidireccional, siendo los métodos de acceso al conocimiento de Europa los únicos considerados como racionales. Es decir que establece una única posible y válida forma de conocer el mundo, **“la verdad es europea”**. El carácter universal de la experiencia histórica europea, las formas del conocimiento desarrolladas para la comprensión de esa sociedad se convierten en las únicas formas válidas, objetivas, universales del conocimiento. Las categorías, conceptos y perspectivas (economía, estado, sociedad civil, mercado, clases, etc.) se convierten así no sólo en categorías universales para el análisis de cualquier realidad, sino igualmente en proposiciones normativas que definen el deber ser para todos los pueblos del planeta.

La colonialidad del saber es solo una de las esferas que permiten entender la dinámica de la colonialidad como eje estructurador de las relaciones sociales que han permitido el dominio de occidente sobre el resto del mundo. La esfera a la que se hace referencia podría ser entendida desde la imposición del eurocentrismo como la única forma de conocer el mundo, es decir, la colonialidad del saber implica la negación de la producción intelectual alter (indígena, afro, chicana, femenina, etc...) como conocimiento (Walsh, 2007).

La razón, de esta forma, se va estructurando en torno a los sistemas de categorías europeos que serán exportados al resto del mundo mediante la colonialidad del saber, declarando el resto de racionalidades como irracionales. La subjetividad eurocéntrica se convierte de esta manera en objetividad universal. Los conceptos, las teorías y la comprensión del mundo que provienen desde Europa y que están estructuradas a partir de un racismo epistémico y una supuesta superioridad (política, social, económica y moral) se establecen como los saberes válidos y, por ello, impuestos, ya sea de forma pacífica o violenta, sobre las poblaciones colonizadas.

Por tanto, de forma inseparable a la colonialidad del saber se encuentra la del poder, la producción epistemológica eurocentrada durante la colonización se va realizando estrechamente ligada a la expansión imperial de España y Portugal sobre terreno americano. La instauración de las estructuras europeas de poder político, económico, jurídico y social son impuestas sobre la población colonizada, con sus lógicas sustentadas y justificadas por su propio edificio epistemológico. En ellas se absorben las lógicas incipientes del eurocentrismo colonial, donde la categoría de raza se sitúa como elemento constituyente de una naturalizada inferioridad, dando paso así a situaciones de dominación legalizadas tales como la esclavitud (del no europeo), el sacrificio del indio si se opone a la civilización o la catalogación institucional de los saberes periféricos (no europeos) como irracionales.

De esta manera la colonialidad del saber se hace patente a través de la colonialidad del poder, al convertirse esta última, a través de sus instituciones, en el medio por el cual introyectar los conocimientos establecidos por y desde Europa sobre la población colonizada. Al actuar en conjunto, la colonialidad del poder y del saber no solo justifican o silencian las atrocidades realizadas por los colonizadores, sino que también exponen su modelo de poder como el único válido. Al abarcar tanto la producción del saber como la ejecución del poder, ensalza sus propias virtudes y oculta, niega o justifica sus consecuencias negativas y, al mismo tiempo, actúa de forma inversa con los otros modelos de poder para así conseguir perpetuarse a sí mismo, naturalizando la explotación y la dominación capitalista como el patrón a seguir.

Es así que, **la colonialidad del poder** se establece como una de las dimensiones de dominación del sistema mundial capitalista a partir de la colonización de América y que, más tarde, será expandida mundialmente. Quijano, fundador de la teoría sobre colonialidad del poder, lo sintetiza de la siguiente forma:

La colonialidad del poder es uno de los elementos constitutivos del patrón global de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y se mundializa a partir de América. Con la constitución de América (Latina), en el mismo momento y en el mismo movimiento histórico, el emergente poder capitalista se hace mundial, sus centros hegemónicos se localizan en las zonas situadas sobre el Atlántico -que después se identificarán como Europa-, y como ejes centrales de su nuevo patrón de dominación se establecen

también la colonialidad y la modernidad. En otras palabras: con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de ese específico patrón de poder (Quijano,2007: 93-94).

**La tercera dimensión de la colonialidad, la del ser**, emerge de la acción conjunta de las dos anteriores. Bajo la producción epistemológica eurocentrada y sus instituciones de poder, la intersubjetividad colonizada asume como propias las lógicas, teorías y conceptos que emanan del sistema-mundo, despojándola de su propia cosmología epistemológica y forzándola a vivir en un ejercicio de anotropismo por el cual comienza a pensar su ser a partir de un constructo epistémico que no pertenece a su realidad, sino a una ajena, la eurocéntrica en este caso. Walter Mignolo muestra como a los saberes que vamos adquiriendo forjan nuestra forma de ser:

La ciencia (conocimiento y sabiduría) no puede separarse del lenguaje; los lenguajes no son sólo fenómenos ‘culturales’ en los que la gente encuentra su ‘identidad’; estos son también el lugar donde el conocimiento está inscrito. Y si los lenguajes no son cosas que los seres humanos tienen, sino algo que estos son, la colonialidad del poder y del saber engendra, pues, la colonialidad del ser. Este sería el culmen de la colonialidad, pues, partiendo de una matriz de pensamiento eurocentrada, con la negación de la alteridad como fundamento y forjada mediante sus condiciones estructurales, esta es introducida a la periferia, siendo asumida por ésta como su propio ser. Este hecho se convierte en un impedimento para resolver los problemas que emergen del propio sistema mundial y que se concretizan en los estados-nación, pues las herramientas epistemológicas y de poder que le son suministradas por el propio sistema mundial no atienden a su realidad vivencial, colocándolos en una situación de impotencia y manteniéndolos como víctimas inocentes (Mignolo, 2003:669).

Por último, como anteriormente se menciona, retomamos a la filósofa argentina María Lugones para incorporar una cuarta dimensión que se suma a esta línea de pensamiento, luego, **pero que resulta estructurante de las otras tres**. Lugones en su propuesta “El Sistema Moderno-Colonial de Género” le da visibilidad a la disolución forzada y crucial de los vínculos de solidaridad que pre existían antes de la conquista europea. La colonización del género surge del pacto entre colonizados y colonizadores, porque otorgó beneficios y ventajas

al varón indígena sobre la mujer de su comunidad. La dominación sobre el cuerpo de las mujeres en América se dio con la propia complicidad de los varones colonizados, que permitieron y avalaron esta violencia. Por ello es menester que la dimensión de colonialidad de género sea una dimensión estructurante de la opción descolonial, las mujeres históricamente (y aún subsisten) reciben violencias dobles, triples e infinitas.

Lugones apunta que Quijano asume una noción de sexo hiperbiologizado. Analiza cómo el género que refiere, tiene que ver con un tipo de relación humana reservada al varón blanco europeo poseedor de derechos y su compañera mujer que sirve a los fines de su reproducción como especie. Para esta feminista decolonial, el tipo de diferenciación que se aplica a los pueblos colonizados y esclavizados es el dimorfismo sexual, macho y hembra, que da cuenta de la capacidad reproductiva y la sexualidad animal. Para esta autora, las hembras esclavizadas no eran mujeres. En otras palabras, ella plantea que género es una categoría moderna y colonial (Curiel, 2014:50).

En el proyecto de modernidad lo que los colonizadores instalaron fue la dicotomía mujer-varón y una guerra interna que deshumaniza a las mujeres y privilegió a varones colonizados. La colonialidad logró romper los vínculos de solidaridad, complementariedad y reciprocidad entre varones y mujeres existentes hasta ese momento, consolidando posiciones antagónicas entre ellos.

La colonialidad del género tiene que ver con el control y el dominio sobre las vidas de mujeres que tienen una historia de racialización íntimamente ligada a una visión moderna de la humanidad. En nombre de la razón civilizadora y del dominio de la raza blanca europea estas mujeres no fueron consideradas humanas y han sido abusadas sexualmente, explotadas y subordinadas de muchas maneras. La colonialidad de género está entonces relacionada con la negación del valor y de la humanidad de las mujeres no blancas, indígenas y afrodiaspóricas (Lugones, 2013:136).

Es por esto que pensar que los conceptos de raza y género emergieron al unísono es de suma importancia para la perspectiva descolonial feminista. La imposición de este sistema de género fue tanto constitutiva de la colonialidad del poder como la colonialidad del poder fue constitutiva de este sistema de género. La relación entre ellos sigue una lógica de constitución mutua. (Lugones, 2008). Aquí se discute una manera otra de entender el patriarcado

insertándose dentro de la tradición de pensamiento de mujeres de color<sup>2</sup> que han creado análisis críticos del feminismo hegemónico por ignorar la interseccionalidad de raza/clase/sexualidad/género. Dado el carácter hegemónico que alcanzó el desarrollo de los feminismos del siglo XX no solamente no explicitó sino que ocultó estas relaciones.

Estos marcos analíticos “otros” han estudiado la noción de interseccionalidad, uno de los principales y más importante conceptos en debate del feminismo descolonial. La interseccionalidad revela lo que no se ve cuando categorías como género y raza se conceptualizan como separadas unas de otras. Lo que Lugones (2014) viene a llamar la inseparabilidad, fusión y coalescencia de las marcas de sujeción/dominación y las categorías con las que se nombran tales marcas (raza, género,sexualidad,clase). En este sentido la autora propone pasar a una lógica de la fusión (Lugones, 2005) utilizando términos como “urdidumbre” y “entretrama” para reforzar la noción de inseparabilidad, tejido, en donde la individualidad de las tramas se vuelve difusa en la tela (Lugones, 2014:60).

De esta manera, el feminismo descolonial apunta a revisar y problematizar bases fundamentales del feminismo y también ampliar conceptos y teorías clave de los que se conoce como la teoría descolonial propuesta por muchos de los pensadores latinoamericanos y citados más arriba. Yuderlys Espinosa, afrodominicana, lesbiana feminista autónoma y decolonial apunta que “se trata de un movimiento en pleno crecimiento y maduración que se proclama revisionista de la teoría y la propuesta política del feminismo, dado lo que considera su sesgo occidental, blanco y burgués” (Espinosa, 2013:8).

Una postura decolonial significa entender que categorías centrales del feminismo como, entre otras: género, mujeres, intervención social, cooperación internacional al desarrollo, grupos minoritarios, pobres y una serie de conceptos y categorías que reflejan la colonialidad forman parte de los que Lugones (2008) denominó el sistema de género/moderno/colonial que ha afectado nuestras interpretaciones, teorizaciones, investigaciones, metodologías, prácticas políticas, reproduciendo en el feminismo lógicas racistas y neocoloniales (Curriel, 2014:53)

---

<sup>2</sup> El término mujeres de color es originado en Estados Unidos por mujeres víctimas de la dominación racial, como un término coalicional en contra de las opresiones múltiples. Se trata de un movimiento solidario horizontal tramando como protagonistas de un feminismo decolonial. No apunta a una identidad que separa, sino a una coalición orgánica entre mujeres indígenas, mestizas, mulatas, negras, cherokees, puertorriqueñas, sioux, chicanas, mexicanas, pueblo, en fin, toda la trama compleja de víctimas de la colonialidad del género. (Lugones, 2003:223)

**“El género es una construcción netamente colonial, capaz de romper lazos, pueblos y cosmologías.” (Lugones, 2008)**

*“(…) nombrar el horror, el dolor ácido  
y penetrante que siembra a cada paso  
la lógica tanática que desde hace cinco  
siglos se erigió como estructurante de  
relaciones económicas, sociales,  
políticas y de género en  
nuestrAmérica” Martí*

## CAPÍTULO II

*“Los hijos de Martín Fierro y el Sargento Cruz eran educados en las escuelas de Sarmiento a despreciar a sus padres por bandoleros, y a buscar el perdón a su pecado original amoldándose mansamente a los dueños del cepo, los contingentes y la partida...”*  
Rosa, José M. *Introducción a la Historia de la Confederación.*

En este capítulo nos proponemos reconstruir el rol de las instituciones educativas desde la perspectiva descolonial-feminista. Con las ideas provenientes del grupo modernidad/colonialidad y su planteamiento en torno al giro descolonial que abren horizontes a comprender y cuestionar los procesos históricos que dieron lugar, y que aún mantienen, la colonialidad como lógica de dominación, exclusión, jerarquización, imposición y legitimación de determinadas sujetes, prácticas y saberes, sobre otros cuya naturaleza ha sido históricamente escindida, segregada y minimizada. De este modo, a partir de este marco comprensivo, intentaremos desarrollar lo que significa confrontar las diferentes colonialidades en la producción de conocimiento y el ámbito educativo.

### Colonialidad y Educación

Catherine Walsh (2007) quien lleva adelante su praxis y locus de enunciación como educadora-intelectual-militante nos habla de la educación e interculturalidad desde su condición de inmigrante norte-sur, como profesora universitaria y también como acompañante e integrante de procesos nacionales y locales de los movimientos y pueblos afros e indígenas.

Desde una postura descolonial reflexiona sobre el problema de **la educación más allá de las propuestas curriculares y políticas educativas y propone hablar de un “orden del conocimiento”** (Walsh, 2007) el cual nos permite pensar cómo la institución de la educación ha contribuido, y sigue contribuyendo, a la colonización de las mentes, a la noción de que la ciencia y la epistemología son singulares, objetivas y neutrales, y que cierta gente es más apta para pensar que otras.

La autora refiere:

(...) el conocimiento tiene una relación con y forma parte integral de la construcción y organización del sistema-mundo moderno capitalista que, a la vez y todavía, es colonial. Es decir, la “historia” del conocimiento está marcada geohistóricamente, geopolíticamente y geoculturalmente; tiene valor, color y lugar “de origen”. En América Latina, esta geopolítica se evidencia sobre todo en **el mantenimiento del eurocentrismo como la única o por lo menos la más hegemónica perspectiva dominante del conocimiento**, una perspectiva presente tanto en las universidades como en las escuelas y colegios, que exalta la producción intelectual euro-americana como “ciencia” y conocimiento universal, relegando el pensamiento del sur al estatus de “saber localizado (Walsh, 2007:28)

La imposición de una manera de ver el mundo, de un sentido común, de una selección de lo que es ciencia y conocimiento y de lo que no lo es, enmascara una supuesta inocencia objetiva, neutral, positiva y universal, y hace que se presuponga una forma de pensar, sin posibilidad de elección o escapatoria, pues, colonizando el pensamiento no hay manera de que todo el resto no pueda perpetuarse. Entonces ¿Cuál es el rol del eurocentrismo en la producción del conocimiento? ¿Qué significa y cómo se aplica en el sistema educativo moderno tradicional? ¿Cuál es la intencionalidad?

El proyecto de la modernidad occidental como venimos desarrollando es un sistema acabado y perfecto en términos de efectividad, de aplicabilidad en todos los ámbitos de la vida humana, siendo la producción de conocimiento constitutiva y estructurante de las sociedades. Lo que el sociólogo venezolano Edgardo Lander (2000) denomina una colonialidad del saber, un tipo de racionalidad técnico-científica, epistemológica, que se asume como el modelo válido de producción de conocimiento. Desde esta visión el saber debe ser neutro, objetivo, universal y positivo. Como señala el colombiano Santiago Castro-Gómez (2007), pretende estar en un punto cero de observación capaz de traducir y documentar con fidelidad las características de una naturaleza y una cultura exótica. Europa y Estados Unidos son el centro geográfico y culminación del movimiento temporal del saber silenciando, ignorando e invisibilizando los conocimientos de poblaciones subalternizadas.

Esta perspectiva que se encuentra presente en las diferentes vertientes de pensamiento sobre y desde América Latina, presente tanto en las universidades como en las escuelas, que como una de sus principales consecuencias **“exalta la producción intelectual euro-americana como “ciencia” y conocimiento universal, relegando el pensamiento del sur al estatus de**



**“saber localizado”** (Walsh, 2007:28). La universalización al resto del mundo del conocimiento producido en Europa y Estados Unidos como algo obligatorio, negando el hecho de que el mismo también es local, es el problema central para pensar lo que Catherine Walsh (2007) refiere como geopolítica y legado colonial e imperial del conocimiento.

Sin embargo, las cuestiones relativas al conocimiento no pueden considerarse simplemente como parte de la geopolítica Norte-Sur. También **es un elemento clave del modelo de poder hegemónico y global**. Lo que Quijano (2000) ha llamado la colonialidad del poder, el uso de raza como criterio fundamental para la distribución de la población en rangos, lugares y roles sociales, y con una ligazón estructural a la división del trabajo (Walsh, 2005).

Al instaurar una jerarquía racial de identidades sociales blancos, mestizos, indios y negros borrando así las diferencias culturales de estas últimas, subsumiéndolas en identidades comunes y negativas de “indios” y “negros”, la colonialidad del poder contribuyó de manera clave a la configuración del capitalismo mundial como modelo de poder global, concentrando todas las formas del control de la subjetividad, la cultura y la producción del conocimiento bajo su hegemonía occidental (Walsh, 2007:28).

Habría que decir también que nos encontramos, como propone Ramón Grosfoguel (2010), frente a un sistema- mundo europeo/euro-norteamericano capitalista/patriarcal sumado a esto la concepción de heterosexualidad que introduce la perspectiva feminista decolonial. "Sistema de género/moderno/colonial" (Lugones, 2008)

María Lugones (2008) señala, como vimos en el primer capítulo, que no solo la raza ha sido el determinante de la configuración del poder, sino también el género y, con ello, el heterosexualismo.

De tal manera la colonización ha requerido una forma total de pensamiento caracterizada entre otras cosas por la producción de ausencias, la minorización y la homogeneización de realidades. Los conocimientos de las poblaciones subalternizadas es “lo otro”, en tanto, no es el hombre, heterosexual, padre, católico, letrado, con privilegios de raza y clase y, ahora también, mujeres con privilegios.

**El asunto, entonces, no es sólo la elevación de la perspectiva eurocéntrica del conocimiento como perspectiva única, sino también la autoridad que esta**

**hegemonía tiene en determinar qué es conocimiento, y quiénes lo producen.**

Desde esta determinación, tanto el legado intelectual-ancestral de los pueblos indígenas y afrodescendientes, como sus formas no eurocéntricas de producción de conocimiento están rehusados (Walsh, 2007:29).

Más aún, Walsh (2007) señala, que en las escuelas se ha reforzado el trato del estudiantado afro e indígena como gente que no piensa en el sentido “intelectual”, una negación que históricamente se ha extendido, particularmente en el caso de las personas afrodescendientes, a la propia existencia, lo que el puertorriqueño Nelson Maldonado Torres (2007) propone como la colonialidad del ser. Supone la negación de humanidad, la no-existencia, la negación del estatus de ser humano que se inició dentro de los sistemas de complicidad del colonialismo y esclavitud, con el tratamiento de los “negros”, no como gente, sino como “cosas” del mercado (Walsh, 2007:29).

Por último, como desarrollamos en el capítulo anterior, la colonialidad no terminó con la colonia, sino que aún continúa. Esto no es negar los espacios ganados como leyes y conquistas históricas, pero sí afirmar que el problema de fondo sigue siendo un problema colonial, racial, heteropatriarcal y estructural, aunque el nuevo orden multiculturalista<sup>3</sup> del capitalismo neoliberal y tardío intenta hacernos pensar lo contrario. Frente a esto cabe preguntarse

¿Cuánto ha realmente cambiado en los campos políticos, económicos, culturales, educativos y epistémicos (es decir, con relación al conocimiento) para los pueblos indígenas y afros, pero también para y con relación al resto de la sociedad? ¿En qué han contribuido y servido las leyes y la “oficialización” de programas especiales (incluyendo la etnoeducación) para enfrentar las prácticas personales e institucionales

---

<sup>3</sup> La multiculturalidad, asumida como parte de políticas ya globalizadas, se basa en el reconocimiento, la inclusión e incorporación de la diversidad cultural, no para transformar sino para mantener el *status quo*, la ideología neoliberal y la primacía del mercado [...] Ciertamente podemos observar la operación de tal lógica dentro de la región: el nuevo reconocimiento de la diversidad étnico-cultural en los nuevos discursos políticos del Estado, el otorgamiento de derechos especiales, la inclusión de los tradicionalmente subordinados (como diputados y/o instituciones étnicas) dentro del aparato estatal, la “consulta” en torno a planes relacionados con la explotación de recursos naturales, etc.; todo como parte de un esfuerzo por controlar la oposición e integrar al Estado y el mercado. Al asumir la diversidad como parte de la matriz, la lógica y la cultura dominantes, se suman o añaden las culturas indígenas y negras a la cultura considerada “nacional” por sus referentes blanco-mestizos (Walsh, 2004).

de racismo y opresión, para cambiar los sistemas hegemónicos del poder que dan importancia a ciertas experiencias y a ciertas formas de pensar y conocer, y para postular la creación de nuevos ordenamientos sociales y condiciones del poder, saber y ser distintas? (Walsh, 2007:30).

**(DES)colonizar, (DES)patriarcalizar para (RE)construir,  
(RE)sistir, (RE)existir.**

Dentro de las instituciones que se definieron y establecieron como legítimas de esta producción de conocimiento se encuentra el sistema educativo, atendiendo a esta lógica colonial/patriarcal/heterosexual desde el nivel inicial hasta la universidad.

Entonces a partir de aquí nos referiremos al rol de la escuela, y el lugar que ocupa tanto en la vida de los sujetos y como institución fundamental y estructurante de las sociedades modernas.

La ocupación masiva del sistema educativo no significa que todos lo “habiten”. El derecho a recibir, conservar, utilizar y transmitir la formación recibida no implica ningún tipo apropiación de esa información, si cada sujeto no recibe la oportunidad de elección y decisión ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Con quién? Elegir ser.

La manera en cómo se organizan las relaciones de poder y conocimiento en los establecimientos educativos y a través de ellos, posibilita que se vivan esas relaciones sin reflexionar sobre ellas. Este “no ver” participa en todas las prácticas dominantes que regulan las relaciones sociales en que vivimos. A lo largo de la historia, la educación ha sido y sigue siendo funcional y fundamental para la producción y reproducción de tales prácticas.

Bien sabemos que la sociedad actual está atravesada por distintos sistemas de opresión interrelacionados que se traducen en distintas, pero complementarias, desigualdades: de clase, de género, étnicas y culturales, que buscan naturalizarse desde los primeros años de vida de los sujetos, hasta el fin de sus días.

La escuela es la institución fundamental, no única, para la transmisión cultural. Es el sistema educativo el que selecciona los contenidos que serán impartidos y también el tipo de relaciones que se dan para poder estructurar el propio sistema. La organización interna se la

puede asociar con facilidad a la división del trabajo capitalista, en esta analogía, “el alumno” sería el consumidor, por encima y de forma jerárquica los docentes, directores, la administración y la superestructura. Entonces ¿Qué quedaría para el conocimiento y el aprendizaje? Son meros elementos de consumo, no van detrás de objetivos que signifiquen el desarrollo integral de los estudiantes, sino la reproducción del orden socialmente establecido.

El sistema educativo tal cual lo conocemos es una de las principales herramientas de producción y reproducción del sistema, un sistema capitalista- patriarcal- colonial- heterosexual. Y es la educación una de las principales encargadas de consagrarlo y perpetuarlo.

Tales representaciones mantienen las nociones de dominación, explotación y marginación, como pivotes sobre los cuales la historia es pensada, diseñada, enseñada y transmitida socialmente, desde el relato de quienes se arrojan la única y absoluta posibilidad de su interpretación porque en articulación con ciertos parámetros civilizatorios se legitiman como protagonistas centrales de la misma. Según lo anterior, podemos afirmar que: Mientras que la historia del Imperio es la historia de quienes crean e implementan diseños globales, la historia espacial de las heterogeneidades estructurales y de las contradicciones diacrónicas de la modernidad desde la perspectiva de la colonialidad es la historia desde quienes tienen que lidiar con las consecuencias de los diseños globales (Mignolo, 2004:116).

Desde este lugar pareciera ser que la educación es un caso perdido, propiedad de colonizadores, herramienta de opresión. Pero como bien nos ha enseñado el comandante Guevara: “LA ÚNICA LUCHA QUE SE PIERDE ES LA QUE SE ABANDONA”.

La escuela y el sistema educativo no nacen de una supuesta esencia o naturaleza, sino que son construcciones y como tales son susceptibles de transformarse, romperse, re/de-construirse y cuestionarse.

Consideramos que es de vital importancia que este proceso sea en clave de una pedagogía descolonial y feminista como bien nos propone el grupo Modernidad-Colonialidad y los feminismos descoloniales, que desentrañe estas formas tradicionalistas de producción de conocimiento instaladas en el sistema educativo e instituciones cotidianas en la vida de los sujetos. Asumiendo responsablemente una postura reflexiva y crítica de la función pedagógica de la escuela moderna. Es imperiosa la necesidad de desentrañar estos procesos

intencionalmente “ocultos” para poder así abrir otros caminos para producir conocimiento, principalmente otras rutas en donde los sujetos sean protagonistas fundamentales, en un proceso de aprendizaje consciente y a conciencia, sin patrones de hegemonía del saber validados y legitimados de antemano.

Son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial. Me refiero a caminos que necesariamente evocan y traen a memoria una larga duración, a la vez que sugieren, señalan y requieren prácticas teóricas y pedagógicas de acción, caminos que en su andar enlacen lo pedagógico y lo decolonial (Walsh, 2017:24).

Frei Betto (2015) en pocas palabras expresa las dos grandes posibilidades que hay a la hora de pensar la educación: como herramienta de reproducción o como trinchera para reinventar una sociedad más justa e igualitaria.

Sirve para liberar o alienar; despertar protagonismo o favorecer el conformismo; propiciar en los educandos una visión crítica o legitimar el statu quo; promover una praxis transformadora o sacralizar el sistema de dominación (...) Si queremos atrevernos a reinventar el futuro, debemos comenzar por revolucionar la escuela, transformándola en un espacio cooperativo en el cual convivan la formación intelectual, científica y artística; la formación de conciencia crítica; la formación de protagonistas sociales éticamente comprometidos con los desafíos de construir otros mundos posibles, fundados en la compartición de los bienes de la Tierra y los frutos del trabajo humano (Frei Betto, 2015:2)

Ahora bien, el reconocerlo y posicionarse, es solo un paso, que forma parte de un largo camino de debates y disputas que podemos y debemos dar, para seguir intentando construir la sociedad que anhelamos.

*“Allí donde intersectan Trabajo social y  
Descolonialidad emerge algo del orden de la  
liberación, que se prefigura ya como resistencia  
y lucha, ya como construcción y proyecto”.*

*María Eugenia Hermida. Trabajo Social y  
Descolonialidad.*

*“Sueño loco que nos abraza  
Por cordilleras, ríos y playas,  
Para seguir caminando  
Los niños al hombro, viaja la esperanza”.*  
*Arbolito, Este abrazo.*

## **La perspectiva feminista-descolonial como herramienta para repensar la educación.**

Pensar en un giro o, mejor dicho, un vuelco decolonial en torno al conocimiento y a la educación requiere tomar con seriedad tanto las contribuciones como las implicaciones de historias locales y de epistemologías negadas, marginalizadas y subalternizadas. Requiere también una atención a la formación de conexiones dialógicas entre ambas. Pero tal vez más importante aún, una atención política y ética a nuestras propias prácticas y lugares de enunciación con relación a estas historias y epistemologías, a las intervenciones que podemos emprender para construir y generar conciencias políticas, metodologías descolonizadoras y pedagogías críticas. Para confrontar la hegemonía y colonialidad del pensamiento occidental, es necesario, además, enfrentar y hacer visible nuestras propias subjetividades y prácticas, incluyendo nuestras prácticas pedagógicas (Walsh, 2007;34).

El sistema educativo se nos presenta intencionalmente como un sistema rígido e impenetrable, intransformable. Ahora bien, desde el paradigma del pensamiento crítico, en el cual nos formamos nos da a conocer que nada está naturalmente establecido, que la sociedad está en permanente cambio y que todo es transformable, incluso lo que se presente firmemente instaurado.

La apuesta en este sentido es hacia la superación de la pedagogía crítica de los 80 y a reconocer la existencia (en los movimientos, las organizaciones, los barrios, en la calle y, tal vez, en algunas instancias educativas) de pedagogías descoloniales. Pedagogías que integren

tanto el cuestionamiento como la acción social, pedagogías no sólo críticas sino transformadoras, pedagogías que expongan y devalen pero también que propongan y transformen (Walsh:2007, 34).

Aquellas pedagogías que se comprometen con la razón del otro, y es en afirmar la “razón del Otro” que podemos empezar a identificar las semillas de pedagogías y praxis “otras”, pedagogías y praxis radicales que parten de un deseo de “pensar con”, que asumen la interculturalidad como proyecto-compromiso político, ético y epistémico, que buscan armar fuerzas decoloniales aliadas y que se dirigen hacia la construcción y movilización de poderes, seres, saberes, sociedades y mundos muy distintos (Walsh, 207:34).

En este sentido y retomando a Ochy Curiel (2014) nos gustaria tambien reflexionar sobre cómo se produce conocimiento y como dejar de construir esa “otredad” minimizada en este proceso, como subjetivizar en lugar de objetivar en el intento de develar, que solamente reproduce opresiones para construir alteridades, opciones, coexistencias que sean lo más igualitarias posibles. “Analizar las condiciones de producción de conocimiento es fundamental para una apuesta decolonial y debe ser central para analizar la colonialidad del saber, del poder y del ser y buscar alternativas para eliminarla.”

Una posición decolonial feminista implica entender que tanto la raza como el género han sido constitutivas de la episteme moderna colonial; no son simples ejes de diferencias, sino que son diferenciaciones producidas por las opresiones que, a su vez, produjo el colonialismo, y que continúa produciendo en la colonialidad contemporánea. La propuesta decolonial propone un desprendimiento de la colonialidad del poder, del saber y del ser que justifica la retórica de la modernidad, el progreso y la gestión democrática imperial. Este desprendimiento implica varias cuestiones en relación a los conocimientos que se producen, cómo se producen y para qué se producen: El reconocimiento y la legitimación de saberes subalternizados “otros”. Este reconocimiento no puede ser solo un insumo para limpiar culpas epistemológicas, no se trata de citar feministas negras, indígenas, empobrecidas, para dar el toque crítico a las investigaciones y a los conocimientos y pensamientos que se construyen. Se trata de identificar conceptos, categorías, teorías que surgen desde las experiencias subalternizadas, que son generalmente producidas colectivamente, que tienen la posibilidad de generalizar sin universalizar, de explicar distintas realidades

para romper el imaginario de que estos conocimientos son locales, individuales, sin posibilidad de ser comunicados.” (Curiel; 2014:55)

Esto también nos da el puntapié para repensar e insistir en la idea de que la escuela y las instituciones educativas no son los únicos espacios de producción de conocimiento, y la necesidad de reconocer y reivindicar esos conocimientos “otros” que se dan por fuera de las mismas.

La descolonialidad no consiste en un nuevo universal que se presenta como “el verdadero”, superando todos los previamente existentes; se trata más bien de otra “opción”. Como opción, lo decolonial abre un nuevo modo de pensar (Mignolo, 2011) que contiene una gran potencialidad en la posibilidad de incorporar aspectos que no habían sido considerados anteriormente para comprender e interpretar las situaciones de opresión, desigualdad e injusticia que se vive en el continente y en las distintas regiones periféricas mundiales.

Estas perspectivas parten de la necesidad de implosionar epistémicamente en el conocimiento hegemónico y dominante; no buscar ser incluido en él (como el multiculturalismo neoliberal), sino intervenir en él, generando participación y provocando una contestación y cuestionamiento. Para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo — decolonialmente— a pesar del poder colonial. (Walsh, 2018: 25)

La pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción (Walsh, 2018:29).

Sumamos a este posicionamiento un complemento necesario, que implica un ¿desde donde? ¿y de qué manera? que nos convida la perspectiva feminista decolonial:

Esto supone lo que Zulma Palermo (2010) ha definido como una ética liberadora con genealogía propia, que implica colocarse fuera de las categorías creadas e impuestas por la epistemología occidental y romper con la diferencia epistémica colonial entre el sujeto cognoscente y los sujetos a ser conocidos, que ha implicado la exclusión y la invisibilización



del saber de los sujetos subalternizados. Ese desenganche supone además procesos pedagógicos “otros”. Para Yuderkys Espinosa, Diana Gómez, Karina Ochoa y María Lugones, esto implica una relación entre el hacer y el pensar, y el camino de vuelta que es el mismo: el pensar desde el hacer. De esa manera se conjuga una experiencia del conocer haciendo, del producir conocimiento que articula teoría y praxis (Espinosa 2013: 409). Por tanto, el desenganche conlleva la creatividad en las metodologías que minimicen las relaciones de poder en la construcción del conocimiento (Curiel, 2014:57)

Elegimos esta opción, nos posicionamos y la sostenemos. Nuestro trabajo de aquí en más se va a centrar en la posibilidad de pensar con qué herramientas de la actualidad del sistema educativo podemos cuestionar y generar otras rutas para construir.

## CAPÍTULO III

En los capítulos previos reconstruimos la perspectiva feminista descolonial revisando sus principales contribuciones conceptuales, así como también expusimos las miradas de quienes se posicionan desde esta perspectiva, del sistema educativo tradicional en el proyecto moderno colonial. Retomando estos aportes, consideramos necesario buscar y revisar desde que lugar es viable la introducción de la mencionada perspectiva feminista descolonial en el sistema educativo de nuestro país. A pesar de sonar ambicioso, existen a través de la historia antecedentes que fueron sorteando algunos límites impuestos por el sistema educativo tradicional y que podrían pensarse como herramientas viabilizadoras para aportar estas pedagogías "otras", este lugar "otro" y esta forma de conocer y de producir conocimiento "otro".

En esta revisión, la propuesta va de que el Programa de Educación Sexual Integral es la herramienta más sólida y apropiada para hacerlo, no por considerarla la única o la "correcta", sino una opción otra para debatir y profundizar.

En el presente capítulo nos proponemos reconstruir el proceso de conformación y desarrollo del Programa Nacional de Educación Sexual Integral en la Argentina. Para ello, en primer lugar, recuperaremos los antecedentes de relevancia que constituyeron un nuevo paradigma. En segundo lugar, expondremos el proceso de constitución, sanción y desarrollo de los principales objetivos del programa. Y por último, daremos lugar a las posteriores conquistas de derechos que generaron transformaciones en las perspectivas del mismo.

### **Acerca de la historia**

A partir de la segunda mitad del siglo XX, han tenido lugar redefiniciones fundamentales sobre las relaciones entre los varones, las mujeres y los niños. Por su parte, los conceptos aceptados de relación entre la familia y la sexualidad se han fragmentado, roto y vuelto a reinventar en las diferentes sociedades del mundo.

Asimismo, en el escenario internacional se inició un proceso político marcado por el reconocimiento de "nuevos derechos", algunos de ellos referidos a la sexualidad: las Conferencias Internacionales de Naciones Unidas sobre Población y Desarrollo –realizadas en El Cairo en 1994 y en Beijing en 1995–, introdujeron la noción de derechos, educación y

salud en el campo de la sexualidad. El lenguaje de los derechos humanos ha tenido una impronta en cada vez mayores ámbitos de la vida social, entre ellos el de las relaciones sexuales, eróticas, amorosas y afectivas.

Este proceso se extendió en nuestro país con las demandas de diferentes movimientos feministas y sociosexuales en general, así como también con las acciones localizadas en las provincias. Siguiendo esta tendencia en el año 2006 fue creado el Programa Nacional de Educación Sexual Integral a partir de la Ley N° 26.150, que establece el tratamiento pedagógico de la sexualidad en las instituciones escolares y la responsabilidad del Estado de concretarlo de manera sistemática, como temática curricular, transversal y obligatoria en todos los niveles obligatorios de gestión estatal y privada, y en todas las carreras de formación docente. De esta manera, la ley 26.150 se constituye en un punto de llegada de los múltiples debates que antecedieron a su escritura y , al mismo tiempo, va a inaugurar la apertura de nuevas discusiones que se desencadenaron a partir de su puesta en práctica.

A continuación desarrollaremos cuáles fueron los principales antecedentes que contribuyeron al cambio de paradigma y allanaron el camino hasta la sanción de la misma.

## **Antecedentes históricos**

### **La Revolución Sexual**

A partir de mediados de los años 60, luego de la Segunda Guerra Mundial, una ola de sexualidad invadió los medios. En las escuelas y universidades los jóvenes revolucionarios fueron un paso más allá y tenían un declarado interés por la emancipación. El objetivo era ligar la revolución social que ya estaba en curso con una revolución cultural y sexual. Su utopía era una sociedad igualitaria en la que el amor y la sexualidad quedarán libres de las construcciones morales, eclesiásticas y estatales. Querían sustituir la pareja tradicional y la familia por nuevas relaciones más humanas, nuevas formas de amor y de sexualidad. Se instala una nueva moral: la monogamia es sustituida por la poligamia, la individualidad por lo colectivo, se da la bienvenida a homosexuales, la virginidad se desecha por ser un mito (Baumann, 2018).

Como modelo contrario a la visión burguesa del amor y la familia, surgieron las comunas en las que la gente convive sin contraer matrimonio y experimentaba con su sexualidad. Se había roto el tabú del sexo. Toda una generación trataba de mostrar que era diferente a aquellos que habían participado en los grandes crímenes de la historia de la humanidad, las consignas de la

ideología pacifista planteaban: “haz el amor no la guerra”, los anarquistas escribían en las paredes “debajo del cemento está la playa”, “prohibido prohibir”. Frases como estas eran sus consignas para dejar claro que el sexo era lo mejor para luchar contra el mal (Baumann,2018).

Si bien esta revolución fue catalogada de incompleta por no cuestionar la relación entre ambos sexos y criticada por la forma de participación de las mujeres en ella, cabe rescatar que fue un puntapié inicial para el cambio y transformación de paradigmas instalados socialmente, fuertemente arraigados al capitalismo y a la religión.

Una de las críticas más fuertes que se le atribuye a la revolución sexual es que, en el intento por liberar los cuerpos y pieles de las mujeres y exponerlos en los medios, fue difusora de estereotipos de belleza en los medios de comunicación y cosificación del género femenino que siguen reproduciéndose hasta la actualidad (Baumann,2018). Pero sin duda, el salto más grande y la transformación más exitosa no fue sólo introducir una nueva forma de pensar los vínculos, el amor y el sexo, sino también correr a la religión.

## **Segunda Ola del movimiento feminista**

La revancha en respuesta de lo que fueron las consecuencias negativas de la revolución sexual no tardó en llegar, el despertar de **la segunda ola del movimiento feminista en 1968** fue rápido, estratégico, transformador y se desperdigó rápidamente en otros sectores.

El 68 fue intensivo, se ramificó, se hizo guerrilla, arte, movimientos estudiantiles defendiendo la gratuidad de la educación, mujeres en lucha, homosexuales que se incorporaron dignamente a la lucha libertaria. Las mujeres del 68 fueron mutantes, se conectaron antes que los varones al nuevo universo del sexo, crearon otros sentimientos renovados por arriba del artificio, se arraigaron a la solidaridad. Lo personal es político se afirmaba, cuestiones que se consideraban del ámbito doméstico y privadas del hogar, pasan a discutirse públicamente. Sus actos y sueños imprimieron otras versiones contra el matrimonio autoritario y la virginidad, la difusión de las ventajas de los anticonceptivos y la firme posición frente a los ataques del ejército, granaderos y agentes ubicaron en el abismo al machismo. Hundieron con sus acciones los prejuicios contra la integración femenina, abrieron el camino para empezar a pensar la equidad.

## **La pandemia del VIH/SIDA.**

En 1981 irrumpieron en el escenario global los primeros casos de sida en donde un diagnóstico era una sentencia de muerte. Los primeros casos fueron dados a conocer por la

prensa gráfica de Estados Unidos lo que se transformaría en el comienzo de los discursos de estigmatización, criminalización y odio hacia quienes se infectaron, y lo que se tradujo en el señalamiento de determinadas poblaciones como peligrosas. “Peste Rosa” o “Cáncer Gay” fueron algunos de los titulares utilizados. Luego de cuatro años, se anunciaba el descubrimiento de la causa del síndrome de inmunodeficiencia adquirida o sida: el VIH. Diez años más tarde recién aparece un esquema de medicación efectivo que frenará las muertes de manera concreta. Mientras el estado se corría de la responsabilidad de cuidado de una parte de la población, esto fue posible por la presión ejercida en diferentes partes del mundo por los activismos de la radicalidad sexual y la interseccionalidad que llevan a que la transformación también suceda en aspectos más integrales, como la prevención, la concientización y la desestigmatización del virus y de quien convive con él (Alberti,2021).

En Argentina en 1990, producto de estas disputas, se sancionó la Ley de Sida N° 23.798, constituyéndose en una legislación de avanzada, involucrando aspectos sociales y culturales, el respeto por las diversidades y derecho al acceso a la salud. Se obligaba a las obras sociales y a los efectores de salud a atender de manera integral a les pacientes y se exigía el análisis de VIH para las donaciones de órganos, sangre y plasma. La misma responsabilizó al Estado del acceso a la salud para todas las personas conviviendo con VIH y con sida. Se hizo inevitable el abordaje escolar de estos temas, se realizaron campañas de educación sobre las diferentes “prácticas de riesgos” y los cuidados a tener en cuenta.

## **Antecedentes legales. Sobre leyes, conferencias y convenciones**

En Argentina, en el marco del proceso abierto con la caída de la última dictadura cívico militar, se generó un clima político y social particular inspirado en las ansias de libertad y valoración del Estado de Derecho operando una expansión de derechos, incluyendo con mayor vigor en la última década, a los sexuales y reproductivos<sup>4</sup>. Además, se produjo una apertura al tema del género en el ámbito del Estado<sup>5</sup>, acompañado de una conciencia crítica de

---

<sup>4</sup> Los derechos sexuales y reproductivos se basan en la autonomía de las personas para tomar decisiones acerca de su vida, su sexualidad, su cuerpo, su reproducción, su salud y su bienestar. Incluyen el derecho a tener relaciones sexuales cuando queremos y con quien queremos, sin violencia ni bajo presión; a tener hijas/os si lo deseamos y en el momento en que lo decidamos, y a expresar nuestra sexualidad de la manera en que la sentimos. Los derechos reproductivos son fundamentales para que podamos ejercer nuestro derecho a la salud e incluyen el derecho a utilizar servicios de salud reproductiva integrales y de buena calidad que garanticen la privacidad, el consentimiento libre e informado, la confidencialidad y el respeto (Portnoy, Zamberlin, 2007).

<sup>5</sup> Según Levín “desde ese momento el tema del género comenzó a incorporarse a la agenda política. Las reformas efectuadas se orientaron a ampliar jurídicamente la esfera de las libertades de la mujer más que a

la sociedad sobre el problema de la igualdad de oportunidades y la vigencia de la igualdad jurídica proclamada por gran parte de nuestra normativa. Se eliminó, por iniciativa del Estado Nacional, una importante cantidad de disposiciones discriminatorias de la mujer y se democratizó la regulación del derecho de familia (Levin, 2010).

A tono con la comunidad internacional, se avanzó en la labor de ampliación del reconocimiento de los derechos de la mujer y en 1985 el Congreso Nacional ratificó por unanimidad la *Convención Sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer* (CEDAW) y el *Pacto de San José de Costa Rica*. Ambos instrumentos constituyeron un hecho político al inscribir en el ámbito público nacional el compromiso de cumplir propósitos del derecho internacional de los derechos humanos. En particular, comienzan a formar parte de las obligaciones del Estado Nacional la responsabilidad de generar políticas públicas vinculadas a la educación sexual.

Es necesario desarrollar que la CEDAW<sup>6</sup> (Ley N° 23.179) adquiere como punto de partida la discriminación estructural e histórica hacia las mujeres, reconociendo y protegiendo sus derechos. Promueve la igualdad entre varones y mujeres y persigue la erradicación de las diferentes formas que adopta la discriminación hacia aquellas en todos los ámbitos donde las personas se desarrollan como seres humanos, esto es, en el campo de la vida familiar, civil, económica, social, cultural y política. La CEDAW es revolucionaria porque amplía la responsabilidad del Estado más allá de los límites propios de la esfera pública, este corrimiento es importantísimo porque devela la discriminación y la violencia que padecen las mujeres en sus vidas privadas, desde la infancia, conceptualizándola como una problemática de violación a los derechos humanos.

Avanzando con la línea histórica, en la década de los noventa el clima producido por la CEDAW y los consensos logrados en las Conferencias Mundiales de Naciones Unidas permitieron definir y articular la agenda sobre los derechos de la mujer y los niños. Se llevan a

---

consolidar un espacio institucional de incorporación del género en el proceso de transición democrática” (2010:106).

<sup>6</sup> Entre algunas de sus consideraciones los Estados parte reconocen “(...) que para lograr la plena igualdad entre el hombre y la mujer es necesario modificar el papel tradicional tanto del hombre como de la mujer en la sociedad y en la familia” y convienen, entre otros aspectos, en adoptar “(...) todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, con el fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar en condiciones de igualdad para hombres y mujeres: acceso al material informativo específico que contribuya a asegurar la salud y el bienestar de la familia incluida la información y el asesoramiento sobre planificación de la familia” (Parte III, Artículo 10h) y “Los mismos derechos a decidir libre y responsablemente el número de sus hijos y el intervalo entre los nacimientos y a tener acceso a la información, la educación y los medios que les permitan ejercer estos derechos” (Parte IV, Artículo 16c)

cabo las Cumbres sobre Desarrollo de El Cairo (1994) y la Convención sobre la Mujer en Beijing (1995). De esta manera, la pedagogía de la sexualidad fue ganando espacio en las discusiones de derechos humanos y también en las agendas del desarrollo, la *Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo*<sup>7</sup> (CIPD) refleja este punto de inflexión al indicar que la salud sexual y reproductiva y el empoderamiento de las mujeres constituyen una parte integral de las políticas de población y que el marco de los derechos humanos debe primar a la hora de establecer sus prioridades.

En nuestro país la Reforma Constitucional de 1994 recepta el espíritu de cambio y nuevo posicionamiento jurídico en la problemática de género, y sus disposiciones acompañan y se comprometen con esa voluntad política internacional (Levín, 2010). Se ampliaron los derechos y garantías, reconoció la igualdad real de oportunidades y de trato y se comprometió con el pleno goce de los derechos reconocidos por la Constitución y los Tratados Internacionales sobre derechos humanos. Se produce un viraje donde se ubica el eje de la sexualidad y la reproducción en los derechos humanos y no en las políticas de población.

El expuesto marco normativo internacional se encuentra en la cima del sistema normativo argentino y, desde su posicionamiento, inspira la interpretación y alcance de todo el ordenamiento jurídico. También forman parte de la normativa internacional otras convenciones internacionales que fueron suscriptas por la legislación argentina como la Convención sobre los Derechos del Niño (Ley 23.849), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la Convención Americana sobre Derechos Humanos, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Ley

---

<sup>7</sup> Los países aprobaron el Programa de Acción de la CIPD (PA-CIPD), que contiene un conjunto de objetivos y metas relativos a problemas fundamentales de la población y el desarrollo para un periodo de 20 años. Los principios del Programa de Acción supusieron un cambio de paradigma respecto de conferencias internacionales previas, al centrar su atención en las personas, en su condición de sujetos de derechos y en el desarrollo sostenible. Incorporando la universalidad, la integralidad y la interdependencia de los derechos humanos consagrados en la Declaración Universal (ppio. 1), lo que incluye los derechos políticos, civiles, económicos, sociales y culturales. Los principios consagran los derechos a la igualdad, a la no discriminación a la vida y de desarrollo adecuados (ppios. 2 y 3); a la igualdad de género (ppio. 4), al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental (ppio. 8), a la educación (ppio 10); a los derechos de los niños y las niñas (ppio 11) y de los migrantes (ppios 12 y 13). Además identifican las responsabilidades de la comunidad mundial, y particularmente de los países desarrollados (ppio 15); para lograr el desarrollo sostenible como un medio de garantizar el bienestar humano, compartido de forma equitativa por todos (ppio 6); para erradicar la pobreza (ppio 7) y para eliminar patrones insostenibles de producción y consumo (ppio 6). Las políticas de población son consideradas un aspecto integral de las políticas de desarrollo diseñadas para mejorar la calidad de vida de todas las personas (ppios 5 y 6), al mismo tiempo que se reconocen los derechos reproductivos y se prohíbe la coacción en los programas de salud reproductiva (ppio 8). Promover, proteger, respetar y asegurar los derechos humanos y lograr una creciente capacidad para que las personas puedan elegir, diseñar e implementar sus proyectos de vida son mandatos fundacionales de las Naciones Unidas como indican la misma Declaración Universal de los Derechos Humanos y los acuerdos y tratados internacionales posteriores que lo refuerzan y amplían.

24.632) y el Protocolo Relativo a la Venta de Niños, la Prostitución Infantil y la Utilización de los Niños en la Pornografía (Ley 25.763) que brindan a la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral, objeto de este trabajo, un marco de interpretación basado en los derechos humanos. (Morgade, 2011).

De esta forma, como sostiene Morgade (2010), la ESI otorga contenido a principios y derechos incorporados a la Constitución Nacional, dando cumplimiento a la obligación gubernamental de adecuar las políticas y programas a las normas internacionales adoptadas por el país.

En el escenario nacional, un importante antecedente es la Ley Nacional N° 25.673 que crea el *Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable*, sancionada el 30 de octubre de 2002 en el ámbito del Ministerio de Salud veinte años después del retorno a la democracia. El propósito de la ley, al garantizar la salud sexual y la salud reproductiva, es contribuir al desarrollo integral de la salud -físico, mental y social- de toda la población libre de discriminación, coacción o violencia. De esta manera se establece la necesidad de no limitar la salud reproductiva de la mujer a lo puramente materno infantil sino abarcar el cuidado de su sexualidad y salud de forma integral (Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, 2003:5) como también potenciar su participación en la toma de decisiones relativas a su salud sexual y procreación responsable.

En particular, en lo que a este trabajo final respecta, esta ley establece que toda la población deberá tener garantizado el acceso a la información, delegando explícitamente a la comunidad educativa la tarea de formación. En este sentido, la Ley Nacional N° 26.206 de *Educación Nacional*, aprobada por el Congreso el 14 de diciembre de 2006, constituye otro antecedente fundamental. Sus contenidos están orientados a resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectan al sistema educativo y a enfrentar los desafíos de una sociedad en la cual el acceso universal a una educación de buena calidad es requisito para la integración social plena. Además, suma la propuesta de la interculturalidad<sup>8</sup> garantizando una educación intercultural bilingüe en los niveles inicial, primario y secundario y, por lo tanto, cuestionando los modelos tradicionales de los contenidos educativos que tienden a la homogeneización. Plantea como objetivo de la educación y como obligación de los docentes (art 11, 67 y ccs)

---

<sup>8</sup> Además la Ley Nacional N° 26.206 en su artículo 54 plantea que El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad (Ley de Educación Nacional 26.206, 2006).



garantizar el respeto y la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes de conformidad con lo establecido en la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, los Niños y Adolescentes , posicionando a la comunidad educativa en un rol activo para la promoción y protección de derechos.

La Ley Nacional N° 26.061 de *Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes* sancionada en 2005, y su correlato a nivel provincial Ley provincial N° 12.967 sancionada en Santa Fe en el año 2009, establecidas bajo los lineamientos de la Convención Internacional sobre los derechos de niños, niñas y adolescentes de 1989, establecen la protección integral de los derechos de NNyA.

Estas leyes marcan el quiebre del Paradigma del Patronato de Menores y el pasaje al Paradigma de Protección Integral. Les NNyA pasan de considerarse ante la ley objetos de tutelaje al lugar de sujetos de derecho, condición que se materializa principalmente en el reconocimiento de sus derechos de modo independiente a otros miembros de la familia, ya sean aquellos considerados de su condición de seres humanos en general, como aquellos que se derivan de su especificidad como niños y/o adolescentes. Este proceso, de cambio de paradigma, duró décadas y perdura hasta la actualidad en los sectores más conservadores y adultocentristas por fuera y por dentro de las instituciones y trabajadores del sistema de protección, prácticas enmarcadas en el control, tutelaje, autoritarismo y subestimación.

Otros aportes de la C.I.N.NyA, la Ley Nacional N° 26.061 y la Ley Provincial N° 12. 967 que se destaca son el derecho a la participación que se encuentra garantizado: En la noción y principio fundamental Interés Superior, entendido como la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos debiéndose respetar su condición de sujeto de derecho y el derecho de las niñas, niños y adolescentes a ser oídos y que su opinión sea tenida en cuenta (Art. 3 Ley 26.061); En el derecho a la libre asociación; Y en el derecho a opinar y a ser oídos. Se puede sostener que el derecho a ser escuchado y tomado en cuenta entendido en términos generales como participación, es a la vez, un derecho y uno de los principios orientadores que transversalizan todo el texto como lo son el principio de autonomía progresiva, el de no discriminación, y el del interés superior del niño.

Acorde a este plexo normativo nacional,

La Ley N° 26.150 garantiza el derecho del/a niño/a a la libertad de expresión y a ser oído; y ese derecho incluye “buscar, recibir y difundir informaciones de todo tipo”.De esta forma, la educación sexual fortalece las capacidades de niños y niñas para asumir

una vida responsable, contando con información pertinente, objetiva y validada científicamente, y contribuye a la prevención de enfermedades de transmisión sexual y VIH-SIDA. En el mismo sentido, el acceso a educación sexual constituye la puerta de entrada para la articulación de la escuela en situaciones de vulneración de derechos, como la violencia, abuso, maltrato contra los niños, que orientan hacia la búsqueda de medidas de protección y reparación necesarias. Por su parte, se entiende que la educación sexual también contribuye a la tarea de eliminar todo concepto, prejuicio, estereotipo o práctica basada en la idea de superioridad o inferioridad de cualquiera de los sexos (Morgade, 2011:14).

Es importante tomar en consideración estos aportes que, entre otros, han allanado el camino e impulsando la Ley Nacional de Educación Sexual Integral, y a la creación del Programa Nacional, logrando su sanción en el año 2006. Reconociendo y reivindicando así, décadas de lucha, generaciones y sectores sociales despojados de sus derechos, que insistente y paralelamente fueron forjando estas trincheras, de pequeñas y grandes modificaciones en el campo de los derechos humanos, de las niñeces, de la salud y la educación, que progresivamente fueron sucediendo en un cambio social de paradigma, para empezar a pensar en una sociedad más justa e igualitaria.

## **El Proyecto de Ley**

Durante los años 2002 y 2003 son tenidos en cuenta los primeros proyectos de ley respectivos a la educación sexual. Tuvieron lugar profundos debates, en torno al rol de la escuela en el abordaje de temas relacionados a la sexualidad, en diversos espacios: en el parlamentario, en los medios de comunicación, en el ámbito educativo, en las distintas confesiones religiosas y la opinión pública en general. Todas discusiones atravesadas por diferentes nociones respecto de la sexualidad, las niñeces, la adolescencia, la educación.

En el 2006 ingresaron 6 nuevos proyectos más, uno de ellos ingresa a la cámara de diputados el 22 de abril de 2005 y gira a comisiones de Educación así como también a la comisión de Familia, Niñez, Adolescencia y Mujer. Las mismas trabajan sobre una única propuesta que tiene en cuenta todos los proyectos presentados y la propia elaboración de comisiones. El 16 de agosto de 2006 obtiene la media sanción en la Honorable Cámara de Diputados de la Nación, con 169 votos a favor y 1 en contra, sin modificaciones del proyecto de ley. Al remitirse a la Cámara de Senadores de la Nación gira a la comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología donde se trata y vuelve a la cámara el 28 de septiembre de 2006,

obteniendo la sanción el 04 de octubre de 2006. Finalmente, se promulga el 23 de octubre de 2006 por el Poder Ejecutivo el *Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley Nacional N° 26.150*.

Destaca fundamentalmente la creación de un programa Nacional de Educación Sexual Integral, con la obligatoriedad de que niñas, niños y jóvenes de nuestro país, que concurren en escuelas privadas o públicas, puedan recibir esta propuesta de Educación Sexual Integral.

Existen varias cuestiones que son externas a los contenidos del programa pero de importancia para su implementación y organización que se destacaron a la hora de su aprobación: el programa educativo nacional debe ser respetuoso de los distintos programas provinciales; es necesario para llevar a cabo este programa la capacitación docente; la responsabilidad del programa recae sobre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, quien debe coordinar un equipo que defina los lineamientos generales y articulen el programa.

En la provincia de Santa Fe todavía se debe aprobar una ley que consolide la Educación Sexual Integral como una política de Estado. Durante el año 2019 se aprobó el Proyecto de Ley sobre Educación Sexual Integral<sup>9</sup> en la Cámara de Diputados con 37 votos a favor, 9 negativos y 3 ausentes. Hasta este momento la misma no fue tratada en la Cámara de Senadores, de no hacerse durante el corriente año perderá estado parlamentario la media sanción con la que ya cuenta en Diputados.

Sin embargo, en la provincia existe una trayectoria en la construcción de una agenda sobre ESI. En 2008 se creó un equipo conformado por especialistas en diferentes campos de conocimiento con el objetivo de generar políticas destinadas a la implementación de la misma: capacitaciones docentes, creación de contenidos y dispositivos didácticos para todos los niveles y modalidades, entre otros. Estos esfuerzos, si bien son muy importantes, no resultan suficientes sin una Ley que acompañe.

## **ESI para decidir. Ley 26.150 de Educación Sexual Integral**

La Educación Sexual Integral (ESI) utiliza como base la ciencia y el pensamiento crítico. Requiere de mentalidades abiertas al cambio y a las transformaciones que proponen nuevas ideas referentes a la sexualidad y temas afines. Tiene como fundamento los derechos humanos

---

<sup>9</sup> Del Proyecto de Ley Provincial (Expediente 38685) resaltamos su artículo 4 el cual establece que la Educación Sexual Integral tiene una serie de objetivos como “promover la igualdad de género y el respeto de la diversidad en sus múltiples manifestaciones como constitutiva de la condición humana, como así también al multiculturalismo”.

universales y como parte de éstos los derechos sexuales y reproductivos. Convalida una visión enriquecedora y positiva de la sexualidad, incluyendo el placer. Promueve los principios de igualdad, dignidad humana, respeto, justicia y participación para todas las personas como base indiscutible para alcanzar la salud sexual, reproductiva y el bienestar general.

En su artículo primero la *Ley Nacional N° 26.150 “Programa Nacional de Educación Sexual Integral”* establece que:

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. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos (Ley 26.150, Art 1)

Los objetivos del Programa de ESI plasmados en su artículo N° 3 están dirigidos a:

Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas. Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral. Promover actitudes responsables ante la sexualidad. Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular. Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres (Ley 26.150, Art 3)

Entre otras cosas, establece: la implementación en función de la diversidad sociocultural local y de las necesidades de los grupos etarios; Seguimiento, supervisión y evaluación; Capacitación permanente y gratuita para los educadores; Facilitamiento de contenidos y didácticas a los mismos (art 8). Espacios de formación para padres (art 9).

En el año 2008 la ESI se termina de institucionalizar con la aprobación de los lineamientos curriculares básicos por parte del Consejo Federal de Educación mediante la resolución N° 45/08, así como también, con la elaboración de una diversidad de materiales educativos para su implementación representando decisiones explícitas respecto de los modos en que el proyecto debe ser llevado a cabo. Los contenidos que el Ministerio de Educación utilizó como base para elaborar los lineamientos curriculares fueron debatidos por una Comisión

Intersectorial coordinada por el mismo donde participaron especialistas en educación, representantes del movimiento de mujeres, de organismos internacionales, de los sindicatos y del Consejo Superior de Educación Católica Argentina (CONSUDEC). Hubo intensos desacuerdos pero el Ministerio priorizó la necesidad de crear una base sólida de consensos con las provincias<sup>10</sup>. El documento final logró señalar los propósitos formativos y los aprendizajes básicos sugeridos para cada nivel educativo<sup>11</sup>. Una de las claves que permitió alcanzar estos consensos fue el énfasis otorgado a la integralidad de la educación sexual que recuperó la perspectiva ética y afectiva, al tiempo que incluyó dimensiones subjetivas, jurídicas, sociales, culturales ético-políticas de la sexualidad que nos obligan a pensar en la constitución humana y en el devenir como sujetos.

La recurrente discusión en relación a la inclusión curricular de la perspectiva de género y las sexualidades entre su abordaje como eje transversal, como instancia específica o como temas a desplegar en algunas unidades curriculares está respondida en los lineamientos curriculares estableciendo que debe abordarse como un enfoque general y temáticas explícitas en todas las materias y en espacios específicos desde el nivel secundario y en la formación docente.

---

<sup>10</sup> ¿Cuáles eran los temas que se encontraban en discusión? En primer lugar, el concepto de “género”, considerado por los sectores conservadores como una “ideología” que cuestionaba el “natural” ordenamiento de los hombres y las mujeres. En segundo término, el tratamiento de la diversidad sexual. Finalmente, había una oposición a proveer información sobre métodos anticonceptivos y de prevención de infecciones de transmisión sexual (el CONSUDEC abogaba por la abstinencia y, en última instancia, por los llamados “métodos naturales de regulación de la fecundidad”). Por su parte, los sectores que promovían la ESI desde el enfoque de derechos humanos de niños, niñas y adolescentes instaban a un tratamiento pedagógico de la sexualidad que coloca el acento en los derechos y en el respeto al ejercicio individual de la sexualidad y busca ofrecer herramientas para la vida, la prevención de la violencia, los cuidados del cuerpo y de la salud y la equidad entre los géneros (Faur, Gogna y Binstock, 2016:13)

<sup>11</sup> Lineamientos curriculares: Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas; Expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos; Estimular la apropiación del enfoque de los derechos humanos como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria, respetando, a la vez, la libertad de enseñanza, en el marco del cumplimiento de los preceptos constitucionales; Propiciar el conocimiento del cuerpo humano, brindando información básica sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad pertinente para cada edad y grupo escolar; Promover hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular, de acuerdo con la franja etaria de los educandos; Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad; Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo/a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión; Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños; Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación; Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo.

Al respecto los lineamientos señalan:

La transversalidad y la existencia de un espacio curricular específico no constituyen alternativas excluyentes. Ambas pueden coexistir en cada establecimiento y en la educación primaria y secundaria. Sin embargo, y en relación a la ESI, sería recomendable organizar espacios transversales de formación desde la educación inicial y primaria, para luego considerar la apertura en la educación secundaria de espacios específicos, que puedan formar parte de asignaturas ya existentes en el currículo, o de nuevos espacios a incorporar. No debería entenderse que la existencia de un espacio específico implica abandonar la preocupación por el abordaje interdisciplinario de la ESI (Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, 2008:14).

La ESI toma como punto de partida los postulados de la Organización Mundial de la Salud que definen a la sexualidad como:

Una dimensión fundamental del hecho de ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca el sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales (OMS, 2006).

De esta manera la propuesta de la ESI no se reduce ni a la reproducción, ni a la genitalidad, ni a la heterosexualidad, ni a la adolescencia y/o adultez, ni a la naturaleza, sino que la noción de la misma es compleja. Cuestiona creencias que asocian, de manera errónea, la sexualidad con enfermedad y/o pecado, cuestiona las barreras sobre el erotismo que limitan la sexualidad a la mera función reproductiva y plantea entre sus objetivos el disfrute de la sexualidad. Esto no quiere decir que desconoce de los aportes de los modelos biomédicos y la información aportada respecto a la anatomía y las funciones del propio cuerpo, sino que los va a situar en un contexto más amplio, en el de lo social. La concepción integral de la sexualidad implica

“considerar al cuerpo inmerso en una red de relaciones sociales, formando parte de un momento histórico, político y económico determinado” (Equipo Esi Santa Fe, 2019).

La ESI retoma de los estudios de género, los estudios de la diversidad sexual y los estudios queer<sup>12</sup> (Morgade, 2006) la noción de “desigualdad” para reflexionar sobre las relaciones de poder que la construcción social de la sexualidad implica. De esta manera se promueve el análisis de las percepciones de masculinidad y feminidad dentro de la familia y a través del ciclo de vida, explora los roles y atributos de género como una construcción social; se impulsa la identificación de diversas manifestaciones de los prejuicios, los estereotipos y la desigualdad de género y favorece el análisis de sus consecuencias.

Desde estos aportes se reconoce que la coerción sexual, los mitos respecto de la sexualidad, los temores a concurrir a los servicios de salud, el desconocimiento del propio cuerpo y tantas otras limitaciones que sufren las personas a lo largo de su vida, tienen sus raíces en la sociedad y no solamente en la constitución subjetiva individual (Equipo Esi Santa Fe, 2019).

Aboga por el derecho de las personas a la no discriminación; cuestiona los efectos del estigma y la exclusión promoviendo actitudes y conductas incluyentes y de respeto a la diversidad que van mucho más allá y son un salto cualitativo al simple hecho de “TOLERAR”. Esto incluye tanto a quienes expresan su masculinidad o femineidad de la forma socialmente establecida, como a quienes desean y viven su género y su sexualidad de modos no hegemónicos. “Se toman de esta manera, todas las dimensiones de lo humano y se subraya que las formas de vivir el propio cuerpo y construir relaciones afectivas, son muy diversas, y deben enmarcarse en el respeto por sí mismo/a y por las demás personas” (Equipo Esi Santa Fe, 2019).

La ESI propone una cultura de la prevención y del cuidado de la salud sexual y reproductiva; facilita procesos de adquisición de información, de revisión de pautas de conducta y de desarrollo de habilidades que empoderan a las personas y les ayuda a mitigar algunos riesgos que pueden afectar su salud. Su concepción de integralidad supone “que no sólo se transmita información pertinente y actualizada sobre sexualidad, sino que también se promuevan

---

<sup>12</sup> La teoría “queer” sostiene que, antes que estudiar parcialmente las desigualdades, la teoría social debe comprender que todos/as somos diversos/as de alguna manera, “un poco raros/as” y que en diferentes situaciones se juegan las diferentes formas de opresión (de clase, de género, de etnia, de generación). Principales exponentes de la teoría queer: en Estados Unidos Judith Butler; en Brasil, Guacira Lopes Louro

capacidades que permitan al estudiantado emplear críticamente esos saberes, para un ejercicio autónomo y consciente de las relaciones sexo-afectivas” (Equipo Esi Santa Fe, 2019)

Por otra parte, rechaza cualquier acción u omisión que refuerce, reproduzca y/o naturalice cualquier situación de violencia. Explora los diferentes tipos de violencia y cómo se manifiestan y por lo tanto favorece la comprensión de las dinámicas que se establecen entre víctimas y atacantes a fin de desculpabilizar a las víctimas y llevar hacia un empoderamiento que les permita hacer valer sus derechos.

La ESI debe ser enseñada en los distintos espacios curriculares y no sólo en materias específicas ya que todos los contenidos pueden de ser vistos con los lentes que propone una concepción integral de sexualidad. Tampoco es exclusivo de los saberes de “especialistas de la salud”, se aprende en las prácticas más cotidianas de la escuela. Además, se sostiene que no hay una edad exclusiva para enseñar y aprender sobre sexualidad, sino que esto tiene lugar a lo largo de toda la vida.

En este escenario, comprendemos a la ESI como un espacio sistemático de enseñanza aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y los derechos. Los contenidos son abordados desde las distintas áreas y disciplinas e incluye situaciones de la vida cotidiana presente en las aulas y en nuestras escuelas. También responde a las etapas evolutivas de la infancia y la adolescencia, a la vez que promueve el trabajo articulado con los efectores de salud, las organizaciones sociales y las familias. (Lineamiento Curriculares para la Educación Sexual Integral, 2008: 11)

La ESI propone cinco ejes: el ejercicio de los derechos, el reconocimiento de la perspectiva de género, el respeto de la diversidad, la valoración de la afectividad y el cuidado del cuerpo. Si bien cada uno de estos ejes están intrínsecamente relacionados nos parece interesante desarrollar, a continuación, su especificidad.



## **El Ejercicio de los Derechos**

Considerar que la ESI no es un hecho aislado, sino que se inscribe en un marco de políticas públicas relacionadas con la inclusión, la igualdad y el ejercicio de los derechos, el cual fue desarrollado ampliamente en páginas anteriores.

La perspectiva de derechos sostiene que las personas adultas tienen la responsabilidad y el deber de proteger y garantizar los derechos de las infancias. Esta mirada no implica eliminar la asimetría necesaria en los vínculos entre adultos/as y niños, niñas y adolescentes, sino que propone otra manera de que éstos se relacionen y por lo tanto supone otras formas de construir la autoridad. A su vez, promueve que las instituciones propicien aprendizajes referidos con la defensa y el ejercicio de los derechos (Equipo Esi Santa Fe, 2019).

## **Reconocer la Perspectiva de Género**

La Perspectiva de Género refiere a la trama de relaciones de poder que se suceden al interior de las sociedades alrededor de las diferentes identidades sexuales y de género, así como el proceso de reproducción y legitimación de un determinado sistema sexo/género. En nuestra sociedad las diferencias biológicas se asocian “exclusivamente” con el cuerpo femenino y el cuerpo masculino y la simbolización que cada cultura realiza de estos cuerpos, se refleja en normas y expectativas sociales sobre los roles, las conductas y los atributos de las personas (Lamas, 2003).

El género, como categoría de análisis, hace referencia a las diversas relaciones intergenéricas e intragenéricas, y al mismo tiempo, se constituye en relación a los otros determinantes de la vida social como: la clase social, la etnia, la edad, la orientación sexual, la inscripción territorial, las creencias, el nivel educativo, etc. En este sentido, es importante visualizar las intersecciones de estos determinantes y cómo influyen en la vida de las personas (Equipo Esi Santa Fe, 2019)

El género atraviesa todas las instituciones y relaciones sociales existentes: el Estado, el mercado de trabajo, el conocimiento científico, los medios de comunicación, las leyes, las escuelas, las familias y las relaciones interpersonales.

Implica reconocer los privilegios de los varones como grupo social y la discriminación hacia las mujeres, en tanto relaciones construidas social e históricamente por las personas que se articulan con la clase, la etnia, la edad, la preferencia sexual y la religión (Gamba, 2009). Cuando esto

sucede suelen aparecer situaciones de vulneración de derechos como la violencia contra las mujeres u otro tipo de desigualdades sociales. Sin embargo, “también es posible analizar cómo estas desigualdades impactan en lo “masculino”. Si bien, la construcción tradicional de la identidad masculina implica múltiples privilegios para los varones, también conlleva a que cometan una serie de excesos y se expongan a múltiples peligros” (Equipo Esi Santa Fe, 2019).

## **El respeto por la diversidad**

La ESI se sustenta en la enseñanza del respeto por todas las formas de identidad, su reconocimiento y valoración. Se pone el acento en que todas las personas somos distintas y esa singularidad abarca el modo en que cada ser humano piensa, siente, cree, actúa y vive su sexualidad.

La diversidad sexual es un concepto dinámico y en construcción que se utiliza para definir un campo de prácticas, identidades y relaciones que no se ajustan y/o que desafían lo que llamamos heteronormatividad. Por este término entendemos al principio organizador de la vida en sociedad, que hace de la heterosexualidad reproductiva el parámetro desde el cual juzgar, condenar, medir, reprobar, normalizar la inmensa variedad de prácticas, identidades y relaciones sexuales, afectivas y amorosas existentes (Pecheny, 2008).

El abordaje de este eje implica rescatar el significado profundo de convivir en una sociedad plural y poner en valor la diversidad, cuestionar la “presunción de heterosexualidad”, respetar la identidad de género y la orientación sexual de todas las personas, rechazar la violencia y la estigmatización por orientación sexual e identidad de género, ya que no puede haber silencio pedagógico frente a la discriminación de cualquier tipo.

## **La valoración de la afectividad**

Este eje busca reconocer y valorar el lugar que ocupan las emociones y sentimientos en el aprendizaje, y contribuir al desarrollo de capacidades afectivas como la empatía, la solidaridad y el respeto. Se trabaja el afecto y el cuidado desde el marco de una visión del respeto hacia el derecho de todes, donde prime el respeto hacia la intimidad propia y ajena así como también el rechazo a toda manifestación coercitiva del afecto, el abuso y la violencia de género y sexual.

Hablar de trayectoria y experiencia educativa positiva, es considerar que la escuela debe-puede-quiere ser un espacio para el reconocimiento del mundo emocional, para la expresión y la comunicación. Esto implica reflexionar y trabajar con las dudas, temores,

emociones, sentimientos, expectativas y deseos tanto del profesorado como del estudiantado (Equipo Esi Santa Fe, 2019)

## **El cuidado del cuerpo**

El cuerpo forma parte de la concepción integral de la sexualidad entendiendo que el cuerpo sexuado y la salud no abarcan solo la dimensión biológica sino que también está constituido por los significados y valoraciones que se le otorgan en cada sociedad y en cada momento histórico. De esta manera la ESI parte del reconocimiento del sujeto, de su cuerpo y sus sentimientos como base del trabajo pedagógico.

Los seres humanos somos cuerpo, en él nos reconocemos, construimos una imagen y una autopercepción, nos valoramos, sentimos y disfrutamos (...) La dimensión corporal permite la interacción y relación con otros/as y se construye en función de las imágenes de belleza que circulan en la sociedad, de lo que se considera “saludable”, “correcto”, etc. Las ideas sobre cuerpo “normal” que se consumen y las imágenes ideales que se usan para compararse deben-pueden constituirse en un núcleo de problematización en la enseñanza y el aprendizaje. Aprender a respetar el cuerpo propio y ajeno desde el nivel inicial, a concebirlo de manera integral y comprender el significado de la intimidad desde ese lugar, son temas que deben garantizarse en la implementación de la ESI (Equipo Esi Santa Fe, 2019).

En último lugar, no queremos dejar de desarrollar que la propuesta de ESI de ningún modo expropia a la familia del rol de educadora primaria con la responsabilidad de formación de sus hijos en aspectos relativos a su sexualidad. Por el contrario, les pone en condición para trabajar codo a codo responsablemente con los educadores, respetando posiciones, credos, religiones y posturas filosóficas convirtiéndose en un puente para acercar familias, comunidad y escuelas. Se parte entonces de que la ESI es un derecho que tienen los niños y adolescentes del país, una responsabilidad de los adultos y una obligación del Estado.

Cabe esta aclaración ya que, desde el momento en que se discute la ley y más allá de ser sancionada casi en unanimidad, en una gran parte de los discursos la observación en cuanto al rol que ocupaban las familias dentro del programa eran los principales desacuerdos con el proyecto, y son estos discursos encarnados por algunos legisladores que a través del tiempo se transformaron en los principales opositores al programa de educación sexual integral.

En Argentina los grupos antiderechos, conformados por los sectores más conservadores de la sociedad con una fuerte impronta religiosa, se organizaron desde la sanción de la ley de Educación Sexual Integral en organizaciones tales como “Con mis hijos no te metas” que tienen lugar en nuestro país, tanto como en otros países latinoamericanos (Perú, México, Costa Rica) y adquiere presencia en todos los sectores del estado y medios de comunicación. Según sus palabras, sostienen defender la dignidad y respeto de la especie humana entendiéndose como un valor intrínseco absoluto y erradicar la ideología de género de toda política estatal a nivel nacional, regional y mundial.

A estos grupos los mueve y enlaza un enorme temor, un miedo inmenso a lo que la ESI plantea. La Educación Sexual Integral propone una nueva concepción antropológica y filosófica del ser humano, basado en los pensamientos subjetivos permitiendo al sujeto una libertad de elección, construcción y de autopercepción respetando la singularidad de cada ser. Sus hijes son sujetos trazando sus trayectorias, construyendo sus relatos, propios, singulares y únicos y en este camino tienen y tendrán la posibilidad de elegir como lo deseen y puedan.

## Precedentes

En Argentina la época comprendida entre los años 2003 y 2015 se caracterizó por la definición de políticas de reparación, restitución y ampliación de derechos que, articulado con la militancia sostenida a lo largo de los siguientes años de los movimientos socio-sexuales derivó en la sanción de un amplio paquete legislativo que instalaron a las problemáticas vinculadas a géneros y sexualidades en el debate público.

En el año 2009 se sanciona la Ley Nacional N° 26.485<sup>13</sup> de *Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales*. En 2010 la Ley Nacional N° 26.618<sup>14</sup> de

---

<sup>13</sup> Ley Nacional N° 26.485, garantiza el derecho de la mujer a vivir sin violencia. En su artículo 4 describe 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, esté basada en una relación desigual de poder, afecte la vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, económica o patrimonial, como así también la seguridad personal. Quedan comprendidas las perpetradas desde el Estado o por sus agentes. Y se considera violencia indirecta, a toda conducta, acción u omisión, disposición, criterio o práctica discriminatoria que ponga en desventaja a la mujer con respecto al varón.

<sup>14</sup> Ley Nacional N° 26.618, sustituye el artículo 172 del Código Civil, que quedará redactado de la siguiente forma: “Es indispensable para la existencia del matrimonio el pleno y libre consentimiento expresado personalmente por ambos contrayentes ante la autoridad competente para celebrarlo. El matrimonio tendrá los mismos requisitos y efectos, con independencia de que los contrayentes sean del mismo o de diferente sexo”. Otorgan de esta manera el derecho a contraer matrimonio a cualquier pareja independientemente del sexo de los contrayentes.

*Matrimonio Igualitario*, en el año 2012 la Ley Nacional N° 26.743<sup>15</sup> de *Identidad de Género* y en el año 2015 la Ley Nacional N° 27.234 *Educación Sexual Integral* resignificando las lecturas y los aportes a la disidencia sexual y a la violencia machista. Como plantean Morgade y Fainsod:

Estos nuevos avances en materia legal generaron múltiples cuestionamientos y aportes a la ley de Educación Sexual Integral resignificando las lecturas y los aportes a la disidencia sexual y a la violencia machista. Como plantean Morgade y Fainsod:

La discusión se potenció desde fuera con los debates alrededor de la Ley de Matrimonio Igualitario y, sobre todo, la Ley de Identidad de Género. Se abrieron entonces una serie de sentidos más amplios, que permitieron enfocar a los cuerpos sexuados en su carácter de construcción social, es decir, contextualizada e histórica y habilitaron el respeto por la disidencia sexual en una dimensión más profunda (Morgade, Fainsod 2015: 41).

Junto con las ya mencionadas leyes también hacen a este panorama y auge de reivindicación: la jubilación para las “amas de casa”, la asignación universal por hijo, parto respetado, la nueva ley de salud mental, entre otras.

Avanzando en perspectiva histórica y a la luz de los avances legislativos, políticos, jurídicos y acontecimientos sociales es necesario nombrar la sanción en el 2017 de Ley Nacional N° 27.412<sup>16</sup> de *Paridad de Género en Ámbitos de Representación Política*, en el 2019 de la Ley Nacional N° 27.499<sup>17</sup> “*Ley Micaela*”, en el 2020 de la Ley Nacional N° 27.610<sup>18</sup> de

---

<sup>15</sup> Ley Nacional N° 26.743, establece el derecho de todas las personas a: el reconocimiento de su identidad de género; al libre desarrollo de su persona conforme a su identidad de género; a ser tratada de acuerdo con su identidad de género y, en particular, a ser identificada de ese modo en los instrumentos que acreditan su identidad respecto del/los nombre/s de pila, imagen y sexo con los que allí es registrada. (Art 1). Entendiendo por identidad de género a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. (Art 2).

<sup>16</sup> Ley Nacional N° 27.412, su objetivo es garantizar que exista paridad de género en los órganos legislativos, buscando que la cantidad de personas de los géneros femenino y masculino en dichos cuerpos sea aproximadamente la misma. La ley se apoya en el principio de participación equivalente por género, con fundamento en el marco básico de los derechos humanos.

<sup>17</sup> Ley Nacional N° 27.499, establece la capacitación obligatoria en género y violencia de género para todas las personas que se desempeñan en la función pública, en los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación. Propone lograr su plena implementación a través de procesos de formación integral, los cuales aporten a la adquisición de herramientas que permitan identificar las desigualdades de género y elaborar estrategias para su erradicación.

<sup>18</sup> Ley Nacional N° 27.610, garantiza el derecho a decidir y acceder a la interrupción voluntaria del embarazo. Las mujeres y personas con otras identidades de género con capacidad de gestar tienen derecho a: Decidir la interrupción del embarazo de conformidad con lo establecido en la presente ley; Requerir y acceder a la atención de la interrupción del embarazo en los servicios del sistema de salud, de conformidad con lo establecido en la presente ley; Requerir y recibir atención postaborto en los servicios del sistema de salud, sin perjuicio de que la

*Interrupción Voluntaria del Embarazo* y en el 2021 la Ley Nacional N° 27.636<sup>19</sup> de *Promoción del Acceso al Empleo Formal para Personas Travestis, Transexuales y Transgénero “Diana Sacayan - Lohana Berkins”*.

Cada una de estas leyes, a su vez, se incorporaron a la currícula y modificaron el Programa de Educación Sexual Integral, no es posible pensar alguno de estos sucesos sin el otro, como un espiral todas estas conquistas fueron haciendo efervescencia en los movimientos feministas y socio-sexuales.

Es por esto que luego de la sanción hubo distintas resoluciones que modificaron el Programa: por ejemplo en el 2018 se ratifica, luego del debate por el aborto legal y la insistencia por el cumplimiento de la ley de ESI, el compromiso a implementar la obligatoriedad de la educación sexual integral en todos los niveles y modalidades educativas. Además, se lleva adelante la incorporación de las leyes posteriores a la sanción de la Ley ESI que ampliaron su abordaje en relación a los derechos y se la define de “orden público”, es decir, prima sobre intereses particulares o sectoriales. En 2019 se establece la inclusión de contenidos de carácter obligatorio de la temática de género y violencia contra las mujeres en trayectos formativos, cursos, evaluaciones de ascenso a cargos directivos y de supervisión. Entre otras.

## **Los feminismos en la configuración de la ESI como bandera de lucha**

*“Somos más valientes de lo que creían. Tenemos la capacidad de mezclar el glitter con gas pimienta y aerosol. Les duele vernos en sus calles porque de repente ya no son suyas, y peor: son nuestras. Su mayor objeto de control a lo largo de la historia hoy encarna rebelión desde las aulas, los trabajos y los hogares y hasta en las mayores plazas centrales.”*

*Ofelia Fernandez*

Ya no hay posibilidad de pensar las diferentes dimensiones de las esferas de la vida sin atravesarlas por las ideas, prácticas y saberes de los feminismos. Son los movimientos feministas y socio- sexuales, los movimiento sociales, los sindicatos y partidos políticos

---

decisión de abortar hubiera sido contraria a los casos legalmente habilitados de conformidad con la presente ley; Prevenir los embarazos no intencionales mediante el acceso a información, educación sexual integral y a métodos anticonceptivos eficaces. (Art. 1y2).

<sup>19</sup> Ley Nacional N° 27.636, establece que en el sector público están obligados a ocupar personas travesti/trans que reúnan condiciones de idoneidad para el cargo, en una proporción no inferior al 1% de la totalidad de su personal y a establecer reservas de puestos de trabajo a ser ocupados exclusivamente por ellos.

quienes de manera organizada han sido el motor de estas conquistas en políticas públicas. La demanda de ESI se actualiza por estos procesos de transformación y entonces retoma las banderas que los feminismos habían aportado a la discusión histórica desde el activismo y la academia. La sanción de la ESI, su aplicación y el desarrollo de contenidos no puede ser pensada sin los debates y acciones que el feminismo desplegó durante su historia de lucha. Es impensado también el impulso y la incorporación de jóvenes a la lucha feminista sin la acción de muchísimas docentes en las aulas dictando contenidos de ESI.

Para nosotras estas luchas, en el marco del recorrido histórico descrito, se remonta a las madres y abuelas de plaza de mayo, quienes desde 1977 se convierten en un emblema de lucha internacional transformando el dolor en organización y defensa de los derechos humanos. Cada una de ellas nos enseñó a luchar desde el amor y dejaron un legado “Memoria, Verdad y Justicia” al que no vamos a renunciar. Las piqueteras también fueron centrales en la transversalización del movimiento de mujeres, aportando la densidad y la riqueza del feminismo popular. Luego del estallido político, social y económico en diciembre del 2001 surge una fuerte presencia del nuevo protagonismo de las mujeres resistiendo a la crisis, poniendo el cuerpo, ocupando los espacios públicos.

Los encuentros Nacionales de Mujeres durante estos años reflejan los entrecruzamientos, allí se encontraban las feministas de siempre pero también las piqueteras, las desocupadas, las mujeres organizadas alrededor del corte de ruta, las obreras de las fábricas recuperadas. Además, las Cáticas por el Derecho a Decidir reparten por primera vez los pañuelos verdes por el derecho al aborto libre y gratuito. La herencia es evidente, la idea fue inspirada en las madres y el feminismo se inscribe en la lucha de los derechos humanos (Alcaraz, 2018).

El 3 de junio de 2015 el hartazgo ante la violencia machista y la preocupación ante cada mujer asesinada produjo una convocatoria espontánea y masiva que dio lugar al movimiento “Ni una Menos” donde los reclamos eran transversales, recuperando tradiciones y recuperando nuevas demandas. Se instalan en el lenguaje popular palabras como femicidio y violencia machista interpelando a todos los actores institucionales, políticos y mediáticos. Además, otra de las luchas que cobra visibilidad durante estos años es la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito donde se potenció la participación de las jóvenes, configurando lo que Peker (2019) denomina “la revolución de las hijas”, como modo de señalar no sólo la capacidad de las jóvenes para incidir en la esfera pública sobre temas de agenda feminista sino también para dar cuenta de una alianza intergeneracional, cuyas

interpelaciones atraviesan la vida familiar, educativa, periodística, política, amorosa, cultural y social.

En el marco de estas problemáticas que atraviesan a la esfera pública la ESI se fue constituyendo en una demanda social con fuerte presencia en las calles y en los debates públicos (Lynn, 2018), al mismo tiempo que el activismo por fuera del ámbito escolar les interpela de modo tal de generarle a la ESI nuevas demandas y contenidos.

En palabras de Alcaraz “‘Sin ESI no hay Ni Una Menos’, se repite cada vez que hay una movilización desde los feminismos. Las y los estudiantes de los colegios secundarios lo saben y hacen de este derecho una bandera de lucha” (2018:119).

Aún más, los centros de estudiantes, el cuerpo docente, sindicatos, movimientos sociales, populares, territoriales, feministas, disidencias, colectivo LGBIQTT y demás agrupaciones se organizan en la defensa de la implementación efectiva de la educación sexual integral y específicamente en la provincia de Santa Fe conforman la Red Provincial de ESI. De allí surge el Frente por la ESI Rosario que desde el 2016 lleva adelante el “Agitazo por la ESI” que recoge como principal demanda el efectivo cumplimiento de la ley y la urgente sanción de la ley provincial de ESI. Aún más, los Encuentros Nacionales de Mujeres, que hoy llevan el nombre de Encuentro Plurinacional de Mujeres Lesbianas, Travestis, Trans, Bisexuales, Intersexuales y No Binaries incluye un taller llamado “Estrategias para la implementación de la ESI” exponiendo la necesidad de debatir y tramar metodologías para garantizar su abordaje.

Uno de los principales ejes que ha tomado mayor visibilidad es la importancia, para los movimientos feministas y socio-sexuales, de la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza escolar en tanto devela relaciones desiguales entre géneros, así como permite desarmar prácticas discriminatorias y sexistas derivadas de una sociedad androcéntrica, patriarcal y heteronormativa (Severino, 2019).

No podemos dejar de nombrar el primer Paro Nacional de Mujeres como respuesta al dolor y la furia por el femicidio de Lucía Perez. Allí se construyó una narración integral de la violencia de género poniendo en juego sus causas económicas, sociales y políticas y nutrió una lectura del trabajo en clave feminista, dando fuerza a un debate y a una investigación colectiva sobre cuáles son los trabajos reconocidos como tales y cuáles no, sobre qué jerarquías políticas estructuran la precarización y sobre por qué el trabajo feminizado, migrante y comunitario es el más invisibilizado y explotado. Madurando y dando solidez a un



diagnóstico sobre las violencias machistas como parte de violencias capitalistas, patriarcales y coloniales (Gago, 2020).

Esta movilización marca un antes y un después en el movimiento de mujeres, se logro que la violencia contra las mujeres pasara de las páginas policiales a la agenda política y mediática. Los documentos leídos en las plazas hablaban de un “Nuevo Nunca Más” entendiendo que el linaje de este movimiento viene de la historia de los derechos humanos, de nuestras abuelas y madres. Esta herramienta, además, consiguió cruzar fronteras y entablar diálogos con territorios diversos que le devolvieron al 8 de marzo su carácter rebelde a través de los Paros Internacionales Feministas que desde 2017 siguen organizándose en todo el mundo con grandes repercusiones en toda nuestra américa. En el 2018 las zapatistas convocaron al 8M en su territorio autónomo, en el mismo año el asesinato de la militante lesbiana negra Marielle Franco en Brasil, conmoviendo y sacudiendo el mundo entero ante el grito #EleNão, el paro feminista en Chile en marzo de 2019 y en Mexico 2020, son algunos.

Son estas prácticas situadas de participación política enmarcadas en los feminismos y disidencias sexuales que generan múltiples interpelaciones, cuestionamientos, aportes a la ley de educación sexual integral, a sus lineamientos y materiales, van marcando un devir un camino que le permite a esta ley seguir viviendo construyendo y permear la realidad de las aulas. Además, contar estas historias de participación social y política de mujeres y del movimiento feminista y sociosexuales en Argentina nos parece fundamental para desmontar los relatos androcéntricos que aún habitan en el corazón de la historia y de las ciencias sociales.

En este capítulo nos centramos en las principales características del Programa de Educación Sexual Integral describiendo sus principales ejes conceptuales que permiten entender a la educación sexual desde un enfoque más complejo, sustentada en los derechos humanos, la perspectiva de género y el respeto a la diversidad. Ahondamos en los principales antecedentes que permiten un cambio de paradigma y su sanción, además desarrollamos las principales conquistas de derechos de la mano de los feminismos y movimientos socio sexuales que permitieron la apertura de nuevos debates que nutren el Programa de Educación Sexual integral y llevan a superadoras modificaciones. De esta manera damos cuenta de la ESI como el resultado de la convergencia entre la lucha de movimientos feministas y sociosexuales y la decisión política de acompañar dichas demandas desde el poder legislativo y ejecutivo.

## CAPÍTULO IV

*¿Cómo se constituye la práctica educativa en una tarea política en tanto arma y desarma mundos, deseos, identidades? ¿Qué políticas de la lengua ejercitamos en el espacio educativo? ¿Dónde ubicamos la pregunta por el deseo en nuestras pedagogías? ¿Qué lugar ocupa el erotismo en la tarea educativa? ¿cuándo el saber es gesto de estremecimiento en nuestros (des)aprendizajes de la normalidad heterosexual, racista, patriarcal, capacitista, clasista, colonial, neoliberal?*

Val Flores *Saber es estremecer* (2018)

En los capítulos previos reconstruimos la perspectiva feminista descolonial considerando sus principales aportes conceptuales y continuamos revisando como las mismas conciben el sistema educativo en el proyecto moderno/colonial. Luego desarrollamos cómo la sanción de la Ley Nacional N° 26.150 oficializó la presencia de la educación sexual integral en las escuelas al mismo tiempo que permitió reponer en su abordaje las principales discusiones que llevan adelante los feminismos.

De esta manera, en el presente apartado postularemos y trazaremos **cuatro modos de comprender la ESI**. Esto nos permitirá reconocer cómo los aportes y contribuciones del programa que planteamos en el capítulo anterior habilitan a pensar una educación más feminista y descolonial.

Entendemos que estos modos no son exclusivos ni excluyentes entre sí, pero creemos que sus formas de interconexión inauguran potencialidades para una educación otra.

### **Legalidades habilitantes**

Inscrita como asunto de derechos humanos, a partir de la Ley Nacional 26.150 de *Educación Sexual Integral*, la ESI como política pública establece derechos y obligaciones a todes les actores del sistema educativo. De esta manera, en todas las escuelas del país les docentes están amparades y obligades a brindar educación sexual integral a través de los lineamientos curriculares, los cursos de capacitación, los cuadernos ESI y el arsenal de los materiales

gráficos y audiovisuales, estableciéndose de esta manera como **un recurso legal ineludible** y generando **legalidades que habilitan nuevas prácticas**.

Situamos a la ESI en una trama de leyes en defensa de la no discriminación y el reconocimiento de la diversidad sexual, como bien abordamos en el capítulo previo. En este punto, reconocemos que este conjunto de leyes se asienta sobre **una concepción liberal del sujeto de derechos sexuales**; concepción a partir de la cual la sexualidad es asumida como una realidad natural e inalienable y se produce una clasificación limitada de identidades normalizadas que excluye las identidades LGBIQTT en los currículos.

Ahora bien, acá no pretendemos entender a la ESI como un programa uniforme que designa una currícula específica a aplicar, dotada de una supuesta homogeneidad de formas y contenidos. Sino, que por el contrario, entendemos que en las prácticas escolares y dinámicas institucionales la educación sexual integral se postula como una legalidad que habilita un campo de tensión crítica, de disputa de saberes, de modos de subjetivación, de valores sociales y culturales, de diferentes versiones que moldean nuestra concepción de sexualidades, de los cuerpos, los deseos, las identidades.

Así, siguiendo a Flores (2019) nos proponemos el desafío de imaginar la ESI como un esparcimiento de experiencias situadas y singulares que interrelacionan (o no) los procesos de generización y sexualización de los cuerpos de estudiantes y docentes con las circunstancias geo-socio-políticas locales, de manera que muestre cómo los regímenes hegemónicos de lo sensible que promueven las instituciones escolares instituyen la decibilidad, visibilidad y legibilidad de los cuerpos y placeres. Esto nos habilita un ejercicio de provocación, de preguntas y de interrogaciones políticas sobre los modos normalizados del pensar y el enseñar (colonializados, heterosexualizados, generizados, racializados, capacitistas, adultocéntricos, meritocráticos). De esta manera, se postula la ESI como un **territorio permanente de discusión pedagógica**.

En este sentido, la legalidad que inaugura la ESI permite visibilizar que las instituciones escolares siempre han educado en sexualidad con una apariencia neutral que no es inofensiva, sino una práctica disciplinadora de corporalidades y sexualidades que responden a un patrón o modelo establecido y exigido. De esta manera, nos invita a pensar cual es la manera más democrática y emancipadora de crear conocimiento, saberes y construir una pedagogía en sexualidad respetuosa, libre y justa para todas las subjetividades. Esto implica, también, reconocer y concebir a les niños, adolescentes y jóvenes como titulares de este derecho y

pensarles en materia de sexualidades como sujetos de derechos sexuales y autonomía para el placer.

En este punto, reconocemos que este aspecto no está saldado y que para ello es necesario, en primer lugar, establecer firmemente el debate con el real compromiso de todos los actores (estado, sociedad, movimientos y la política toda) entendiendo que la ESI se presenta como una pedagogía de los saberes, los cuerpos, los placeres y la imaginación que urge interpelar y contrastar **con otros modos de producción de saberes**.

Por otro lado, la ESI nos convoca a preguntarnos sobre las representaciones y el imaginario social de los actores incluidos en la ley, es decir, del estudiantado y de los educadores: ¿cuál es el imaginario social de estudiantado y cuál el de los educadores a los cuales se hace mención en más de una decena de leyes y normas? ¿para quiénes están pensadas las mismas y para quiénes no? Incluso cabe preguntarse: ¿incluye entonces ese imaginario o representación social a niñas/docentes trans/travestis/no binarias?, ¿y a niñas/docentes con alguna discapacidad?, ¿se asocia ese sujeto a las comunidades de pueblos originarios? ¿y a las escuelas rurales? Intencionalmente esta concepción liberal del sujeto que mencionamos es representativa de un patrón general de las niñas e instituciones delimitadas e intervenidas por el orden patriarcal, colonial y neoliberal; es adrede y también es malicioso; deja entrever que las “minorías” no gozan de los mismos derechos, no les protege las mismas leyes, porque no son siquiera pensadas, aún menos representadas. ¿Quiénes son los iguales? ¿Quiénes son los distintos? ¿Tendremos una política general dirigida a “los iguales” y una derivada para “los diferentes”? ¿Quiénes serían en la sociedad y en las instituciones unos y otros?

No hay igualdad ante la ley aunque las mismas se anuncien de ese modo (casi como una estafa) y no es posible desarmar las representaciones sociales impuestas si no desarmamos las que llevamos internamente, llevar feminismo decolonial hacia algún lugar implica también compartir y abrir el debate hacia afuera, en la compleja tarea de estar revisando(nos) todas y cada una de nuestras prácticas y concepciones blancas y burguesas.

De esta manera, la ESI se constituye como un recurso legal ineludible frente a los sectores religiosos y conservadores que se oponen a su implementación, y también, como un campo de disputa de saberes que al contrastarla con otros saberes no escolarizados habilita nuevas prácticas basadas en el derecho al placer sexual y protección contra la violencia sexual para una vida más justa y libre.

## **Transversalidad, perspectiva de género y diversidad**

**La propuesta de transversalidad que propone la ESI** es una de las características más innovadoras, porque busca permear y desparramarse en la educación por completo, no como un algo que se establece paralelamente o por fuera, sino como una transformación ambiciosa y trascendental de lo establecido.

Siguiendo a Fabbri (2021), esta apuesta supone e implica una profunda revisión y problematización del impacto que las diferencias y desigualdades culturales basadas en el género y la sexualidad tienen en la producción de conocimiento, en las subjetividades que lo producen, en las relaciones de su producción, en los métodos de investigación, validación, legitimación y divulgación, así como en las perspectivas pedagógicas y de enseñanza-aprendizaje. Además, más allá de las currículas, permite reconocer el impacto de las relaciones de género y sexualidad en la configuración del poder en las instituciones y en la gestión de las políticas educativas.

Es así que nos parece interesante desandar esta idea de transversalidad en tres sentidos que desarrollaremos a continuación.

En primer lugar, en relación a los **modos de conocer, pensar y construir conocimiento**. En este sentido, entendemos que una de las discusiones que potencia la propuesta de la ESI tiene que ver con visibilizar la carencia de neutralidad del currículum escolar en lo que refiere al género y las sexualidades. Entendemos que el discurso hegemónico de la ciencia fue modelado desde la experiencia eurocéntrica que ha sido presentada como universal. Como señala Lander, la organización colonial del mundo se estructuró en paralelo a la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario, imponiendo un pensamiento que supo crear y reproducir todo un arsenal de categorías binarias y jerárquicas (hombre/mujer, burgués/proletario, etc.) que ocultaron las **intersecciones** y relaciones posibles.

Frente a esto, entendemos que la propuesta de transversalidad de la ESI posibilita una mirada disruptiva ante los saberes y jerarquías eurocéntricas sostenidas por discursos y prácticas que reproducen desigualdades de género, sexualidad, de raza, de clase, generacionales y (dis)capacidad. Abre la pregunta de quién enseña, a quiénes y qué se les enseña, cómo y desde donde lo hacen habilitando un espacio para que esto pueda ser pensado.

En segundo lugar, en relación **a la perspectiva de género y diversidad**. En su normativa la ESI establece principios y lineamientos de las sexualidades con una perspectiva feminista. Por ejemplo, las menciones referidas a la igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres y a la incorporación de la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas. Además, se proponen aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.

Sin embargo, cabe destacar que advertimos que no hay contenidos específicos de diversidad sexual de manera explícita en estos lineamientos curriculares y que a lo largo de la ley se hace mención a mujeres y varones pero ni una vez aparecen mencionadas las identidades sexuales y/o de género no heteronormativas: lesbianas, gays, travestis, transexuales, trans, bisexuales, intersex, queers y no binaries.

Creemos que situar la crítica en la heterosexualidad, nos permite entender de qué modo ciertos cuerpos, ciertos deseos y relaciones pasan a ser más o menos vulnerables que otros. Siguiendo a Flores (2015) consideramos la heterosexualidad no como una práctica sexual sino como un régimen político que establece formas legítimas de vivir las relaciones y los placeres, convirtiendo a otras en patológicas o anormales. De esta manera, la heteronormatividad produce la normalidad como uniformidad indistinguible, como sinónimo de cotidianidad, y produce lo extraño como condición para reconocerse a sí misma como tal. Sostener que no se sabe nada de la vida de lesbianas, gays, travestis, transexuales, trans, bisexuales, intersex, queers y no binaries, no es una cuestión de desinformación, sino una lectura del mundo que ha silenciado otras perspectivas para constituirse en el único conocimiento legítimo. Ahora bien, hablar de “la diversidad” no rompe con el régimen de inteligibilidad heterosexual, sino que lo diverso es lo distinto, lo otro de la cis-heterosexualidad que sigue operando como norma. De este modo, “la diversidad” es también enunciada como “minoría”, es decir como la excepción. Entonces, no se trataría de enseñar qué es una lesbiana, una travesti, un/a trans, un gay, sino de desaprender las formas heterosexualizadas del pensar, mirar, sentir e interrogar; un trabajo que va articulado con la lucha contra el racismo, los privilegios de clase, los criterios de normalidad corporal, y otras coordenadas de desigualdad social y erótica.

En este sentido, resulta interesante dar el debate acerca de cómo juegan estas conceptualizaciones en la ESI en tanto política ampliamente discutida y negociada así como

la reflexión acerca de las tensiones que se producen entre la urgencia de proveer condiciones de vida dignas de todas aquellas personas que sistemáticamente son violentadas por no inscribirse en la norma cis-heterosexual y las críticas a las políticas asimilacionistas implementadas para tal fin.

Así, la ESI se presenta como marco para pensar la fuerza heterosexualizante de la cultura escolar e inaugura intersticios que interrumpen el carácter normalizador que se imprime sobre los cuerpos. Abre la posibilidad de visibilizar experiencias y realidades de todas las identidades exponiendo los diversos modos de ser y estar en el mundo.

En tercer lugar, **en relación a lo institucional también** podemos pensar la transversalidad de la ESI. Podemos advertir que la misma propone revisar aspectos tales como: los objetivos de la institución, particularmente de los espacios de atención en salud sexual y reproductiva, las reglas de funcionamiento, los modos de comunicación y participación, , la distribución de los espacios físicos, la asignación de recursos, los episodios que irrumpen en la escena escolar. Es una invitación a replantear los actos escolares, las efemérides, la formación, los usos de los espacios, de los edificios escolares. Poder desnaturalizar y visualizar esas prácticas para poder preguntarles para quienes fueron hechas y desde qué mirada. Lo que contribuye a transformar estas instituciones escolares, en instituciones democráticas y que tengan políticas institucionales para todes.

De esta manera entendemos que las preguntas que nos hace la perspectiva de la ESI son puertas de entrada a la vida institucional para poder transformar a las escuelas en lugares donde haya posibilidades para la creación y la visibilización de las identidades y subjetividades de todes. Es necesario poder generar espacios de diálogos, debate, donde docentes, no docentes equipo directivo y estudiantado pongan en común que tipo de escuela necesitan. Nuevas preguntas, nuevas miradas, en base a los lineamientos curriculares y los derechos humanos.

Problematizar estos tres sentidos de manera interrelacionada nos permite llevar adelante una crítica y denuncia al conocimiento científico como proyecto político que se inscribe en intereses heteropatriarcales, capitalistas, eurocéntricos, cis-sexuales y racistas. Cuestionar aquellas categorías elementales que resultan centrales en los modos en cómo la educación organiza el conocimiento de los cuerpos y los cuerpos del conocimiento. Es posible, y también necesario, desestabilizar la normalidad como sinónimo de cotidianeidad, romper con

esa naturalización que se vuelve destino, generando espacios de producción de prácticas y conocimientos donde habiten multiplicidades de identidades, modos de vida y devenires no jerarquizados. De este modo podemos pensar a la ESI como **una estrategia de interrogación en tanto política epistemológica descolonizadora.**

## **Valoración de la afectividad y el cuidado del cuerpo**

Uno de los pilares de la herencia moderna que sostiene la educación es la **separación dicotómica y excluyente entre razón y afectos, así como también, entre afectos positivos y negativos.**

A partir de la lectura de las líneas del programa de ESI entendemos que esta constituye un espacio textual que articula componentes temáticos afectivos con los mecanismos propios del discurso pedagógico. Mediante criterios regidos por lógicas evolutivas según edades, la afectividad aparece incorporada como contenido curricular en los diferentes niveles del sistema educativo y como una de las claves que permite dislocar el centro situado históricamente en la prevención de infecciones de transmisión sexual y embarazo adolescente.

Además de todo lo mencionado anteriormente, la integralidad que sostiene el Programa de ESI tiene que ver con estos dos aspectos que no son considerados históricamente por el sistema educativo como parte de los procesos de aprendizaje. Son dos cuestiones que atraviesan los sujetos a lo largo de toda su vida y aun así siempre han estado relegados al ámbito de lo privado, a lo no académico, a lo individual, a las familias y experiencias por fuera de los establecimientos educativos. Hacer parte a nuestro cuerpo, al cuidado del mismo y a la afectividad es un objetivo primordial si pensamos en la integralidad y complejidad de los sujetos. Tiene que ver con mostrar y demostrar la posibilidad de aprendernos/conocernos y aprender/conocer a los otros, construir vínculos sanos y empáticos, poner en palabras los sentires y aprender de los sentires de los otros, porque son parte de la vida y nos atraviesan a todos. Es una invitación a que todo sea conocible y aprendible permitiendo(nos)/habilitando(nos) abrir a la pregunta de entrar enteros al aula y no como espíritus descorporizados.

Ahora bien, cuando hacemos un recorrido por los lineamientos curriculares de los diferentes niveles educativos nos damos cuenta que **la inclusión de los afectos en la currícula repite las referencias al binomio público-privado propio de la modernidad. La educación pública y los afectos privados. Por ejemplo, el abuso es ubicado en la esfera privada y el**



**conocimiento** -poder con les niñes construir habilidades para expresar las emociones y sentimientos (lo íntimo) con palabras claras- **como la condición de posibilidad para que la protección pública actúe.** Por otro lado, cuando el riesgo de vulneración es colocado en relaciones entre pares funciona un criterio evolutivo acorde al crecimiento por edad ubicado en relaciones de pareja **regidas por la norma heterosexual** (relacionada al inicio de las relaciones sexuales) y distribuye los roles inherentes a la vulneración mediante la regla varón vulnerador - mujer vulnerada. Se deja entrever, de este modo, una **relación entre afectos, conocimiento y riesgos** como uno de los temas más recurrentes y a partir de lo cual existen/prolifera discursos centrados en la prevención, el peligro y el riesgo. Aquí hay/habría respuestas prefabricadas donde la sexualidad es un peligro del que hay que enseñar a cuidarse evitando o previniendo sus posibles -negativas- consecuencias. Más aún, en toda la lectura de los lineamientos la diferencia genital se presenta binaria sin considerar corporalidades gestantes como en el caso de los varones trans o personas intersexuales, legitimando modos normativos de la experiencia del género. Pareciera aquí que no hay sexualidades a ser exploradas y pensadas. No aparecen preguntas sobre el placer y el disfrute.

También, podemos señalar que en el plano **del cuidado de les otros la noción recurrente es la del respeto.** Aquí, consideramos que este es solo un planteo general que se suma al de la no discriminación y no permite reflejar las identidades LGBIQTT, sus experiencias, las dificultades para habitar las escuelas, sus realidades. Se silencian, omiten, castigan provocando daños al limitar las posibilidades de vivencia y habitabilidad de los cuerpos reforzando prejuicios, estereotipos y violencias e instituyendo a la heterosexualidad como sexualidad privilegiada - heteronormatividad-.

Reflexionando sobre esta dimensión desglosamos varios interrogantes y puntos para tensionar: ¿Los afectos presentes en nuestra práctica, saberes y culturas escolares promueven o inhiben sujetos, cuerpos, conductas? ¿Qué hacían nuestros docentes con el cuerpo en el aula? ¿Qué pasa con sus sentires y corporalidades, se permiten o reprimen? ¿Qué pasa si "la seño" llora, se frustra, se tiente de risa frente a les estudiantes? ¿Y si simplemente no sabe algo, lo puede expresar? ¿Cuál es la historia sexual y la memoria de género del cuerpo docente? ¿Son todes heterosexuales o acaso asumen un rol de neutralidad sexual - heterosexual-? ¿Solo es posible vislumbrar otras identidades si individualmente se está preparade para pagar el precio de ello? Y en cuanto a las niñeces y juventudes ¿Somos capaces de pensarles en materia de sexualidades como sujetos de derechos sexuales y autonomía para el placer o continuamos con el paradigma tutelar que instituye al niño como

víctima? ¿Se reflexiona en torno a la rigidez con la que se regulan los cuerpos y sentires dentro del horario de clase y los recreos? ¿Siguen existiendo las división por filas según género asignado? ¿Tolera la referencia adulta la frustración, el enojo, el amor, los gritos, les niños movedices o son conductas que se sancionan?

(Re) pensar las niñeces en nuestras prácticas como instancia de sexualización, su articulación con los modos heterosexualizados del saber escolar, y cómo los afectos participan de esa pedagogía nos lleva a reflexionar sobre cómo los discursos sobre el placer quedan ausentes en la política de ESI, y sí se encuentran más enfocados en la prevención, el riesgo y el peligro. Además, sobre qué prácticas sexuales hace inteligibles y cuáles quedan en el campo de la abyección. Existe una persistencia de prácticas y discursos donde el comportamiento desviado de los patrones de la masculinidad y la feminidad normativas siempre se presentan en categorías de “caso”, “excepción”, “problema” apuntando a un asunto individual o psicológico, desplazando las identidades no heteronormativas fuera de la escuela y de nuestros cuerpos, sin reflexionar sobre las condiciones institucionales que lo construyen como tal. Así, provocan que ciertos placeres y prácticas sexuales sean construidos como ininteligibles, convertidos en impensables e indeseables para el contexto escolar.

Nuestro cuerpo es la única posibilidad de transitar y habitar materialmente el mundo, aprender sobre cómo cuidarlo y cuidar las demás corporalidades es fundamental en todas las etapas de nuestra vida. Desmitificar y deconstruir los atributos corporales estereotipados social y culturalmente como “normales” es educarnos de manera integral en sexualidad, los estereotipos de belleza circulan y operan desde los primeros años de vida en adelante, en prácticas mercantiles y consumo de los cuerpos. El respeto por las infinitas corporalidades, la integración de las personas con discapacidad, el cuidado saludable del cuerpo, el habitarlos y conectarnos amorosamente tiene un rol fundamental en la construcción de las subjetividades y en la manera de habitar el mundo, al igual que la afectividad también es una tarea pedagógica.

En este marco, entendemos que la ESI nos habilita la pregunta de que existe un lugar para las emociones, afectos, pasiones y que no debe ser negado para que el aprendizaje ocurra. Subvertir la división mente/cuerpo, entrar enteros a las aulas y poner a jugar nuestros sentires con les de otros. Poder reinventar otras prácticas educativas, otras culturas sexuales públicas democráticas, otros modos de conocimiento del cuerpo y los afectos, que se sustenten en la autonomía corporal, la autodeterminación sexual y la relacionabilidad mutua. Emociones que merecen ser cultivadas en las actuales sociedades democráticas para hacer viables las condiciones de vida digna y justicia social que todos merecemos.

Los cuerpos de las niñas y juventudes reclaman un espacio de derecho a una economía del deseo plural y desheterocentrado donde se pueda escuchar y hablar tanto del dolor como del goce. No se trata solo de combatir los discursos que propagan los sectores conservadores y religiosos que se oponen a la implementación de la ESI, sino de analizar esos silencios y supresiones en relación al sexo que articulan las propias pedagogías de la ESI. A diferencia de una inclusión curricular de prácticas sexuales marginalizadas, entendemos la ESI como una instancia que **permite desaprender las formas heterosexualizantes del sentir, pensar, mirar e interrogar**, un trabajo entramado con la lucha contra el racismo, los privilegios de clase, edad, desigualdad social, normalidad corporal.

## **Pedagogía de las luchas sociales**

Como planteamos en el capítulo anterior, es una realidad que los sectores conservadores vinculados a las jerarquías de la iglesia y grupos evangelistas hablan de “ideología de género” y defienden una mirada binaria de los sexos, a la que consideran natural. El poder religioso se actualiza y diversifica en iglesias evangélicas y ocupa en simultaneidad distintas posiciones dígame dueños de medios de comunicación o cargos legislativos. Frente a esto, los movimientos feministas y LGBIQTT promueven los enfoques de género, disidencia y derechos. En esta coyuntura, se reeditan de manera constante las disputas por la legitimidad, los contenidos y la implementación de la ESI. Así, vamos encontrando diferentes maneras de tramarla, de confrontarla, subvertirla, traicionarla como parte de diversos actores que complejizamos esas orientaciones iniciales desde procesos de organización y demanda colectiva con incidencia en las configuraciones de esta política.

En este sentido, podemos observar cómo el estudiantado emerge como actor político central en la construcción de esta, que en un principio se caracterizó por ser adultocéntrica al considerarlos meros destinatarios. Su lucha por la defensa de la educación pública fue atravesada por consignas históricas de los feminismos que se levantaron en los centros de estudiantes, en las tomas de escuelas secundarias y en marchas. Demandan la efectiva implementación de la ESI, la creación de protocolos de prevención y erradicación de la violencia de género y discriminación. De este modo, la ESI se torna protagonista como campo de posibilidades, como estrategia discursiva en el cuestionamiento por las formas jerárquicas del saber escolar interpelando a los adultos para abordar temas silenciados e incómodos y reclamar por sus derechos. El estudiantado deviene como actor social activo que construyen disputa de sentidos, que resquebrajan sentidos hegemónicos haciendo colapsar el lenguaje,

visibilizando identidades sexo-genéricas que escapan a la norma, y denuncian la reproducción de las violencias de género. Se puede observar cómo comenzaron a proliferar “comisiones de género” en las escuelas secundarias como espacios privilegiados para reflexionar e interpelar las formas en que se perpetúan las desigualdades sociales, políticas y económicas, y lo hicieron asumiendo una perspectiva de género porque encontraron que les permitía problematizar y comprender las relaciones de poder y las formas de dominación y subordinación históricas (Lavinge, 2019)

Por su parte, advertimos también que para los docentes el proyecto de la ESI implicó una militancia que suponía el reconocimiento de los derechos de niñas, adolescentes y jóvenes a recibir educación sexual integral, y a su vez, la defensa del derecho de los propios docentes a ser habilitados para desarrollar estos temas. Siguiendo a Lavinge (2019), vemos cómo esta concepción militante supone un proceso de politización que de alguna forma socava la mera significación de la tarea docente como un trabajo en el campo de la educación para agregar un sentido de compromiso, convicciones y experiencias activistas entre las personas que han asumido y encarnado la ESI. Cabe señalar también que en los lineamientos curriculares se reconoce para la capacitación docente formas de producción de conocimiento que rescataran reflexiones teóricas a través de la primera persona del singular y la introspección de la “reflexión sobre nosotros mismos”, sobre todo para propiciar la sensibilización docente e interpelar los supuestos y representaciones que habitan cotidianamente los escenarios escolares. Esto implica un ingreso de las emociones y pasiones a la producción de conocimiento, reposicionan en su integralidad a los cuerpos sexuados en las escuelas y conlleva un ejercicio político que transforma la experiencia personal en política.

Otros territorios de luchas pedagógicas lo encontramos cuando reconocemos que la construcción de la ESI se enlaza con procesos y proyectos políticos cuyas consignas atraviesan la sociedad entera y perforan los muros de la escuela. Por ejemplo, destacamos la consigna “sin ESI no hay Ni Una Menos” que visibilizó problemáticas sociales pertinentes para los abordajes de ESI como la violencia de género y a su vez marcó parte de la agenda de género.

A su vez, las demandas históricas colectivas de los movimientos sociosexuales para acabar con esta forma específica de violencia se canalizaron en una política de estado que, haciéndose eco de la Ley Nacional 26.485/09 “Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en los que desarrollen sus relaciones interpersonales”, creó otra ley vinculada para estimular este abordaje en las escuelas: Ley

Nacional 27.234/15, que dispone en la agenda educativa jornadas institucionales en las escuelas de todos los niveles educativos denominadas: “Educar en Igualdad, Prevención y Erradicación de la Violencia de Género”.

Estas trayectorias políticas requieren de una genealogía que permita contextualizar y reconocer procesos históricos locales. Bien ya hemos hablado de los Encuentros Nacionales de Mujeres, hoy llevan el nombre Encuentro Plurinacional de Mujeres Lesbianas, Travestis, Trans, Bisexuales, Intersexuales y No Binaries, que se entronca con la ESI de manera particular al incluir un taller denominado “Estrategias para la implementación de la ESI”. Por otro lado, de la toma de calles por la marea verde de pibas, pibis e históricas militantes, que traccionaron para la sanción de la Ley Nacional N° 27.610 de Interrupción Voluntaria del Embarazo con la consigna “Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir”, que involucra a la ESI entendida como una estrategia pedagógica para promover herramientas para la toma de decisiones sobre el propio cuerpo.

De esta manera, vemos cómo la ESI se encuentra permeada y resignificada permanentemente a raíz de la construcción de otras políticas, producto de demandas también colectivas. Aunque resulta imposible incluir un detalle de la cronología de estas orientaciones, cuestión que intentamos hacer en el capítulo previo, resulta significativo mencionar también la Ley Nacional 26.877 “Representación Estudiantil” que da impulso y respaldo a la creación de centros de estudiantes, fomentando la participación de los jóvenes como voces protagónicas y en el año 2017 la creación de Federación de Estudiantes Secundarios de Rosario (FESER) que reúne experiencias anteriores de organización y articulación entre centro de estudiantes.

Retomando las palabras de Walsh, entendemos estas trayectorias políticas como “expresiones pedagógicas de resistencia, insurgencia y rebeldía que provocan grietas y derrumbes en el orden moderno/colonial a la vez que encaminan esperanzas, horizontes y proyectos “otros” (2014:7). Estas tienden a irrumpir disentir y/o proponer otros modos, otras pedagogías, abren caminos y cuestionan conceptos, conocimientos y prácticas impuestas, encaminan maneras distintas de pensar, sentir, ser, estar, existir y actuar. Pensar la ESI desde estas pedagogías nos incita a una transacción de saberes que comprenda la variada y rica producción teórica e intelectual desde los márgenes. Inauguran las preguntas incómodas, atrevidas y arriesgadas construyendo a la ESI como un campo de problemas para construir conocimiento desde la propia práctica política situada y localizada como forma de interrumpir y transformar conceptos, conocimientos y prácticas impuestas, convocando otros conocimientos negados y subordinados.

## Reflexiones abiertas

Entendemos que estos **cuatro modos de comprender la ESI** recuperan los aportes y contribuciones del programa pero van más allá y podrían ser muchos más.

Lo que intentamos en este capítulo es abrazar y desarmar/tensionar estos modos, en cierto sentido lo que queremos decir es que si bien los objetivos están distantes de la realidad, la oportunidad de introducir estos modos otros de escolaridad son posibles y épicos en la historia de nuestro país.

Que sea ley, nos permite discutir y replantear que sus marcos deberían ser más amplios donde todas las niñeces y adolescencias sean pensadas e imaginadas, donde se fomente la curiosidad y se construyan voces y experiencias desde los bordes en un espacio público valioso como la escuela.

Que deje al descubierto que toda educación es sexual y se enfrente a la falsa neutralidad sexual que opera hace siglos, nos habilita a exigir que se repiensen las formas cis-heterosexuales que indiscutiblemente siguen permaneciendo y a preguntarnos por las ausencias recurrentes.

Que el cuerpo y el afecto sea considerado dentro del campo educativo, nos obliga a proponer que esa corpoafectividad sea repensada- integrada.

Que las luchas sociales sean parte del escenario escolar, nos confirma que esas pedagogías otras son posibles y que el esfuerzo debe ser aún mayor y comprometido.

En este marco, es que muchas encarnamos pedagogías feministas o decoloniales feministas como modo de asumir la lucha por eliminar toda forma de discriminación, de explotación o de opresión (clase, raza, sexo, etnia, orientación sexual, edad, etcétera).

Ahora bien, acorde al marco teórico de referencia, como bien señala Catherine Walsh (2007) no podemos dejar de señalar que el problema de fondo sigue siendo un problema colonial, racial y estructural, aunque el nuevo orden multiculturalista del capitalismo neoliberal y tardío intenta hacernos pensar lo contrario. De este modo ponemos atención en el campo del pensamiento como un campo de lucha e intervención de justicia epistémica. Como sostiene Graciela Morgade, lo que necesitamos es “una incorporación epistemológica estructural en los saberes y el sistema educativo para tener una sustentabilidad que trascienda los límites

temporales y personales para integrarse en el proyecto de una educación sexuada justa”  
(2017:60)

## REFLEXIONES PROVISORIAS

En este trabajo integrador final partimos de la hipótesis de que el Programa Nacional de Educación Sexual Integral tensiona algunos límites del Sistema Educativo Tradicional Moderno como la más novedosa política en materia de educación tanto por los objetivos establecidos en la ley así como también por ciertos aportes contrahegemónicos y procesos históricos que llevaron a su conformación. A partir de ello nos propusimos como objetivo general analizar el desarrollo y la inserción del Programa de Educación Sexual Integral en el Sistema Educativo Nacional y su impacto en el mismo, desde una perspectiva feminista descolonial.

Con este propósito reconstruimos la perspectiva feminista descolonial. Seleccionamos los autores de la corriente de pensamiento llamada Giro Descolonial desarrollando cómo se organizó el sistema mundo luego de 1492 y cómo las diferentes colonialidades - poder, saber, ser, género- subsisten y preceden los procesos de colonización perpetuándose hasta la actualidad. Además, ahondamos en la noción de interseccionalidad indispensable para pensar la organización diferencial del género en términos raciales.

En segundo término, expusimos cómo desde esta perspectiva se concibe al sistema educativo en el proyecto moderno colonial lo que nos permitió reflexionar cómo la institución de la educación ha contribuido, y sigue contribuyendo, a la producción y reproducción del sistema capitalista- patriarcal- colonial- cisheterosexual. Asimismo, recurrimos a la perspectiva feminista descolonial como herramienta para repensar la educación.

A partir de esta delimitación, tomamos el programa nacional de Educación Sexual Integral, desarrollando un apartado que se esfuerza por dar cuenta de los aspectos prioritarios para nosotras: antecedentes, andamiaje legal, proyecto de ley, principales objetivos y lineamientos, y los precedentes que generaron transformaciones en las perspectivas del mismo. Con este análisis obtuvimos una mirada más profunda respecto de las contribuciones y aportes del programa lo que nos permitió tensionar y proponer cuatro modos de comprender la ESI que, a nuestro entender, habilitan a pensar una educación más feminista y descolonial. En primer lugar, las legalidades habilitantes del programa que nos brinda un marco legal permanente, y a partir de allí repensar que es necesario y exigible sean más amplios, de manera que todas las niñas y adolescencias puedan estar pensadas, imaginadas, plasmadas, representadas y protegidas. En segundo lugar, la transversalidad, perspectiva de género y



diversidad, desde esta mirada que deja al descubierto que toda educación es sexual haciendo necesario reaprender y rediscutir los modos y pedagogías no cisheterosexuales, ausentes aun.

En tercer lugar, la valoración de la afectividad y el cuidado del cuerpo, aspectos que en el marco del programa se vuelve a vislumbrar y reivindicar su importancia dentro del aula. Lo que se tensiona aquí son la limitada selección de corporalidad y sentires habilitados. Y por último, la posibilidad de comprender el programa desde la pedagogía de las luchas sociales, incorporadas a la currícula a partir de la constitución del mismo, aunque siempre permearon la escuela con esfuerzos desde afuera.

A raíz de todo lo expuesto, pudimos elaborar unas primeras conclusiones. Entendemos que, si bien a partir de la perspectiva feminista descolonial se podría complejizar y ampliar la mirada para pensar una educación más feminista y descolonial, no creemos que puedan abarcar e integrar la complejidad que requiere una incorporación epistemológica estructural en los saberes y el sistema educativo. Sin embargo, sostenemos que representa una real oportunidad de desarrollar un paradigma de conocimiento respecto de las sexualidades, que permite interpelar, agrietar y/o desarticular concepciones dominantes basadas en la heteronormatividad, promover saberes impulsados por y la producción de otras epistemologías –como las feministas descoloniales– en un espacio público valioso como las instituciones educativas.

En sintonía con los aportes recuperados de Valeria Flores, insistimos en entender el programa como territorio permanente de discusión pedagógica. La ESI no se trata de una receta, fórmula o planificación que sea aplicable de manera universal a cualquier contexto. Por el contrario requiere de un abordaje que adquiera una perspectiva situacional y localizada. Urge interpelar y contrastar con otros modos de producción de saberes no escolarizados que comprendan la variada producción teórica y política de la disidencia sexual, de los feminismos descoloniales, de saberes subalternos.

Este ejercicio reflexivo nos llevó a pensar en cuestiones que consideramos vienen enlazadas y quedan pendientes para trabajar en futuras instancias, por nombrar: el resto de las políticas públicas e instancias que disputan sentido al igual que la ESI, la ley de educación, el desigual acceso a la salud sexual y reproductiva, a recursos en las escuela periféricas o rurales, el rol que aún sigue ocupando la iglesia dentro del sistema educativo, las condiciones contractuales

de los docentes, directivos y no docentes, la formación docente, la falta de políticas en materia de deserción escolar, la falta de protocolos, información y formación en las instituciones escolares en violencia de género, abuso sexual infantil, etc, el sistema de protección de niños y adolescentes, el recurso insuficiente de los Equipos Socioeducativos.

Nuestra intención es poder hacer el ejercicio de mirar con estas lentes feministas descoloniales. En este recorrido, que no fue para nada lineal, fuimos virando en lo que en principio creímos que iba a ser esta investigación y a lo que nos fue llevando el devenir de la misma. Comenzamos con la idea de poder llevar contenidos otros a la currícula. En este proceso, los debates y también las devoluciones fueron haciéndonos ver que era necesario tensionar y repensar la actualidad del sistema educativo y el programa en sí mismo. Además, que el programa de educación sexual integral es un campo de disputa pedagógica, que debíamos introducirnos en ella, comprenderla, sostenerla y ponerla a jugar con todo lo que habíamos construido previamente, siendo finalmente ése el eje preponderante en nuestro trabajo.

En este sentido, reconocemos que fue muy costoso seleccionar y recortar material para construir el marco teórico y nuestro tema a investigar. Consideramos, también, que las herramientas para producir conocimiento nos resultaban ajenas y lejanas. En el recorrido por la universidad no hemos experimentado algo similar: habilitarnos y confiar en lo que se estaba haciendo fue un proceso desafiante. En ese camino, fuimos internalizando, procesando y haciendo lecturas otras sobre cuestiones que creíamos saldadas en algún sentido, en donde las sensaciones eran muy similares a nuestro primer encuentro con los feminismos: etapas de romper, cuestionar y llevar esa lectura hacia donde una va. Más allá de lo que pudimos plasmar y del resultado obtenido en esta escritura, sentimos que lo quedó en nosotras es mucho mayor. Las feministas sabemos bien que no hay vuelta atrás cuando empezamos “a ver”, y el feminismo descolonial nos da la posibilidad de que ese “ver” sea infinito y plural, propiedad de nadie y de todes a la vez; hay que aprender a ver con los ojos de todes.

Por último, nos interesa reflexionar sobre nuestra formación y profesión, sobre la importancia del movimiento que se viene dando hace algunos años tanto en nuestras universidades como en las instituciones y en las políticas públicas, nutriéndose de la descolonialidad y

replanteando algunos supuestos. Este movimiento nos permite reconocer e identificar que los sujetos con los que trabajamos son las principales víctimas del poder y marca colonial; que nuestra profesión, las instituciones y nuestra propia subjetividad están signadas por el mismo orden, y que por ello es necesario revisarlas y revisarnos. En los últimos años Latinoamérica ha enfrentado el avance de gobiernos neoliberales que nos obligan a dar un vuelco para avanzar en contraposición con lógicas emancipatorias y de derecho. “El Trabajo Social enmarca su práctica profesional justamente en esos espacios donde el horror colonial deja de ser una retórica trágica para convertirse en una materialidad; herida colonial que signa rostros, nombres, cuerpos” (Hermida, 2017:28). La cara del orden colonial es conocida, la vemos a diario en los territorios que habitamos. Es por ello que el camino que elegimos para transitarlos es este, poniéndole palabra y cuerpo, dejándola a la vista de quien quiera verla, interceptándola con prácticas otras, alternas, liberadoras.

Habitar el Trabajo Social desde esta perspectiva implica no solo una responsabilidad sino también mantener viva la resistencia, la construcción colectiva; abrirse a nuevos caminos de crítica, de desarme y ruptura; correrse del conocimiento eurocentrado y abrirle paso a corrientes de otras latitudes y fronteras, militando desde los espacios que ocupamos: la academia, las instituciones, las organizaciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Libros

- Benítez Trinidad, Carlos; Tristán, Jose María Barroso (2017). *Diálogos iberoamericanos I. Análisis y propuestas desde las Ciencias Sociales para repensar Iberoamérica*. Sevilla, España, Iberoamérica Social Editorial.
- Castro-Gómez, Santiago; Grosfoguel, Ramón (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia, Siglo del Hombre Editores.
- Dussel, Enrique (2011). *Filosofía de la liberación*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, Enrique (2015). *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. México, Akal.
- Hermida, María Eugenia; Meschini, Paula (2017). *Trabajo Social y Descolonialidad*. Mar del Plata, Argentina, Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Lander, Edgardo (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina, CLASCO.
- Lugones, María (2008). “Colonialidad y género: hacia un feminismo decolonial”. En W. Mignolo (Comp.), *Género y decolonialidad* (13-54). Buenos Aires, Argentina, Ediciones del signo.
- Mignolo, Walter y Walsh, Catherine (2002). “Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder”. En C. Walsh, F. Schiwy, y S. Castro-Gómez (Eds.) *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino* (17-44). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala.
- Miñoso, Yuderlys (2007). *Escritos de una lesbiana oscura: reflexiones críticas sobre feminismo y política de identidad en América Latina*. Buenos Aires, Argentina, En la frontera.

- Quijano, Anibal (2014). “*Colonialidad del poder y clasificación social*”. En A. Quijano. (Ed), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp.285-327). Buenos Aires, Argentina, CLASCO.
- Rivero, Laura (2019). *Trabajo Social y Feminismos. Perspectivas y estrategias en debate*. La Plata, Argentina, Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.
- Walsh, Catherine (2018). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*. Quito, Ecuador, Ediciones Abya-Yala.

#### Revistas

- Diaz Meza, Cristhian James (2010). “Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades”. *Tabula Rasa*, 13, pp. 217- 233. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39617525009>
- Espinosa Miñoso, Yuderkys (2009). “Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos latinoamericanos: Complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional”. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 14 (33), pp. 37-54. Recuperado de: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-37012009000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012009000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Faur, Eleonor. (2019). “La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la educación sexual integral”. *Mora*, (25), pp. 227-234. Recuperado de: <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8534>
- Lander, Edgardo. (2001). Pensamiento crítico Latinoamericano: impugnación del eurocentrismo. *Revista de sociología*, (15).
- Lavigne, Luciana. (2020). Etnografiando una disputa cultural: tensiones y sentidos en torno a la Educación Sexual Integral desde una perspectiva feminista. *Mora*, (25), pp. 235-242. Recuperado de: <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8535>

- Lugones, María (2008). "Colonialidad y género". *Tabula Raza*, 9, pp. 73-101. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600906>
- Morgade, Graciela. (2017). Contra el Androcentrismo Curricular y por una Educación Sexuada Justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6 (2), pp. 49-62. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/8591>
- Rueda, Alba. (2020). La Educación Sexual Integral: indagaciones desde las agendas travestis trans . *Mora*, (25), pp. 255-262. Recuperado de: <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8538>
- Walsh, Catherine (2007). "Interculturalidad, colonialidad y educación". *Revista Educación y Pedagogía*, XIX (48), pp. 25-35.
- Walsh, Catherine; Salazar, Juan García (2015). "Memoria colectiva, escritura y Estado. Prácticas pedagógicas de existencia afroecuatoriana. *Cuadernos de Literatura*, XIX (38), pp. 79-98. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/>

#### Artículos de Internet

- Alberti, Cristian (22 de junio de 2021). Bodas de Rubí de la pandemia del VIH: ¿que aprendimos en 40 años?. *Cosecha Roja*, 1-5. Recuperado de: <http://cosecharoja.org/bodas-de-rubi-de-la-pandemia-del-vih-que-aprendimos-en-40-anos/>

#### Ponencias

- Flores, Valeria (2015). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. *XX Congreso Pedagógico Poéticas de las pedagogías del Sur. Educación, emancipación e igualdad*. Buenos Aires, Argentina, UTE (Unión de Trabajadorxs de la Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Recuperado de: <https://educacionute.org/wp-content/uploads/2016/05/Afectos-pedagogias-infancias-heteronormatividad-PONENCIA-2.pdf>
- Flores, Valeria (2015). ESI: Esa sexualidad ingobernable. El reto de desheterossexualizar la pedagogía. *Degenerando Buenos Aires. III Jornadas*

*Interdisciplinarias de Géneros y Disidencia Sexual. Mesa "La escuela como productora de identidad: desafíos de una educación sexual integral no heteronormada".* Buenos Aires, Argentina, Cauce UBA y Desde el Fuego. Recuperado de: <http://escritoshereticos.blogspot.com/2015/05/esi-esa-sexualidad-ingobernable-el-reto.html>

## Leyes

- Ley N° 26.150 - Programa Nacional de Educación Sexual Nacional (2006). Ciudad de Buenos Aires, Argentina, Congreso de la Nación.
- Ley N° 12.967 - Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2009) Ciudad de Santa Fe, Argentina, Legislatura de la Provincia de Santa Fe.
- Ley N° 25.673 - Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (2002). Ciudad de Buenos Aires, Argentina, Congreso de la Nación Argentina.
- Ley N° 26.061 - Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2005). Ciudad de Buenos Aires, Argentina, Congreso de la Nación Argentina.
- Ley N° 26.485 - Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (2009). Ciudad de Buenos Aires, Argentina, Congreso de la Nación Argentina.
- Ley N° 27.234 - Educar en igualdad: prevención y erradicación de la violencia de género. (2015). Ciudad de Buenos Aires, Argentina, Congreso de la Nación Argentina.
- Ley N° 27.412 - Paridad de Género en Ámbitos de Representación Política (2017). Ciudad de Buenos Aires, Argentina, Congreso de la Nación Argentina.
- Ley N° 27.636 - Promoción del Acceso al Empleo Formal para Personas Travestis, Transexuales y Transgénero “Diana Sacayan - Lohana Berkins” (2021). Ciudad de Buenos Aires, Argentina, Congreso de la Nación Argentina.
- Ley N° 26.206 - Educación Nacional (2006). Ciudad de Buenos Aires, Argentina,

Congreso de la Nación Argentina.

- Ley N° 26.618 - Matrimonio Igualitario (2010). Ciudad de Buenos Aires, Argentina, Congreso de la Nación Argentina.
- Ley N° 26.743 - Identidad de género (2012). Ciudad de Buenos Aires, Argentina, Congreso de la Nación Argentina.
- Ley N° 26.743 - Identidad de Género (2012). Ciudad de Buenos Aires, Argentina, Congreso de la Nación Argentina.
- Ley N° 27.499 - Ley Micaela (2019). Ciudad de Buenos Aires, Argentina, Congreso de la Nación Argentina.
- Ley N° 27.610 - Interrupción Voluntaria del Embarazo (2020). Ciudad de Buenos Aires, Argentina, Congreso de la Nación Argentina.