



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

**Género, curriculum y sociedad: actorxs y disputas en torno de
la política curricular para la educación secundaria de la Provincia
de Buenos Aires (2006-2015)**

Autora: Esp. Moira Severino

Tesis para optar por el grado de Magíster en Ciencias Sociales

Directora: Dra. Viviana Seoane

Ensenada, noviembre de 2022

Resumen

En las primeras décadas del siglo XXI, demandas de ampliación y reconocimientos de derechos vinculados al género y la sexualidad fueron recogidas por la agenda política de nuestro país y se tradujeron en un conjunto de políticas públicas y leyes. En este marco, fue sancionada en el año 2006 la Ley de Educación Sexual Integral N°26.150 (en adelante ESI), resultante de la convergencia entre la lucha de movimientos feministas y socio-sexuales y la decisión política de acompañar dichas demandas desde el poder legislativo y ejecutivo. A pesar de que la sanción de la Ley de ESI supuso una negociación con los sectores religiosos conservadores que derivó en una matización del lenguaje, la disputa en torno a la explicitación y profundización de la perspectiva de género en la misma continuó y tomó envergadura a partir del escenario de posibilidad que las luchas de los feminismos, movimientos socio-sexuales, estudiantes y docentes protagonizaron en los años que siguieron. En este sentido, la disputa sobre la perspectiva de género en el curriculum resurge en el campo educativo con la sanción de la ESI y la inclusión formal de la perspectiva de género constituye una novedad de la política curricular de este período.

El objetivo de este estudio es analizar la inclusión de la perspectiva de género en la política curricular para la educación secundaria de la DGCyE entre los años 2006 y 2015, en el marco de un interés más amplio por profundizar en el conocimiento de las relaciones entre curriculum y sociedad. Es decir, comprender las luchas sociales que se producen en torno a la definición curricular en determinada época, así como la intervención de distintos agentes (estatales, religiosos, profesionales) que pugnan por imprimir sentidos y significados en la arena pública escolar. Desde un enfoque metodológico cualitativo y a través del análisis documental y de entrevistas en profundidad a responsables políticos y técnicos encargadxs de la elaboración de los diseños curriculares, la intención es conocer el proceso de elaboración de los mismos, reconstruir las intencionalidades que le dan sustento a la inclusión de la perspectiva de género en el curriculum en tanto proyecto político-ideológico, las posiciones que lxs actorxs sostuvieron en torno a los géneros y las sexualidades, los sentidos que le asignaron a la expresión “perspectiva de género”, además de los diálogos y disputas que establecieron con otrxs actorxs (religiosos, académicos, políticos) de la sociedad civil.

Palabras clave: política curricular, perspectiva de género, educación secundaria, Educación Sexual Integral.

Agradecimientos

A Viviana Seoane, por su acompañamiento, paciencia y generosidad sin los cuales no podría haber concretado esta tesis y por adentrarme en los cruces entre feminismo y educación cuando estaba terminando la carrera de Ciencias de la Educación. Camino que transformó mi forma de ver la vida toda.

A la UNLP por darme la posibilidad de acceder a una beca, y ser el espacio de formación, apuestas y lucha por la educación pública. A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación mi lugar de trabajo, a la comunidad de Ciencias de la Educación y a mis compañerxs de cátedra de Política y Legislación de la Educación y Fundamentos de la Educación. Al CINIG y la revista Descentrada por los aprendizajes, y especialmente a Adriana Valobra por sus palabras de aliento para con este trabajo.

A la Maestría en Ciencias Sociales, su equipo de trabajo, coordinación y profesorxs, por los aprendizajes que me permitieron realizar y por su acompañamiento en este último tramo. Especialmente a Nicolás Welschinger por su disponibilidad.

A las personas que entrevisté para esta tesis y que generosamente se hicieron del tiempo para conversar conmigo y compartir su experiencia de trabajo en la gestión educativa bonaerense. A Inés Gabbai que me facilitó contactos en dicha empresa.

A Juan Luque por las dosis justas de reflexiones, calidez y risas en los tiempos de cursada de la Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades. Y a Ariel Martínez y Eugenia Olaizola, por su acompañamiento durante dicho trayecto.

A Mónica Carrazán y Pedro Fiorucci por las jornadas de estudio y andanzas juntxs en esos primeros años como estudiantes universitarios.

A Laura Agratti por el aprendizaje construido en el trabajo compartido. A mis compañeras de la Prose Nora Semplici, Mariela Cotignola, Rocío Mentasti, Florencia Bajo, Florencia Piñeiro Ciappina, Paula Ramírez y Alejandra Villoldo. Y especialmente a Agustina Peláez y Maite Incháurregui con las que compartimos un itinerario de gestión en torno a la ESI del que este trabajo también es deudor. Un hermoso aquelarre con el que compartimos trabajo, marchas y risas, mujeres valientes de las que aprendo muchísimo.

A Victoria Dappello por nuestras conversaciones cotidianas, por ayudarme a pensar, por su lectura, escucha y acompañamiento.

A Analís Escapil por su complicidad y eternas conversaciones en tiempos de feminismos y disidencias, por su lectura y por siempre tensionarme desde el afecto y la amistad.

A Federico Brugaletta por su apoyo constante, lectura y aportes.

A Tatiana Barrile y Rocío Martínez Villamil, mis amigas de siempre, del alma, por compartir la vida.

A Roma por llenar mis días de suavidad, ronroneos y mimos gatunos.

A Susana Puriccelli por nuestras conversaciones en tiempos de aislamiento por covid-19 en Monte y por preguntarme y continuar atenta a mis progresos con la tesis desde tan lejos.

A mi familia y especialmente a mi madre Moira Hogan por darme la posibilidad de estudiar. A mis hermanxs Sebastián y Belén por estar siempre para mí. A mis tíos y primxs. A la memoria de mi papá y mis abuelxs que partieron en los últimos años.

Dedico esta tesis a mis sobrinas Antonia e Ignacia con todo mi amor.

Índice

INTRODUCCIÓN	7
La perspectiva de género en la política curricular como objeto y problema de estudio	7
Perspectivas teóricas para abordar el curriculum, la política curricular y el género en educación	11
El curriculum como síntesis de elementos culturales	12
El curriculum como propuesta político-educativa	16
El curriculum como un artefacto de género	20
La perspectiva de género: objeto y perspectiva	24
Abordaje teórico-metodológico	27
Estructura de la tesis	33
CAPÍTULO 1: La inclusión del género y la sexualidad en la política curricular de la Dirección Provincial de Educación Secundaria	35
La reforma educativa de los noventa	36
Sobre la educación como un derecho	39
La reforma educativa de las primeras décadas del siglo XXI	42
La construcción de la política curricular en la DPES	44
Paradigma de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niñxs y Jóvenes	48
La construcción de una agenda de género y derechos para las mujeres	50
El género y la sexualidad en la agenda de la DPES	58
Sobre las políticas de cuidado	61
“La enseñanza no se contrapone al cuidado, lo incluye”. Las políticas de cuidado en la DPES	65
A modo de síntesis	70
Disputas en torno a la sanción de la ESI	73
La ESI y una perspectiva integral que rompe con el paradigma biomédico para el abordaje de la educación sexual en la escuela.	75
Construcción de Ciudadanía: una nueva materia para la educación secundaria	78
El ámbito “Sexualidad y Género”	84
“Una discusión sociocultural sobre el género y la sexualidad”	87
La disputa con la Iglesia Católica	93
La línea curricular de Ciudadanía	98
Salud y Adolescencia	99
Política y Ciudadanía y Trabajo y Ciudadanía	102
“El eje de ciudadanía es el que permite ingresar la ESI a la escuela”	105

A modo de síntesis	107
CAPÍTULO 3: Las clases mixtas en la Educación Física escolar	109
El paradigma biomédico en la tradición de la Educación Física	109
Tensiones en torno a las clases mixtas	113
La resolución N°2476 y la integración de géneros en la Educación Física	117
Disputas de sentido y resistencias en torno a resolución N°2476	121
Docentes y estudiantes frente a las clases mixtas	124
La enseñanza como problema de la política curricular	127
A modo de síntesis	130
CAPÍTULO 4: “La ESI con perspectiva de género”	133
Los movimientos socio-sexuales y sus vínculos con el Estado en la construcción de políticas de reconocimiento y ampliación de derechos	133
La ESI como política pública y demanda social	136
“Sin ESI no hay Ni una Menos”	140
La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social	143
La ESI como política curricular bonaerense. Antecedentes necesarios en perspectiva de derechos	147
La dimensión de género en el abordaje del derecho a la educación	149
La perspectiva de género en los materiales curriculares	153
La ESI llega a las escuelas bonaerenses a través de las capacitaciones docentes	161
Diálogos con el marco legal en clave de género y sexualidad	167
A modo de síntesis	175
CONCLUSIONES	177
Sobre las intencionalidades y posiciones que orientaron la política curricular de la DPES en el período 2006-2015	177
Sobre la inclusión de la perspectiva de género y los sentidos predominantes	179
Sobre las disputas y resistencias en la sobredeterminación curricular	183
Sobre lxs actorxs de la estructuración formal del curriculum	187
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	190

INTRODUCCIÓN

La perspectiva de género en la política curricular como objeto y problema de estudio

La reforma educativa del período 2003-2015 expresó un cambio en la orientación de las políticas educativas caracterizada por una oposición a la herencia neoliberal y la construcción de un rol más activo del Estado para garantizar el derecho a la educación a través del incremento de la inversión pública, la promoción de la unidad del sistema educativo nacional y el diseño de políticas inclusivas e igualitarias fundadas en principios universales (Feldfeber y Gluz, 2011). Durante estos doce años, desde los gobiernos post-neoliberales encabezados por Néstor Kirchner (2003-2007), y posteriormente, por Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015), se promovió una transformación de las principales normas que regulaban el sistema educativo a nivel nacional. Cabe destacar a la Ley de Educación Nacional N°26.206 sancionada en 2006 que reposicionó al Estado como garante del derecho a la educación y extendió la obligatoriedad de la escolaridad a toda la educación secundaria.

Este período de gobierno se caracterizó además por la defensa de los Derechos Humanos y el reconocimiento de diversos movimientos sociales y socio-sexuales que derivó en un proceso de ampliación de derechos e inclusión social. En las primeras décadas del siglo XXI, demandas de ampliación y reconocimientos de derechos vinculados al género y la sexualidad fueron recogidas por la agenda política de nuestro país y se tradujeron en un conjunto de políticas públicas y leyes.¹ En este marco, fue sancionada en el año 2006 la Ley de Educación Sexual Integral N°26.150 (en adelante ESI), resultante de la convergencia entre la lucha de movimientos feministas y socio-sexuales y la decisión política de acompañar dichas demandas desde el poder legislativo y ejecutivo. La ESI establece el derecho de niñas, adolescentes y jóvenes a recibir educación sexual integral y la obligación de las instituciones educativas de impartirla. Apartándose del clásico abordaje biomédico y moral de los temas de género y sexualidad en la escuela, la ESI propone una mirada integral que incorpora dimensiones histórico-culturales, psicológicas, éticas y afectivas. Tanto en el proceso de sanción de la ley como en la construcción de sus lineamientos curriculares el concepto “género” fue uno de los nudos problemáticos que mayor resistencia suscitó en sectores conservadores católicos y

¹Entre las leyes sancionadas en el período 2003-2015 se encuentran: la Ley N°25.673 Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (2003); la Ley N°26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2006); la Ley N°26.485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres (2009); la Ley N°26.618 de Matrimonio Igualitario (2010) y la Ley N°26.743 que establece el derecho a la identidad de género de las personas (2012).

evangélicos. En este sentido, la disputa sobre la perspectiva de género en el curriculum resurge en el campo educativo con la sanción de la ESI.

Dicha disputa tiene su antecedente en la década de los noventa cuando se elaboraron los Contenidos Básicos Comunes (CBC), en el marco de un proceso de modernización que persiguió la construcción de un nuevo rol para el Estado en materia educativa a partir de procesos de descentralización en la administración pública consistente -en general- con transferir a las jurisdicciones provinciales la administración y gestión de servicios públicos. Se destaca de este proceso de reforma la incorporación del concepto de “género” en los CBC, a cargo de especialistas provenientes de la academia, en el área de “Formación Ética y Ciudadana” y su posterior retiro en respuesta al pedido de la Iglesia Católica encabezada por la Universidad Católica de La Plata. La Iglesia pidió la sustitución, en todo el texto, de la palabra “género” por la de “sexo” para imponer la idea de que existe un orden “natural” que reconoce la existencia de sólo dos sexos y, en consecuencia, distinguir entre conductas “naturales” y “antinaturales”.² En este sentido, el intento de incorporar el enfoque de género en los contenidos destinados a la formación ciudadana quedó inconcluso por la presión de la Iglesia Católica en el marco de un gobierno caracterizado por el retorno de posiciones conservadoras en el plano de la sexualidad y el género.

A pesar de que la sanción de la Ley de ESI supuso una negociación con los sectores religiosos conservadores que derivó en una matización del lenguaje, la disputa en torno a la explicitación y profundización de la perspectiva de género en la misma continuó y tomó envergadura a partir del escenario de posibilidad que las luchas de los feminismos, movimientos socio-sexuales, estudiantes y docentes protagonizaron en los años que siguieron. Como plantean Graciela Morgade y Paula Fainsod (2015), las leyes de Matrimonio Igualitario e Identidad de Género y el movimiento “Ni una menos”³, así como la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito⁴, habilitaron debates y nuevas dimensiones que

² Las tensiones entre el Estado y la Iglesia Católica datan de los orígenes de los Sistemas Educativos Nacionales. Si bien el Estado fue relativamente exitoso en la disputa con la Iglesia porque obtuvo el monopolio de la educación, la religión no desaparece de las escuelas ni tampoco la cosmovisión cristiana de los contenidos a ser impartidos. Por el contrario, en algunos períodos de nuestra historia, como durante la última dictadura militar (1976-1983), la moral cristiana se universalizó como la deseada y válida para todos los ciudadanos.

³ “Ni una menos” es la consigna que dio lugar a un movimiento feminista que nació en 2015 contra los femicidios que, según las estadísticas, ocurren cada treinta horas en Argentina. La convocatoria nació de un grupo de periodistas, activistas, artistas, instalando luego en la agenda pública y política para denunciar la violencia machista.

⁴ La “Campaña Nacional por el Derecho al Aborto legal, Seguro y Gratuito”, tiene su origen en el XVIII Encuentro Nacional de Mujeres (ENM) realizado en Rosario en el año 2003 y en el XIX ENM desarrollado en Mendoza en el 2004. Constituye una amplia y diversa alianza federal, y es impulsada por grupos feministas y movimientos de mujeres, como así también por mujeres pertenecientes a movimientos políticos y sociales.

tensionaron, enriquecieron y ampliaron los contenidos y perspectivas de la ESI. En este sentido, en los últimos tiempos, las disputas en torno a la ESI pusieron el foco en realzar y visibilizar a la perspectiva de género como uno de sus ejes conceptuales,⁵ generando reclamos y resistencias y configurándose en una demanda social con fuerte presencia en las calles y en los debates públicos (Lynn, 2018). Movimientos feministas y socio-sexuales expresan la importancia de su incorporación en la enseñanza escolar en tanto devela relaciones desiguales entre géneros, así como permite desarmar prácticas discriminatorias y sexistas derivadas de una sociedad androcéntrica, patriarcal y heteronormativa, además de proponer una revisión de sus abordajes y exclusiones, y la ampliación de ciertas temáticas y perspectivas dentro de sus lineamientos y materiales.

De esta manera, la inclusión formal de la perspectiva de género se constituye en una novedad de la política curricular del período analizado. Si bien la ESI es un programa nacional que brinda lineamientos, materiales y financiamiento, en un sistema educativo descentralizado como el argentino las provincias tienen autonomía legal y administrativa para delinear su política curricular en diálogo con los contenidos prescriptos a nivel nacional.⁶ Es por ello que la ESI se ha implementado y recepcionado de forma disímil en las distintas jurisdicciones, produciéndose una gran heterogeneidad de situaciones y posicionamientos que van desde un mayor compromiso en la elaboración de propuestas y materiales innovadores hasta escenarios donde se presentan fuertes resistencias y obstáculos.

La Provincia de Buenos Aires acompañó la implementación de la ESI con legislación específica y una diversidad de materiales curriculares. Trazó un camino sobre los temas de género y sexualidad, vinculado a la historia y decisiones políticas de la provincia, que luego se encontró con la ESI configurando una política curricular propia sobre la que interesa detenerse aquí. En este sentido, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE) creó en 2007 un nuevo espacio curricular para la educación secundaria denominado “Construcción de Ciudadanía”, en el que introdujo “Sexualidad y Género” como uno de los “ámbitos” de ejercicio de la ciudadanía. Meses después, se incorporó en el “Marco General de Política Curricular” (resolución N°3655/07), asociado al entendimiento de aspectos

⁵ La ESI está atravesada por “cinco ejes conceptuales” asociados a el abordaje integral que la misma propone, contruidos por el Programa Nacional de ESI coordinado desde su creación en 2006 hasta 2021 por Mirta Marina, profesora para enseñanza primaria, psicopedagoga, psicóloga social y diplomatura en Promoción de la Salud; desde 2022 es Directora de Educación Sexual Integral de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. Los cinco ejes conceptuales son: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercer nuestros derechos (Anexo de la Resolución del CFE N° 340/18).

⁶ Cabe mencionar, que en 2004 y por la resolución N°214/04 se acuerdan los “Núcleos de Aprendizaje Prioritarios” (NAP), los cuales pasan a ocupar un lugar similar al de los CBC.

que hacen a la complejidad de lxs sujetxs sociales, un apartado titulado “Sujetos, género y sexualidad”.⁷ Otro ejemplo de la profundización en la incorporación de la perspectiva de género en Provincia de Buenos Aires lo constituyó la resolución N°2476/2013, la cual establece que en las clases de Educación Física de la educación secundaria debe trabajarse con el grupo clase (es decir sin separar por sexo), acompañando la decisión política de conmovir las asignaturas escolares desde una perspectiva de género. Este cambio, parte de reconocer a la Educación Física como una de las disciplinas que más potencialidades tiene para romper con estereotipos de género instalados en la sociedad y así promover relaciones más igualitarias. Posteriormente, en el año 2015 se sancionó la Ley provincial de ESI N°14.744, la cual establece que todxs lxs educandxs tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos públicos, de gestión estatal y privada dependientes de la DGCE.⁸ A diferencia de la ley nacional, la norma de la Provincia de Buenos Aires hace referencia explícita a la perspectiva de género asociada a la enseñanza y aprendizaje de la sexualidad y también incluye la dimensión del placer. A esto se suma la construcción de una diversidad de materiales vinculados a la implementación de la ESI en las escuelas, entre ellos la “Guía para el abordaje de la diversidad sexual e identidad de género en las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires” elaborada por la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la DGCE.

El presente estudio se inscribe en un interés más amplio por profundizar en el conocimiento de las relaciones entre currículum y sociedad, es decir, comprender las luchas sociales que se producen en torno a la definición curricular en determinada época, así como la intervención de distintos agentes (estatales, religiosos, profesionales) que pugnan por imprimir sentidos y significados en la arena pública escolar. El objetivo de la investigación es analizar la inclusión de la perspectiva de género en la política curricular para la educación secundaria de la DGCE entre los años 2006 y 2015. Para comprender este proceso se repara en lxs actores que conformaron las agencias estatales de producción de la política curricular, responsables de incorporar una perspectiva de género en los materiales curriculares (diseños, resoluciones, comunicaciones, propuesta y materiales de desarrollo curricular). Los objetivos específicos buscan conocer el proceso de elaboración de los materiales curriculares, reconstruir las

⁷ El Marco General de la Política Curricular tiene el objetivo de “explicitar las concepciones teóricas, filosófico-epistemológicas, ideológicas y ético-políticas que le dan sustento a los documentos curriculares que forman parte fundamental de la política pública para la educación en la provincia de Buenos Aires, en el marco de la Ley de Educación Provincial N°13.688” (Marco General de Política Curricular Niveles y Modalidades del Sistema Educativo. Resolución N°3655/07° 1).

⁸ La Provincia de Buenos Aires se constituye en una de las seis jurisdicciones del país que tiene legislación específica sobre ESI, junto con CABA, Chaco, Misiones, La Rioja y Santa Cruz.

intencionalidades que le dan sustento a la inclusión de la perspectiva de género en el curriculum en tanto proyecto político-ideológico, las posiciones que lxs mismxs sostuvieron en torno a los géneros y las sexualidades, los sentidos que le asignaron a la expresión “perspectiva de género”, además de los diálogos y disputas que establecieron con otrxs actorxs (religiosos, académicos, políticos) de la sociedad civil.

Algunas de los interrogantes que orientaron la investigación sobre las apuestas gubernamentales en materia curricular de la Provincia de Buenos Aires fueron: ¿cómo fue el proceso de inclusión de la perspectiva de género en la política curricular desde lxs actorxs involucradxs en el mismo y qué condiciones/contexto lo hicieron posible?, ¿qué posiciones sostuvieron en relación con el género, la sexualidad y la perspectiva de género lxs actores que produjeron la política curricular?, ¿con qué otrxs actores de la sociedad civil articularon para la producción de los materiales curriculares?, ¿de qué manera lxs agentes estatales se relacionaron con el territorio, el campo académico, y con otrxs actores y debates de la esfera pública política?, ¿qué obstáculos y disputas se sucedieron durante el proceso de elaboración de los diseños curriculares y quiénes los protagonizaron?

Este no es estrictamente un estudio sobre la implementación de la ESI en la Provincia de Buenos Aires en tanto el período analizado antecede incluso la puesta en marcha de la misma. La ESI más bien constituye aquí texto y contexto que progresivamente fue cobrando fuerza en la provisión de contenido y perspectivas tanto en la política educativa nacional y provincial como en los debates de la esfera pública, aspectos que sin duda se entrelazan. La atención está puesta entonces en analizar de qué forma la perspectiva de género fue permeando los materiales curriculares de la Provincia de Buenos Aires y analizar el contexto de ideas, condiciones, actorxs, posiciones e intencionalidades que le dan sustento y desde los cuales, la política educativa bonaerense, luego construyó diálogos, articulaciones y produjo una agenda propia en relación con la ESI.

Perspectivas teóricas para abordar el curriculum, la política curricular y el género en educación

Las categorías analíticas que constituyen el marco teórico de la presente investigación provienen de distintos campos académicos, a saber: los estudios del curriculum,⁹ la política

⁹ Como explica Flavia Terigi (1999) la ortografía de la palabra curriculum plantea algunos problemas que es importante aclarar. “La palabra curriculum está tomada del latín; es una expresión formulada en singular, no lleva tilde, su plural es curricula y tampoco lleva tilde. Las expresiones correctas son en principio “el curriculum” y “los curricula”. Si se quiere castellanizar el término, entonces hablamos de “el currículo” y “los currículos”, con acento ortográfico” (p.11). En este trabajo se optará por utilizar la expresión del latín “curriculum” sin tilde.

educativa y los estudios de género (Retamozo, 2014; Sautu, 2005). Dentro de los estudios del campo curricular, esta investigación retoma la conceptualización de Alicia de Alba (2014) de *currículum* y proceso de *sobredeterminación curricular* referencia ineludible para comprender las luchas y negociaciones involucradas en la estructuración de una propuesta educativa. Sin pretensión de capturar la complejidad del entramado conceptual desarrollado por De Alba, se recuperan sus reflexiones teóricas sobre el abordaje de la relación entre *currículum* y sociedad para comprender el vínculo entre proyectos sociopolíticos, problemáticas sociales, Estado y educación. Dentro del campo de las políticas públicas y de los estudios del *currículum*, y a través de diferentes autorxs, la intención es aproximarnos a la conceptualización de la política curricular como un instrumento a través del cual se articulan las acciones e intencionalidades oficiales en un determinado momento socio histórico (Merodo, 2006). En lo que respecta a los estudios de género en educación, se recuperan en particular indagaciones que han mirado al *currículum* desde una perspectiva de género y/o feminista y que realizaron aportes para pensar la inclusión de las mismas en tanto objeto y perspectiva crítica. Por último, se aborda la categoría “perspectiva de género” desde los aportes de los estudios de género y feministas a los fines de acercar, en un sentido general, algunas de los significados construidos en torno a ella.

El currículum como síntesis de elementos culturales

Del conjunto de trabajos que constituyen el campo de estudios del *currículum* se recupera la definición propuesta por Alicia De Alba (2014) en 1991 de la cual se desprendieron una serie de herramientas metodológicas y analíticas. La autora entiende al *currículum* como una:

Síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación, lucha e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (p. 57).

En esta línea, se concibe la *determinación curricular* como un proceso que está atravesado por conflictos, negociaciones e imposiciones entre diversos grupos y sectores de la

sociedad interesados en determinar el tipo de educación que se desarrollará a través de un curriculum específico. Con el *curriculum* se transmite un arbitrario cultural, en términos de Bourdieu, conformado por elementos de diversas conformaciones culturales cuyo carácter es el de una estructura dinámica o relativamente estable (Bourdieu citado por De Alba, 1995, p. 59).¹⁰

Dicha conceptualización de *curriculum* es enriquecida de una mayor densidad teórica en el 2012 cuando De Alba incorpora a esta definición dos conceptos, el de *voluntad de poder* de Friedrich Nietzsche y el de *dispositivo* de Michel Foucault. Nietzsche entiende a la *voluntad de poder* como un motor nodal del ser humano, una energía que lo lleva hacia donde desea. La *voluntad de poder* y de poder-ser se vincula con la de crear, inventar, transformar. Dicha voluntad de ser es “paralógica” en tanto tiene la capacidad de realizar jugadas inesperadas, de producir elementos nuevos, un nuevo juego del lenguaje, un nuevo sistema, un nuevo contorno social (de Alba, 2015, p.6). Por su parte, el concepto de *dispositivo* remite a la etapa genealógica del pensamiento de Foucault en la cual realiza un cambio en su concepción de poder. El autor deja de pensar al poder desde un enfoque negativo, un mecanismo esencialmente jurídico que se traduce en lo que las leyes niegan y prohíben, para reemplazarlo por una perspectiva que piensa al poder en términos de tácticas y estrategias. El *dispositivo* entendido de ese modo conforma una compleja interrelación de distintas fuerzas y cargas de poder-saber que circulan en el entramado social en instituciones, organizaciones, normatividades, disposiciones, discursos, prácticas sociales, culturales, políticas educativas, etc. (De Alba, 2015).

El curriculum como propuesta cultural y política se constituye en “un *dispositivo educativo de poder y saber* acorde con el *mainstream* de la configuración político-cultural y educativa o el sistema en el cual se inscribe dicho dispositivo. Dispositivo educativo de poder y saber que permite y alienta el funcionamiento de la compleja estrategia múltiple que funge como motor de dicha configuración o sistema. Motor que propicia, regula y administra, la producción de espacios, discursos, empodera instituciones, sectores sociales y personas. Dispositivo, motor del entramado social mismo, en el cual *circulan diversas fuerzas y cargas de poder y saber* así como *voluntades de poder y de ser* (De Alba, 2014, pp. 7-8).

De Alba (2015) entiende al *curriculum* como una propuesta político educativa que se sobredetermina en el contexto social amplio y se expresa en una síntesis compleja y contradictoria. En este sentido, la noción de *determinación* es reemplazada por la autora por la *sobredeterminación* para remarcar la existencia de una diversidad de actorxs y sectores sociales (empresarixs, iglesias, Estado, gremios, entre otrxs) interesados en la orientación que la

¹⁰ La concepción de 2012 le da más fuerza teórica a la categoría curriculum respecto de la forjada en 1991. Uno de los cambios que realiza es reemplazar la palabra “determinación” por “sobredeterminación”.

educación adopte a través del curriculum. En el proceso de *sobredeterminación curricular* se definen los rasgos centrales y estructurantes de una propuesta educativa producto de luchas, consensos, acuerdos, negociaciones, imposiciones entre los distintos grupos y sectores sociales que contienen para que la población a la cual se dirige la propuesta, cultural, político - educativa tenga la dirección, enfoque y contenidos que a cada grupo o sector social le interesa.

De Alba (2014) propone pensar al *curriculum* como un “entretejido de problemas provenientes de la sociedad, entendiendo a esta última como un conjunto de antagonismos” (p.10). Abordar el vínculo curriculum – sociedad en un momento histórico, remite a pensar la relación de la educación con la sociedad.¹¹

La educación no es en sí misma reproductora, conservadora o transformadora; el carácter que adquiere la función social de la educación está estrechamente vinculada con el o los proyectos socioculturales y político-económicos desarrollados en el seno de la sociedad, tanto en sus momentos de constitución como en los de su consolidación, desarrollo y transformación (p. 68).

Como explica Silvia Morelli (2017), la relación curriculum-sociedad trae el imperativo de recuperar su relación con la cultura, la política y la ideología.

La relación curriculum-sociedad deriva de la relación educación-sociedad (Kemmis, 1988). El estado actual de consolidación de los estudios curriculares amerita que nos refiramos directamente a la relación del curriculum con la sociedad. Enunciada por de Alba (2007), refiere a los vínculos entre las sobredeterminaciones curriculares y los contextos sociales. Configuradas por las demandas, la relación curriculum- sociedad denota tensión entre la singularidad y las definiciones de la política (p. 69).

La categoría *contornos sociales* de Alicia de Alba (2007) invita a posar la mirada en la caracterización del contexto en tanto permite advertir lo que nos brinda como proyecto social para la producción de una fuerte identificación por parte de los sujetos sociales a los cuales va dirigido el cambio educativo. Desde esta mirada, resulta importante diseñar políticas educativas que estén asociadas a los procesos más estructurales de redistribución de la riqueza y el poder para fortalecer la democracia y el vínculo entre currículum y sociedad. En este sentido, “los contornos [sociales]... se constituyen como espacios de significación articulados hacia un horizonte de futuro que pretende conformarse como proyecto político social amplio” (de Alba,

¹¹ Cabe señalar que el vínculo curriculum- sociedad es una relación mucho más compleja en la construcción teórica que realiza Alicia de Alba. Ella entiende esta relación en el marco de la tensión (relación/oposición) entre Crisis Estructural Generalizada (CEG) y Globalización. La autora aborda la “dificultad de la constitución del vínculo curriculum- sociedad ante la ausencia de proyectos políticos y sociales, con los cuales se puedan y quieran identificar gran parte de las poblaciones de los pueblos latinoamericanos” (2007, p. 21)

2007, pp. 113-114). La mirada en los *contornos sociales* pone el foco en la lectura de la realidad social, política, económica para reconocer la emergencia de nuevos elementos que en su articulación construyan sentidos en un entramado social que reactive la articulación currículum - sociedad.

Un currículum que pretenda inscribirse en la emancipación comienza a ocuparse de las problemáticas sociales emergentes de la CEG (Crisis Estructural Generalizada) como las múltiples formas de manifestarse la violencia: en la condición femenina, en la identidad sexual, en el ambiente, en la condición de clase, en la raza, en el uso del lenguaje, etc (Morelli, 2016, p. 90).

En este camino existe una tensión que atraviesa al *currículum* como *dispositivo de poder y saber*, como acto de cristalización de identidades y procesos en un momento determinado de la historia. Desde una perspectiva posfundacional, Alice Casimiro Lopes (2015) entiende a las decisiones políticas como contingentes y carentes de un fundamento que se erija como razón correcta y definitiva, “la imposibilidad de un fundamento final es, entonces, una imposibilidad necesaria, pues viabiliza tanto la pluralidad de fundamentos contingentes como evita que uno de esos fundamentos se establezca como el fundamento final” (pp. 48 -49).¹² En este sentido, no existe un orden natural sino solo una sedimentación de prácticas hegemónicas, instituidas por actos de poder y marcadas por la exclusión de otros órdenes posibles. Quien detenta la hegemonía en un determinado contexto es quien tiene el poder de decisión y bloquea el flujo de significantes. En la política se funda y simultáneamente se debilita lo que ha sido fundado, en un juego permanente entre lo instituido y lo instituyente. Desde esta concepción de política, la autora se pregunta si es posible hablar de un currículum político capaz de contribuir a la conformación de una sociedad más justa y democrática.

En consecuencia, Casimiro Lopes (2015) plantea que consagrar un proyecto como el mejor y universalizarlo para todos bloquea la pluralidad de diferencias sociales y puede justificar intervenciones políticas (incluso autoritarias), y va en detrimento del pluralismo y “la negociación contextual necesaria para crear la significación del *currículum* para múltiples proyectos posibles” (p.56). El *currículum* político debería para la autora constituirse de acuerdo con el escenario de incertidumbres y ausencia de fundamentos.

Si el proyecto de un currículum político deja de establecerse a priori por una clase social, una historia o una cierta significación de lo que viene a ser justicia o democracia, no por ello deja de conectarse con una apuesta —y aquí tal vez algunos prefieran hablar de

¹² El paradigma teórico del “pensamiento político posfundacional” agrupa autores como Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Judith Butler, Jaques Ranciere, Claude Lefort, Jean-Luc Nancy, entre otros.

esperanza— por la transformación social. Es en el proceso político donde inventamos qué son justicia social y democracia, y tantas otras banderas, incluso lo que entendemos por lo social que deberá ser transformado. Como afirmé en otros momentos, no se actúa hoy para alcanzar en el futuro identificaciones preconcebidas del currículum y lo social, sino que decidimos una significación no predeterminada que producirá efectos imprevistos en el futuro. La transformación social como un proyecto de currículum comienza a pensarse considerando que la política de currículum es un proceso de invención del propio currículum (pp. 56-57).

En este sentido, para Casimiro Lopes el *currículum* político no es lo Otro de la política sino la expresión del constante proceso de traducción que se desarrolla en todos los contextos sociales en los cuales se significa el mismo. De esto se deriva que la producción del *currículum* es un proceso sin fin donde no es lícito suponer que se puede escapar del juego político, o establecer consensos que cierren porque ante un nuevo conflicto las reglas pueden modificarse. En esta línea de pensamiento, Casimiro Lopes (2019) cuestiona los intentos nacionales e internacionales que en el presente persiguen establecer estándares universales bajo la forma de núcleos comunes, contenidos básicos, un fundamento o incluso un conjunto de criterios consensuados para definir una identidad para el currículum en las escuelas. Estas acciones tendientes a construir un *currículum* globalizado, centralizado, internacional son impulsadas por organismos internacionales y promovidas a través, por ejemplo, de la implementación de pruebas estandarizadas de evaluación de los sistemas educativos. Para la autora esto tiene como efecto tornar al *currículum* una cosa, un objeto, construyendo identidades fijas para un ideal de sociedad que evita los conflictos; al mismo tiempo que produce una descontextualización del mismo provocando un desempoderamiento de lxs sujetos de la educación y atentando contra la construcción democrática en las políticas curriculares. El currículum no debería orientarse para Casimiro Lopes, por una intención de decir cómo debería ser el mundo sino en interpretar qué identidades están bloqueadas y cuales son viabilizadas, evidenciando el poder allí donde se torna opaco y apostando por una hiperpolitización donde se negocien los sentidos dentro de ordenes discursivos contextuales y para/con lxs sujetxs constituidxs en esos ordenes.

El currículum como propuesta político-educativa

Siguiendo a De Alba (2014) el *currículum* es la expresión concreta y organizada de una propuesta político-educativa constituida por una síntesis de concepciones, valores, intereses, programas y acciones que promueven diversos sectores sociales interesados por un tipo de educación. En este sentido, el *currículum* es una propuesta político-educativa estrechamente articulada a un proyecto político social y cultural más amplio sostenido por los diversos grupos

que lo impulsan. En la confrontación de la relación *curriculum* y sociedad se abordan una multiplicidad de cuestiones como son los horizontes culturales de la época, la configuración de la cultura y los nuevos saberes que serán incluidos.

En el devenir de un *curriculum* intervienen relaciones de hegemonía y de resistencia, de imposición y negociación en el marco de la lucha de diferentes grupos o sectores interesados por imprimir en la educación la orientación que consideran adecuada de acuerdo con sus intereses. Esto torna difícil pensar al *curriculum* como una síntesis congruente y articulada, ya que en ocasiones puede alojar contradicciones. En este sentido, si bien constituye un arbitrario cultural contiene en su interior no sólo elementos del grupo hegemónico o dominante sino también de los otros grupos o sectores sociales que incluso puede reconocerse como expresión de resistencias.

Tomaz Tadeu Da Silva (1998) plantea que el *curriculum* personifica los nexos entre poder, saber e identidad, en tanto establece diferencias, construye jerarquías y produce identidades. Es el espacio donde se suceden las luchas por los diferentes significados, donde los grupos dominantes expresan su visión del mundo, siendo el elemento discursivo de la política educativa. Las *políticas curriculares* constituyen, al menos como texto o discurso, un importante elemento simbólico del proyecto social de los grupos de poder. Las *políticas curriculares* operan autorizando a ciertos especialistas y desautorizando a otros, fabricando sus propios objetos epistemológicos, a través de un léxico propio que sirve como mecanismo de institucionalización y constitución de lo real, que incluye ciertos saberes e individuos y excluye otros.

En este marco, Da Silva (1998) plantea que el *currículum* debe ser visto como una práctica de significación, como una trama de significados, como un discurso, como una acción productiva. En el *currículum* se produce sentido y significado sobre las diversas actividades sociales a partir de los materiales culturales existentes. Al igual que la cultura forma parte de las relaciones sociales, “en el currículum van quedando registrados los restos de las disputas por el predominio cultural, las negociaciones en torno a las representaciones de los diferentes grupos y las diferentes tradiciones culturales, de las luchas entre los saberes oficiales y dominantes por un lado, y los saberes subordinados, relegados y despreciados por el otro” (p.11) Asimismo, las relaciones de poder son inseparables de las prácticas de significación que forma un *curriculum*, destacar esta implicación es reconocerlo como un acto político. Los efectos de sentido que produce son efectos de poder, ya que contribuye a fijar posiciones específicas y relaciones jerárquicas y asimétricas particulares que construyen identidades sociales. El *curriculum* produce y organiza identidades culturales, de género, raciales y sexuales.

Da Silva plantea que el *curriculum* es un espacio central para la construcción de identidades sociales acordes con la posibilidad de una sociedad donde la riqueza y los recursos materiales y simbólicos estén mejor distribuidos. El *curriculum* es una empresa ética y política donde se entablan las luchas por la hegemonía, se expresan las visiones y significados del proyecto dominante, al tiempo que ayuda a reforzarlos, a darles legitimidad y autoridad contribuyendo a formar las identidades que le sean convenientes.

Como señala Ivor Goodson (2003), es necesario indagar en las batallas ideológicas y políticas que se dan en el plano estatal, en tanto la definición del *curriculum* escrito es el testimonio visible y público de las justificaciones racionales elegidas y de una retórica legitimadora de la enseñanza. En este sentido, el autor afirma que “los conflictos sobre la definición del currículum escrito ofrecen la evidencia palpable, pública y documental de la perpetua pugna sobre las aspiraciones y objetivos de la escolarización” (1991, p.7). Si bien la definición preactiva (el curriculum escrito) no tiene una relación directa ni fácilmente discernible con su realización interactiva en el aula, para el autor el primero define, aunque sea en la mayoría de las veces, los parámetros de la enseñanza.

Desde una perspectiva *construccionista social integrada* Goodson intenta concertar lo teórico y lo práctico, la estructura y la agenda en un análisis complejo que refleje la realidad del *curriculum*. Apartándose de miradas que proclaman una ruptura total entre lo prescripto y lo interactivo y que entienden a este último como autónomo, el autor en cambio propone pensar a la práctica como socialmente construida en ambos niveles. Esta perspectiva parte de comprender que el *curriculum* es una construcción social en tanto puede reinterpretarse, deconstruirse, transgredirse, invertirse, convertirse o pervertirse en la etapa interactiva y en la subjetividad individual. En la etapa preactiva, donde los estados centrales y las burocracias locales establecen las prescripciones, se dan una serie de negociaciones y transformaciones que también hablan del carácter socialmente construido del *curriculum*. La indagación del *curriculum* como construcción social permite estudiar la intersección entre la biografía individual y la estructura social, es decir comprender lo práctico dentro de una exploración de los parámetros contextuales de la práctica. Goodson (2003) aboga por un “enfoque combinado: concentrarnos en la construcción de currícula y políticas prescriptivas y a la vez analizar las negociaciones y la realización de este curriculum prescripto, con eje en la relación esencialmente dialéctica de ambas cosas” (p. 219).

Para Goodson, estudiar el *curriculum* escrito permite comprender cómo se construyen socialmente las prescripciones curriculares, las influencias e intereses vigentes en el nivel preactivo. Es decir, los grupos de interés y las estructuras que moldean el *curriculum* resultante

de un conflicto entre materias por el estatus, los recursos y el territorio. También implica un análisis que reflexiona y cuestiona la forma y el contenido curricular alcanzado en un momento histórico determinado, entendido como obra y lucha derivados de una priorización social y política en el marco de relaciones de poder. En este sentido, los contenidos y categorías del *curriculum* conforman un dispositivo de selección y control social en términos de género, raza, etnia y clase social. También constituyen un instrumento de priorización social donde la clase social y el contexto se conjugan en torno a quienes son los beneficiarios del *curriculum*. En otras palabras, en el nivel preactivo de la construcción curricular se sucede una gran cadena de fijación de agendas para la enseñanza. Sobre el *curriculum* escrito, Goodson (2003) destaca que:

Tiene una significación no sólo simbólica sino también práctica: simbólica en la medida en que con él se señalan y legitiman públicamente ciertas intenciones para la enseñanza; práctica por cuanto esas convenciones escritas son retribuidas con asignaciones financieras y de recursos y el trabajo y los beneficios escalafonarios asociados (p. 46).

De manera semejante, en los estudios de José Gimeno Sacristán (2007) el *curriculum* como objeto social e histórico no puede ser comprendido al margen del contexto en el que se configura y las condiciones en que se desarrolla. En este sentido, para el autor la *política curricular* establece las coordenadas, el marco ordenador del contexto y las manifiesta en una ordenación jurídico-administrativa que marca y establece los márgenes de actuación de los agentes educativos. El acto de ordenar la distribución del conocimiento en el sistema educativo no sólo influye en la cultura sino en el ordenamiento social y económico de la sociedad. La mirada política sobre el *curriculum* permite comprender que ciertos contenidos mínimos y orientaciones para la enseñanza hablan de formas de ejercer la hegemonía cultural de un Estado organizado política y administrativamente en un momento determinado. Además, es una forma de acceder a lo que ocurre en la realidad escolar desde una mirada pedagógica atenta a las decisiones y mecanismos que operan en el nivel de *sobredeterminación curricular* y sus consecuencias en otros niveles de desarrollo del *curriculum*. En este marco, la noción de *política curricular* refiere a un aspecto específico de la política educativa que:

Establece la forma de seleccionar, ordenar y cambiar el *curriculum* dentro del sistema educativo, clarificando el poder y la autonomía que diferentes agentes tiene sobre él, interviniendo de esta suerte en la distribución del conocimiento dentro del aparato escolar, e incidiendo en la práctica educativa, en tanto presenta el *curriculum* a sus consumidores, ordena sus contenidos y códigos de diferente tipo. En términos generales, podríamos decir que la política curricular es toda aquella decisión o condicionamiento de los contenidos y de la práctica del desarrollo del *curriculum* desde las instancias de

decisión política y administrativa, estableciendo las reglas de juego del sistema curricular. Diseña un marco de actuación con un grado de flexibilidad para los diferentes agentes moldeadores del curriculum. La política es un primer condicionante directo del curriculum, en tanto lo regula, e indirectamente a través de su acción en otros agentes moldeadores (Gimeno Sacristán, 2007, p. 129 y 130).¹³

Como expresa Flavia Terigi (1999), la *política curricular* se compone de leyes, regulaciones, acciones oficiales, que incluyen a docentes y alumnxs y que refieren a lo que se debe enseñar en las escuelas. Entendido de esta manera, el *curriculum* no se agota en el documento escrito ya que en el proceso curricular sufre de constantes aceptaciones, rechazos y redefiniciones que operan sobre lo prescripto y contribuyen a su transformación. La *política curricular* según la autora, permite trazar puentes entre los estudios curriculares y aquellas miradas sobre el Estado atentas a los procesos internos de las organizaciones estatales, la configuración de sus agencias y agentes, así como las relaciones con campos de saber experto. Introducir la categoría de *política curricular*, permite posar la mirada en cómo el Estado interviene en la esfera curricular y el conjunto de decisiones que construye en torno a un asunto socialmente problematizado (Merodo, 2006).

El curriculum como un artefacto de género

Tomaz Tadeu Da Silva (2001) propone entender al *curriculum* como un *artefacto de género* que corporiza y produce relaciones de género. A diferencia de las perspectivas críticas que ignoraban otras dimensiones de la desigualdad que no estuvieran ligadas a la clase social, estas teorías pos-críticas llaman la atención sobre el papel del género y la raza en la producción y reproducción de la desigualdad escolar. Para el autor, la manera en que se enuncian y estructuran los contenidos curriculares da cuenta de fenómenos de exclusión y omisión de otras identidades de género. El *curriculum* existente es visto como la expresión de la cosmovisión masculina que refleja y reproduce los estereotipos de género de la sociedad. De esta manera, ya no alcanza con promover el acceso a más educación, sino que importa construir un *curriculum* que refleje, de forma equilibrada, la experiencia de todas las identidades de sexo/género.

Dentro de los trabajos asociados a la producción de un curriculum que atienda las desigualdades existentes e incluya a población históricamente relegada, Raewyn Connell

¹³ Además la política curricular involucra formas de regular e imponer un reparto de conocimientos dentro del sistema educativo; una estructura de decisiones centralizadas o descentralizadas en la regulación y control del curriculum; el control sobre el cumplimiento de los objetivos y aprendizajes considerados mínimos, el ordenamiento del proceso pedagógico e intervención didáctica; mecanismos explícitos o no sobre la práctica y la evaluación de la calidad del sistema, y el tipo de utilización de la información sobre el sistema educativo; las políticas de innovación del curriculum y de perfeccionamiento de lxs profesorxs como estrategia para mejorar la calidad educativa (Gimeno Sacristán, 2007).

(1997) desarrolla la categoría de *justicia curricular* para abogar por el reconocimiento de ciertas demandas históricas y la apuesta a los efectos sociales del curriculum en la producción histórica de más igualdad en el acceso a los derechos de ciudadanía.

La justicia curricular se refiere a las maneras con las que el currículo concede y retira el poder, autoriza y desautoriza, reconoce y desconoce diferentes grupos de personas y sus conocimientos e identidades. De esta manera, se refiere a la justicia de las relaciones sociales producidas en los procesos educativos y a través de ellos (Connell, 2004, p. 42).

La autora propone un modelo de justicia curricular que se configura a través de la construcción del *curriculum* en torno a tres principios: la primacía de los intereses de los menos favorecidos, la participación y escolarización común, y el principio de producción histórica de la igualdad.

En una línea similar, la historiadora Peggy McIntosh desarrolló un modelo de la enseñanza de la historia para la inclusión de las mujeres, que bien puede aplicarse a otras disciplinas e identidades excluidas. La autora propone cinco fases interactivas para transformar el *curriculum*, cuyos aspectos pueden estar presentes en una u otra. La primera fase está orientada al reconocimiento de la “ausencia” de las mujeres correspondiente a la tradición occidental revestida de normas excluyentes sostenidas en los principios de objetividad y universalidad. Si bien puede haber mujeres presentes que escapan de la norma no se constituyen en una información relevante para la docencia o la investigación. En ese sentido, en esta etapa se visibiliza la ausencia de las mujeres en pos de desarrollar estrategias para que sean visibilizadas. La segunda etapa es llamada “de compensación” o de rescate donde se ponen de manifiesto figuras femeninas excepcionales. Aquí se encuentran trabajos sobre “las mujeres en...”, o la revalorización de aquellas que fueron pioneras en determinadas disciplinas. En la tercera etapa se presenta a las mujeres como grupo especial, identificando las barreras que históricamente las han excluido. La ausencia es configurada como un problema, como producto de la desigualdad. La cuarta etapa consiste en revalorizar a las mujeres como grupo en sus propios términos e ingresa la categoría de género para el análisis. Aquí aparecen trabajos sobre la vida y las experiencias de las mujeres. Esta tendencia despertó críticas asociadas a que los estudios de género sean establecidos como un ghetto desvinculado o apartado de las otras investigaciones académicas. La última etapa, aún pendiente (o en proceso) y más radical, supone una reescritura del conocimiento desde una perspectiva feminista. Implica una crítica epistemológica de las ciencias (sus conceptos, paradigmas, metodologías) y de la construcción del conocimiento científico que posibilite una reconstrucción del *curriculum*. La intención es

que la perspectiva de género atravesase todas las disciplinas y no esté presente sólo en programas específicos (McIntosh 1983 citada por Bonder 2009).¹⁴ En diálogo con estos aportes, en nuestro país las investigaciones coordinadas por Graciela Morgade (2009) en torno a la ESI retoman la importancia de realizar una crítica a los saberes de referencia del currículum escolar. Esto implica visibilizar el androcentrismo y etnocentrismo presente en ellos y cuestionar los modos de construcción y validación del conocimiento.

La revisión y cuestionamiento a la construcción del conocimiento científico occidental tiene su origen en la década del sesenta del siglo XX cuando las epistemologías críticas feministas, configuradas como un campo transdisciplinar, interrogaron la producción de conocimiento. Esto es preguntarse “¿quién mira, cómo lo hace y qué ve?” en vistas de legitimar a las mujeres como objeto de las ciencias y evidenciar “el carácter sexuado del sujeto de conocimiento; es decir la autorización de las mujeres y otros grupos subalternizados, como productoras y productores de conocimiento científico” (Campagnoli, 2018, p. 2). En este marco, fueron discutidos los supuestos de objetividad y neutralidad del pensamiento científico occidental, además de sus sesgos androcéntricos, donde son los rasgos atribuidos a los varones los que prevalecen en la ciencia moderna (universal, racional, abstracto, objetivo, público), mientras que los que deben evitarse son los pertenecientes a las mujeres (particular, emocional, concreto, subjetivo, privado). Desde dicha perspectiva androcéntrica y sexista se desprende una supuesta neutralidad valorativa del sujeto cognoscente que, al momento de construir conocimiento, no pondría en juego sus valores, preferencias, inclinaciones y emociones (Maffia, 2016). Esta forma de conocimiento, dominio y exclusión de la ciencia moderna construida sobre pares dicotómicos, exhaustivos y excluyentes con frecuencia sustenta posiciones esencialistas como aspecto central de su opresión. La apelación a la “naturaleza” en la ciencia moderna funciona como forma de sostener el status quo y la pretendida universalidad de su discurso que a su vez es traducido en hegemonía política. En este sentido, la ciencia no es el espejo de la naturaleza sino un discurso que desde una posición de poder construye verdad (Maffia, 2007).

Esta crítica epistemológica feminista se sucedió en “correspondencia con la puesta en crisis de un sujeto del feminismo hegemonizado por la categoría Mujer y sus implicancias racistas, clasistas, heteronormativas” (Campagnoli, 2018, p. 2). Siguiendo a Yuderkys Espinosa Miñoso (2020), es necesario descolonizar el propio feminismo y cuestionar las epistemologías

¹⁴ Se sugiere revisar la producción de Analís Escapil (2020) donde se profundiza sobre “el currículum como texto de género” expresión que, como menciona la autora, es introducida por William Pinar en 1981 en el marco del movimiento post-reconceptualización del currículum.

universalistas construidas desde la hegemonía europea y estadounidense. Los feminismos decoloniales evidenciaron la racialidad del poder para descolonizar la producción del conocimiento desde las cuales las academias subalternas son reducidas a una dependencia epistemológica y una tarea de traducción del saber construido desde el Norte Global. Los feminismos negros,¹⁵ afrocaribeños y decoloniales impulsan la revalorización de los saberes ancestrales y comunitarios y tensionan la forma occidentalizada de concebir el conocimiento como la única racional y legítima. Desde esta crítica, la experiencia, la memoria, los afectos cobran otra dimensión en (o incluso contra) el hacer científico/académico y las prácticas pedagógicas.

A partir del sintético recorrido precedente, y sin pretensión de exhaustividad, transversalizar la perspectiva de género para dichas interpretaciones supone revisar los marcos teóricos y saberes de referencia que sustentan nuestras prácticas docentes entrelazando movimientos pedagógicos y feministas que reparen en los procesos y formas de opresión y dominación involucrados en descolonizar y despatriarcalizar el *currículum* en vistas de construir una educación justa, no sexista y no racista (Seoane, 2021).

A esto se suman aportes como los de Guacira Lopes Louro y Deborah Brizman que, desde una pedagogía queer, interrogan al *currículum* en un sentido antinormativo. Como señala Análís Escapil (2019), “la pedagogía queer cuestiona los procesos de normalización de las identidades (...) indaga los límites del conocimiento, sus resistencias e ignorancias” (p. 52). Desde los insumos que ofrece la Teoría Queer, Britzman (2001) advierte que cuando el tema del sexo es introducido en el *currículum* se catalogan ciertos tipos de sexo como inteligibles mientras que otros son relegados a lo impensable o moralmente reprensible. Es decir, desde una perspectiva normativa de la sexualidad se fija su geografía a las categorías estrechas construidas socialmente. La autora retoma la noción de *dispositivo de saber/poder/placer* de Foucault para pensar la sexualidad no como desarrollo o identidad, que el conocimiento tiene que descubrir, sino como historicidad y relación. Esto no implica que lxs jóvenes no reciban información sino insistir en su carácter sintomática y no curativa o final. Sobre el trabajo que podría realizar la pedagogía y el *currículum* la autora plantea:

¹⁵ Cabe destacar aquí la noción de interseccionalidad para pensar las desigualdades. Desde el feminismo negro se criticó la universalización del término “mujer” producido desde el feminismo blanco europeo para evidenciar la importancia de un análisis que interseccione el género, la raza, la clase y la sexualidad. El término fue introducido por Williams Crenshaw en el año 1989 en un artículo titulado “Demarginalizando la intersección entre raza y sexo”. Además de los Estudios de Género, el término fue utilizado también en otras disciplinas, en términos generales refiere al “resultado de pensar en las distintas opresiones como constituidas y constituyentes que interactúan entre sí (siendo) más enriquecedor que la mera adición de opresiones” (Bach, 2015, p. 48)

Si quisiéramos tomar en serio las teorías sociales sobre la historicidad y el carácter problemático de las construcciones –vistas como relaciones de poder- la pedagogía podría, entonces, comenzar con el presupuesto de que las identidades son hechas y no recibidas y el trabajo del curriculum consistiría en incitar identificaciones y críticas, y no encerrarlas. Además de esto, una educación sexual socialmente relevante puede solamente ofrecer más preguntas (p. 94).

En este sentido, Brizman (2001) apuesta por un *curriculum* que realice esfuerzos continuados en una línea anti-racista, anti-sexista y anti-homofóbica, apartándose de fundamentos de la eugenesia y la higiene social, además de evitar constructos que “prohíban pensar a la sexualidad como movimiento y a los cuerpos en viaje”. Es decir, un *curriculum* más “próximo a la dinámica de la sexualidad y al cuidado de sí” (pp. 95-96).

En una línea similar, Lopes Louro (2012) propone “extrañar el currículo”, es decir desarrollar un acto de desconfianza, un movimiento que permita pasar los límites, poner en cuestión las condiciones en que se da el conocimiento. En sus palabras:

Sería un acto de desconfianza del currículo (tal como se nos presenta), para tratarlo de modo no usual; sería un movimiento para desconcertar y transformar el currículo (...) pasar los límites, atreverse, desconfiar de lo que está allí y mirar de modo propio lo que está incluido para poner en situación embarazosa lo que está en ese “cuerpo de conocimientos”; en fin, enfrentar las condiciones en que se da el conocimiento (pp. 115 - 116).

Para la autora entonces no se trata de incorporar al curriculum otra materia, sino más bien poner en cuestión la idea de que existe un cuerpo de conocimiento seguro que debe ser enseñado y revisar las condiciones que permiten (o impiden) el conocimiento. Lopes Louro retoma a Eve Sedgwick para pensar a la ignorancia no como falta o ausencia de conocimiento sino como residuo o efecto de un modo de conocer. Desde este enfoque puede pensarse a la ignorancia como productora de una forma de conocer o a ella misma como modo de conocer. Como señala val flores (2008a), la heteronormatividad como conocimiento hegemónico produce la normalidad mediante la expulsión de aquellos cuerpos y sexualidades catalogadas como inteligibles, impensables y moralmente reprobables.

La perspectiva de género: objeto y perspectiva

Las mencionadas conceptualizaciones en torno al *curriculum* son deudoras de los estudios de género y feministas que, al mismo tiempo, se constituyen en un insumo teórico para analizar la inclusión de la perspectiva de género en la *política curricular*, así como las posiciones de lxs actorxs encargadxs de su elaboración. En este estudio, y con la complejidad

que ello supone, la *perspectiva de género* es objeto de investigación y, al mismo tiempo, enfoque que orienta el abordaje. Los estudios de género surgieron en los años setenta en la academia norteamericana en el marco de la “segunda ola del feminismo”, retomando los aportes realizados por Simone de Beauvoir en su libro *El Segundo Sexo* (1949), específicamente la idea de que “la mujer no nace, sino que se hace”. De esta manera, el concepto de género comenzó a explicar la desigualdad entre hombres y mujeres como producto de una construcción social, donde los primeros poseen un lugar hegemónico y las segundas uno subyugado. La noción de *género* se convirtió en un abordaje clave en la teoría y política feminista cuyo principal cuestionamiento se dirigía a la concepción de la biología como destino (Reverter Bañón, 2012).

Joan Scott (1999) definió al *género* como “un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que se perciben entre los sexos; y una manera primaria de significar las relaciones de poder” (p. 9). Uno de sus principales aportes fue situar al *género* en el nivel simbólico-cultural derivado de relaciones de poder, cuyo cambio o reproducción se vincula con la historicidad de las instituciones y la organización social de los espacios en el que se desarrollan lxs sujetxs.

En una concepción tradicional del *sexo-género*, el primero alude al aspecto anatómico-biológico mientras que el segundo refiere a lo construido socialmente, a lo simbólico. A partir de la década de 1980 esta concepción de *sistema sexo-género* es cuestionada y comienza a impugnarse el concepto de *género* por entenderlo como neutral en un sentido político, meramente descriptivo, y carente de reivindicaciones feministas. En la década de los noventa, a partir del desarrollo de la teoría feminista, se evidenció el desgaste del *sistema sexo-género* en referencia a su entendimiento del *sexo* como lo natural y el *género* como una construcción sociohistórica (Reverter Bañón, 2012).

Dentro de las corrientes posestructuralistas se destaca Judith Butler (2008) quien plantea la imposibilidad de distinguir *sexo* y *género*, denotando que la presunción de una relación causal entre ambos es indeterminada. Butler otorga un lugar importante a las identidades sexuales que se apartan de las normas hegemónicas y rechaza la distinción anatómica natural entre los sexos que construye la división cultural entre los géneros en tanto legitima la idea de un sexo natural. Tanto el *género* como el *sexo* son una construcción social. En este sentido, no es lícito suponer que de un sexo macho deviene un género varón; y de un sexo hembra un género mujer. Butler cuestiona los límites del sexo y el género y recurre a la noción de *performatividad*, desde la cual explica que el *género* es construido en actos, los cuales ocultan su génesis y son impuestos por ciertos modos de castigo y recompensa. El *género* es la repetición, reactuación y

reexperimentación de un conjunto de significados socialmente establecidos que lo mantienen dentro de un marco binario.

Por su parte, la categoría *perspectiva de género*, en consonancia con la de *género* antes descripta, refiere a la trama de relaciones de poder que se suceden al interior de las sociedades en torno de las diferentes identidades sexuales y de género, así como el proceso de reproducción y legitimación de un determinado *sistema sexo-género*. Con la misma se designan una serie de enfoques analíticos y programáticos en relación con el orden simbólico mediante el cual cada cultura elabora la diferencia sexual. Desde allí se adopta una concepción construccionista del *género*, ya que “si en diferentes culturas cambia lo que se considera femenino o masculino, dicha asignación es una construcción social, una interpretación social de lo biológico” (Lamas citada por Jones y Gogna, 2012, p.36). Asimismo, implica reconocer los privilegios de los varones como grupo social y la discriminación hacia las mujeres e identidades disidentes, en tanto relaciones construidas social e históricamente que se articulan con la clase, la etnia, la edad, la preferencia sexual y la religión (Gamba, 2009).

En torno de la categoría *perspectiva de género* se esgrimen las críticas ya mencionadas en relación con la despolitización adjudicada a la noción de *género*. Sin embargo, la *perspectiva de género* también ha sido una estrategia para el ingreso de contenidos relacionados a reivindicaciones feministas y de la diversidad sexual al campo educativo. Dentro de los usos distorsionados de la *perspectiva de género* se encuentra aquellos que la reducen al análisis de las mujeres ignorando el contenido relacional de la teoría de género. Como plantea Marcela Lagarde (1996), los enfoques *asépticos de género* consisten en un tratamiento superficial de la perspectiva que:

Aun cuando logran visibilizar a las mujeres y descorrer algún velo de su opresión, no indagan las profundas y complejas causas ni los procesos históricos que las originan y reproducen, ni proponen modificar de fondo el orden genérico. Son tendencias mediatizadoras que buscan manifestaciones de la pobreza, la discriminación y la violencia, y ampliar un poco la participación de las mujeres. Casi siempre sin tocar las fuentes del dominio y sin plantear ni promover cambios genéricos en los hombres, en las familias, en las comunidades ni en las instituciones (p.10).

Por el contrario, la *perspectiva de género feminista* para la autora analiza las relaciones sociales intergenéricas e intragenéricas en las instituciones civiles y estatales y en los mecanismos pedagógicos en tanto dispositivos encargados de lograr el consenso en torno al orden de género y de ejercer coerción social para sancionar a quienes incumplen con las normas, deberes y límites que instala el género asignado al nacer. En este sentido, la perspectiva de

género permite comprender la normatividad del contenido de género y las genealogías de los mandatos de género legitimados en el pasado, así como las formas de resistencia y subversión existentes en el presente. En síntesis, para Lagarde la perspectiva de género es una “toma de posición política frente a la opresión de género: es una denuncia de sus daños y su destrucción y es, a la vez, un conjunto de acciones y alternativas para erradicarla” (p.20). Como una de las concreciones de la cultura feminista, la *perspectiva de género* deviene necesariamente en un conjunto de acciones prácticas de intervención sobre el mundo para su transformación.

En la actualidad la *perspectiva de género* forma parte de la demanda social vinculada a la ESI y cada vez es más frecuente su reemplazo por la expresión “perspectiva feminista”. En este marco, el presente estudio no busca establecer una correspondencia entre los datos empíricos y una definición de *perspectiva de género* o una correcta inclusión y/o transversalización en los diseños curriculares, más bien persigue conocer los sentidos asociados a dicha expresión y el proceso a través del cual gana mayor protagonismo en la compleja relación que se entrama entre *curriculum* y sociedad a través de lxs actores responsables de la producción curricular.

Abordaje teórico-metodológico

Además de un andamiaje conceptual, los estudios del curriculum han aportado herramientas teórico-metodológicas consistentes para el desarrollo de investigaciones empíricas sobre las relaciones entre *curriculum* y sociedad. En ellas, la categoría de *sujetxs sociales del curriculum* resulta altamente operativa. Para Alicia de Alba (2014) lxs sujetxs sociales se caracterizan por:

Poseer conciencia histórica, esto es, por saberse parte de un grupo o sector que suscribe determinado proyecto social (...) El sujeto social es tal en tanto sus acciones se inscriben en una determinada direccionalidad social (Zemelman, 1987a; 1987b) contenida en el proyecto social que sustenta (p. 88).

La autora define tres tipos de *sujetxs sociales del curriculum*, es decir aquellxs que intervienen en la sobredeterminación, la estructuración y el desarrollo curricular. Denomina *sujetxs sociales de la determinación curricular* a lxs actorxs interesadxs en prescribir lxs rasgos básicos o esenciales de un currículum particular aun cuando no tienen una presencia directa en las escuelas (Estado, Iglesia, sector empresarial, gremios y movimientos sociales). Los *sujetos sociales de estructuración formal del curriculum*, son aquellxs que le otorgan forma y estructura de acuerdo con los rasgos centrales perfilados por las directivas macro-políticas (consejos técnicos y universitarios, equipos técnicos de evaluación y diseño curricular, académicxs). Y

sujetxs sociales del desarrollo curricular, son los que convierten en práctica cotidiana un currículum (maestrxs, profesorxs y estudiantes). Este estudio se centra específicamente en los *sujetos sociales de estructuración formal del currículum* de la provincia de Buenos Aires, es decir, aquellxs que elaboraron los diseños y materiales curriculares para la jurisdicción retomando también los lineamientos curriculares y materiales de la ESI construidos en la instancia de *sobredeterminación curricular* (nacional) e interactuando con *lxs sujetxs de la determinación curricular*. Como se abordó antes, en el proceso de la *sobredeterminación curricular* intervienen una diversidad de actorxs e instituciones con distintos valores, creencias, concepciones, y posicionamiento que entran en tensión. En este sentido, De Alba (2015) construye el concepto de *posicionalidad* que entiende como:

El espacio ontológico, epistémico, teórico, psíquico, cultural, social, geopolítico, económico, etc., desde el cual se enuncia, se construye la palabra. La posicionalidad del discurso le imprime a éste la fuerza del entramado social del cual forma parte el que enuncia; se refiere al espacio de la enunciación, a la voz (p. 198).

Por otra parte, se destacan los aportes de Ernesto Bohoslavsky y Germán Soprano (2010), para el estudio del Estado, sus agentes y las políticas. Estos autores señalan que para comprender la definición de políticas públicas es tan importante el conocimiento de las normas como la caracterización de *lxs sujetxs* y prácticas que conforman las agencias estatales. De allí la importancia de estudiar a *lxs funcionarixs* y *técnicxs* que componen las áreas de política curricular. En relación con el rol de *lxs actores*, desde el campo de las Ciencias Políticas y Sociales, una mirada “desde adentro” del Estado permite prestar atención a las relaciones entre política pública y saber experto, esto es, de qué manera *lxs* científicos sociales participan en la definición de agendas políticas y el conocimiento que interviene en la acción pública (Delvaux, 2008). Ester García Sánchez (2007), advierte sobre las debilidades del “enfoque del actor” al momento de explicar los fenómenos sociales- políticos y señala la importancia de atender a *lxs* actorxs tanto como a los elementos estructurales. La autora sintetiza a un *actor* como “una unidad de decisión-acción responsable” cuyas decisiones dependen de la acción combinada de cinco factores o variables: su posición formal, sus intereses, sus sistemas de creencias, sus habilidades y el entorno de oportunidad en el que despliega su actuación.

En una línea similar, Carlos Acuña y Marcelo Leiras (2005) plantean que en el análisis de las decisiones de gobierno educativo deben considerarse las articulaciones entre el marco institucional, las reglas formales e informales y *lxs* actorxs participantes. Definen a *lxs actorxs* como “sujetos individuales o colectivos con capacidad de acción estratégica, lo que implica la capacidad de identificar intereses, definir objetivos en función de los mismos, diseñar un curso

de acción para alcanzar estos objetivos y contar con relativa autonomía para implementar dicho curso de acción” (p. 17). Lxs actorxs con capacidad de incidencia no se circunscriben al ámbito estatal, sino que abordan a todxs lxs involucradxs en los procesos de diseño, decisión e implementación de una política educativa. Para los autores el comportamiento de lxs actorxs puede analizarse en función de tres elementos: intereses, recursos e ideas/entendimiento. La categoría “interés” podría abordarse desde dimensiones que incorporen lo que lxs actorxs dicen que son sus intereses para explicar sus conductas; aquellx que definen como interés del grupo o sector social para comprender las conductas de expertxs o representantes políticos; también es necesario incorporar los intereses sociales que no se expresan en lxs actorxs sino que constituyen un requisito asociado a la equidad de las políticas educativas. Los “recursos” pueden desagregarse en la capacidad de negociación e influencia en instancias de formulación y gestión de la política a partir de los recursos políticos o económicos que se posean; la capacidad para descifrar el contexto, es decir la posibilidad de acceder a la mayor cantidad y calidad de información esencial durante todo el proceso de la política; la capacidad de representación, asociado a la expresión de legitimidad de quienes conforman su base de sustentación en el caso de lxs actores sociales o el respaldo legal y político para su accionar en el caso de los estatales; la capacidad de movilización social y la capacidad de acción colectiva. Acuña y Leiras destacan que son lxs actorxs estatales quienes están autorizadxs legalmente para tomar las decisiones en el sistema educativo, no obstante, plantean:

Es importante destacar que la autorización legal no implica mayor capacidad de acción colectiva eficaz y eficiente. En primer lugar, la autorización legal muchas veces es ambigua, de modo que la capacidad de un funcionario para tomar una decisión puede superponerse con la de otro funcionario dentro del mismo sector, en otro sector dentro de la misma jurisdicción o en otra jurisdicción (pp. 18 - 19).

Por último, lxs actorxs diseñan e implementan sus estrategias orientadxs por mapas cognitivos, por su “ideología, ideas, entendimiento”. Esto contiene aquellas prioridades, ideas, mundos deseables que sustentan cursos de acción. Sobre este elemento Acuña y Leiras (2005) señalan:

La política educativa está condicionada por la ideología de quienes se constituyen en líderes políticos o portavoces de actores colectivos, así como por la ideología o “sentido común” que predomina en la sociedad. En este marco de análisis la ideología da cuenta del modelo de pensamiento que, combinando valores, cultura y (des)conocimiento, lleva al actor a suponer que un comportamiento dado resultará en un estado de cosas deseable. Sin la comprensión de la ideología de los actores no se pueden explicar sus comportamientos. La relación entre intereses y comportamiento está mediada por la

ideología: los intereses orientan el comportamiento solamente si son reconocidos en el plano de su ideología o entendimiento (p. 19).

Sin desconocer que los conceptos de *actor* y *sujeto* remiten a tradiciones sociológicas distintas, en este trabajo se hará referencia a ambos en los sentidos antes mencionados. Desde un enfoque metodológico cualitativo este estudio presenta una aproximación exploratoria al proceso de inclusión de la perspectiva de género en la política curricular de la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires a través de la perspectiva de *lxs actorxs responsables de la estructuración formal del currículum*. Para ello se realizaron entrevistas semiestructuradas, concebidas como una forma de conversación que se propone favorecer la producción de un discurso que permita a la persona entrevistada el desarrollo de una línea argumental en torno a un tema de interés, definido en el marco de una investigación, que se halla contenido en su biografía, es decir que refiere a un acontecimiento experimentado e interpretado por el/la entrevistadx (Marradi y otros, 2007). En este caso el guión de las entrevistas estuvo asociado a conocer *los intereses* (intenciones, posiciones), *recursos, ideología* (Acuña y Leiras 2005) en torno al género, la sexualidad y la perspectiva de género; los recursos disponibles, los obstáculos, dificultades y desafíos en la construcción de los materiales curriculares, el diálogo/articulación con actorxs externos; además de indagar sobre sus trayectorias socio profesionales, y conocer el ingreso de lxs actoxs a la gestión educativa de la Provincia de Buenos Aires.

Tomando como referencia el estudio de Isabelino Siede (2016) sobre la inclusión de los derechos humanos en el currículum, las entrevistas en profundidad estuvieron orientadas a conocer la manera en que lxs actores protagonistas, consideradxs claves, dan sentido a su intervención en los procesos de definición curricular y relevar sus propias percepciones sobre el proceso general de incorporación de la perspectiva de género en los documentos y la política curricular del período. Como expresa el autor, un obstáculo previsible en este tipo de investigación es la distancia temporal entre las acciones y participación del/la entrevistadx en la gestión del período analizado y su lectura actual. Si bien no es mucho el tiempo transcurrido entre el final de la gestión analizada en 2015 y las entrevistas, realizadas entre 2019-2022, fueron años muy intensos en términos de discusiones público-políticas en clave de género y sexualidad, lo que implica que, como todo estudio que mira el pasado, el entrevistadx reflexiona a partir de esquemas cognoscitivos incorporados con posterioridad a los eventos indagados. Por otro lado, también “la forma en que el investigador se presenta, expresa los objetivos de su trabajo y realiza la invitación para la realización de la entrevista, condiciona aquello que el

narrador elige contar, consciente o inconscientemente” (Muñiz Terra, Frassa y Bidauri, 2018, p. 127)

En torno al trabajo de interpretación de quien investiga, Siede (2016) señala:

Comprender las interpretaciones de los actores sobre sus propias experiencias y aprendizajes requiere un ejercicio de doble hermenéutica, que incluye, junto con el análisis de discurso del informante, la consideración de los propios sesgos interpretativos del investigador y su disponibilidad para dejarse modificar por la visión del otro, hasta acceder a las claves desde las que lee su participación y se sitúa en el proceso social estudiado (p. 49)

Para este estudio se realizaron un total de diez entrevistas semiestructuradas a responsables políticos y técnicos encargadxs de la elaboración de los diseños curriculares en el período 2006 – 2015. Entre ellas se encuentran: Claudia Bracchi (Directora Provincial de Secundaria 2007- 2010 y 2011-2015 y Subsecretaria de la DGCyE 2011 -2012); María José Draghi (Directora de Gestión Curricular 2012 – 2015 y Directora Provincial de Educación Secundaria 2011-2012); Marina Paulozzo (Directora de Gestión Curricular 2005-2011 y coordinadora de elaboración e implementación del diseño curricular de Construcción de Ciudadanía); Claudia Bello (Directora de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la DGCyE 2008-2011); Eliana Vásquez (Directora de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la DGCyE 2011-2015); Claudia Lajud (Asesora de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social en la gestión de Claudia Bello y Subdirectora de la modalidad entre 2011-2015); Adrián Melo (miembro del equipo técnico vinculado a la implementación de la ESI y autor del apartado “Sexualidad y Género” de la materia Construcción de Ciudadanía y de la línea curricular de Ciudadanía); Mariana Chaves (Coordinadora del diseño curricular de la materia Construcción de Ciudadanía); Leonardo Troncoso (Director de Educación Física de DGCyE 2011-2015) y Paulina Bidauri (asesora de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social en la gestión de Claudia Bello y Capacitadora del Programa Nacional de Educación Sexual Integral).

Las entrevistas se combinan con el análisis de los documentos curriculares construidos desde la DGCyE en el período 2006-2015 en el que se identifican sentidos, significados y abordajes asociados a las nociones de género, sexualidades, ESI y perspectiva de género. Los materiales curriculares objeto de análisis son: el Marco General de la Política (resolución N°3655/07); la línea curricular de Ciudadanía para la educación secundaria (constituidos por “Construcción de la Ciudadanía” de 1 a 3 año, “Salud y Adolescencia” para 4 año, “Política y Ciudadanía” para 5 año, “Trabajo y ciudadanía” para 6 año); la resolución N°2476/2013 que

establece el trabajo con el grupo clase en Educación Física; la Ley provincial de ESI N°14.744/2015 sancionada en 2015; la “Guía para el abordaje de la diversidad sexual e identidad de género en las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires” a lo que se suman comunicaciones, resoluciones y circulares asociadas al tema elaboradas por la Dirección Provincial de Secundaria y la Dirección de Psicología comunitaria y Pedagogía Social de la DGCyE.

Si bien los diseños curriculares son el punto de partida de este estudio, el análisis no se centra en la letra de los diseños evitando, si es posible, juzgar su contenido desde las discusiones que atraviesan el presente vinculadas a la ESI con perspectiva de género. Tampoco se persigue una lógica orientada a verificar lo dicho por lxs actores entrevistadxs. Más bien, y como sugiere Miguel Valles (1999), al acompañar el análisis documental de otras técnicas como las entrevistas es posible aproximarse a la comprensión del contexto social de producción de los mismos, su significado de época y el sentido que tenían para quiénes los produjeron. Es por eso que no abundan en este trabajo las referencias a los diseños como documentos escritos y su presencia está orientada principalmente a enriquecer y/o tensionar la presentación de las ideas y argumentos.

La periodización de este estudio se delimita entre los años 2006 y 2015. Si bien se podría haber optado por una periodización macro-política atenta al ciclo de reformas educativas durante los gobiernos kirchneristas a nivel nacional (2003-2015), la investigación permitió identificar una periodización específica del objeto, es decir, una temporalidad propia de la inclusión del género en el curriculum de la Provincia de Buenos Aires. En este sentido, se toma como punto de partida los años 2006/2007 ya que fueron sancionadas la Ley de Educación Nacional N°26.206, la Ley de ESI N°26.150 y Ley Provincial de Educación N°13.688, tres normativas que se constituyeron en instrumentos legales de referencia para el desarrollo de la reforma curricular en la Provincia de Buenos Aires. Esta reforma se llevó adelante bajo las dos gobernaciones de Daniel Scioli (2007-2015) cuyos responsables a cargo de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) fueron Mario Oporto (2007-2011), Silvina Gvirtz (2011-2012) y Nora de Lucía (2012-2015) sucesivamente. Durante estas gestiones se desarrollaron las iniciativas curriculares emprendidas por distintos agentes y áreas de la DGCyE objeto de la presente tesis. Por su parte, se establece como punto de finalización el año 2015 en tanto culminación de este proceso curricular que se expresa con la sanción de la Ley provincial de ESI N°14.744 por un lado, pero también, con el cambio del signo político de la gobernación a partir de diciembre de 2015.

Estructura de la tesis

La tesis está estructurada en cuatro capítulos que analizan la incorporación de la perspectiva de género en distintas agencias estatales y materiales curriculares en la Provincia de Buenos Aires entre los años 2006 y 2015.

En el primer capítulo “La inclusión del género y la sexualidad en la política curricular de la Dirección Provincial de Educación Secundaria” se caracteriza la política curricular de la Dirección Provincial de Educación Secundaria (en adelante DPES) en el período 2006-2015, que enmarca el progresivo ingreso de la dimensión de género y sexualidad en el curriculum del nivel secundario bonaerense. Para ello se describe el marco normativo asociado al paradigma de derechos que atraviesa a la política educativa del período en dos sentidos: la conceptualización de lxs niñxs y jóvenes como sujetos de derecho (Ley N°26.061 y Ley N°13.298) y el derecho a la educación a través de la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario (Ley N°26.206/06 y Ley N°13.688/07). En este recorrido se repasa en la articulación entre la agenda de género y de derechos, que venían ganando protagonismo en el plano internacional y nacional, y su anclaje en la reforma educativa en marcha organizada alrededor de una narrativa de la ampliación de derechos, inclusión y recuperación del Estado; y las particularidades que adquieren en la política educativa de la Provincia de Buenos Aires a través de lxs actores involucrados en la construcción de los diseños curriculares.

En el segundo capítulo “Romper con el paradigma biomédico desde la construcción de la ciudadanía” se analiza la línea curricular de Ciudadanía, iniciada en el año 2007 con la materia “Construcción de Ciudadanía” para la Educación Secundaria Básica, que continúa con “Salud y Adolescencia”, “Política y Ciudadanía” y “Trabajo y Ciudadanía” para la Educación Secundaria Superior de la Provincia de Buenos Aires. Dentro del diseño curricular de “Construcción de Ciudadanía” la mirada se centra en la introducción del ámbito “Sexualidad y Género”, gesto que fue interpretado por lxs actores entrevistadxs como un corrimiento del paradigma biológico para proponer un abordaje socio-cultural del género y la sexualidad en paralelo a la sanción de la ESI. Esta nueva materia para la educación secundaria, y específicamente el ámbito “Sexualidad y Género”, despertó una fuerte reacción de oposición en un sector conservador de la Iglesia Católica representado por Monseñor Aguer. A partir de entrevistas a lxs *sujetxs sociales de estructuración formal del curriculum* y el análisis de los documentos, el propósito es reconstruir el proceso de producción de los diseños curriculares e identificar las principales intencionalidades, posiciones, diálogos y disputas que atravesaron su elaboración.

En el tercer capítulo “Las clases mixtas en la Educación Física escolar” se aborda la resolución N°2476/2013 que establece una organización por sección integrando los géneros en las clases de Educación Física del nivel secundario bonaerense. Acción que tensiona el paradigma biomédico que caracterizó la formación de esta disciplina escolar. A través de la mirada de los actorxs de la *estructuración formal del curriculum* se presentan las principales intencionalidades, posiciones, diálogos y disputas que atravesaron la construcción de la resolución, además de las resistencias y complejidad implicadas en el proceso de inclusión de la perspectiva de género en las clases de Educación Física mixtas.

En el cuarto capítulo “La ESI con perspectiva de género” se abordan una serie de materiales curriculares elaborados por la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la DGCyE vinculados a la ESI y la puesta en marcha de las capacitaciones docentes en articulación con el Programa Nacional. A partir de entrevistas a *lxs sujetxs sociales de la estructuración formal del curriculum* se identifican las formas de apropiación de la ESI, los obstáculos identificados, las principales intencionalidades y el diálogo establecido con actorxs provenientes de la sociedad civil, específicamente referentes de movimientos sociosexuales y militantes, para la construcción de la “Guía para el abordaje de la diversidad sexual e identidad de género en las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires”.

Para finalizar, en las conclusiones se ofrece una síntesis de los principales resultados a partir de los objetivos propuestos y el enfoque teórico seleccionado.

CAPÍTULO 1: La inclusión del género y la sexualidad en la política curricular de la Dirección Provincial de Educación Secundaria

En este capítulo se presentan los marcos normativos, las coordenadas de época, énfasis, e intencionalidades pedagógicas que dan sustento a la política curricular de la Dirección Provincial de Educación Secundaria de Provincia de Buenos Aires (en adelante DPES) en el período 2006-2015, y que enmarcan el progresivo ingreso de la dimensión de género y la sexualidad al currículum escolar. En la primera parte del capítulo se describe la reforma educativa de la década del noventa frente a la cual, y en consonancia con el proyecto educativo nacional de ese momento, la política curricular de la DPES construyó una fuerte ruptura. No obstante, existió una continuidad respecto a la centralidad otorgada al currículum como dispositivo político e ideológico de introducción de novedad y cambio en el sistema, pero bajo términos y sentidos contrapuestos orientados principalmente por la defensa y garantía del derecho a la educación, la legitimidad del saber docente y su necesaria participación en la construcción curricular. En esta línea, en el capítulo se explora la instalación en la región del paradigma de derechos y la preocupación por la inclusión con objetivos renovados vinculados a la democratización social. La descripción del contexto sociopolítico de ese período permite reconocer cómo toma protagonismo en la política educativa analizada el discurso de derechos en una doble expresión: como paradigma en el abordaje de la niñez y la juventud (Ley N° 26.061/05 y Ley N° 13.298/04) y como derecho a la educación a través de la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario (Ley N° 26.206/06 y Ley N°13.688/07).

En una segunda parte se aborda la construcción de una agenda de género en los organismos internacionales, las esferas del Estado y el campo académico de nuestro país producto de las luchas que llevaron adelante los feminismos. Historias de luchas que en el campo educativo posibilitaron la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150/06. En este sentido, se observa que la agenda de género que venía cobrando fuerza en el plano internacional y nacional dialogó y se articuló con la realidad educativa de la DPES desde el paradigma de derechos. El nuevo marco legal fue traducido en la gestión educativa de la DPES en políticas de inclusión y cuidado que, en su implementación, involucraron la extensión y reconocimiento de derechos a personas antes excluidas en función de su género o sexualidad. De esta manera, el progresivo ingreso de la perspectiva de género en la política curricular de la DPES sucedió en el marco del desarrollo y concreción del enfoque de derechos en articulación con la introducción de la temática en el currículum y con demandas recogidas desde el territorio

que alentaban su efectiva inclusión. Proceso que luego se vio promovido y dinamizado por la puesta en marcha de la ESI.

La reforma educativa de los noventa

Con la reforma de los noventa se configuró un nuevo rol para el Estado Nacional en la educación asociado principalmente a compensar las desigualdades, desempeñar tareas de evaluación y construir políticas para el sector nacional. El Ministerio de Educación dejó de tener escuelas a cargo, compitiéndole la regulación de los contenidos mínimos, la evaluación de los aprendizajes, la regulación de la formación docente, el financiamiento universitario y la construcción de información estadística y educativa. En este escenario, el curriculum tuvo un papel destacado en la construcción de la política educativa nacional en la medida que el cambio curricular fue pensado como una de las estrategias predilectas para subsanar la ineficiencia y banalidad de los saberes escolares como consecuencia del “vaciamiento de contenidos” producido durante la última dictadura militar (Dussel, 2005; Ziegler, 2008). La novedad del período no radicó en la existencia del curriculum como tal, sino en el despliegue de políticas curriculares que lo colocaron como un aspecto relevante para la transformación en educación (Terigi, 1997). El marco curricular nacional estuvo constituido por un listado de contenidos mínimos comunes que se organizaron en tres áreas: conceptuales, procedimentales y actitudinales, previendo distintos niveles de especificación curricular: nivel nacional, nivel provincial y el del establecimiento educativo (Dussel, 2005).

En 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación N° 24.195 que extendió la obligatoriedad de la escolaridad a 10 años y dio forma a lo que fue la Educación General Básica y el Polimodal. Esta ley establece una nueva distribución de funciones entre el Estado Nacional y las Provincias luego de la descentralización del sistema, donde las últimas pasan a financiar y gestionar todos los servicios educativos y definir los curriculum provinciales.

La reforma educativa de este período se caracterizó por la participación de reconocidxs investigadorxs universitarixs en cargos de gestión estatal. Según Claudio Suasnábar (2012), durante los primeros años de la década de 1980 y particularmente en la de 1990 se produjo la emergencia de un tipo de “intelectual-funcionario” que, frente a un alejamiento de los organismos internacionales del lugar de “consejeros” de gobierno, asumieron una modalidad de intervención que cambió un registro discursivo “oficial” con otro de tipo “académico-intelectual”. Como sostiene el autor, se produce lo que llama un estado de “disponibilidad política” de intelectuales y especialistas. “Esto es, la presencia de una masa de graduados en educación y de ciencias sociales que sin filiaciones ideológicas fuertes ni compromisos político-

partidarios se encuentran en disponibilidad para insertarse en el ámbito público-estatal o privado” (p. 16).

Tal como plantea Flavia Terigi (1997), la política curricular de la década de los noventa expresó una tendencia de convergencia hacia un modelo centralizado del curriculum. Allí se destacaron los Contenidos Básicos Comunes como una norma común dispuesta por el gobierno central que las jurisdiccionales debían respetar. Esta norma curricular apelaba al conocimiento académico como base de legitimidad, y reclutaba para su confección a expertxs cuyas filiaciones no eran el sistema educativo sino disciplinares lo cual tuvo como correlato la descalificación del discurso y la práctica pedagógica. El formato de los materiales curriculares se parecía más a una larga enumeración de cuestiones a ser enseñadas o evaluadas que a una prescripción orientadora; y las políticas de recentralización del curriculum se asociaron con políticas de control de los resultados del sistema y de lxs docentes a través, por ejemplo, de evaluaciones de aprendizajes de alumnxs también centralizadas. De esta manera, para la autora se descalificó el conocimiento docente y se produjeron materiales de difícil manejo que tendieron a asociarse con políticas de control de la acción de lxs docentes a través del desempeño de lxs estudiantes.

En esta misma línea, Sandra Ziegler (2008) plantea que la reforma educativa de los noventa profundizó la tendencia a la actualización curricular mediante la prescripción de documentos confeccionados por un cuerpo de especialistas. En este proceso, lxs docentes fueron ubicados como destinatarixs y lectorxs de prescripciones curriculares que exigían un nuevo sentido común y otros saberes prácticos asociados a una regulación diferente del trabajo. A saber, la política curricular de este período “ubicó a los docentes en el lugar de receptores del saber de lxs especialistas” (p. 398). Si lxs expertxs eran lxs productores del conocimiento, a lxs docentes les correspondía desarrollar el curriculum de acuerdo con los propósitos generales definidos estatalmente. Documentos curriculares realizados en el nivel nacional como provincial fueron elaborados por comisiones de “expertxs” cuyo conocimiento académico aportaba a la legitimación del diseño curricular y promovía la innovación disciplinar. En este sentido, se brindaba un lugar protagónico a las comunidades académicas y se producía un desplazamiento creciente de la legitimidad de la voz de lxs docentes en la definición inicial de los temas del curriculum, desautorizando su saber en relación con su profesión. Esto, por supuesto -como plantea la autora- no quiere decir que lxs docentes no hayan realizado una “recepción táctica”, es decir, que no se hayan dado resignificaciones o interpretaciones no anticipadas en sus actos de lectura de la propuesta del saber oficial. No serían entonces, para la autora, las reformas curriculares las que definen lo que ocurre en las instituciones sino el modo

en que dichas reformas se construyen, se definen y cómo terminan siendo apropiadas en el seno de las instituciones. Ziegler advierte que las políticas curriculares de carácter documental no interpelan de manera eficaz la cultura de la escuela y sus formas de funcionamiento, no transforman las prácticas institucionales, sino que instalan otros modos de regulación del trabajo docente.

Paralelamente a estas innovaciones en materia de política curricular, con la aplicación de políticas económicas neoliberales una lógica de mercado se instala en el sistema educativo donde las escuelas y los procesos de socialización pasan a ajustarse a las exigencias de lxs potenciales clientes. Las demandas puntuales de los grupos particulares se constituyen en los ejes organizadores de las propuestas escolares, siendo el Estado un proveedor de la asistencia a lxs necesitadxs. La educación pasa de ser un bien público a ser un bien de consumo (Martínez, Villa y Seoane, 2009). Como consecuencia de ello se produce una fragmentación del sistema educativo y una pérdida de su carácter de espacio común. Como explican Renata Giovine y Natalia Correa (2010), se asentó en este período el principio de subsidiariedad del Estado en tanto:

Se fomenta el avance de otros agentes educativos (privatización) y se diluye la responsabilidad del sostenimiento (desresponsabilización), apuntándose más bien a una acción complementaria en aquellas escuelas que demuestren o visibilicen una necesidad o carencia. Se observa así una primacía del rol subsidiario del estado, ya que no se lo define como garante de impartir y asegurar las condiciones materiales para el cumplimiento del derecho ciudadano a la educación (pp. 8 - 9).

Los embates al derecho a la educación derivados de la aplicación de políticas neoliberales fueron fuertemente criticados por sindicatos docentes, intelectuales, estudiantes, académixs, organizaciones sociales, etc. Los sindicatos docentes agrupados bajo la Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) se opusieron particularmente a la reforma educativa neoliberal instaurada con la sanción de la Ley Federal de Educación. Durante el segundo mandato de Carlos Menem, se produjo un acontecimiento emblemático de la resistencia del sector gremial docente con la instalación el 2 de abril de 1997, de la Carpa Blanca frente al Congreso de la Nación. La Carpa Blanca, que permaneció hasta el 30 de diciembre de 1999, albergaba a docentes de distintos puntos del país, en un reclamo salarial y la defensa de la educación pública como un bien nacional (Finnegan y Pagano, 2007). Por lo tanto, el rechazo de lxs docentes a las políticas educativas neoliberales fue construyendo una demanda social a favor de una concepción de la educación como derecho en conjunción con la consolidación de dicho discurso a nivel internacional.

Sobre la educación como un derecho

Como señala Felicitas Acosta (2020), los discursos educativos internacionales confluyeron en la instalación del derecho a la educación formulado en términos de extensión de la escolarización: “La educacionalización de los problemas sociales avanzó durante el siglo XIX a través de la escolarización y en el siglo XX por medio de la consolidación de los sistemas educativos, alcanzando su cenit a través del derecho a la educación formulado en los términos de la escolarización: un derecho a la escolarización” (p. 16).¹⁶ La perspectiva de la educación como derecho social se inscribe en el Estado de Bienestar del siglo XX y deriva del tránsito entre una concepción de Estado predominantemente protector–represivo a un enfoque promocional asociada a su responsabilidad en la protección de lxs individu@s en su conjunto y el bienestar social (Saforcada, 2020). Esta concepción de la educación como un derecho social estuvo vigente desde mediados del siglo XX hasta la década del setenta donde los sistemas educativos comenzaron a ser cuestionados como parte de las instituciones onerosas del Estado de bienestar (Feldfeber, 2020).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada por Naciones Unidas en 1948 incorporó y reconoció a la educación como un derecho humano fundamental, universal, gratuito y obligatorio.¹⁷ Este principio fue ampliado y ratificado en otros dispositivos como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, la Convención sobre Derechos del Niños de 1989 y la Declaración del Milenio del año 2000 (Cuenca, 2014). Más allá de la discusión sobre la eficacia política de las declaraciones y tratados internacionales para fijar a la educación como un derecho humano fundamental, en América Latina su efectiva implementación estuvo sujeta a marchas y contramarchas.¹⁸ Una evidencia de su expansión en

¹⁶ Para Acosta comprender la equiparación entre educación y escolarización supone “analizar tres pasajes: el pasaje del discursos de la educación al de la escolarización hacia fines del siglo XVIII, el pasaje de una escuela de arreglos institucionales “básicos” a la escuela elemental obligatoria durante el siglo XIX, el pasaje de un sistema de escuelas a los sistemas educativos hacia mediados del siglo XX y el pasaje de los sistemas educativos nacionales a los sistemas educativos transnacionales hacia comienzos del siglo XXI” (2020, p. 19 y 20)

¹⁷ El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos dice: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

¹⁸ El derecho a la educación ha sido conceptualizado por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Naciones Unidas, CDESC, Observación general N° 13, 1999) y por Katarina Tomasevski, primera relatora especial para el derecho a la educación. La educación como derecho tiene cuatro características, que a la vez representan las obligaciones del Estado para garantizarlo: asequibilidad (o, en español, disponibilidad), accesibilidad o acceso, aceptabilidad, adaptabilidad. Este es el llamado “sistema de las 4-A”. (Rodino, 2015).

la región fue la progresiva y sostenida universalización en el acceso a la educación reflejado en la legislación educativa tendiente a ampliar la obligatoriedad para abarcar la educación secundaria. Sin embargo, el reconocimiento jurídico del derecho a la educación en las constituciones y leyes nacionales vigentes convivió con la persistencia de factores tales como las desigualdades sociales de base, la fragmentación de los sistemas educativos y las tendencias privatizadoras y mercantilizadoras de los bienes educativos que impidieron el desarrollo de las condiciones necesarias para su plena realización (Gentili, 2009).

El derecho a la educación es concebido como un derecho humano que sustenta y hace posible el ejercicio de otros derechos. “Por eso se dice que la educación es un derecho “llave” o “puente” que abre el paso a los otros; un “multiplicador” que aumenta el disfrute de todos los derechos cuando está garantizado, pero los impide o limita grandemente cuando se niega” (Tomasevski citada por Rodino, 2015, p.3). Según Katarina Tomasevski (2003), el derecho a la educación no tiene una larga historia ni goza por el momento de reconocimiento universal como derecho humano. La autora señala tres etapas en el proceso de realización progresiva del derecho a la educación vinculado a la superación de las exclusiones. Menciona una primera etapa de concesión del derecho a la educación de aquellxs a lxs que históricamente les fue denegado o que siguen estando excluidxs, muchas veces esto entraña un acceso segregado en escuelas especiales. Una segunda etapa tendiente a abordar la segregación educativa y avanzar en la integración de los grupos admitidos para adaptarse a la escolaridad disponible. Y una tercera etapa que exige una adaptación de la enseñanza a la diversidad y al derecho igualitario de todxs a la educación, superando el requisito de que lxs recién llegadxs se adapten a la escolarización disponible.

En esta línea, el derecho a la educación fue ampliado como resultado de una comprensión mayor de las necesidades humanas y una preocupación por construir sociedades más equitativas e inclusivas. En este sentido, son recientes las interpretaciones que entienden que garantizar el derecho a la educación no se reduce al “acceso” a un sistema educativo público y gratuito, sino que también implica el ingreso, la permanencia y el egreso. Esta interpretación suele expresarse como la prohibición de expulsar y también se vincula con el aumento de la duración del ciclo educativo obligatorio y gratuito bajo la premisa de que colabora con la formación de ciudadanxs para una plena participación en la sociedad (Rodino, 2015).

Si bien la educación es reconocida como un derecho humano en las plataformas normativas nacionales desde mediados del siglo XX, el discurso del derecho a la educación vuelve a cobrar impulso en la escena de América Latina en los primeros años del siglo XXI a

partir de la evaluación de los resultados de las reformas emprendidas en las décadas anteriores.¹⁹ Naciones Unidas y Unesco encabezaron un movimiento planetario sobre el derecho a la educación promoviendo un marco de referencia alternativo a la orientación utilitaria impuestas por las reformas de los años noventa (Cuenca, 2014). Los gobiernos post-neoliberales en América Latina que configuraron la orientación progresista del período, se construyeron en oposición al capitalismo en su fase neoliberal, sostenidos en una afirmación de los derechos de ciudadanía, una reconstrucción de la esfera pública y la democracia a partir de una activa presencia del Estado (Feldfeber, 2020).

Siguiendo a Fernanda Saforcada, Carolina Ambao y Andrea Rozenberg (2021), cabe destacar también que desde finales de los años noventa, y de la mano de programas políticos regionales e iniciativas en particular de Unesco, cobra presencia en los discursos y políticas del campo educativo el término inclusión. Si bien es un término polisémico, la inclusión estuvo asociada a la integración y escolaridad de niñxs con discapacidad (educación inclusiva) en las escuelas comunes, pero es en la segunda mitad de la década de los noventa que se amplía y comienza a adquirir fuerza en el siglo XXI para referir a población excluida por razones individuales, de género, lingüísticas, culturales, etc. En este marco, y para describir diversas iniciativas de política pública, se consolida la expresión “políticas de inclusión” que pueden caracterizarse por: estar orientadas a ampliar la escolaridad, democratizar la educación, dar respuesta a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad o incorporar a un sector social identificado como excluido. Sobre la expansión de este concepto las autoras plantean:

Si el año 2000, con el Foro de Dakar, fue un punto de inflexión que se tradujo en el protagonismo de este término en los diversos ámbitos de política, el 2015 también lo fue, al aprobarse en la Asamblea General de las Naciones Unidas la Agenda 2030 con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que se establecieron como un compromiso común para el conjunto de los países firmantes y que direccionan la cooperación internacional (...) Entre 2000 y 2015, fue el espacio en el que el concepto de inclusión se expande, circula y se instala con fuerza en las agendas nacionales y subnacionales educativas de América Latina, proliferando las autodenominadas políticas de inclusión (pp. 72 - 73)

Más allá del impulso de Unesco y otros organismos internacionales el crecimiento de las políticas de inclusión en nuestra región se vincula con la impugnación a las políticas neoliberales y las desigualdades derivadas de su implementación. En el caso de nuestro país la

¹⁹ Se sugiere ver Florencia Finnegan y Ana Pagano (2007) para reconstruir la historia del derecho a la educación en Argentina. Las autoras abordan este tema desde los inicios del Sistema Educativo Argentino a fines del siglo XIX hasta el momento en que se comenzaba a debatir la Ley de Educación Nacional N° 26. 206.

noción de inclusión permitió evidenciar las principales tensiones y disputas en torno a la educación como derecho incluyendo una mirada social más amplia que considera las condiciones sociales y de desigualdad. Dentro de un gobierno posneoliberal, en Argentina “la inclusión adquirió sentidos ligados a superar una situación de injusticia o desigualdad y garantizar derechos” (Saforcada, Ambao, Rozenberg, 2021, p. 97)

El derecho a la educación se vinculó también con procesos de democratización social, entendidos como una expansión de derechos a grupos sociales antes excluidxs o privadxs de los mismos, o para describir la apertura de las instituciones que antes no hacían parte de la participación ciudadana de dichos grupos. La noción de democratización refiere a un proceso permanente y no a un punto de llegada en tanto es el resultado de luchas por la garantía de derechos consagrados o la ampliación de los mismos. En este sentido, pueden analizarse desde lo que Nancy Fraser denominó reivindicaciones redistributivas, políticas de reconocimiento y ampliación de campos de participación social (Feldfeber y Gluz, 2019).

La reforma educativa de las primeras décadas del siglo XXI

La reforma educativa que se inicia en 2003 bajo la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007), expresó un “nuevo signo” en la orientación de las políticas educativas basado en la oposición a las políticas neoliberales y la construcción de un rol más activo del Estado en garantizar el derecho a la educación, la promoción de la unidad del sistema educativo nacional y el diseño de políticas inclusivas, más igualitarias y fundadas en principios universales (Feldfeber y Gluz, 2011). La adopción por parte del Estado de políticas universales orientadas a la inclusión educativa implicó el pasaje de un rol compensador (característico de la lógica neoliberal) a un papel de prestador y sostenedor de la educación.²⁰ La Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en 2006, constituyó un pasó muy importante en la recuperación del rol de la educación en la construcción de una sociedad más justa y en reposicionar al Estado como garante del derecho a la educación (Correa y Giovine, 2010). La ley establece a la educación como un bien público y un derecho social, y en torno a esta afirmación se articulan otros aspectos, entre los que se destaca la obligatoriedad de la educación secundaria.

²⁰ Una de las políticas universales emblemáticas de este período, que articula deferentes Ministerios, fue la Asignación Universal por Hijo creada en el año 2009 por medio del decreto presidencial (Decreto N°1602/09). Esta política otorga una prestación monetaria no contributiva similar a la que reciben lxs hijxs de trabajadorxs formales destinada a niñxs y jóvenes desde el nacimiento hasta los 18 años; cuyos padres/ madre, tutorxs o curadores se encuentren desocupadxs o se desempeñen en la economía informal por un salario menor al Mínimo Vital y Móvil. “Se trata de una política de protección de la infancia que pretende intervenir tanto en las condiciones de vida de las familias como en su inserción en el sistema de protección social en función de la situación del mercado laboral, por lo que está condicionada a la asistencia escolar, al cumplimiento del calendario de vacunación obligatoria y a los controles anuales de salud (Feldfeber y Gluz, 2019, p. 30)

Como explican Carina Kaplan y Daniel Filmus (2012), parte de ese proyecto político basado en el desarrollo con justicia social, consistía en evidenciar el contexto de fragmentación, ruptura y exclusión producto de la implementación de políticas neoliberales. El proceso de construcción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 se dio en un contexto de recuperación de la confianza en la democracia, en la política y en el papel del Estado como principal garante del derecho a la educación, como conductor y articulador del sistema educativo y potenciador del espacio público. En este escenario emergió la necesidad de una nueva normativa que reemplazara a la Ley Federal de Educación y que, a diferencia de esta, adquiriera legitimidad a partir de su construcción plural y participativa. Según estxs funcionarios asociados a la gestión, para la construcción de la nueva ley se dio un amplio proceso de consulta al cual fueron convocadas la comunidad educativa, las instituciones sociales y la opinión pública.

En consonancia con la política nacional Adriana Puiggrós (2012), quien estaba a cargo de la DGCYE, relata que tres meses después de promulgada la Ley de Educación Nacional y en función del marco que ésta le proveía, se realizó un proceso de consulta para la elaboración de una ley de educación provincial que involucró a más de cuatro millones de personas, entre ellxs docentes, auxiliares, miembrxs de la comunidad educativa, familias, alumnx, adolescentes, representantes de organizaciones de la sociedad civil y ciudadanxs de la Provincia de Buenos Aires. En 2007 se sanciona la Ley de Educación N°13.688 que regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en el territorio de la Provincia de Buenos Aires, conforme a los principios establecidos en la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, en la Constitución Provincial y en la Ley de Educación Nacional. En su artículo 5° establece que:

La Provincia, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa.

La Provincia de Buenos Aires asume el compromiso de garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de instancias y condiciones institucionales, materiales, pedagógicas y de promoción de derechos, en todos sus ámbitos mediante acciones que aseguren educación de igual calidad y en todas las situaciones sociales. En diálogo con el paquete normativo antes mencionado, entre los objetivos y funciones del nivel secundario se mencionan: garantizar la inclusión, permanencia y continuidad de lxs alumnx; reconocer a lxs adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y sus prácticas culturales como parte

constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto; y garantizar los mecanismos de participación de lxs alumnxs en el gobierno escolar para favorecer y fortalecer el ejercicio de la ciudadanía y la gestión democrática de las instituciones del Nivel, entre otros. Lo descripto hasta aquí configura, a nivel general, el marco político y legal en el cual se desarrolló la política curricular de la DPES como se analizará en el siguiente apartado.

La construcción de la política curricular en la DPES

La nueva etapa de construcción de los diseños curriculares para la educación secundaria se inicia en la gestión de Adriana Puiggrós (2005-2007) como Directora General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y con Ariel Zysman como Director Provincial de Educación Secundaria. Esta tarea se continuó en 2007 con Mario Oporto²¹, quien sucedió a Puiggrós en el cargo de la gestión de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (en adelante DGCyE) en el período 2007-2015; Daniel Belinche asumió como Subsecretario de Educación, y Claudia Bracchi como Directora Provincial de Educación Secundaria.²² Marina Paulozzo y María José Draghi ocuparon el cargo de Directora de Gestión Curricular durante el período 2006-2015, en el primer caso más abocada a la construcción de los diseños y en el segundo al proceso de desarrollo o implementación curricular.

El Marco General de la Política Curricular (en adelante MGPC) de 2007 destinado a todos los niveles y modalidades, y establecido por la resolución N°3655/07 durante la gestión de Puiggrós, ofició de encuadre general de la construcción curricular. En el mismo se explicitan las bases pedagógicas que orientan las decisiones de los niveles y modalidades en lo relativo a las definiciones curriculares y la organización institucional.²³ En este sentido, el documento señala la relevancia y significatividad de los diseños y propuestas curriculares como políticas públicas universales en materia educativa, concebidas como herramientas para tornar efectiva

²¹ Mario Oporto ya había ocupado el cargo de Director Provincial de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires en el período 2001-2005.

²² Como se explica en el Marco General del Ciclo Superior de la Educación Secundaria “El proceso de diseño curricular se inició en el año 2005 con una consulta a docentes en la cual se valoraron las disciplinas y su enseñanza y continuó en 2006 con la implementación de los prediseños curriculares como experiencia piloto en 75 escuelas de la Provincia. A partir del año 2007 todas las Escuelas Secundarias Básicas implementaron el Diseño Curricular para el 1o año (ex 7o ESB); durante 2008 se implementó el Diseño Curricular de segundo año (ex 8o ESB) y en 2009 se implementó el 3er año (ex 9o ESB)” (DGCyE, 2009, p. 13).

²³ El equipo técnico a cargo de la construcción del Marco General de la Política Curricular estaba compuesto por: Prof. Graciela De Vita, Lic. Marion Evans, Prof. Alicia Fernández, Lic. Andrea Iotti, Lic. Laura Man, Prof. Graciana Pérez Lus, Prof. María Clara Rojas.

la igualdad y la inclusión. La DGCyE expresa su opción por las políticas universales sin desconocer la necesidad de desarrollar acciones a favor de los sectores más afectados por la reciente crisis del 2001. Las palabras finales del MGPC reponen la intención del documento de caracterizar la política pública de construcción curricular en función del propósito de una democratización social por medio de la educación común. Como se expresa en el mismo, la apuesta es introducir cambios que posibiliten situaciones de ejercicio real de los derechos a través de la distribución con justicia de bienes culturales y políticas de cuidado que atiendan la integralidad de lxs estudiantes.

En el Marco General del Ciclo Superior de la Escuela Secundaria (en adelante MGCSES) de 2009 aprobado por la resolución N° 3828/9 se expresa la línea de la política educativa de la DPES orientada a la inclusión de lxs estudiantes, permanencia con aprendizajes y finalización de la escuela secundaria.²⁴ La propuesta se moviliza a partir de un mandato democratizador que reconoce el derecho, garantiza la permanencia y la inclusión al mismo tiempo que brinda una formación de calidad. Se entiende a la escuela secundaria en términos de inclusión con calidad reconociendo que ello interpela al formato escolar tradicional. En este sentido, la escuela secundaria se sustenta en una visión afirmativa de la juventud y la adolescencia a quienes concibe como sujetos de acción y derechos sin desconocer las situaciones de conflicto, pobreza o vulnerabilidad. El documento plantea que en esta etapa de la vida se produce una reestructuración de las identidades, donde además se gana autonomía, en torno a los grupos de pertenencia, la clase social, la etnia, el género y las religiones.

En este marco, la DGCyE inicia en 2006 el proceso de construcción de los diseños curriculares para la nueva educación secundaria.²⁵ Como se expresa en el MGCSES, tres ejes fundamentales direccionaron el proyecto educativo: respetar las historias institucionales, respetar el derecho laboral de lxs docentes y respetar las trayectorias educativas. Cabe destacar que el origen de la educación secundaria en nuestro país estuvo asociado a la formación de la élite o futurxs dirigentes políticos. Si bien significó un mecanismo de movilización social ascendente, era portadora de un modelo selectivo y excluyente que operaba como filtro de lxs jóvenes de sectores medios o bajos que demandaban por más educación. En este sentido, la inclusión de sectores históricamente excluidos del nivel involucra una transformación profunda

²⁴ El equipo de especialistas a cargo de la construcción del Marco General del Ciclo Superior para la Educación Secundaria estuvo coordinado por Claudia Bracchi y Marina Paulozzo.

²⁵ La Educación Secundaria de la provincia se organizó en 6 años de escolaridad distribuidos en 3 años de ciclo básico (ex EGB) y 3 años de ciclo superior orientado (ex Educación Polimodal). El ciclo Superior brinda 7 orientaciones diferentes: Ciencias Sociales, Economía y Administración, Comunicación, Lenguas Extranjeras, Educación Física, Ciencias Naturales y Arte, y actualmente se están definiendo las orientaciones en Turismo, Informática y Agro-ambiente (Draghi, Larregui, Vásquez, Marano, Menéndez y Tolosa, 2012).

del formato escolar. En palabras de Claudia Bracchi y Inés Gabbai (2013), pensar una educación secundaria para todxs implica definir que no hay una única manera de ir a la escuela y que la institución tiene que revisar su modelo organizativo y su diseño curricular, redefinir el tiempo y el espacio escolar.

Sobre el pasaje del EGB y polimodal a la educación secundaria Marina Paulozzo²⁶, quien coordinaba la Dirección de Gestión Curricular, recuerda:

Tuvimos la responsabilidad de crear la secundaria obligatoria de seis años. En ese contexto se decide que hay que hacer diseños curriculares porque la división de Polimodal y EGB3 había primarizado mucho los estudios secundarios. Los tres primeros años de secundaria estuvieron en EGB y luego pasaron a ser ESB pero era algo que estaba en el medio, primaria y secundaria no se terminaba de definir (Entrevista septiembre de 2020).

Draghi²⁷ señala la complejidad involucrada:

Cuando nosotros ingresamos en 2007 teníamos que hacer obligatoria la educación secundaria en términos organizativos y curriculares e institucionales también (...) Se dio un pasaje de una estructura curricular a otra, la creación de cada uno de los años de la secundaria orientada que se fue dando paulatinamente y progresivamente con la desaparición del Polimodal. Esos trasposos de diseño curriculares fueron muy complejos (Entrevista noviembre de 2020).

En concordancia con la posición de distancia construida a nivel nacional respecto de la política curricular de los noventa, la construcción de los diseños curriculares se realizó a través de un amplio proceso participativo que involucró a docentes, gremios, colegios profesionales, universidades y comisiones de educación de las cámaras legislativas. Como señala Bracchi, fue un trabajo muy complejo en tanto implicó una discusión entre campos de conocimiento, sobre puestos de trabajo y presupuesto.²⁸ Draghi explica que en este trabajo de construcción de los diseños curriculares la DPES producía los primeros borradores que se trabajaban en distintos dispositivos como encuentros de intercambio, jornadas de debate y negociación, para luego

²⁶ Marina Paulozzo es pedagoga, investigadora, profesora de grado y posgrado en cátedras vinculadas al campo curricular (UNLZ, UNIPE, UNLP, entre otras). Además, es directora del Instituto de Currículum y Evaluación de la UNLZ.

²⁷ María José Draghi es profesora en Ciencias de la Educación (UNLP), especialista en Metodología de la Investigación Científica y Técnica (UNER) y diplomada Superior en Currículum y Prácticas Escolares en contexto (FLACSO) Es profesora e investigadora de la Facultad de Trabajo Social y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

²⁸ Entrevista realizada a Claudia Bracchi, noviembre de 2020.

producir las nuevas versiones con la incorporación de los cambios propuestos.²⁹ A esto se sumaban capacitaciones y formación para lxs docentes. Sobre dicho proceso, Draghi comenta:

Fue un proceso inédito, de presentar desde el Estado cómo se iban a hacer los cambios, esperar e incorporar cambios. Esto fue clarísimo en diseños como economía y administración (...) El primer borrador era de avanzada y el que salió no es tan de avanzada porque en el medio mediaron procesos de intercambio donde hubo presiones. Todo diseño curricular tiene muchas presiones, en las cuales intervienen las corporaciones (Entrevista noviembre de 2020).

Bracchi³⁰ destaca la convicción y decisión política comprometida en promover un proceso participativo:

Algo que les había propuesto a ellos y ellas (al equipo) para todo lo que sea de secundaria es que si hacíamos consulta nos bancábamos lo que venía, yo no iba a modificar lo que el sistema había planteado en la consulta y así hubo batallas ganadas y batallas perdidas³¹ (...) Para nosotros y nosotras discutir los diseños curriculares primero es discutir el recorte cultural de ese momento histórico y nuestros diseños la verdad que lo expresan (...) Digo, eran como muchos frentes, muchos frentes donde había una clara política de inclusión en conformar la escuela de 6 años para garantizar el derecho (Entrevista noviembre de 2020).

Sobre el desarrollo curricular Draghi explica:

Del 2012 al 2015 a mí me tocó desarrollar lo que es la gestión curricular, porque los diseños curriculares ya estaban implementados, lo que teníamos que hacer era desarrollo curricular. El desarrollo curricular tiene que ver con la implementación de los diseños, con el debate, con ver cómo ha sido la apropiación y cómo trabajaron y además darle una vuelta de rosca para que ciertas cuestiones se profundicen, se intensifiquen, se multipliquen y también recuperar experiencias (Entrevista noviembre de 2020).

Como lxs actores entrevistadxs lo describen, la reforma del sistema educativo fue acompañada de un cambio en lo que refiere al abordaje, la intervención y el trabajo con la niñez y la juventud. Las transformaciones en la orientación y sentido de la política educativa están íntimamente vinculadas al cambio promovido por el paradigma detrás del sistema de

²⁹ Los encuentros de trabajo con docentes en torno a los borradores de los diseños curriculares se organizaban agrupando regiones en función de su proximidad geográfica. La Provincia de Buenos Aires se compone de 25 regiones y 123 distritos.

³⁰ Claudia Bracchi es profesora en Ciencias de la Educación (UNLP) y magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación por la FLACSO. Es docente e investigadora de la Facultad de Bellas Artes (UNLP) y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).

³¹ En la entrevista Bracchi recordaba el caso de la materia “Ciencias de la Tierra” que se había propuesto desde la gestión como una materia nueva, pero en el proceso de consulta fue resistida, no incluyéndose finalmente en el currículum de ese momento. Dos años después llega a la DPES un expediente de la cámara de diputados donde les solicitaban que incluyan Ciencias de la Tierra en el diseño curricular.

Promoción y Protección Integral de lxs Derechos de Niñxs y Jóvenes. Respecto de los cambios de paradigma involucrados en esos años Draghi señala:

La ley de educación nacional es el cambio de paradigma más fuerte que hubo en el siglo XXI porque es una ley que todavía tenemos muchísimo para desarrollar, es una ley que es un parteaguas, que divide la educación de lo que venía siendo a lo que se empezó a desarrollar a partir de esta ley. Bueno junto con ella la de promoción y protección de derechos, esta ley también marca un antes y un después, es una ley que dice no más al tutelaje (...) Me parece que modifica sustancialmente la mirada, no es que el Estado lo ubica al otro como un sujeto sospechado de derechos “vamos a ver si cumple con determinados requisitos para tener estos derechos” sino todo lo contrario es a priori que tiene los derechos y que el Estado es el responsable de garantizarlos. Entonces ese es un cambio muy significativo, desde mi punto de vista, que habilita después todo lo demás (Entrevista noviembre de 2020).

La institucionalización de lxs niñxs y jóvenes como “sujetos de derechos” que acontece en este contexto histórico involucra nuevas responsabilidades y prácticas para las escuelas que se encuentran dentro de la red de instituciones que articulan con equipos técnicos de los sistemas de promoción y protección de derechos. El discurso de adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos permeó la producción curricular de este momento, articulado con la noción de inclusión, condición juvenil y ejercicio de la ciudadanía.³² A continuación, se presentan brevemente las características de este “nuevo” paradigma en torno a la intervención sobre la niñez y la juventud.

Paradigma de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niñxs y Jóvenes

La Convención de los Derechos del Niño (en adelante CDN) adoptada por la Asamblea de Naciones Unidas en 1989 constituye el cuerpo legal más importante en lo que refiere a niñxs y adolescentes en tanto establece la necesidad de respetar, proteger y realizar sus derechos sin discriminación. La CDN representa un cambio de paradigma que atraviesa la totalidad de las políticas que llevan adelante los Estados dado que deja de concebir a lxs niñxs y adolescentes como objeto de tutela para entenderlos como sujetxs plenxs de derechos. Desde este enfoque la protección integral de derechos tiene un carácter universal por lo cual concierne a la totalidad

³²Dentro del marco normativo sancionado en este período en relación al ejercicio de la ciudadanía se encuentran: Ley 26877/13 de Centros de Estudiantes; Ley de Ciudadanía Argentina N° 26.774/12 conocida como ley de “Voto Joven” y Ley 26.892/13 de Promoción de la convivencia y abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. A través de la Ley N° 14.581/14 la provincia de Buenos Aires garantiza y promueve la creación de los organismos de representación estudiantil bajo la forma de centros de estudiantes en cada una de las instituciones educativas de nivel medio y de nivel superior sean de gestión estatal, privada, cooperativa o social.

de lxs niñxs y adolescentes y no sólo a un sector desfavorecido, vulnerado o en conflicto con la ley (Cardozo y Michalewicz, 2017).

A la CDN le antecedieron las Reglas de Beijing de 1986, la Declaración Universal de los Derechos del Niños de 1959 y la Declaración de Ginebra de 1924. La CDN constituye un hito histórico al presentar por primera vez a todxs lxs niñxs como sujetxs de protección especial por parte del Estado y se les atribuyen un conjunto de derechos civiles y políticos equiparables a la condición de ciudadanxs. La CDN fue ratificada por nuestro país en el año 1990 a través de la ley nacional 23.849, y se incorporó a la Constitución Nacional con la reforma de 1994 lo que le da el máximo estatus jurídico. A partir de este hecho las provincias y la Nación debieron adaptar sus legislaciones a los requerimientos y pautas establecidas en la CDN. La implementación de este marco legal plasmado en la CDN implicó la presión de grupos nacionales e internacionales de derechos de la niñez que demandaban la realización de las modificaciones en las normativas. La situación de colapso de las instituciones de encierro de niñxs y jóvenes, sumado a que organismos de Derechos Humanos y medios de comunicación pujaran por instalar el tema en la agenda política derivó en su asimilación por parte del Estado para la construcción normativa (Roitstein, 2010).

Posicionar a lxs niñxs, adolescentes y jóvenes como sujetxs de derecho fundamenta el accionar del Estado en el interés superior del niñx y su derecho a ser escuchadxs y a que su palabra sea tenida en cuenta. Dentro del campo del Derecho, este nuevo marco legal sustituye el Modelo de la Situación Irregular (conocido en Argentina como el “patronato”) por el Modelo de Protección Integral. Como explica Mary Beloff (2004):

Las leyes y las prácticas que existían con anterioridad a la aprobación de la Convención en relación con la infancia respondían a un esquema que hoy conocemos como "modelo tutelar", "filantrópico", “de la situación irregular” o "asistencialista", y que tenía como punto de partida la consideración del menor como objeto de protección, circunstancia que legitimaba prácticas penocustodiales y represivas encubiertas. A partir de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño la discusión sobre la forma de entender y tratar con la infancia, tradicionalmente encarada desde esa perspectiva asistencialista y tutelar, cedió frente a un planteo de la cuestión en términos de ciudadanía y de derechos para los más jóvenes (p.2).

Con este cambio de paradigma en relación con la niñez se deja de concebir a lxs menores como objetos de compasión, tutela, represión, para considerar a lxs niñxs y jóvenes como sujetxs plenxs de derecho y como personas en una condición particular de desarrollo que deben ser consideradxs una prioridad para todos los órdenes de la sociedad y en base a los cuales se deben diseñar políticas integrales. La Convención establece principios a modo de proposiciones

que describen derechos. Estos principios fundamentales son: el interés superior del niño, la no discriminación, la efectividad, la autonomía progresiva y participación y escucha al niño (Roitstein, 2010).

La Ley 26.061 de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes torna operativa la convención y el cambio de paradigma en el abordaje de la niñez y la juventud en nuestro país. A través de esta ley se crea un sistema de protección de derechos en cuya base se encuentran un conjunto de políticas públicas y universales para el pleno desarrollo de los niños y jóvenes que involucra todas las áreas del estado: salud, cultura, educación, participación ciudadana y define responsabilidades del Estado, la sociedad y las familias en relación con los derechos. A través de la Ley N°13.298 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños de Provincia de Buenos Aires se crea un conjunto de órganos, entidades y servicios de promoción y protección de los derechos del niño y el adolescente compuestos de órganos administrativos, órganos judiciales y organizaciones de atención a la niñez y la juventud. Uno de los requerimientos es respetar la integralidad de las intervenciones, de esa manera la escuela forma parte de una red vincular e institucional de articulación de trabajo para controlar que no se vulneren derechos y que se restituyan aquellos lesionados, sus principales interlocutores son los servicios locales y zonales de promoción y protección de derechos (Bianco y Lambusta, 2015).

La construcción de una agenda de género y derechos para las mujeres

A fines de los años sesenta surgieron en los países sajones los Women's Studies y en Francia los Études Féminines y Recherches Féministes, que desplegaron una diversidad de expresiones con reelaboraciones y reapropiaciones singulares. Durante esa década se sucedieron "intercambios, conferencias y programas de formación en centros privados, Organizaciones No Gubernamentales (ONG), fundaciones y, en menor medida, universidades estatales" (Blanco, 2017, p. 5). Siguiendo a Bellucci (1992), el desarrollo de los Estudios de la Mujer en cada país se vinculó con las relaciones existentes entre sociedad civil y Estado, el desarrollo de las Ciencias Sociales y el avance del Movimiento de Mujeres.

Fruto de la presencia pública de las libertarias activistas del «Women's Lib», las Naciones Unidas declaran a 1975 como el Año Internacional de la Mujer, mientras el período 1975-1985 es establecido como la «Década de la Mujer», ... para propiciar y apoyar, por un lado, los procesos de investigación y análisis de las condiciones reales del colectivo femenino y, por el otro, una auténtica toma de conciencia sobre éstas que pudiera facilitar el mejoramiento sustantivo de la situación vital femenina (p.7).

De esta manera, durante las décadas de 1960 y 1970 organismos internacionales empezaron a considerar el papel de las mujeres en el “desarrollo”. Hasta ese momento las mismas sólo habían sido incluidas en políticas demográficas como parte de la familia o de grupos carenciados depositarios de protección. A partir de entonces se instó a los gobiernos a implementar políticas que promovieran la plena participación de las mujeres con el propósito de poner fin a la discriminación de género (Anzorena, 2010).

La interacción entre los movimientos feminista y la ONU, aunque no estuvo exenta de conflictos y tensiones, posibilitó la construcción de una agenda global de derechos para las mujeres que se tradujo en la construcción de instrumentos y tratados que las feministas supieron aprovechar para potenciar sus activismos locales. La declaración de 1975 como el Año Internacional de la Mujer por parte de la Naciones Unidas provocó la formación, en la capital de nuestro país del Frente de Lucha por la Mujer que reunió a agrupaciones feministas conformadas en los años previos, iniciativa que se desbarató por el golpe de Estado de 1976. En paralelo al desarrollo de reuniones oficiales, la ONU auspició espacios de reunión de mujeres feministas o no, un ejemplo fue la Conferencia Alternativa “Tribuna del Año Internacional de la Mujer” realizada en 1975 la cual “posibilitó el establecimiento de importantes redes de organizaciones de mujeres a nivel mundial que serían claves en la futura articulación de un movimiento feminista global” (Tarducci, Trebisacce y Grammatico, 2019, p. 82).

Mabel Bellucci (2014), en su reconstrucción de la larga lucha del feminismo por la legalización del aborto, destaca el papel de las “viajeras militantes” que en los años setenta se desplazaron con el propósito de explorar idearios, experiencias y materiales del pensamiento estadounidense y europeo para compartir con sus congéneres. Entre ellas menciona a: Victoria Ocampo, María Rosa Oliver, Otilia Vainstok, María Luisa Bemberg, Gabriella Christeller, Marysa Navarro, Isabel Larguía, Linda Jenness, Martín Sangrera Capdevilla, en otrxs. Estas mujeres traductoras, científicas, activistas y artistas, que contaban con disponibilidad económica, realizaban lo que la autora denomina “viaje acción, aquel por el cual ellas intentaban una verdadera “salida” para generar cambios en sus entornos políticos próximos” (p. 99). Estos viajes producían un intercambio y reciprocidad entre mujeres, pero en ocasiones también evidenciaban contradicciones y fronteras culturales entre lo propio y lo ajeno.

A diferencia del perfil social de las feministas de los setenta, siguiendo a Laura Masson (2007), la circulación internacional de las mujeres de los ochenta en muchos casos estuvo vinculada a su exilio político debido a su militancia, o la de sus esposos, en partidos de izquierda. Muchas incluso reconocen haberse hecho feministas en el exilio. Otras formas que

adquirió la circulación internacional de mujeres que inauguraron su militancia feminista en los ochenta, estuvo asociada a la universidad y la realización de posgrados o cursos en el exterior. Algunos de los circuitos internacionales no solo de financiamiento, sino de personas e instituciones fueron: el Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Como señala la autora, para el ingreso a las esferas del Estado las competencias profesionales y los saberes expertos no eran suficientes, sino que también se requiere de un conocimiento personal que otorgue confianza, “conocerse políticamente”, una identificación ideológica y/o profesional. En este sentido, Masson plantea:

Las feministas de los ochenta se caracterizan por su acceso a la educación superior, dominio de lenguas extranjeras, la realización de estudios de posgrados (en el exterior o en el país), y la militancia en partidos políticos que les han permitido el acceso a espacios privilegiados como funciones dentro del gobierno nacional (p. 176).

En relación con el feminismo de esa época, Masson desarrolla la tensión existente entre las llamadas feministas *autónomas* y las *institucionalizadas*. Las últimas son aquellas que estaban insertas en redes internacionales y se constituyeron en las expertas mientras que las primeras adhirieron a la lógica de la militancia, reivindicando la autonomía del movimiento y la construcción de una “agenda propia” libre de la imposición de agencias internacionales.

Dora Barrancos (2010) destaca que la transición democrática, pese a algunos desaciertos, produjo una transformación en el imaginario social que permitió el reconocimiento de que la jerarquía existente entre los géneros “formaba parte de los cimientos autoritarios que había que remover.” Esto se explica, para la autora, por el renovado movimiento de mujeres y feminista de nuestro país y por el *efecto democratizador* producido por el feminismo en el plano internacional (Barrancos, 2010, p. 276). Sumado a esto, el papel relevante que tuvieron las mujeres dentro del movimiento por los Derechos Humanos y la supervivencia en el marco de la reconversión económica que inició la dictadura. Las Madres de Plaza de Mayo, reconocidas peyorativamente por agentes de la dictadura como “las locas de Plaza de Mayo”, constituyeron una resistencia al terrorismo de Estado que también evidenció que lo personal es político. Fueron las que denunciaron la violación sistemática a los derechos humanos vivida en el país, llegando a hacer conocer esta situación a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en Washington y Naciones Unidas.

Dicho contexto permitió que con la vuelta a la democracia se expresara desde el Estado la voluntad política de incorporar “los temas de las mujeres en la agenda institucional y

asignarles un espacio específico dentro del aparato estatal” (Brown, 2014, pp. 217-218). Como describe Barrancos (2013):

Desde 1984 al presente, una serie de leyes han posibilitado un notable incremento de derechos entre los que se cuentan la reforma del código penal cambiando los antiguos delitos “contra la honestidad” por el concepto de “delitos contra la integridad sexual de las mujeres”. También entre los nuevos derechos sancionados se encuentran la “patria potestad compartida” (1985) – antes era una prerrogativa exclusivamente paternal -, el divorcio vincular (1987) – resulta indiscutible el particular significado que tiene para las mujeres en el contexto latinoamericano -, la ley contra la violencia familiar (1995) y la más reciente (y más integral) contra todas las formas de violencia (2010). Merced a la acción del feminismo, la Constitución de 1994 incorporó la CEDAW a su propio plexo, y en el 2003 se sancionó la ley que permite el acceso gratuito a medios anticonceptivos. En el 2008 el Congreso aprobó el “protocolo facultativo” indispensable para tornar operativas las facultades de la CEDAW (...) Desde 1985, se asiste en la Argentina a una experiencia seguramente única por sus características y su perdurabilidad, el Encuentro Nacional de Mujeres” (pp. 226-227).

En respuesta a los limitados avances de la Década de la Mujer, en la III Conferencia Mundial sobre la Mujer de 1985 organizada por Naciones Unidas, se insistió en promover que los gobiernos generen mecanismos gubernamentales para mejorar la situación de las mujeres y fomentar su participación. Argentina suscribe en 1985 a la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer. En 1987 se crea por un decreto de Raúl Alfonsín la Subsecretaría Nacional de la Mujer, el primer organismo creado dentro del aparato del Estado destinado a la promoción de las mujeres. Durante la presidencia de Carlos Menem, esta agencia estatal fue ascendida al rango de Secretaría, fue cerrada en 1990 en contexto de la reestructuración neoliberal, y reabierta en 1991 por presiones de algunos organismos internacionales bajo el nombre de Consejo Nacional de la Mujer (Anzorena, 2010).

Cabe destacar en este recorrido el surgimiento a fines de 1983 de la Multisectorial de la Mujer producto de la autoconvocatoria de mujeres reunidas para organizar el acto público en conmemoración del 8 de marzo Día Internacional de la Mujer del año siguiente. Esto resultó inédito en tanto, si bien habían existido actos académicos o mesas redondas, por primera vez las mujeres toman la calle. La Multisectorial estaba conformada por una multiplicidad de sectores políticos, feministas, gremiales, independientes, organismo de derechos humanos que consensuaron reclamos caracterizados por un *discurso de política sexual* que estará presente hasta su disolución a mediados de los años noventa. Interesa destacar que desde el año 1986, entre las demandas de la Multisectorial que conforman el documento presentado para el acto del 8 de marzo se encontraba: “Legislación que garantice información adecuada sobre educación sexual y anticonceptivos en centros educativos y de salud. Acceso a métodos

anticonceptivos gratuitos e inocuos en hospitales y obras sociales” (Tarducci, Trebisacce y Grammatico, 2019, p. 131).

Siguiendo a Rafael Blanco (2017), entre mediados de los setenta y comienzos de la década del ochenta se produce en América Latina un crecimiento de los cursos y programas sobre estudios feministas y de género, que en Argentina se acelera a partir de la década de los noventa. En este camino marcó un hito la creación de la carrera de posgrado Especialización Interdisciplinaria en Estudios de la Mujer dirigida por la psicóloga Gloria Bonder que se dictó en la Facultad de Psicología de la UBA entre 1987 y 1995. Los orígenes de esta carrera se vinculan con el crecimiento de los estudios de la mujer en Latinoamérica, área que desde los años setenta se encontraba en expansión principalmente en Estados Unidos con los *women’s studies*. Según Blanco (2018):

La carrera se vincula con tres procesos convergentes en los años ochenta (...): las agendas y demandas que emergieron en el espacio público con la recuperación democrática en Argentina, el proceso de modernización de la vida universitaria durante la posdictadura y la existencia de un grupo pionero que motorizó esta iniciativa (p. 5).

Los Estudios de la Mujer perseguían conmovir el estatuto universalista del conocimiento y hacer visible aquello que hasta ese momento era invisible para la sociedad. Para los primeros años de la década del noventa se producirá un pasaje desde los estudios *de la mujer* a los estudios *de género* (Blanco, 2017). Por ese entonces Bellucci (1992) analizaba la intención más abarcadora promovida desde los Estudios de Género:

Ciertas corrientes de los Estudios de la Mujer, en las sociedades industrializadas, han demostrado tener limitaciones que son inherentes a la perspectiva unidireccional con que encaran su objeto de estudio. (...) Se impone así en ellos una tendencia progresiva al corporativismo (el mujerismo), por la cual se intenta analizar a las mujeres solamente a partir de las variables de género femenino sin aludir a otros sujetos, colectivos o movimientos de contestación. Tampoco se alude al tipo de sociedad en que se encuentran insertas y cuanto de lo que acontece en la misma las cruza, les permite avanzar o las obliga a retroceder (p. 10).

Desde mediados de los ochenta la palabra “género”, importada desde los EEUU, se extendió principalmente en las facultades de carreras humanísticas. Muchas profesoras universitarias tuvieron activa participación en la promoción ya sea de “estudios de mujer” o “estudios de género” (Femenías, 2005). Entrados los años noventa, muchas universidades nacionales contaban con áreas, núcleos o centros destinados a realizar docencia, investigación y extensión relacionadas con la condición femenina (Barrancos, 2010). Como señala Adriana

Valobra (2005), la categoría de género cuestionó la noción de sexo como biológico, natural y dado para presentarlo como un constructo social sobre las diferencias sexuales. La autora menciona a Joan Scott como una de las investigadoras que más contribuyó en la definición y difusión de los problemas y posibilidades de la noción de género. Asimismo, Valobra comenta, para el caso de los estudios históricos, que en ocasiones existió un enmascaramiento en la apropiación de la noción de “género” en tanto funcionó como un reemplazo de la noción de “mujer” sin conmovir la lógica contributivista que caracterizaba la historia de las mujeres.

A partir de la perspectiva crítica sobre la escuela que instalaron en los setenta las teorías de la reproducción, resultaba posible señalar la simultaneidad de las desigualdades de género, clase y raza. Siguiendo a Graciela Morgade (2009), en diferentes países y centros de investigación los estudios de género se volcaron a indagar en temas que luego se volverían “clásicos” dentro del campo educativo como:

La escolarización de las mujeres adultas, los mensajes acerca de lo femenino y lo masculino en el curriculum y los libros de texto, las expectativas de rendimiento y de comportamiento hacia chicas y chicos, los usos del cuerpo en la educación física escolar, las disciplinas expresivas y el patio de juegos en el recreo, la interacción entre pares y el uso de la palabra, etc (p. 5)

Repasando lo descripto hasta el momento, y siguiendo a Josefina Brown (2014), para la introducción de la problemática de género y/o la cuestión de las mujeres en el Estado en Argentina se conjugaron diversos factores. Por una parte, el papel que jugaron las mujeres en el proceso de transición democrática dentro del movimiento de derechos humanos y en las luchas en torno a la reconversión económica iniciada durante la dictadura. Por otra parte, el crecimiento del movimiento de mujeres y feminista. Y sumado a ello, la legitimidad de las reivindicaciones del colectivo feminista a nivel internacional que derivaron en que el gobierno de Raúl Alfonsín expresara una voluntad política de introducir en la agenda institucional los temas de las mujeres.³³ Como expresa la autora, los años ochenta fueron de visibilización e institucionalización de los asuntos de las mujeres y la creación de su *cuarto propio* en el Estado, además de avances legislativos en torno a derechos civiles y políticos. En los noventa se dará lugar al cuestionamiento público-privado y se pondrán en debate temas como la violencia contra

³³ Como expresan Di Marco, Llobet, Brenner y Méndez, “el movimiento de mujeres en la Argentina y en la mayoría de los países latinoamericanos ha sido categorizado en tres vertientes: la participación de los movimientos de derechos humanos (Madres y Abuelas), las acciones colectivas de las mujeres de los sectores populares (que se organizaron para enfrentar las duras condiciones de vida, especialmente durante el ajuste) y las mujeres del movimiento feminista, con un fuerte componente en sus orígenes y estabilización de mujeres de sectores medios” (2010, p. 87).

las mujeres y otros como las sexualidades antes relegadas al plano de lo privado.

Durante la década de 1990 las “políticas de la visibilidad” comienzan a ser las iniciativas privilegiadas por parte de las organizaciones de la diversidad sexual, las Marchas del Orgullo iniciadas en 1991 son un ejemplo de ello (Moreno, 2008). La Conferencia Internacional de Población y Desarrollo de El Cairo de 1994, “confirmó el derecho de las personas a gozar del más alto nivel de salud sexual y reproductiva; y al año siguiente en Beijing se solidificaron las bases de los derechos reproductivos y sexuales como derechos humanos básicos” (Brown, 2008, pp. 278 - 279). Las conferencias de Beijing y El Cairo dan impulso al debate público y político sobre los derechos (no) reproductivos de las mujeres como nudos centrales de la ciudadanía. Sin embargo, los derechos sexuales y (no) reproductivos, que van desde la salud reproductiva hacia el aborto, presentaban para ese entonces muchas resistencias (Brown, 2014). Como fue mencionado antes en torno a la reforma educativa neoliberal, en los noventa se produce la incorporación de “personal calificado” desde la academia hacia posiciones de gestión estatal (Suasnábar y Palamidessi, 2007). En el campo educativo, se construyeron los Contenidos Básicos Comunes (CBC), proceso en el cual participaron destacados especialistas provenientes de la academia y las universidades. Lo interesante de este proceso de reforma fue la disputa que se estableció con la Iglesia Católica a partir de la incorporación del concepto de “género” en los CBC para el área de Formación Ética y Ciudadana. La palabra “género” fue retirada de los CBC y reemplazada por la de “sexo” a pedido de la Iglesia Católica encabezada por la Universidad Católica de La Plata liderada en ese entonces por Cayetano Licciardo. Para la Iglesia sustituir la palabra “género” por la de “sexo” permitía respetar el orden natural y distinguir entre conductas naturales y antinaturales. Los cambios realizados a los CBC por pedido de la Iglesia provocaron la renuncia de destacados referentes dentro del equipo redactor de estos, entre ellos Carlos Cullen coordinador de Formación Ética y Ciudadana, Gloria Bonder coordinadora del Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer (PRIOM) y Graciela Morgade quien también integraba dicho equipo.³⁴ Este evento permite constatar el poder de influencia que poseía la Iglesia Católica en la orientación de la política educativa cuya presión logra modificar los CBC (Severino, 2018).

Como analiza Germán Torres (2014), el vínculo entre la Iglesia Católica y el Estado Nacional durante el período 1989-2002 fue de *complementariedad*, caracterizada a grandes rasgos por una convergencia entre los intereses de la Iglesia en materia educativa y la matriz

³⁴ El PRIOM pertenecía al Área Educativa del Ministerio de Cultura y Educación y se desarrolló durante los años 1993 y 1996, cuya gestión terminó debido a las presiones eclesíásticas (Barrancos, 2010).

neo-conservadora del gobierno. En esta línea, en el acontecimiento antes descripto en torno a la definición de CBC, “el Ministerio de Educación fue permeable, aunque no sin tensiones internas a los reclamos de la Iglesia por la inclusión de una perspectiva católica” (p. 80). Cabe destacar que, en un contexto de ajuste, el presidente Carlos Menem (1989-1999) deseaba congraciarse con la Iglesia para conseguir su apoyo. En este marco, Argentina se ubicó entre los países pro natalista con condenas expresas al aborto y la conmemoración del Día del Niño por Nacer (Barrancos, 2010). Bajo el gobierno de Menem, la Iglesia católica se había recobrado del desprestigio derivado del papel que asumió durante la última dictadura militar (Brown, 2014). Pese al avance de los estudios de mujeres y de género en la academia y la presencia de equipos técnicos a cargo de la construcción de los CBC con formación en temas relativos al género y la sexualidad, la capacidad de influencia del sector conservador de la Iglesia en las políticas educativas de la época imposibilitó la incorporación del enfoque de género en el diseño curricular.

En el año 2002, sobre el final del gobierno provisional de Eduardo Duhalde luego de la crisis institucional, social y política de fines de 2001, se sanciona la Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable N° 25.673. La demanda de salud reproductiva atravesó conflictivos debates que se sucedieron desde el primer proyecto presentado en 1994. Cabe destacar el importante papel que tuvo el grupo Mujeres Autoconvocadas para Decidir en Libertad (MADEL), formada por cien organizaciones políticas y sociales, para el avance de los derechos de las mujeres (Brown 2014; Di Marco, 2010). Como plantea Juan Cruz Esquivel (2013a), la inclusión de la educación sexual como problemática social en la esfera pública no puede separarse de las preocupaciones por la salud sexual y reproductiva.³⁵ La sanción de la Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable se constituyó en una referencia significativa para las posteriores iniciativas vinculadas a la educación sexual. En este sentido la Ley N°13.066 del año 2003 que crea el “Programa Provincial que garantiza las políticas orientadas a la promoción, y desarrollo de la Salud Reproductiva y la Procreación Responsable” prescribe acciones educativas en educación sexual vinculadas a la prevención de enfermedades de transmisión sexual y capacitaciones a docentes.

El gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) se caracterizó por un política inclusiva y distributiva, así como una defensa de los Derechos Humanos, que posibilitó la visibilización de las reivindicaciones de diversas minorías en el escenario argentino y la consecuente ampliación

³⁵ Cabe destacar que unos años después, en mayo de 2005 se organiza la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito cuyo lema fue: Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir (Di Marco, 2010).

de derechos (Yovine, 2017). En este período, la agenda de política públicas de nuestro país incorporó una serie de demandas históricas asociadas a la ampliación y reconocimientos de derechos de ciudadanía de grupos antes excluidos en función de su género y sexualidad. Dichos reclamos se tradujeron en un conjunto de políticas públicas y leyes, no exentas de limitaciones y ambigüedades.³⁶ En el campo educativo se sancionó en 2006 la Ley de Educación Sexual Integral N°26.150 (ESI) que establece el derecho de niñas, adolescentes y jóvenes de recibir educación sexual integral, así como la obligación de las instituciones educativas de impartirla. En diálogo con lo antes descripto, podría entenderse a la ESI como el resultado de la convergencia entre la lucha de movimientos feministas y sociosexuales, el impulso desde la academia y la decisión política de acompañar dichas demandas desde el poder legislativo y ejecutivo.

El género y la sexualidad en la agenda de la DPES

La sanción de la ESI forma parte de las políticas de ampliación de derechos que caracterizaron a este período. No obstante, su implementación cobró impulso en 2008 con la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, a partir del cual se construyeron los lineamientos curriculares y materiales educativos.³⁷ De esta manera, para la mayoría de los actorxs entrevistadxs si bien la sanción de la Ley N° 26.150 fue celebrada, su concreción y materialización en la realidad educativa bonaerense se sucedió con la puesta en marcha del Programa Nacional de ESI cuando referentes de la provincia fueron convocadxs a la discusión sobre los lineamientos curriculares, y posteriormente, se desarrollaron las capacitaciones a docentes y la distribución de materiales. Por ese entonces la agenda de la provincia estaba dedicada a generar las condiciones para garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria movilizada por el paradigma de derechos. La introducción del apartado “sujetos, género y sexualidad” en el Marco General de la Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2007) dialoga con el contexto antes descripto que tornaba posible la inclusión de la dimensión de género y sexualidad en la construcción de los sujetos sociales y la puesta en marcha de políticas inclusivas. Draghi destaca:

³⁶ Ley N°25.673 Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (2003); Ley N°26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2006); Ley N°26.485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres (2009); Ley N°26.618 Matrimonio Igualitario (2010); Ley N°26.743 establece el derecho a la identidad de género de las personas (2012).

³⁷ Los materiales educativos, que se elaboraron y distribuyeron entre los años 2009 y 2010, se compusieron de afiches de sensibilización, trípticos para familias, docentes y jóvenes, cuadernillos por nivel con fundamentación teórica, sugerencias didácticas y láminas interactivas.

En el marco general de la política curricular, no solamente de secundaria sino de toda la política curricular de la Provincia de Buenos Aires, está presente el eje del cuidado de sí y el cuidado de los otros, la mirada de género y fundamentalmente la perspectiva de sujeto de derechos (Entrevista noviembre de 2020).

El capítulo “los sujetos sociales complejos” del MGPC presenta cada uno de los aspectos que hacen a la complejidad de lxs sujetxs sociales entendidos en relación con un lenguaje, un ambiente, una cultura, una historia y otrxs sujetxs. Se compone de distintos apartados que hacen a su comprensión como: sujetxs históricxs; sujetxs e interculturalidad; sujetxs de derecho; sujetxs y trabajo; sujetxs y ambiente; sujetxs, comunicación y tecnologías de la información y sujetxs y familias. En este esquema se suma el apartado “sujetxs, género y sexualidad” que introduce el concepto de género asociado a las definiciones construidas cultural e históricamente acerca de lo femenino y lo masculino que se traducen en expectativas y concepciones hegemónicas acerca del pensar, sentir y actuar de cada género. También se plantea que la sexualidad, al igual que el género, no es algo naturalmente dado, no se reduce a la genitalidad ni a las relaciones sexuales, sino que se vincula con prácticas, pensamientos, valores, sentimientos, actitudes, creencias, placeres y deseos a nivel sexual y con características biológicas y sensaciones que se manifiestan en el cuerpo. Las formas de vivir la sexualidad son diferentes para cada persona y se vinculan con las expectativas sociales en torno a cómo debería actuar un varón y una mujer. Asimismo, se hace hincapié en la importancia de introducir este debate en los contenidos, áreas de conocimiento y mediaciones pedagógicas. También se alude, a la por entonces reciente, perspectiva integral y transversal para el abordaje de la educación sexual:

Por un lado, es preciso introducir el cuidado del propio cuerpo y la educación sexual en relación con los contenidos que se abordan en distintas áreas curriculares y no sólo en materias vinculadas a las ciencias naturales, teniendo en cuenta las edades de los alumnos/as. Esta inclusión se realiza desde un enfoque positivo y propositivo de la sexualidad, que complementa la mirada biológica desde una perspectiva socio-histórica, comprendiendo los derechos sexuales y reproductivos. Desde esta concepción, la educación sexual no se reduce a brindar información para prevenir embarazos no planificados e infecciones de transmisión sexual, ni se vincula exclusivamente con consecuencias negativas o posibles peligros de la actividad sexual (...) La educación sexual debería posibilitar a los sujetos vivir plena y responsablemente su sexualidad, reconociendo y respetando diferentes formas de vivirla. Por otro lado, es importante que los/as docentes consideren este enfoque en sus mediaciones pedagógicas al momento de planificar sus intervenciones, de coordinar grupos, de vincularse con sus alumnos/as y pares, de evaluar, de reflexionar sobre sus propias prácticas (MGPC, 2007, p. 25).

Draghi y Bracchi acuerdan en describir al grupo a cargo de la construcción de los diseños como un equipo de “vanguardia”, “rupturista” y “de avanzada”. En palabras de Bracchi:

Nosotras tuvimos un equipo no solamente bueno en lo suyo sino también que conocían la escuela. Vos podés ser muy bueno en lo tuyo, en el análisis del campo pero si no conocés la escuela y aquellas cosas más imperceptibles de la escuela... Entonces me parece que esa combinación fue muy favorable. Y además un equipo en términos ideológicos, políticos, de vanguardia si querés, estoy buscándole la característica. Hay una cuestión académica, hay una cuestión de conocimiento del sistema no sólo de estudio sino por dentro y hay una cuestión también, me parece, rupturista, de avanzada (Entrevista noviembre de 2020).

En general un tema o problemática social ingresa al curriculum cuando ha sido previamente discutido en la sociedad. El curriculum en tanto síntesis de elementos culturales es producto de negociaciones y divergencias que devienen en una necesaria convergencia para su estructuración formal, proceso que puede dificultar la presencia de rasgos vanguardistas. Sin embargo, esto no excluye que en sus sucesivas y constantes resignificaciones puedan encontrarse signos de vanguardia (de Alba, 2014). La DPES introduce la noción de género y sexualidad a través del grupo de especialistas a cargo de la construcción de los diseños curriculares que transitaban por los espacios (académico, social, político) por los que venía ganando terreno la agenda de género. En este sentido, su introducción puede comprenderse con un gesto, una apuesta, una intención que pretende dar impulso y visibilidad a este contenido en las escuelas. Sobre el último tramo de la gestión se evidenciará una sinergia, sobre la que se volverá más adelante, entre la puesta en marcha de la implementación de la ESI, la apuesta curricular provincial, los debates que instalan los feminismos, el nuevo marco legal y las demandas e interpelaciones que llegan desde docentes y estudiantes. Elementos y procesos que se entrelazan y rearticulan el vínculo curriculum y sociedad dando lugar a la popularización o la presencia en el discurso de la expresión “perspectiva de género”.

La inclusión en los MGPC del género y la sexualidad como una dimensión de lxs sujetxs, sumado al diálogo con el territorio -no sólo en la construcción de los diseños curriculares sino también a lo largo de la gestión- permitió ampliar y profundizar la inclusión de la perspectiva de género. En otras palabras, los cambios sociales y políticos y la mayor resonancia en las escuelas de un vocabulario de derechos asociados a políticas inclusivas antes silenciado o ausente posibilitaron la emergencia de nuevas demandas en clave de género y sexualidad en la vida institucional. En este sentido, Bracchi recuerda un episodio:

Me acuerdo que cambiamos la cuestión administrativa cuando una secretaria de una escuela consulta porque uno de los chicos se autopercibía distinto y había cambiado su nombre, y ella no sabía dónde ponerlo en la lista. Y llama a la dirección por su preocupación, desde una buena intención. Y desde la buena intención nos preguntaba si lo ponía en el medio. No sabía cómo resolverlo y estaba preocupada por esa persona. Entonces ahí dijimos cambiemos los estados administrativos para que sean por orden alfabético. Entonces ya no tenemos problema (Entrevista noviembre de 2020).

A través de la circular N° 1 del año 2015 la Dirección Provincial de Educación Secundaria aborda los Estados Administrativos de las Escuelas (compuestos de registros de calificación, planillas de calificación, actas volantes de comisión evaluadora y libros de actas de comisión evaluadora) desde una perspectiva de género. La misma se enmarca en las leyes nacional y provincial de ESI y la Ley 26.743 de identidad de género. En la circular se expresa que, en los estados administrativos se nombra primero a los varones y en segundo lugar a las mujeres lo cual establece una jerarquía que reproduce la desigualdad de género y deja por fuera a aquellas identidades que no se autoperciben dentro de esas categorías. En consecuencia, se propone confeccionar los listados de estudiantes de manera alfabética para evitar procesos de discriminación y estigmatización de lxs estudiantes.

El trabajo en torno a la inclusión desde un paradigma de derechos se traduce en este período en la implementación de “políticas de cuidado” con las que se entrelazará la ESI en la política educativa de la Provincia de Buenos Aires. Las mismas se inscriben en una línea discursiva e interpretativa que, a diferencia de los debates que atraviesan a la pedagogía y que enfrentan cuidado y enseñanza, recupera en su formulación la agenda internacional y nacional en torno al cuidado que se articula con las luchas de los feminismos. A continuación, presentamos brevemente algunos de los debates que involucran las políticas de cuidado.

Sobre las políticas de cuidado

Históricamente el cuidado se depositó en las mujeres como parte de una labor doméstica no remunerada e invisible, producto de la asignación diferencial de responsabilidades y trabajo reflejo de pautas culturales y sociales desiguales (Faur y Pereyra, 2018). El reconocimiento del cuidado como un eje central del bienestar, su consideración como un bien público y como parte de la responsabilidad social colectiva será otro cambio de paradigma que caracterizó al período estudiado (Faur y Jelim, 2013). Siguiendo a Karina Batthyány (2015), los debates académicos sobre el cuidado se remontan a las corrientes feministas de los países anglosajones y su irrupción, como un aspecto central del sistema de bienestar, está estrechamente relacionada con

la incorporación de las mujeres al mercado laboral y con el reconocimiento de sus derechos de ciudadanía.

En este marco, cabe destacar al feminismo materialista francófono surgido a finales de los 70, dentro del cual autoras como Christine Delphy analizan las diferencias de género al interior de la clase obrera.³⁸ A través del concepto “doble invisibilización” Delphy refiere, por un lado, a la ausencia de las mujeres obreras en la conceptualización forjada por Marx, y por otro, al trabajo doméstico y su explotación (Bolla y Karczmarczyk, 2015). La autora propone un nuevo enfoque materialista para el análisis de la opresión de las mujeres desde el feminismo como punto de vista teórico (Smaldone, 2014). Dentro de su análisis, Delphy (1985) examina a la familia como el centro de la explotación económica y pone de relieve que las tareas domésticas, de crianza y educación recaen exclusivamente en las mujeres y constituye un trabajo no remunerado. La imposición de prestar servicios domésticos gratuitos se impone a las mujeres casadas aun cuando trabajen fuera de su casa. En esta línea, Heidi Hartmann desarrolla la idea del “doble sistema de opresión solidario” para evidenciar dos niveles de igual importancia en la opresión de las mujeres: patriarcado y capitalismo (Bolla, 2018).

Aunque no existe consenso en torno a su definición puede decirse que “el cuidado designa la acción de ayuda a un niño, niña o a una persona dependiente en el desarrollo y el bienestar de su vida cotidiana” (Katthyány, 2015, p. 10). Si bien el derecho al cuidado es reconocido en pactos y tratados internacionales, en lo que refiere a su exigibilidad y su inclusión en las políticas públicas se encuentra en construcción lo que implica trabajar en su redistribución, revalorización y reformulación.

En la Conferencia Mundial de la Mujer realizada en Beijing en 1995 se reconoce la necesidad de modificar la división sexual del trabajo entendida como construcción social. La Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe realizada en el 2007 en Quito, Ecuador visibilizó el aporte de la mujer al bienestar de la sociedad y la necesidad de reconocimiento y redistribución social del trabajo no remunerado. Los compromisos asumidos por los gobiernos en ese momento se ratificaron en el mismo evento realizado en el año 2010 en Brasilia, sugiriendo un mayor compromiso del Estado, el mercado, la sociedad y la participación masculina en el cuidado de las personas en favor de acercarse a una sociedad donde varones y mujeres sean proveedorxs y cuidadorxs por igual (Batthyány, 2015). Desde la

³⁸ Como plantea Bolla, “la propuesta del feminismo materialista permite denunciar la base material (económica) sobre la cual se construye y se reproduce la opresión patriarcal: la apropiación individual y colectiva de la clase de las mujeres, una de cuyas modalidades específicas es la apropiación de su trabajo en la forma de trabajo gratuito, en el marco del modo de producción doméstico o patriarcal. Entender a las mujeres como “clase” subraya además la denuncia del carácter social del sexo” (2018, p. 118 y 119)

primera Conferencia Regional sobre la Integración de la Mujer en el Desarrollo Económico y Social de América Latina realizada en La Habana, Cuba en 1977, se adoptó el Plan de Acción Regional sobre la Integración de la Mujer en el Desarrollo Económico y Social de América Latina y el Caribe, aprobándose en la sexta Conferencia el plan 1995-2001. En la Conferencia realizada en Quito se pone por primera vez el foco en las responsabilidades del Estado y ya no en la estructura de las familias para la lucha por la igualdad de género (Montaña Virreira, 2010). En las últimas décadas, la agenda del cuidado comienza a dotarse de una mayor institucionalidad y las políticas de cuidado a ser nominadas de manera explícita en la normativa internacional y regional (Rico y Robles, 2016). Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL - ONU)

Las políticas de cuidado abarcan aquellas acciones públicas referidas a la organización social y económica del trabajo destinado a garantizar el bienestar físico y emocional cotidiano de las personas con algún nivel de dependencia. Estas políticas consideran tanto a los destinatarios del cuidado, como a las personas proveedoras e incluyen medidas destinadas tanto a garantizar el acceso a servicios, tiempo y recursos para cuidar y ser cuidado, como a velar por su calidad mediante regulaciones y supervisiones. La División de Desarrollo Social, a partir de un enfoque de derechos de los sujetos y de los prestadores de cuidado, promueve que el cuidado se consolide como un pilar de la protección social, que debe guiarse por los principios de igualdad y solidaridad intergeneracional y de género, y articularse en legislaciones, políticas, programas, y servicios que constituyan sistemas integrados de cuidado³⁹.

Las políticas de cuidado se pueden clasificar según los requerimientos de cuidado de los cuales se ocupan, eso es: tiempo para cuidar, servicios de cuidado o dinero para cuidar. Aspecto que se traduce en regulaciones laborales o licencias, servicios de cuidado y transferencia de ingresos. Dichas políticas no están exentas de contradicciones en términos de roles y estereotipos de género, ya que muchas veces reproducen una mirada de la mujer como cuidadora y del varón como proveedor en lugar de promover una división del trabajo más equitativa al interior de los hogares, además de perpetuar un criterio heteronormativo (Berardi, 2020). Según Sonia Montaña Virreira y Coral Calderón (2010), nos encontramos:

A medio camino entre el asistencialismo maternalista de las políticas focalizadas y la necesidad de pensar en políticas y programas universales que generalicen derechos y responsabilidades, incorporando desde la acción del Estado a los hombres y al Estado

³⁹ Definición extraída de la página del organismo: <https://www.cepal.org/es/sobre-el-cuidado-y-las-politicas-de-cuidado>

mismo en la reproducción de la vida, el cuidado y, por lo tanto redistribuyendo el trabajo necesario, lo que equivale a redistribuir el tiempo- y cómo no- el ocio (p. 59).

Junto con otrxs autorxs, Eleonor Faur propuso el concepto de *organización social y política del cuidado* al que define como “la configuración que surge del cruce entre las instituciones que regulan y proveen servicios de cuidado y los modos en que los hogares de distintos niveles socioeconómicos y sus miembros acceden, o no a ellos” (2017, p. 89). El cuidado se extiende por distintas instituciones públicas y privadas y si bien el Estado contribuye como proveedor, también es el encargado de establecer las reglas para la actuación del mercado, la familia y la comunidad. Eleonor Faur y Francisca Pereyra (2018) retoman la noción de *diamante de cuidado* de Shahra Razavi, para analizar el peso relativo que distintas instituciones públicas y privadas poseen en la provisión del cuidado. En la figura del diamante se simboliza la interacción del Estado, las familias, los mercados y las organizaciones comunitarias, bajo la premisa que existen diferentes configuraciones del diamante en función de la sociedad y el momento histórico. Incrementar las posibilidades de desfamiliarizar el cuidado y desmercantilizar el bienestar se ve atravesada por la existencia de diferentes formatos, de una fragmentación de la oferta y por ende un desigual acceso a los servicios y ofertas de cuidado en función del nivel socioeconómico de las familias y de la existencia de políticas públicas que faciliten o no la provisión y acceso a dichos servicios (Faur, Esquivel y Jelin, 2012).

Según lo planteado por Eleonor Faur, Valeria Esquivel y Elizabeth Jelin (2012), la organización del sistema de salud, la educación y provisión social forman parte de la organización social del cuidado. No obstante, existe una tensión histórica en las instituciones educativas entre educación y cuidado basado en una falsa dicotomía que los entendió como diferentes y opuestos. Hay que mencionar además que la docencia es un trabajo históricamente feminizado, por lo que, de un tiempo a esta parte, se interpretó que asociar la educación al cuidado reforzaría a éste como una responsabilidad femenina y maternal. En este sentido, las docentes buscaron diferenciarse de perspectivas maternalistas y de la concepción de maestras como “segundas madres”. Asimismo, este tema recoge la tensión entre pedagogía y asistencialismo, que asocia este último al cuidado y lo contrapone con la educación, particularmente cuando las escuelas modifican su formato y campo de acción ampliando su jornada y dando de comer a lxs niñxs. En dichas miradas, no se concibe al cuidado como una actividad que contiene a la educación, a la atención integral de lxs niñxs y jóvenes, que además configura un derecho y una responsabilidad social (Faur, 2017).⁴⁰

⁴⁰ El debate entre el cuidado y la enseñanza tiene una larga historia particularmente en el nivel inicial. Redondo y Antelo sintetiza esta encrucijada: “Como es sabido, el campo de la primera infancia está atravesado por diversas

“La enseñanza no se contrapone al cuidado, lo incluye”. Las políticas de cuidado en la DPES

En diálogo con lo antes descripto, actualmente son cuatro las miradas del Estado que pueden reconocer en torno al cuidado:

La proveniente de la economía feminista, centrada en la economía del cuidado; la que viene de la sociología, que coloca el debate en el bienestar social; la que comprende al cuidado como derecho y la de la ética del cuidado, cercana a disciplinas como la antropología y la psicología social (Ministerio de Educación de la Nación, 2021, p. 19)

Apartándose de los históricos debates que oponen la enseñanza y el cuidado, en el período analizado se instala en la DPES una línea interpretativa que articula el cuidado a la protección y reconocimiento de los derechos de la niñez y la juventud y como una actividad que le compete a la escuela. Las prácticas del cuidado son comprendidas como parte de la tarea educativa, articulando el cuidar, enseñar a cuidarse y a cuidar de lxs otrxs. Desde la gestión de DPES comienza a cobrar lugar la referencia a las “políticas de cuidado” en educación. Esto implica comprender al acto de enseñar como intrínsecamente vinculado al cuidar y al cuidado como un bien público, un derecho y una dimensión de la ciudadanía. Las políticas de cuidado se asocian a garantizar el bienestar de lxs jóvenes y trabajar en la promoción del desarrollo integral.⁴¹ En el Marco General de la Política Curricular se plantea:

Las escuelas pueden y deben articular su actividad específica –la enseñanza- con la consideración completa de las vidas de sus alumnos/as, es decir atender, amparar, ofrecer filiación: políticas de cuidado que en todas las épocas las escuelas brindaron. La enseñanza no se contrapone al cuidado, lo incluye. El reconocimiento del alumno/a en sus características personales, familiares, culturales, sociales, de género permite ofrecerle el amparo, siendo éste, una de las condiciones para que el aprendizaje sea posible. (...) Tenemos por delante la posibilidad de producir cambios en nuestras escuelas que afecten las vidas de niños/as, adolescentes, jóvenes, adultos/as y adultos/as mayores, generando situaciones de ejercicio real de los derechos, distribuyendo con justicia los bienes culturales y ofreciendo políticas de cuidado que atiendan su integralidad (2007, pp. 19 - 36).

tensiones y definiciones político-pedagógicas que, en cada período, asumen un énfasis particular, como por ejemplo si se juega o aprende, en el marco del debate sobre los contenidos y la primarización del nivel Inicial en la reforma educativa, si se asiste o se enseña. Debates que no terminan de saldarse y que se reactualizan bajo otros enunciados y/o discursos” (2017, p. 8).

⁴¹ En documentos recientes de la DGCyE como el titulado “Políticas de cuidado en educación secundaria” del año 2019, se presentan temáticas prevalentes y relevantes de las políticas de cuidado como: técnicas de Respiración Cardio pulmonar (RCP), la Educación Sexual Integral (ESI), la Educación Vial (EV) y la Convivencia.

Si bien las políticas de cuidado en educación se encuentran en continuidad con la agenda internacional de cuidado antes descrita, y hacen mención al origen asociado a las luchas feministas, son reivindicadas desde el marco del paradigma de promoción y protección de derechos y la obligatoriedad de la educación secundaria. En decir, las escuelas son parte de la red de cuidado provista por el Estado, pero el énfasis mayor está puesto en dotar al mismo de contenido vinculado a la noción de derecho. De este modo, se asocia a la intervención y protección integral de lxs niñxs y jóvenes en relación con la concepción de autonomía progresiva y con una dimensión vincular atenta a la escuela como espacio de producción de subjetividad. En esta línea, también formaron parte de la agenda pública de la DPES las reflexiones sobre la convivencia en las escuelas en el marco de la promoción de prácticas de inclusión democrática y del pasaje de un paradigma de la disciplina al de la convivencia escolar.⁴²

Respecto del abordaje de las políticas de cuidado en educación, Bracchi (2017) explica que el concepto de políticas de cuidado surge ligado a la equidad, la participación, la igualdad y la democracia y está asociado a la visibilización que realiza el feminismo en los años setenta del cuidado como una responsabilidad exclusiva de las mujeres en el ámbito privado omitiendo la de los varones y el Estado. El atravesamiento de la perspectiva de género y la de derecho en el concepto de cuidado repone la dimensión política del mismo y la necesaria intervención del Estado para promover relaciones de género equitativas más allá de las condiciones etarias, de clase, religiosas, sexuales, etc.

En esta línea, “que la escuela promueva, genere condiciones, posibilite, acompañe y desarrolle la *perspectiva de derecho y de género* lleva de suyo que las definiciones político pedagógicas en términos institucionales y de enseñanza se basen en una *política de cuidado*. (...) La noción de cuidado “desde un enfoque de derechos, implica que todo ciudadano tiene derecho tanto a cuidar como ser cuidado” (p. 55).

⁴² Una de las líneas político – institucional de trabajo de la Dirección Provincial de Educación Secundaria será la “promoción y profundización del gobierno democrático en la escuela secundaria” dentro de la cual se dará la implementación de los “Acuerdos Institucionales de Convivencia”, la conformación de Comisiones Evaluadoras Distritales de los Acuerdos Institucionales de Convivencia”, el desarrollo de experiencias de incorporación de Consejos Consultivos como forma colegiada de gobierno escolar., y la promoción de la creación de Centros de Estudiantes (Bracchi, 2015).

Para profundizar sobre las cuestiones disciplinarias desde el enfoque de la "convivencia" para resolver los conflictos en el ámbito escolar del nivel secundario se sugiere leer la tesis de Micaela Barrera (2019) "Es su lugar y no se quieren ir": la trama de la convivencia en perspectiva de derecho en una escuela secundaria de la calle Nueva York, Berisso (2016-2018) (Tesis de grado). Presentada en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Licenciada en Sociología. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2186/te.2186.pdf>

En este sentido, se puede entender el cuidado como el ejercicio del derecho a cuidar, ser cuidado y autocuidarse. Entendido como bien público, como un derecho y una obligación, es decir una dimensión de la ciudadanía que debe ser garantizada por el Estado quien además debe potenciar la autonomía, el bienestar de las familias y de lxs sujetos. Bracchi plantea que generar políticas de cuidado es crucial para garantizar el bienestar y la promoción y desarrollo integral de lxs jóvenes que transitan por la escuela secundaria. Desde su perspectiva, considera necesario establecer un acuerdo educativo de cuidado entre docentes, familias y estudiantes, donde se construyan espacios de protección de los derechos de lxs estudiantes como sujetxs privilegiadxs de cuidado.

Junto con el trabajo en la línea de convivencia, la ESI en tanto enfoque (integral), perspectiva (de género, derechos y diversidad), y como contenido de enseñanza será reconocida como una herramienta imprescindible para promover el cuidado integral de niñxs y jóvenes y trabajar en la prevención de riesgos.

Las políticas de cuidado se vuelven fundamentales y guardan una íntima relación con la ESI. Las políticas de cuidado precisan de instalar en los espacios escolares y en los sujetos intervinientes -docentes, estudiantes, familias- los derechos y responsabilidades que los ciudadanos tienen entre sí y para con el Estado en relación al cuidado. Precisa de instalar la mirada de cuidado que permita visualizar las situaciones de sufrimiento y de vulnerabilidad de las y los estudiantes.⁴³

Un proyecto que asoció la dimensión de género/sexualidad y las políticas de derechos, inclusión y cuidado vinculadas a garantizar la permanencia en el nivel secundario fue la Experiencia Educativa “Salas Maternales: madres, padres, hermanos/as mayores, todos en Secundaria” iniciada en 2008, cuya organización y gestión está encuadrada en la Resolución N°5170/08. Fue una iniciativa conjunta de la Dirección Provincial de Educación Inicial y de la DPES, con la participación de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (en adelante DPCyPS) y la Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas. Este proyecto contempla el inicio de la educación de lxs niñxs desde los primeros años y la extensión de la obligatoriedad escolar del Nivel Secundario. En el último caso, está propuesta se dirige a lxs adolescentes y jóvenes que son madres, padres o hermanxs mayores, que se ocupan del cuidado de niñxs pequeñxs y que ven afectadas sus trayectorias escolares con ausentismos reiterados o

⁴³ Extraído de un material titulado “La Educación Sexual Integral y las políticas de cuidado en la Provincia de Buenos Aires”, p. 2.

interrupciones prolongadas dando como resultado una escolarización de baja intensidad. Sobre esta experiencia, Draghi recuerda:

Nace en Secundaria [en la DPES], es más si cierro los ojos me veo sentada con Claudia [Bracchi] y Eliana [Vázquez] en el despacho de Secundaria donde Claudia nos dijo “tenemos que hacer algo con los embarazos adolescentes, qué podemos hacer, cómo podemos hacer para que las pibas no dejen de ir a la escuela” incluso hicimos un relevamiento y era impresionante la cantidad de embarazos que había (...) Por eso la idea es que tuvieran un lugar en la sala maternal que se creaba porque los jardines maternales en su mayoría son privados, hay muy pocos jardines maternales del Estado entonces cómo hacer para que pudieran tener este vínculo y este régimen de ir a la escuela y dejar a sus hijos al cuidado. Y al mismo tiempo, ir trabajando en ESI para que pudieran elegir la maternidad y paternidad que no fuera un acto no decidido, no elegido. Había también una línea muy importante de ESI en salas maternales (Entrevista noviembre de 2020).

Más adelante desde la DPCyPS se produjo el documento de Trabajo N° 4 /11 “Aportes para pensar la incorporación de la Educación Sexual Integral en las Salas Maternales” de junio de 2011.⁴⁴ Allí se expresa que la Experiencia Educativa “Salas maternales: madres, padres, hermanos mayores, todos en secundaria” tiene la intencionalidad de dar respuesta a nuevos marcos normativos que se desprenden de la Ley de Educación Provincial N° 13.688”, y que contemplan el inicio de la educación de lxs niñxs desde los primeros años de vida, razón por la cual el Nivel Inicial es una unidad pedagógica que contiene a los Jardines Maternales en su estructura, y también la extensión de la obligatoriedad escolar hasta la finalización del nivel secundario garantizando el ingreso, la permanencia y el egreso con conocimientos. En este documento la experiencia educativa de salas maternales se presenta como un espacio para desplegar la ESI y se retoman los siguientes ejes: un enfoque integral de la educación sexual, la promoción de la salud, la consideración de todas las personas involucradas como sujetos de derecho y la especial atención a la complejidad del hecho educativo. Se introduce la noción de perspectiva de género asociada a la necesidad de reformular y repensar los modos organizacionales para posibilitar relaciones más igualitarias y en la organización y coordinación de mesas de participación comunitarias con madres y padres para el abordaje de las relaciones entre varones y mujeres.⁴⁵ Eliana Vázquez, quien coordinaba la línea de trabajo sobre inclusión

⁴⁴ El documento estaba dirigido a Inspectores Jefes Regionales, Inspectores Jefes Distritales, Inspectores Areales que supervisan la Modalidad y a los miembros de los Equipos de Orientación Escolar y Equipos Interdisciplinarios Distritales.

⁴⁵ En junio de 2015 salió una comunicación conjunta N° 2/15 a cargo de la Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Inicial, Dirección Provincial de Educación Secundaria y la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. La misma llevaba el nombre de “Relevamiento del Proyecto de Experiencia

educativa en la cual se inscribe esta propuesta, reconoce en este proyecto las primeras articulaciones con la ESI realizadas en secundaria:

Fue una propuesta inédita para la Provincia de Buenos Aires e inédita para el país nosotros trabajamos no sólo en la creación de las salas maternas para las madres y los padres que se les dificultase ir a la escuela por una cuestión de tener que cuidar a sus niños pequeños o a sus hermanos, porque encontrábamos muchas situaciones de chicos que tenían que cuidar a sus hermanos y por eso no podían ir a la escuela. También esa propuesta fue acompañada con un trabajo muy profundo sobre la ESI, en realidad ahí lo que decíamos nosotras y nosotros en la Dirección de Secundaria en ese momento es: tenemos que poder crear salas maternas pero esto tiene que ir acompañado de una propuesta de trabajo sobre la ESI sobre todo para poder pensar la cuestión del embarazo desde la elección de las chicas y de los chicos (...) O sea, ese fue el primer trabajo de articulación que nosotras y nosotros hicimos con la ESI, ya en Secundaria. Esto fue entre el año 2008 y el año 2011 (Entrevista noviembre de 2018).

Es interesante notar el cruce de sentidos asociados a la dimensión de género, sexualidad y cuidado que pueden reconocerse en esta experiencia, aspectos reunidos y articulados desde una perspectiva de derecho que se despliega en prácticas inclusivas orientadas a garantizar la permanencia en el nivel secundario. En el mencionado Documento de Trabajo N° 4 /11 se expresa:

La presencia de los recién llegados hace necesaria la puesta en marcha de “políticas de cuidado”, de reconocimiento del otro que garanticen, por parte del Estado, el acompañamiento de los niños y niñas, de sus padres y hermanos/as jóvenes para que todos y todas puedan alcanzar el derecho a la educación secundaria y, a la vez, sean capaces de recibir, acoger, filiar, hacer lugar al hijo buscado o imprevisto, tal vez deseado y no pensado, que irrumpe en la vida de cada uno/a (pp. 1 - 2).

Si bien esta propuesta estuvo vinculada principalmente a garantizar la permanencia de adolescentes y jóvenes embarazadas en cumplimiento con la obligatoriedad de la educación secundaria, rápidamente la iniciativa se dota de contenidos asociados a la ESI que posibilitan la inclusión de una mirada en perspectiva de género. Si bien este proyecto retoma en su nombre, “salas maternas”, la asociación entre cuidado y mujeres, incluye en esta red también a padres y hermanos mayores. Como se mencionó antes, las políticas de cuidado en la gestión de la DPES estaban dirigidas a pensar el cuidado como un derecho de ñinxs y jóvenes y la perspectiva de género se constituye en una herramienta más para contemplar en ese propósito. Aunque no

Educativa: “Salas Maternas: madres, padres, hermanos/as mayores, todos en Secundaria” dirigida a lxs Inspectores Jefes Regionales, Inspectores Jefes Distritales y Inspectores de enseñanza. Donde se explicita como uno de los propósitos del proyecto “desarrollar espacios para la reflexión y el debate sobre problemáticas del campo de la primera infancia, las juventudes, la educación y la sexualidad.”

es algo que se explicita en los materiales de la propuesta de “salas maternas”, en esta experiencia podríamos reconocer un gesto tendiente a desmercantilizar el cuidado al colocar a la escuela, como parte del Estado, en una posición de corresponsabilidad respecto del mismo.

A modo de síntesis

En este capítulo se caracterizaron las transformaciones y cambios de paradigma que permiten comprender el contexto en el que se inscribe la política curricular para la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires en el período 2006-2015. En diálogo con el proyecto vigente a nivel nacional, la política curricular de dicho período se construyó a partir de una ruptura con la reforma educativa neoliberal de la década de los noventa y un intento de paliar sus consecuencias. La política educativa estuvo orientada a reposicionar el rol del Estado Nacional en la conducción del sistema y la línea curricular fue un elemento clave en la construcción de nuevos sentidos asociados al derecho a la educación y la inclusión. En este marco se sancionan la Ley de Educación Nacional N° 26.206, y conforme a ella la Ley N° 13.688 de Provincia de Buenos Aires, que instalan a la educación como un derecho y un bien público que debe ser garantizado por el Estado, además de establecer como obligatorio el nivel secundario.

Este proceso de reforma se vincula con una preocupación internacional, derivada en nuestro continente del reconocimiento de las desigualdades producto de las políticas neoliberales, por efectivizar el derecho a la educación ya no sólo en términos de acceso sino de inclusión y extensión de la escolaridad. Sumado a ello, se describió brevemente el cambio de paradigma que impulsa la Convención Internacional de los Derechos del Niñxs y su efectivización en nuestro país en el año 2006 con la Ley Nacional N° 26.061 y la Ley Provincial N° 13.298. Esto permitió presentar la agenda de derechos instalada en nuestro país en los años 2005/6 en un doble sentido: la educación como un derecho y la concepción de la niñez y la juventud como sujetxs de derecho.

Sin pretensión de exhaustividad presentamos la agenda de género que venía cobrando impulso en el plano internacional y nacional en relación con el avance de las luchas feministas, lo que posibilitó el incremento de los estudios de género en la academia y la creciente presencia de esta temática en las agencias del Estado que luego permitió, en articulación con la militancia feminista y sociosexual, su traducción en leyes de ampliación de derechos como la ESI. Si bien la ESI reúne la agenda de derechos y de género, las primeras apelaciones al género y la sexualidad en la política curricular de la provincia se inscriben también en la relevancia que la temática fue adquiriendo en el campo académico que luego se vio potenciado con la

implementación de la ley. En este sentido, la inclusión de la dimensión de género y sexualidad se explica además por el perfil de lxs actorxs a cargo de la construcción de los diseños curriculares que, en muchos casos, tenían una inscripción en la universidad y contaban con experiencia de trabajo en escuela, aspectos sobre los se volverá en los próximos capítulos. De esta manera, la DPES construye una agenda propia asociada a un paulatino ingreso de la perspectiva de género en la política curricular que atravesará la implementación de políticas inclusivas y de cuidado que se verán enriquecidas y dinamizadas por la puesta en marcha de la ESI y por las demandas e interpelaciones de la comunidad educativa.

CAPÍTULO 2: Romper con el paradigma biomédico desde la construcción de la ciudadanía

En este capítulo el análisis se centra en la línea curricular de Ciudadanía, inaugurada en el año 2007 con la materia “Construcción de Ciudadanía” para la Educación Secundaria Básica, que continúa con “Salud y Adolescencia”, “Política y Ciudadanía” y “Trabajo y Ciudadanía” para la Educación Secundaria Superior en la Prov. de Buenos Aires. Dentro del diseño curricular de “Construcción de Ciudadanía” el interés está puesto en la introducción del ámbito⁴⁶ “Sexualidad y Género”, gesto que fue interpretado por lxs actores entrevistadxs como un corrimiento del paradigma biológico para proponer un abordaje sociocultural del género y la sexualidad. Dicho corrimiento se da en paralelo al cuestionamiento del reduccionismo biomédico en la mirada sobre la sexualidad que toma relevancia con la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral N°26.150.

Para comprender este contexto, en una primera parte se describe el cambio de paradigma que propone la ESI y su perspectiva integral/interdisciplinaria para la enseñanza de la educación sexual. Además, se repasan los conflictos y negociaciones que atravesaron la consagración de la Ley ESI, siendo uno de sus principales nudos problemáticos la inclusión de la perspectiva de género resistida por instituciones religiosas como la Iglesia Católica. Pese a las negociaciones y concesiones realizadas en el debate en torno a la ley, la Iglesia Católica no logró, como en el pasado, influir en la orientación y enunciación de la política curricular. No obstante, el resultado de esta disputa fue la matización del lenguaje y la habilitación, a través del artículo 5° de la ley, a las escuelas privadas para adaptar los contenidos curriculares de ESI a su ideario institucional y las convicciones de sus miembrxs.

Luego, y a partir de entrevistas a lxs sujetxs sociales *de estructuración formal del currículum* y el análisis de los documentos, se reconstruye el proceso de producción de los diseños curriculares y se identifican las principales intencionalidades, posiciones, diálogos y disputas que, desde la mirada de lxs actores involucradxs, atravesaron la elaboración de la línea curricular de Ciudadanía. Al igual que la ESI, “Construcción de Ciudadanía” y específicamente el ámbito “Sexualidad y Género”, despertó los embates de la Iglesia Católica representada por

⁴⁶ En el diseño de Construcción de Ciudadanía se establece que los saberes, prácticas e intereses son trabajados en el marco de ámbitos, entendidos como espacios sociales que se definen en base a temas/intereses/problemas del contexto sociocultural en torno a los cuales acontecen luchas sociales para el establecimiento de derechos, deberes y responsabilidades. Los ámbitos constituyen espacios de construcción de ciudadanía que se recortan para su abordaje en el aula. El diseño curricular propone nueve ámbitos: Ambiente; Arte; Comunicación y Tecnologías de la Información; Estado y Política; Identidades y relaciones Interculturales; Recreación y Deportes; Salud Alimentación y Drogas; Sexualidad y Género; y Trabajo.

Monseñor Aguer frente a los cuales, y no sin dificultades, la gestión bonaerense se mantuvo firme.

Además de poner el foco en el proceso de construcción de los documentos curriculares y las intencionalidades de lxs actorxs a cargo de dicho proceso, este capítulo propone una reflexión sobre la inclusión de la perspectiva de género en el curriculum que se nutre de aportes contruidos incluso con posterioridad al momento de elaboración de la política curricular del período analizado (2006-2015). Estas ideas procuran no mirar los acontecimientos del pasado desde el lente del presente ni postular una forma correcta de incluir la perspectiva de género, sino más bien recuperar algunas discusiones y tensiones derivadas de aportes novedosos en la consolidación de estos debates pedagógicos.

Disputas en torno a la sanción de la ESI

La sanción de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral 26.150 (en adelante ESI) en 2006 y la consecuente oficialización de la educación sexual en las escuelas atravesó muchas tensiones y disputas. En líneas generales, existieron dos posturas antagónicas en las negociaciones en torno a su sanción: quienes estaban a favor de la obligatoriedad de la educación sexual en las escuelas porque consideraban a la misma como un derecho de niñxs y jóvenes que el Estado debía garantizar mediante el curriculum escolar, y aquellxs que defendían la competencia exclusiva de lxs padres/madres en su enseñanza (Wainerman, Di Virgilio, Chami, 2008). En la postura estatista convergió la lucha de movimientos feministas y sociosexuales y la decisión política de acompañar dichas demandas desde el poder legislativo y ejecutivo, y su polo opuesto, más que estar representado por las familias, fue liderado por las iglesias que defendían su doctrina religiosa y la pretensión de instalarla como la moral pública. Finalmente, en el debate primó la construcción de un consenso que habilitó la “ley posible”, cuyo principal logro fue consagrar el derecho de niñxs y jóvenes a recibir educación sexual integral. El acuerdo con la Iglesia Católica garantizó el acompañamiento de lxs legisladores con quienes mantenía vínculos orgánicos, y derivó en la exclusión de la categoría “género” del texto de la ley y en la inclusión del artículo N° 5 donde se habilitó a las instituciones educativas a adaptar los contenidos a su ideario institucional y las convicciones de sus miembrxs.⁴⁷ En este

⁴⁷ El artículo N°5 de la ESI expresa: Las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal garantizarán la realización obligatoria, a lo largo del ciclo lectivo, de acciones educativas sistemáticas en los establecimientos escolares, para el cumplimiento del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros.

proceso los representantes eclesiásticos, particularmente de la institución católica, fueron concebidos como actores de relevancia en la definición de las políticas públicas re-actualizando una matriz dominante en Argentina donde política y religión se hallan ligadas (Esquivel, 2013b).

Germán Torres (2014) analiza la relación entre Iglesia Católica y Sistema Educativo Nacional en la conformación del discurso oficial y los modos en que ambas identidades discursivas se interpelan mutuamente.⁴⁸ El autor caracteriza al período 2002- 2013 como la construcción de una autonomía discursiva y confrontación abierta por parte de la Iglesia en respuesta a la poca permeabilidad de lxs actorxs estatales frente a sus demandas conceptuales en materia educativa. Esto puede verse en las discrepancias con la Iglesia que volvieron a la escena en 2008 con la construcción de los lineamientos curriculares de la ESI en el marco del Consejo Federal de Educación. Los contenidos que el Ministerio utilizó como base para elaborar los lineamientos curriculares fueron debatidos por una Comisión Intersectorial coordinada por la cartera.⁴⁹ En su proceso de definición hubo intensos desacuerdos y posiciones contrapuestas: “la Comisión logró un dictamen de mayoría –elaborado por académicas, organizaciones de la sociedad civil (OSC), representantes sindicales, de sociedades científicas y de organismos internacionales- y uno de minoría firmado por voceras del Consejo Superior de Educación Católica Argentina (CONSUDEC)” (Faur, 2018, p. 5). El concepto género fue uno de los nudos problemáticos, razón por la cual en su lugar se utilizaron formulaciones como “estereotipos sobre lo masculino y lo femenino”. En palabras de Eleonor Faur (2018), quien indagó sobre dicho proceso, “la cautela en la utilización del lenguaje era la llave que permitiría concertar y avanzar” (p. 5). En una nota periodística Graciela Morgade, académica convocada para la confección de los lineamientos curriculares, describe la confrontación con la postura Iglesia representada por el CONSUDEC:

Y en el 2007 se producen discusiones con especialistas en educación, psicología, sociología, integrantes de la Iglesia. Fuimos matizando el lenguaje con lo que muchas

⁴⁸ Para ello Torres explora un corpus empírico compuesto por la principal legislación educativa nacional, documentos y publicaciones de la cartera educativa nacional, así como documentos de la Conferencia Episcopal Argentina (CEA), notas del Periódico del Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC) y materiales editados por esta entidad.

⁴⁹ Según describen en un artículo el colectivo Mariposas Mirabal, dentro de esta comisión se reunieron: investigadoras de trayectoria en temas afines, educadorxs de educación privada confesional (protestantes, católica y judía) y autoridades del Ministerio. Dentro del grupo de especialistas se encontraban: “Ana María Andía, Claudia Lombardo, Daniel Goldman, Elena Duro, Eva Giberti, Gladys Acosta, Graciela Morgade, Irene Gojman, María del Carmen Feijooó, María Inés Franck, Miryan Andujar, Silvina Ramos y Violeta Di Carlo, a quienes se sumaron el Secretario de Educación (posteriormente ministro) Juan Carlos Tedesco, el secretario del Consejo Federal de Educación Domingo De Cara y la Subsecretaria Alejandra Birgin” (2018, p. 5)

de nosotras pensamos que tenía que decir. Pero, a último momento, el Consejo Nacional de Educación Católica (CONSUDEC) y de la Vicaria de Educación Católica deciden no firmar el documento. Estaban en la mesa porque la parte confesional de la educación privada es muy fuerte y también había un rabino y un representante de escuelas protestantes que sí estuvieron de acuerdo con el documento. Pero el punto clave de las diferencias era que estaban en desacuerdo con la preminencia del Estado por sobre las familias y en contra de la perspectiva de género que hoy llaman ideología de género. No lo votaron. Pero predominó la mayoría y los lineamientos incluyeron una lectura historizante y desenseñante, con alguna mención a las cuestiones de género (...) Los lineamientos se aprueban en mayo del 2008 con la gestión de (Alberto) Sileoni (ex ministro de Educación). Muchas provincias no querían votarlos. Ahí predominó la valoración política del ejecutivo de seguir con la Educación Sexual Integral (Diario Página 12, 10 de noviembre de 2018).⁵⁰

En este marco emergió el concepto de “Educación para el Amor” que resume la perspectiva de la Iglesia Católica en relación con la educación sexual y que fue plasmada en materiales educativos alternativos a los del Ministerio de Educación Nacional. Según Torres (2014), el discurso estatal prescindió o no fue concesivo respecto de las demandas católicas, imposibilitando que la Iglesia hegemonice los lineamientos curriculares de la ESI. Sin embargo, podríamos decir que en este proceso la Iglesia tuvo un éxito relativo en tanto que al “matizar” el lenguaje logró frenar el ingreso explícito de la perspectiva de género en la ley y en los lineamientos curriculares.

La ESI y una perspectiva integral que rompe con el paradigma biomédico para el abordaje de la educación sexual en la escuela.

La denominación “integral” fue uno de los sentidos fundamentales consensuados en el proceso de sanción de la ESI donde, como se mencionó antes, también existieron profundos desacuerdos (Lavigne, 2019). En la historia de la educación la noción de “integralidad” como modelo pedagógico-teórico fue terreno de disputa en tanto significó la articulación de aspectos y sentidos diferentes en función de lxs agentes que lo enunciaban. En este sentido, a través de la noción de “integralidad” pueden reconocerse los diferentes temas, enfoques, omisiones que cada comunidad o grupo construyó en torno al significante “educación sexual” (Zemaitis, 2021). Por ejemplo, la perspectiva católica utiliza estratégicamente la noción de integralidad para referir a una conjunción de aspectos bio-psico-sociales y religiosos en contraposición con el significado que en el discurso oficial tiene la Educación Sexual Integral donde es asociada a

⁵⁰ Nota disponible en https://www.pagina12.com.ar/154107-desear-saber-saber-desear?fbclid=IwAR12h9XK9AQH4YIDyC2xieryNa09iXfVE_KuVS0xcRT1OWaATxRJYu0L7c

una construcción social, cultural e histórica que complejiza el modelo médico-biologicista (Torres, 2014).

La ESI intenta romper con el clásico abordaje biomédico y moral de los temas de género y sexualidad para proponer una mirada integral que incorpore dimensiones histórico-culturales, psicológicas, religiosas o espirituales, éticas y afectivas. La sexualidad no es reducida a la genitalidad, sino que constituye un aspecto inherente a todo ser humano, una construcción social dinámica presente desde el nacimiento. En el cuadernillo de ESI para el nivel secundario se retoma la definición de sexualidad de la Organización Mundial de la Salud que la define como:

Una dimensión fundamental del hecho de ser humano. [...] Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. [...] En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos (Cuadernillo de Secundaria de ESI, 2010, p. 11).

A partir de la investigación de Graciela Morgade (2011) sobre las tradiciones de mayor presencia en el abordaje de la sexualidad en la escuela, Catalina González del Cerro y Marta Busca (2017) explican los modelos teóricos que caracterizaron a las prácticas pedagógicas en las escuelas, cuyas ideas y prácticas en la actualidad conviven, tensionan y disputan sentidos con el enfoque integral que propone la ESI. En el enfoque “biologicista”, presente en muchos programas de educación en la sexualidad de asignaturas como Biología o Ciencias Naturales, la enseñanza se reduce a la anatomía, al “aparato reproductor”, las funciones de sus partes y el coito heterosexual. Este modelo niega y excluye las relaciones sexo-afectivas no heterosexuales y las prácticas corporales no coitales, las emociones, deseos y vínculos ya que no se los concibe como parte de la sexualidad. Este enfoque suele complementarse en la práctica con la perspectiva “médica”, conformando lo que se conoce como el enfoque biomédico. Desde esta perspectiva el foco suele ponerse en los “efectos” no deseados y las amenazas de las enfermedades debido a un incorrecto cuidado en las relaciones sexuales. El énfasis está puesto en los “riesgos” y “amenazas” a partir de los cuales la sexualidad es configurada como algo a prevenir. Este enfoque presente en áreas como Biología o Educación para la Salud, en general es enseñada a partir del nivel medio y por profesionales de la salud quedando lxs docentes “incapacitadx” para transmitir este saber.

Un tercer enfoque es el moralizante que enfatiza aspectos vinculares y éticos y aborda la educación en sexualidad desde los sistemas normativos: “lo que debe ser”, “lo que no debe

ser”, “lo correcto”, “lo incorrecto”. Al igual que los enfoques anteriores la sexualidad se expresa en la genitalidad, pero en este caso el énfasis radica en el control a través de la abstinencia. Se encuentra presente en espacios curriculares como Formación Ética o Educación Moral y Cívica. Desde este modelo lxs adultxs pueden incurrir en prácticas estigmatizantes o condenatorias de lxs jóvenes ante situaciones como embarazos en la adolescencia o abortos (González del Cerro y Busca, 2017).

Una mirada más reciente, según las autoras, puede reconocerse en el enfoque de la sexología que persigue derribar mitos y creencias para promover “buenas prácticas” sexuales vinculadas a disfrutar del cuerpo sexuado. Esta perspectiva tiene su base en la psicología y la medicina y entiende a la sexualidad como una dimensión de la construcción de la subjetividad presente durante toda la vida. De esta manera, pone el acento en aspectos psicológicos, más que en pedagógicos, y es característico de las consejerías individuales. Otro enfoque presente en los últimos años es el normativo o jurídico que aborda las experiencias de acoso, abuso sexual y violaciones que atraviesan niñxs y jóvenes. En este caso, el foco está puesto en la vulneración de derechos y en concientizar, proteger y garantizar los derechos humanos. Si bien es un enfoque que concibe a lxs niñxs y jóvenes como sujetos de derecho y un contenido relevante para la formación docente, la inclusión de estos contenidos como los únicos válidos puede reforzar el temor a la sexualidad como práctica amenazante (González del Cerro y Busca, 2017).

Por último, el enfoque de género y derechos humanos se caracteriza por:

Propuestas emergidas en los últimos 50 años desde los movimientos de mujeres, los movimientos de la disidencia sexual y los estudios de género en el ámbito académico han aportado importantes marcos teóricos y políticos para el abordaje de las relaciones de género y de la sexualidad en el aula. Este enfoque adapta los desarrollos de las tradiciones antes citadas pero a la luz de un análisis histórico y cultural, e inscribe al cuerpo en una red de relaciones sociales (González del Cerro y Busca, 2017, pp. 58 - 59).

Como se mencionó anteriormente, el enfoque propuesto por la ESI responde a una mirada interdisciplinaria que evita los reduccionismos que aparejaban dichos modelos y excede ampliamente las nociones de genitalidad y de relaciones sexuales. De esta manera, uno de los acontecimientos más significativos de la ESI tiene que ver con correrse del reduccionismo biológico que caracterizó al abordaje de la educación sexual en la escuela para proponer una mirada integral.

En este marco, y en paralelo a los debates en torno a la sanción de la ESI, la Dirección Provincial de Educación Secundaria (en adelante DPES) inicia en 2005 la construcción de una

nueva materia, “Construcción de Ciudadanía”, donde incluye a la “Sexualidad y género” como uno de los ámbitos de ejercicio de la ciudadanía. La introducción de este ámbito, en paralelo a la sanción de la ESI, supuso para la gestión provincial el desafío de hacer efectivo el corrimiento del paradigma biológico en torno a la sexualidad y el género para incluirlo como un tema que también le compete a las Ciencias Sociales. Si bien el género y la sexualidad son introducidos en una materia que reemplaza a "Formación Ética y Ciudadana" constituida sobre un enfoque moralizante antes descripto, “Construcción de Ciudadanía” se aparta del tono moral y de la reducción de este tema a una mirada biomédica, a la vez que cambia en otros sentidos la tradicional forma de enseñar aspectos relacionados a la formación ética y ciudadana que presentaremos a continuación.

Construcción de Ciudadanía: una nueva materia para la educación secundaria

La Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires aprueba en 2007 el diseño curricular correspondiente a la materia “Construcción de Ciudadanía” una nueva materia para 1° a 3° año (ciclo básico) de la educación secundaria, inaugurando una línea formativa que tiene su continuidad en los tres años posteriores (ciclo superior) con “Salud y Adolescencia” para 4° año, “Política y Ciudadanía” para 5° año y “Trabajo y Ciudadanía” para 6° año. La elaboración del diseño curricular de “Construcción de Ciudadanía” inició en 2005 y fue coordinado por las antropólogas Dra. Mariana Chaves y Prof. Mariana Melgarejo.⁵¹ Mariana Chaves, quien venía trabajando sobre la condición juvenil en su investigación doctoral, recuerda que fue convocada a un panel sobre este tema realizado desde la DGCE por recomendación de la Facultad de Trabajo Social (UNLP) de la que forma parte.⁵² A partir de ese primer contacto con la gestión, alrededor del año 2004 comenzó a colaborar en la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social como asesora y luego en la DPES trabajando en lo que fue la reforma curricular. “Construcción de Ciudadanía” promueve un espacio de formación política vinculado al ejercicio de derechos y las prácticas comunitarias atravesadas por la idea de que la ciudadanía se aprende en el ejercicio.

⁵¹ Mariana Melgarejo es antropóloga, docente e investigadora de la UBA. Coordinó investigaciones sobre educación y políticas públicas para varias entidades. Actualmente es la Directora Nacional de Sistemas de Protección SENAF; Jefa de Gabinete en SEDRONAR; Directora de Investigación Educativa (DGCE- Provincia de Buenos Aires).

Mariana Chaves es antropóloga por la UNLP. Es investigadora de CONICET y docente en las carreras de Antropología y de Trabajo Social UNLP. En la Facultad de Trabajo Social dirige la Carrera Especialización en Intervención Social con Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes y el Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad.

⁵² Entrevista a Mariana Chaves, realizada en diciembre de 2020.

El propósito principal de la incorporación fue “implementar una materia diseñada desde un enfoque de derechos, que incluya las prácticas, saberes e intereses juveniles en la escuela, y proyecte un ejercicio activo y crítico de la ciudadanía” (DGCyE, 2007, p. 23).

En la Introducción del DCCdeC se explicita que el objetivo principal “es la enseñanza y aprendizaje de una ciudadanía activa” (DGCyE, 2007:21) para ello se propone “la enseñanza de la ciudadanía desde la práctica ciudadana” (DGCyE, 2007, p. 27) (Citado en Chaves, Melo, y Melgarejo, 2010, p. 153).

El trabajo comenzó, según rememora Chaves, durante la gestión de Adriana Puiggrós⁵³ con la intención de construir un espacio curricular de trabajo por proyectos con lxs estudiantes centrado en sus intereses y prácticas,⁵⁴ recuperando lo que había sido la experiencia del programa “Adolescencia, escuela e integración social” gestado en el año 2000 dentro de la Subsecretaría de Educación de la DGCyE (resolución 923/1).⁵⁵ Este proyecto, a cargo de Norberto Liwski,⁵⁶ reunía a profesorxs y estudiantes de forma voluntaria para la realización de proyectos. Sobre esto Marina Paulozzo, quien fue la directora de Gestión Curricular en el período 2005-2011, comenta:

En la Provincia se venía haciendo una experiencia con jóvenes hacía ya varios años de la mano de Norberto Liwski que eran proyectos de jóvenes, de participación, y todos los años se hacía un gran encuentro. Era una experiencia muy hermosa donde todas las escuelas secundarias o polimodales presentaban proyectos de participación estudiantil, lo que los estudiantes pudieran generar en sus escuelas con sus profesores. Desde el registro de esa experiencia es que Puiggrós dice que ese espacio se tiene que convertir

⁵³ Adriana Puiggrós es una destacada pedagoga, investigadora y política argentina especializada en historia y política de la educación. Desde 1997 hasta 2001 ejerció el cargo de diputada de la Nación como miembro de la Alianza, y desde 2007 hasta 2015 en el Frente para la Victoria. Durante el periodo 2005-2007 fue directora general de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. En 2001 ejerció el cargo de secretaria de Estado para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación Productiva. Entre el 10 de diciembre de 2019 hasta el 19 de agosto de 2020, se desempeñó como secretaria de Educación de la Nación.

⁵⁴ Para profundizar sobre cómo se aprende a ser ciudadano en la escuela y cuáles son los componentes principales de ese aprendizaje según lxs propios jóvenes se sugiere leer la tesis de maestría de Viviana Seoane (2003) “Juventud, escuela y ciudadanía. El papel de las instituciones escolares en la preparación de jóvenes para la participación y expresión en la esfera pública”. La autora realizó un trabajo de campo en cuatro escuelas de la DGCyE de la Prov. de Buenos Aires y utilizó como instrumentos de relevamiento encuestas, entrevistas y un taller de discusión con jóvenes. En las conclusiones de dicha investigación, Seoane señala la ausencia de políticas que pongan en el centro los intereses y prácticas de lxs jóvenes. “La dificultad con que se encuentran los jóvenes para constituirse como un colectivo con presencia en la esfera pública es producto de la ausencia de políticas públicas juveniles. Encuentran la misma dificultad en el espacio escolar porque la escuela define su política cultural sobre la base de la categoría “alumno” de modo que los intereses de los jóvenes quedan fuera de la escuela. La política de reconocimiento alcanza al sujeto-alumno pero no al sujeto-joven como si el uniforme, el guardapolvo, la rutina de entrada y salida, pudieran anular esas otras características que los definen e identifican” (p. 155).

⁵⁵ Entrevista a Mariana Chaves realizada en diciembre de 2020.

⁵⁶ Norberto Liwski es médico, pediatra social y docente universitario. Posee una amplia experiencia de trabajo en organismo internacionales, entre las cuales se encuentra haber sido vicepresidente del Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas (2003-2007), del Consejo de Presidencia de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos, y presidente del Comité para la Defensa de la Salud, la Ética Profesional y los Derechos Humanos.

en un espacio curricular. Y ese es el origen de Construcción de Ciudadanía (Entrevista septiembre 2020).

Según recuerda Chaves, fruto de esta experiencia anterior, se contaba con profesorxs que habían trabajado en proyectos con estudiantes, desde la coordinación se lxs entrevistó realizando una selección de dos o tres personas por distrito y con ellxs fue conformado el equipo técnico central de Ciudadanía. A través de dicha selección se incorpora a Mariana Melgarejo:

En el devenir de los hechos yo me doy cuenta que Mariana (Melgarejo) tenía toda una trayectoria de formación también, que terminó siendo una líder, digamos, también del equipo, y fundamentalmente en la escritura; era una coordinadora en un período y en otro período fui yo (Chaves entrevistada por Centurión, 2017, p. 26).

Al ser una materia nueva no tenía un currículum previo por lo cual fue armado con este equipo de profesorxs que participaban de la prueba piloto. Chaves explica que de forma frecuente realizaban reuniones y lxs profesorxs semanalmente enviaban informes por escrito al estilo de libro de aula, y en función de todo ese material armaron el diseño curricular.

Porque nosotros cuando ellos tuvieron que empezar a dictar, no había nada, había como si yo te dijera, nada, la idea. Eran todos profes que habían hecho proyectos, bueno hagan un proyecto y con ellos generábamos todo el texto y después empezábamos a reunirnos también con los estudiantes que participaban de esa experiencia. Entonces con eso íbamos escribiendo, lo de los ámbitos también se iba definiendo, otro elemento que entra en juego ahí es lo que pasaba en esas 75 escuelas, qué temas iban apareciendo, de interés de profes y estudiantes. Eso era el esquema con esas 75, había reuniones continuas, venían a La Plata, viajaban todos, era también mucha inversión (Entrevista diciembre 2020).

Chaves también señala que partían del convencimiento de que si se les da un espacio a lxs jóvenes para participar ellxs lo ocupan y toman la palabra. Sobre la experiencia de ejercicio de ciudadanía a través de la construcción de proyectos, Chaves menciona:

El sustento conceptual es que si vos tenés la experiencia de enunciar una vulneración de derechos o tenés la experiencia, colectiva siempre, de visibilizar un derecho, o tenés la experiencia colectiva de ampliar un derecho, esa experiencia que es subjetiva, es colectiva, pero se expresa en el individuo subjetivamente y es intransferible. Eso es el aprendizaje de la política (Entrevista diciembre 2020).

En cuanto a su estructura organizativa “Construcción de Ciudadanía” atravesó varias dificultades: la primera vinculada a su carácter no gradual, la segunda asociada a su propuesta inicial de no calificar de forma numérica, y la tercera relacionada a la especialidad de lxs profesores que la impartirían. El principio de gradualidad constituye uno de los rasgos

característicos del sistema educativo junto con la organización por niveles y la anualización de los grados de instrucción (Terigi, 2007). Chaves registra la complejidad involucrada en presentarla como una materia no graduada (siendo la misma para los primeros tres años de la ESB), algo que rompía con la tradición de la estructura curricular de secundaria posibilitando que lxs estudiantes de 1° a 3° se mezclaran y potencialmente pudieran reunirse en torno a la realización de proyectos. Eso implicaba que la materia estuviera en el mismo horario en los tres años, lo que finalmente se vio dificultado por la infraestructura heredada del polimodal. El segundo punto que despertó tensiones fue que en sus inicios en “Construcción de Ciudadanía” no se calificaba con nota numérica, sino que la evaluación era pensada en términos grupales o asociados a la autoevaluación. Chaves recuerda que esta decisión estaba sustentada en la idea de que “la experiencia era la materia (...) haber tenido una experiencia de construir ciudadanía, de ampliar derechos, de visibilidad derechos, de detectar vulneraciones”.⁵⁷ Sobre este aspecto de la evaluación se dio marcha atrás luego de que fuera duramente criticado en una encuesta que realizaron a docentes. A partir de 2011 “Construcción de Ciudadanía” contaba con calificación numérica como el resto de las materias de la secundaria.⁵⁸

Como señala en sus estudios Flavia Terigi (2008), la matriz organizacional de la escuela media se estructuró en torno a tres disposiciones básicas: un curriculum fuertemente clasificado con disciplinas y contenidos claramente establecidos y delimitados; una designación de profesorxs por especialidad y la organización del trabajo docente por horas cátedra. Según la autora, este *trípode de hierro* o patrón organizacional que históricamente caracterizó al nivel secundario es difícil de transformar. Una tercera dificultad residió en que “Construcción de Ciudadanía” tensionó con la designación de profesorxs por especialidad propia del nivel secundario en tanto un aspecto privilegiado para impartir la materia era la experiencia en coordinación de proyectos y no una especialidad disciplinar en particular. Según rememora Chaves, el equipo tenía la intención de que la experiencia coordinando proyectos sea tenida en cuenta al momento de la definición de lxs docentes a cargo, sin embargo, al ser una materia

⁵⁷ Entrevista realizada a Mariana Chaves, diciembre de 2020.

⁵⁸ Para profundizar sobre las tensiones derivadas de la propuesta organizativa de “Construcción de Ciudadanía” se sugiere ver el trabajo de Chamorro Smircic, S., Longobucco, H., y Ponce de León (2010) donde lxs autorxs analizan, a partir de una encuesta realiza a docente que imparten esta materia, las posibilidades de innovación curricular en las instituciones educativas. Para ello retoman las categorías de “gramática escolar” de Tyack y Cuban (1995), “cultura escolar” de Viñao (2002) y la noción de cambio en el discurso pedagógico desde un estudio de Diker (2005) para trabajar sobre la voz de lxs docentes en torno al tema de la gradualidad, acreditación y obligatoriedad en “Construcción de Ciudadanía”. Si bien lxs autorxs reconocen la necesidad de indagar en los fundamentos pedagógicos y políticos que orientan los posicionamientos de lxs docentes, encuentran una tendencia, por parte de lxs mismxs, a preservar la gramática escolar frente a los cambios que pretende orientar el diseño curricular de “Construcción de Ciudadanía”.

nueva que creaba muchos puestos de trabajo dicho aspecto no prosperó debido a que los sindicatos pidieron que la selección se realice por listado.

En la investigación que habíamos hecho y la que íbamos haciendo a medida que hacíamos las pruebas piloto y todo, es que el perfil docente no se generaba por el título, se generaba por la experiencia. Entonces nosotros tomamos la decisión, que fue criticada por muchos, de que todos los títulos docentes servían para Construcción de Ciudadanía (Mariana Chaves. Entrevista diciembre 2020).

Esta decisión permitió que profesorxs de Educación Física tomaran horas de “Construcción de Ciudadanía”. A través de programas como “Adolescencia escuela e integración social”, habían podido reconocer que eran muchas veces profesorxs de Educación Física quienes participaban en proyectos con estudiantes. Según Chaves fue un reconocimiento muy importante que ingresaran al aula y dejaran de ser profesorxs sólo del “patio de la escuela”.⁵⁹ Además, y a diferencia de otras disciplinas, existe una gran cantidad de profesorxs de Educación Física lo que permitía cubrir los cargos en todas las regiones. Esta situación despertó mucha tensión en profesorxs de otras disciplinas que se opusieron a que docentes de Educación Física tomaran los cargos con argumentos, recuerda Chaves, vinculados a la idoneidad de su formación y otros que rozaban la discriminación. Adrián Melo,⁶⁰ quien fue parte del equipo a cargo de la *estructuración formal del currículum*, recuerda que uno de los argumentos que esgrimían algunxs profesores era que la mayoría de las horas de “Construcción de Ciudadanía” fueron tomadas por profesores de Educación Física, algo que luego, y a través de una encuesta, verificaron que no era cierto.

Sobre el proceso de construcción del diseño Chaves señala que, a diferencia de otros campos disciplinares más acotados, el tema de la ciudadanía resulta convocante y una diversidad de actorxs se interesan por hacer ingresar temas o problemáticas sobre las que, según sus intereses y posiciones, la escuela debe formar. En este sentido, menciona las disputas políticas y las discusiones asociadas a sumar la “educación tributaria” y la “educación en seguridad vial”, además de la presencia de sectores como la iglesia atentos al tema.

⁵⁹ Entrevista realizada a Mariana Chaves, diciembre de 2020.

⁶⁰ Adrián Melo es doctor en Ciencias Sociales y Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Ha escrito artículos para diversos libros y medios culturales y masivos tales como el Suplemento Soy (Página 12) y es autor de los libros como: *Antología del culo. Textos de placer anal y orgullo pasivo* (Aurelia Rivera, 2015), *El amor de los muchachos: homosexualidad y literatura* (Ediciones Lea, 2005), *Historia de la literatura gay en Argentina* (Ediciones Lea, 2012), *Paco y Eva* (Aurelia Rivera, 2019), coautor junto con Marcelo Raffin de *Obsesiones y fantasmas de la Argentina: El antisemitismo, Evita, los desaparecidos y Malvinas en la ficción literaria* (Editores del Puerto, 2005).

En los testimonios se resaltan las disputas y negociaciones por el significado entre diversos grupos y sectores sociales interesados en influir en la orientación del curriculum (De Alba, 2014). Como explica Ivor Goodson (2003), el curriculum es un instrumento de priorización social, de selección y control, de fijación de agendas que señala y legitima públicamente ciertas intenciones para la enseñanza esto denota necesariamente que determinados actorxs resulten más beneficiadxs. En palabras de Chaves:

Un diseño curricular es un espacio súper claro de disputa política (...) es palabra por palabra (...) Y todos los actores que tengan que sentarse o que tengas que ir a visitar y a convencer y un montón de grupos haciendo lobby, no es una cosa negativa, haciendo presión para que su significado quede, que su idea quede, que su palabra quede. Entonces es una clara disputa de significados (...) de alguna manera todos parece que en algún momento queremos resolver el futuro a través de la educación y creemos que, si queda escrito, algo de eso va a quedar en alguna persona. Después hay veintiocho mil mediaciones, pero bueno la disputa se pone encarnizada porque es el efecto de poder, el efecto de verdad que produce un discurso legitimado que va a salir. Después hay que ver quién hace qué con eso, pero es la línea. (...) Entonces uno tenía que tener una evaluación junto por supuesto con la gestión, con otros compañeros, de todos esos actores, que nadie quedara afuera, que todos fueran escuchados que quedaran más o menos contentos todos los que tenían que quedar contentos (Entrevista diciembre 2020).

Melo señala que la intención que dirigía sus prácticas era hacer que el proceso de construcción del diseño fuera “lo más democrático posible” sobre todo porque era una materia que tenía que ver con la ciudadanía. Como se mencionó antes, desde sus inicios el diseño curricular de “Construcción de Ciudadanía” se nutrió de saberes, experiencia e intereses de docentes y estudiantes. Como explica Carlos Vilas (2011), lo público de las políticas públicas refiere a “la apertura del debate sobre los cursos gubernamentales de acción a una variedad de actores sociales con intereses legítimos en los asuntos que serán objeto de determinadas acciones de gobierno” (p. 5). Las políticas públicas responden a demandas e inquietudes “desde abajo” donde lxs actores toman intervención activa a través de variadas modalidades de participación. Esto involucra embarcarse en procesos de negociación y construcción de acuerdos que modifican el diseño original de la política, pero incrementan sus probabilidades de aceptación e implementación. Como describen las personas entrevistadxs, una diversidad de actorxs estaban interesadxs en la *sobredeterminación curricular* de esta materia configurando una tensión constante entre la singularidad de las demandas y las definiciones políticas, actualizando la relación curriculum y sociedad en un juego permanente entre lo instituido y lo instituyente (Casimiro Lopes 2015).

El ámbito “Sexualidad y Género”

Como se mencionó antes, “Construcción de Ciudadanía” se organiza a partir de la elaboración de proyectos surgidos del análisis de las ideas, prácticas y saberes de docentes y estudiantes. El tema-problema de conocimiento que es acordado para su abordaje debe inscribirse en uno de los nueve ámbitos propuestos en el diseño.⁶¹ Luego de esta elección “el docente interviene pedagógicamente para generar las condiciones de aprendizaje de los conceptos estructurantes, y de la dinámica que adquieren en la situación elegida (contexto socio-cultural, sujetos y ciudadanía)” (Chaves, Melo, y Melgarejo, 2010, p.154). Uno de esos ámbitos es “Sexualidad y Género” cuya redacción estuvo a cargo de Dr. Adrián Melo, Lic. Cristina Pastori, Dra. Silvia Elizalde y Mgter. Roberta Müller.

En el diseño curricular de “Construcción de Ciudadanía”, el ámbito “Sexualidad y Género” consta de los siguientes apartados: “Introducción”; “¿A qué llamamos sexualidad?”; “Sexo y Género”; “Cuerpo, placer y sexualidad: ¿Cómo que el niño sabe de sexualidad?, ¿Quién le enseñó?, Cuerpo y adolescencia; Juventud y sexualidad, Las sexualidades ‘otras’ y la escuela”; “Sexualidad y Salud”; “Sexualidades, prácticas culturales y ciudadanía”. Se completa el apartado del diseño con “Ejemplos de trabajos didácticos para proyectos del ámbito Sexualidad y Género” y la “Bibliografía” la cual cuenta con recursos de internet y películas sugeridas. En este ámbito el género y el sexo son presentados como una construcción social que configura jerarquías y reproduce relaciones de poder. Al tiempo se cuestiona el binarismo, la heteronormatividad, los estereotipos de género, la reducción de la sexualidad a la reproducción y el matrimonio, el determinismo biológico, y las sanciones morales que condenan prácticas sexuales; además se reconoce la dimensión del derecho y el placer asociada a la sexualidad. Los géneros son concebidos “como instituciones sociales que se construyen cultural e históricamente y que proveen de atributos y significaciones a lo masculino y lo femenino” (DGCyE, 2007, p.169). Y la sexualidad es definida como:

Una matriz extendida entre lo interno y lo externo, lo biológico, lo psíquico y lo social-cultural, algo que se constituye desde los inicios de la vida de los sujetos y que a su vez lo anteceden en la cultura que lo recibe, que la genitalidad se constituye como una conjunción de las experiencias sexuales atravesadas a lo largo de la infancia y la niñez e irrumpe en la pubertad con la potencialidad reproductora (DGCyE, 2007, p.185).

⁶¹ No obstante, en el diseño se propone la idea de ámbitos complementarios. Por ejemplo, dentro del ámbito “Sexualidad y Género” se sugiere como ámbito complementario para su consulta a “Identidad y Relaciones Interculturales”.

El diseño se aparta del paradigma biomédico que hegemonizó el abordaje de la sexualidad en la escuela e incluso cuestiona que dicho enfoque deja por fuera el placer, la diversidad de opciones y expresiones que la conforman. Asimismo, expone que un proceso de construcción de ciudadanía implica necesariamente la revisión de estereotipos y prejuicios vinculados al género largamente fijados en imaginarios sociales hegemónicos. En consecuencia, el género es presentado como un aspecto estructurante de las identidades que atraviesa todos los espacios en los que las mismas se expresan. En este ámbito se llama la atención sobre la escasa referencia a la perspectiva de género en los ámbitos de instrucción formal y los programas curriculares, siendo que el género constituye una dimensión que atraviesa todas las materias que cursan lxs jóvenes en el nivel secundario. En este sentido, se expresa que los proyectos desarrollados en el marco de esta materia no están exentos de caer en la reproducción de estereotipos o prejuicios de género. El ámbito “Sexualidad y Género” avanza en precisiones conceptuales respecto de dichos tópicos, que funcionan como marco referencial y herramienta para los proyectos que se inscriban en él. Por ejemplo, en el apartado “Sexo y Género” se retoman postulados de la teoría feminista, queer y los estudios de género con el propósito de evitar la distinción tajante entre sexo y género que los coloca en dimensiones distintas y excluyentes. En este sentido, se explica que el género y el sexo no constituyen una determinación unívoca de la cultura y de la naturaleza respectivamente ni son producto de la total libertad de elección de lxs sujetxs. En consecuencia, tanto el género como el sexo pueden entenderse dentro del orden de las diferencias derivadas de la cultura, el lenguaje y la ideología que construyen jerarquías y reproducen una organización arbitraria del poder. Seguido de ello, se realiza una crítica a la heteronormatividad y al binarismo hombre/mujer dominante para visibilizar, a través de autoras como Gayle Rubin y Judith Butler, la existencia de una dimensión cultural y simbólica en torno al cuerpo sexuado relativamente independiente de la anatomía.

A pesar de que es menor en el diseño de “Construcción de Ciudadanía” la presencia de identidades de género que no están representados en el binario varón – mujer y orientaciones sexuales que escapan a la heteronorma, aparecen algunas menciones a dichas identidades asociadas a la explicación sobre las normas sociales de género y formas de discriminación. Estas menciones se encuentran en los ámbitos “Sexualidad y Género” e “Identidad y Relaciones Interculturales”. A lo largo del diseño, el género y la sexualidad aparecen junto con la etnia, la clase social, las creencias religiosas, la orientación sexual y la generación en una mirada tendiente a reconocer las múltiples formas de desigualdad que interpelan a la noción de ciudadanía. Como explican Melo, Chaves y Melgarejo (2010), un supuesto conceptual desde el que partían era entender la construcción de ciudadanía en términos de desigualdad:

La condición ciudadana puede entonces caracterizarse por la desigualdad en un doble sentido: por un lado, desigualdad producida por aquello que la sociedad acuerda en definir como ciudadano y como ciudadanía; y por otro, desigualdad en el ejercicio efectivo de la ciudadanía reconocida (p. 155).

En términos de las etapas que desarrolla McIntosh sobre la inclusión de las mujeres en el curriculum (en Bonder, 2009), y sin intención de caer en una “correcta o no” introducción de la perspectiva de género, encontramos en el diseño una inclusión de aquello que estuvo históricamente ausente asociado a un problema derivado de la desigualdad. En este sentido, a través de expresiones como “ciudadanía restringida” y problemáticas como la “feminización de la pobreza” son incluidas, en el diseño curricular, algunas de las barreras que históricamente excluyeron a las mujeres de los derechos de ciudadanía evidenciando que las mismas son producto de las desigualdades existentes. No abundan, en cambio, las referencias al cruce entre las luchas recientes de los feminismos y la categoría de ciudadanía. Se realiza una única mención al feminismo en el ámbito “Sexualidad y Género” vinculada al “feminismo de la segunda ola”, para exponer algunas de las demandas sostenidas por el movimiento de mujeres, en relación con el derecho a vivir y expresar su sexualidad sin la prescripción obligatoria de la reproducción. En este marco, se mencionan las luchas de las feministas por el reconocimiento de la autonomía de sus cuerpos, la propia palabra y la ampliación de la ciudadanía, batallas que se expresa aún no fueron totalmente conquistadas. Asimismo, se recupera la consigna “lo personal es político” como un lema que atravesó toda una generación que cuestionó imperativos dominantes. En torno a la relación curriculum-sociedad que orienta este trabajo, se destaca dicha mención en tanto los feminismos y movimientos de mujeres tomarán protagonismo en la esfera pública de nuestro país pocos años después con movimientos como el “Ni una menos”, instalando una agenda de luchas y demandas vinculadas al género y la sexualidad. En otras palabras, y para reponer el contexto, si bien el feminismo tiene una larga historia de lucha en nuestro país y fue protagonista de demandas como las vinculadas a los derechos sexuales y reproductivos y la ESI, por ese entonces no tenía la visibilidad pública que lograría unos años después, y el tópico género en el campo educativo era objeto de fuertes resistencias.

No obstante, y como se mencionó antes, “Construcción de Ciudadanía” avanza en el reconocimiento de la dimensión de género y sexualidad como un aspecto central al momento de pensar la identidad y la ciudadanía. Específicamente el ámbito “Sexualidad y Género” propone una reflexión y conceptualización de estos temas desde las Ciencias Sociales que, en el marco de la propuesta de trabajo por proyectos de intervención en la comunidad, tienen la

potencialidad de inscribirse en acciones políticas de transformación protagonizada por lxs estudiantes desde una ciudadanía activa y crítica que este espacio curricular promueve.

En este sentido, y en relación con la inclusión del ámbito “Sexualidad y Género” en “Construcción de Ciudadanía”, Veronica Scattone (2010) analiza el vínculo entre educación, género y ciudadanía presentes en la materia. A partir de la revisión documental del diseño curricular reconoce avances en la presencia del enfoque de género en las actividades, mostrando la existencia de lo que llama un nuevo enfoque, el de derechos, enmarcado en lo que se denomina educación para una verdadera democracia. La autora registra la presencia de la perspectiva de género en el diseño curricular como el comienzo de un largo proceso para la consagración efectiva de los derechos de las mujeres. Asimismo, plantea la necesidad de seguir trabajando para profundizar la construcción del discurso de la ciudadanía, la inclusión del tema del cuerpo de las mujeres en la agenda pública, el discurso de los derechos y voces de las mujeres, como una forma de ciudadanía y de reconocimiento de los espacios de lucha.

Sin intención de agotar el recorrido teórico que refiere a esta temática, cabe mencionar además al momento de pensar la formación ciudadana, la crítica epistemológica que el feminismo realiza a la noción liberal de ciudadanía cuestionando su concepción abstracta y universalista desde la cual se concibe en términos de “blanco, masculino, heterosexual y burgués” para incorporar una pluralidad de voces sin ordenarlas jerárquicamente (flores, 2008). En relación con la diversidad de identidades sexogenericas, el concepto de *ciudadanía sexual* de reciente aparición y, para algunxs autorxs en construcción, remite por un lado a los límites que la adjetivación sexual le imprime a una ciudadanía pretendidamente universal y, por otro lado, refiere a un conjunto de demandas y derechos vinculados a la sexualidad de las personas (Hiller, 2009). Coincidiendo en que no hay un consenso respecto a qué abarca la noción de *ciudadanía sexual*, Leticia Sabsay (2012) señala que fue desarrollada en los años noventa dentro del marco de las políticas de inclusión y reconocimiento de minorías sexuales. Asimismo, dicho concepto surge de la crítica al orden heteronormativo presente en la noción clásica de ciudadanía y su distinción entre lo público y lo privado. La autora incluye, en dicho concepto, los derechos específicamente sexuales y la ampliación de los mismos a colectivos antes excluidos en función de su identidad de género o preferencias sexuales.

“Una discusión sociocultural sobre el género y la sexualidad”

Si bien el diseño de “Construcción de Ciudadanía” enuncia la necesidad de una incorporación transversal, las reflexiones en perspectiva de género están reunidas principalmente en el ámbito “Sexualidad y Género”, realizando una inclusión más como

contenido. Al ser “Sexualidad y Género” uno de los nueve ámbitos en los cuales pueden escribirse los proyectos realizados por estudiantes y docentes su abordaje en clase está sujeto a que el problema de conocimiento elegido por lxs estudiantes esté inscripto en el mismo. Aunque los contenidos están ligados a lo que posteriormente, y más frecuentemente, se reunirá bajo la denominación “perspectiva de género”, la categoría tiene una única mención en todo el diseño dentro del ámbito “Sexualidad y Género”. Es importante aclarar que, en ese momento no se había popularizado el término en los equipos de gestión provincial por lo que en el desarrollo de los contenidos no se menciona la “perspectiva de género”. Chaves recuerda que por ese entonces utilizaban la categoría “género”, y que la expresión “perspectiva de género”, “disidencias” y “diversidades” aparecerían más adelante. La apuesta más fuerte estaba reunida en la idea de “construcción social, elección” vinculada a la intención de desplazarse del enfoque biológico al de las Ciencias Sociales.⁶²

Como se ha dicho, en el caso de la ESI el corrimiento de la hegemonía del paradigma biológico en la enseñanza de la educación sexual está relacionado con la instalación de una perspectiva integral. Sobre esta noción, Adrián Melo reconoce que forjó (la perspectiva integral) en su trabajo en los Equipos de Orientación Escolar

Tenía la perspectiva, pero no la palabra. La primera vez que la escuché fue con la ley. Cuando sale la ley de ESI te empezás a apropiarte de la palabra y además pensás: ¡ah bueno lo que estaba haciendo! (...) Yo creo que son ideas de época donde se empieza a barajar otro tipo de cuestiones y empieza a aparecer en todos los ámbitos (...) Lo integral fue sinónimo de sacar de lo biológico el tema (Entrevista noviembre 2019).

Melo, además de ser uno de lxs autores de la línea curricular de ciudadanía y de las personas a cargo de la formación en ESI de lxs docentes bonaerenses, formaba parte de un equipo de orientación educativa en Florencio Varela. Fue convocado a trabajar en la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la DGCyE a partir de su intervención en una situación compleja dentro del ámbito escolar. En dicha dirección formó parte de un equipo dedicado al abordaje de situaciones de alto riesgo y ocupó más adelante el cargo de subdirector de la modalidad. Fue Marina Paulozzo quien lo convocó a trabajar en los diseños de la línea curricular de ciudadanía dentro de la DPES. Sobre la intencionalidad detrás de la inclusión del ámbito, Melo explica que “Construcción de Ciudadanía” se aparta del marco biológico para el abordaje de la sexualidad para instalarla como un tema que también le compete a las Ciencias Sociales:

⁶² Entrevista realizada a Mariana Chaves, diciembre de 2010.

Los pre-diseños de Construcción de Ciudadanía empiezan en el 2005, y ahí nosotros incluimos el ámbito de Género y Sexualidad con lo cual había una política bien clara de salir de lo biológico y pasarlo al ámbito de las Ciencias Sociales (Entrevista noviembre 2019).

En este sentido, la inclusión del ámbito “Sexualidad y Género” en “Construcción de Ciudadanía”, y el consecuente desplazamiento de la perspectiva biológica, no fue estrictamente deudora de una perspectiva integral (aunque la misma está presente en su conceptualización de la sexualidad) sino más bien estuvo asociado a su conceptualización como una problemática sociocultural o un tema de las Ciencias Sociales en vínculo con el área en cuestión. Melo también señala que fue un camino realizado en paralelo a la ESI y no encuentra en ella su origen en tanto la elaboración del diseño es previo a la sanción de la ley. Sobre ello Melo dice: “se venía pensando en paralelo, son caminos que se encuentran, pero no tienen el mismo origen. No había un contacto antes”⁶³. En torno a esta simultaneidad temporal Paulozzo comenta:

Fue una muy buena noticia lo de la ESI para nosotros, pero ya estábamos trabajando, ya se estaba pensado y diseñado el ámbito Sexualidad y Género antes. Por supuesto que fue una gran noticia para nosotros, pero la decisión ya estaba tomada de antemano en el equipo (...) no fue propuesta de nadie en particular. Nosotros teníamos muy en claro que la identidad comprometía la sexualidad y el género. (...) teníamos un objetivo que era cambiar el paradigma de la educación sexual en la Provincia que hasta ese momento era biológico, las famosas charlas de Johnson & Johnson o el dibujito del aparato reproductor y queríamos que dejara de ser una cuestión biológica o un problema anatómico y fuera tomado como parte de los derechos de ciudadanía y de las libertades de los ciudadanos, de lo que implicaba ejercer ciudadanía. Ejercer la libertad de elección en la sexualidad y en el género (Entrevista septiembre de 2020).

En relación con estos caminos paralelos, Melo menciona que en su caso no recuerda especialmente el momento de sanción de la ESI y explica que se introdujeron en ella con la salida de los materiales y la puesta en marcha de su implementación de la mano del Programa Nacional de ESI. Melo formó parte, en representación de la Provincia de Buenos Aires, de las reuniones asociadas a la construcción de los lineamientos curriculares de la ESI a nivel nacional. Describe el tono de dichas reuniones como conversaciones en un plano general sobre los contenidos que debían ser abordados en cada nivel y revistas de cierta ingenuidad respecto de la importancia que cobraría un tiempo después.

⁶³ Entrevista realizada a Adrián Melo, noviembre de 2019.

La inclusión del ámbito “Sexualidad y Género” constituía entonces una de las primeras acciones tendientes a la inclusión de la problemática que luego ingresó de forma explícita y se potenció con los debates en torno a la ESI. Dentro del campo de las Ciencias Sociales, el género y la sexualidad aparecen como dimensiones de análisis de la identidad, desigualdad y derechos que se suman a las reflexiones en torno a la ciudadanía. Retomando el concepto de *justicia curricular* de Raewyn Connell (2004), podemos reconocer en este gesto el germen de un camino que progresivamente permitirá instalar al género y la sexualidad como un aspecto de relevancia al momento de pensar los contenidos de enseñanza y las relaciones sociales producidas en las escuelas. PauloZZo reconoce que “no es solamente el ámbito de Sexualidad y Género, más bien es el nacimiento de la idea, que después siguió los seis años; con muchas decisiones en muchas materias, pero en esa línea (Ciudadanía) más aún”.⁶⁴ Según recuerda Chaves, constituían una apuesta de ese momento.

Había ámbitos que caían de maduro que son clásicos para la cuestión de derechos etc. Pero después hay ámbitos que vos querés potenciar, que se vea, que se visibilice que ahí pase algo o pueda pasar algo, como género, interculturalidad (Entrevista diciembre 2020).

Como rememora Chaves, “Construcción de Ciudadanía” tenía una interlocutora principal en su elaboración que era la Secretaría de Gobierno de la Provincia, pero para la construcción de cada uno de los ámbitos se articuló con una agencia distinta, realizándose en colaboración o diálogo con el actor/a reconocido por la DGCyE dentro del mismo Estado. Por ejemplo, para la elaboración del ámbito de “Salud, alimentación y drogas” trabajaron con el Ministerio de Salud y la Secretaria de Adicciones y para el de “Trabajo” con el Ministerio de Trabajo. Sobre esta forma de trabajo, Chaves recuerda que cada una de las agencias con las que dialogaban “tenían que ver el texto, te sentabas con algunas personas o algunos que ellos habían designado y hacían sugerencias, discutías y elaborabas un texto en conjunto”.⁶⁵ Respecto del ámbito “Sexualidad y Género”, señala que fue elaborado entre el propio equipo y un grupo de especialistas:

Roberta es antropóloga, era una de las profes del equipo técnico, es de Villa Gesell, profe de secundario que había trabajado en el proyecto “Adolescentes” y que terminó en el equipo técnico central con nosotros y tenía ya en aquella época una militancia feminista. Silvia Elizalde es una compañera investigadora en juventud, especialista en temas de género etc. coetánea mía digamos trabajamos con su mirada. Bueno Adrián

⁶⁴ Entrevista realizada a Marina PauloZZo, septiembre de 2020.

⁶⁵ Entrevista realizada a Mariana Chaves, diciembre de 2020.

(Melo) que ya conoces su perfil que también veníamos de trabajar en conjunto. Y Cristina Pastori es psicóloga, es docente en la Universidad de Tres de Febrero y también nos ha asesorado en distintos currículum. Ahí la apuesta política más grande tenía que ver con que estábamos diciendo que el género y la sexualidad era un tema de las Ciencias Sociales y no de la Biología. Más allá de que hubiera temas en biología que uno por supuesto podría tomar, el cuerpo, la sexualidad, lo que fuera, había una discusión sociocultural sobre el género y la sexualidad y ese era el ámbito que nosotros estábamos creando para la discusión. Pensemos que esto es antes de la ESI. Era la manera de empezar a hablar de sexualidad y género, de poder salirnos del cursito de tampones, y que el Estado asumiera que era una temática que debía hablarse en la escuela (Entrevista diciembre 2020).

En un nivel más general, Chaves adjudica la inclusión de ámbitos como “Sexualidad y Género” a la articulación entre una “concepción multidisciplinar de la condición juvenil” proveniente del campo de los estudios de la juventud y adolescencia, la normativa nacional e internacional asociada a la concepción de derechos sobre la que se edificaba la política curricular de la DPES y a un ejercicio conceptual orientado a interpelar a la juventud.

Es como un ejercicio, si vos querés, medio conceptual en un momento que decís: bueno a ver la vida de les pibes bien, tengo que organizar un texto que acompañe posibilidades de proyectos que les puedan ser de interés, que impacten, que sean posibles de hacer cuando uno está en el secundario, que los interpele y que sepamos que es un espacio de construcción de derechos o de control de vulneración o de ampliación de derechos (...) Por un lado, tenemos el desarrollo del campo de estudios de juventud y adolescencia con esta nueva concepción en las Ciencias Sociales fuerte, parte de la psicología por supuesto también, parte de los médicos. Y pudo entrar (dichos saberes) en ese diálogo con la gestión pública apoyado por toda la normativa internacional en relación a la juventud y a los derechos de los pibes, las pibas (Entrevista diciembre 2020).

Sobre la concepción de juventud y lxs actores que la impulsaron desde el campo de la investigación Chaves profundiza:

Varios colegas más o menos de mi generación, algunos un poco más chicos, empezamos a construir vínculos entre nosotros cuando estábamos haciendo nuestros doctorados en temas de juventud. Recuperamos la tradición que había en Argentina antes pero que no estaba visibilizada, había sido fracturada, quedaban pocos, etc. Y entonces somos como los primeros que nos doctoramos con temática de juventud, retomando esta concepción de la condición social, abrevando mucho en autores latinoamericanos y creamos la red de investigadores en juventudes ya en esa época. Yo de esos compañeros sumé y pedí consejo a muchos para todos los temas. Silvia (Elizalde) pertenece ahí, Pedro Núñez, Laura Kropff que creo que participó en condición étnica. Y éramos eso, era una apuesta de distintas disciplinas que veníamos todos bien línea CONICET, Universidad, pero con una mirada puesta en lo colectivo. Entonces vos habías hecho trabajo de campo, habías

hecho un producto de investigación y tenías la posibilidad ahora de ver si eso que vos decías que habías visto ¿era posible transformarlo en un curriculum? Ah bueno a ver, cómo es eso. Cómo hacés operativo el concepto. (...) Es una concepción de estar muy atento a dar la batalla contra la estigmatización y la negativización de las prácticas de las y los pibes. Además de ver condiciones de desigualdad, etc. Entonces esa es una generación de la que yo me siento parte, y que hay muchos por supuesto después, que se posiciona en intentar con la producción científica disputar ese escenario de sentido sobre los pibes (Entrevista diciembre 2020).

Como abordamos en el capítulo anterior, en la gestión educativa de la Provincia de Buenos Aires la agenda de género se articuló con la perspectiva de derechos y una visión afirmativa de la juventud que progresivamente fue ganando mayor presencia de la mano de la ESI. No obstante, al momento de la elaboración del diseño de “Construcción de Ciudadanía” el ingreso de la perspectiva de género constituía una apuesta posible potenciada por las trayectorias de lxs actores de la *estructuración formal del currículum* (de Alba, 1995) para lxs cuales el género y la sexualidad constituían una dimensión estructural de la identidad y de las disputas de derechos asociadas al ejercicio de la ciudadanía. El ámbito “Sexualidad y Género” reunió saberes de especialistas provenientes del campo académico, la militancia y la docencia en el nivel secundario en torno a una decisión política que encontró en aquel momento un “entorno de oportunidad”, una posibilidad de actuación y apoyo (García Sánchez, 2007), para incluir “una discusión sociocultural” sobre el género y la sexualidad en relación a los debates sobre la ciudadanía. En esta línea, en la gestión educativa bonaerense tuvieron un peso considerable los saberes especializados en la definición curricular, así como los provenientes de lxs docentes en ejercicio. Podríamos decir, además, que a diferencia de un perfil más técnico/académico que caracterizó a lxs actores de la reforma educativa de los noventa, en este caso el perfil de lxs expertxs poseían una relación de mayor afinidad con el proyecto político ideológico más amplio en el que se inscribía la reforma curricular.

Esta materia [Construcción de Ciudadanía] aparece antes de que se visibilice la participación política juvenil en el país y que haya una gestión hegemónica en términos también de discurso político del peronismo. Entonces después en las otras tres [las materias del secundario superior] vos tenías una tensión entre los que querían peronizar el curriculum y los que escribíamos, que éramos todos peronistas, pero el criterio de la enseñanza no puede ser ese, porque el eje es darle al otro herramientas para que construya su visión política (Chaves en una entrevista realizada por Siede 2016, p. 383).

Asimismo, y según relatan lxs actores entrevistadxs, la introducción de nuevas perspectivas o temas en el curriculum estuvo orientado por la intención de hacer del curriculum una producción colectiva y democrática. No obstante, este diálogo de saberes no estuvo exento

de conflictos. Como veremos a continuación, implicó un trabajo de disputa de sentido y construcción de estrategias en una compleja interrelación de distintas fuerzas y cargas de poder-saber entre actorxs interesados en la enunciación curricular (de Alba, 2015).

La disputa con la Iglesia Católica

Las materias dedicadas a la formación ciudadana tienen una larga historia dentro del currículum escolar, y se podría decir, además, una historia ligada a la transmisión de una moral pública. Debido a ello, las asignaturas dedicadas a la formación ciudadana han sido un terreno que la Iglesia Católica disputó como espacio de transmisión de su doctrina, lo que explica su especial interés y atención a los cambios en el área. En este sentido, tradicionalmente la Iglesia fue uno *de los sujetos sociales de la determinación curricular* (De Alba, 2014) con capacidad de presión e injerencia en la orientación de la política educativa y particularmente la curricular. Como mencionados en el capítulo anterior, este mismo sector al que se refiere aquí, perteneciente al CONSUDEC, fue el que logró en la reforma educativa de los noventa la eliminación de palabra “género” y su reemplazo por “sexo” en los Contenidos Básicos Comunes (CBC) del espacio curricular de “Formación Ética y Ciudadana” para la educación general básica (EGB 3). Este hecho da cuenta de un vínculo de *complementariedad* (Torres, 2014) entre la Iglesia y el Estado en el período 1989-2002 donde convergieron los intereses de la Iglesia en materia educativa y la matriz neo-conservadora del gobierno. En cambio, esta relación se alteró entre los años 2003-2013 producto de la confrontación pública entre ambas instituciones derivada de la iniciativa gubernamental para avanzar en la incorporación de temas relacionados con la sexualidad y el género. En este escenario, y frente a una menor permeabilidad de lxs actores estatales, la Iglesia desarrolló/a una confrontación abierta.

Como mencionamos en la introducción, el currículum puede alojar contradicciones en su interior en tanto condensa elementos de los grupos hegemónicos o dominantes y expresiones de resistencia (De Alba, 2014), registros de las disputas y negociaciones en torno a los saberes y tradiciones culturales que se ponen en juego (da Silva, 1998). El artículo N°5, que acompaña la aprobación del espacio curricular de “Construcción de Ciudadanía”, donde se establece “que las escuelas de gestión privada podrán adecuar el contenido del Ámbito: Sexualidad y Género (Anexo 9), a partir de sus idearios pedagógicos”, puede interpretarse como un registro de las disputas, negociaciones y contradicciones al interior de un currículum. A través del artículo N°5 de ambos documentos (en ESI⁶⁶ y Construcción de Ciudadanía) se reconoce a las

⁶⁶ En este punto cabe mencionar que en el año 2018 y a partir del protagonismo que la educación sexual cobró en el debate del proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, que en ese momento fue rechazado para

confesiones religiosas como actorxs políticos de relevancia en el proceso de *sobredeterminación curricular* y como parte de los sectores que componen lo público, evidenciando también las tensiones no resueltas en torno al laicismo en educación. Si bien ambos currículum pudieron concretarse y las confesiones religiosas no tuvieron la misma capacidad de injerencia que en el pasado en la orientación de los diseños curriculares; no obstante, lograron limitar o condicionar la enunciación curricular construyendo además un discurso que se aleja y cuestiona la prescripción estatal y el marco legal consagrado en materia de derechos. En este sentido, la libertad de enseñanza es legitimada en los diseños con el riesgo de que pueda ser contraria a la prescripción del Estado. En este contexto y como se mencionó antes, los sectores religiosos reclaman la libertad de enseñanza y el derecho de las familias a educar a sus hijxs como crean conveniente. Como analizan Catalina Wainerman, María Mercedes Di Virgilio y Natalia Chami (2008), la oposición “familias versus Estado” simplifica y olvida que lxs niñxs y jóvenes son miembrxs de la sociedad y la familia, y que tanto la autoridad exclusiva del Estado como de la familia puede acarrear peligros para la formación de personas autónomas y libres, limitando los derechos y/o el bienestar de sus miembrxs. Los avances en materia curricular respecto a los temas de género y sexualidad permiten conmovir la histórica asociación entre moral pública y moral católica, no obstante, instalan una preocupación en torno a la posibilidad de que los proyectos educativos sustentados en la libertad de enseñanza y la libertad de elección de las familias atenten contra los derechos de niñxs y jóvenes expresados en leyes nacionales e internacionales. En este sentido, cabe señalar que el Estado no es neutral frente a la diversidad de grupos y sectores que representan lo público y posee la facultad de intervenir para evitar barreras étnicas, raciales, religiosas o de género (Hillert, 2011) y garantizar un marco común de ciudadanía que permita fortalecer la autonomía y la libertad de lxs sujetxs en la construcción de sus proyectos de vida.

Sobre la presencia del artículo 5° en “Construcción de Ciudadanía” Adrián Melo expresa “fue lo que logramos en ese momento”⁶⁷ y Mariana Chaves comenta “es parte de

finalmente aprobarse en el 2020, las comisiones de Educación y de Familia, Mujer, Niñez y Adolescencia de la Cámara de Diputados presentaron un proyecto de modificación de la Ley ESI. Dicho proyecto, entre otros aspectos, proponía la modificación del artículo 5° que elimina la posibilidad de que los colegios adapten la educación sexual integral a “su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros”; la modificación del artículo 1 que incluye en la definición de integralidad el respeto a la diversidad de género y sexual, y un basamento en conocimientos laicos y científicos; la reforma del artículo 2 que incluye leyes sancionadas con posterioridad: Ley de Identidad de Género (26.743), Matrimonio Igualitario (26.618) y la necesidad de que cada comunidad educativa incluya en su proyecto institucional a la ESI de manera transversal y a través de espacios curriculares específicos. Finalmente se dio marcha atrás con el proyecto de modificación de la ESI por decisión del gobierno nacional encabezado por la alianza Cambiemos, aludiendo que la ley no debía ser cambiada, sino que tenía que trabajarse en su implementación (Dappello y Severino, 2020).

⁶⁷ Entrevista realizada a Adrián Melo en noviembre 2019.

cuantas batallas se pueden dar a la vez. Y bueno, con un artículo así la Dirección de Gestión Privada⁶⁸ ...lo hace más digerible, lo puede aceptar”.⁶⁹ Como describe Axel Rivas (2004), las Iglesias y representantes del sector privado han conseguido introducirse de diferentes formas en las agencias del Estado como parte de la estrategia en defensa de sus intereses. Un ejemplo de ello lo constituyen las Direcciones de Educación Privada dentro de las administraciones centrales de las provincias, presentes en Provincia y Ciudad de Buenos Aires, Santa Fe y Córdoba. Las mismas se encargan de administrar, asesorar y supervisar a las escuelas privadas y, en ocasiones, están “cooptadas” por representantes del sector. En relación con el peso de la Iglesia Católica en los escenarios provinciales, el autor, separa la situación de las provincias en dos:

Por un lado, aquellas con un fuerte arraigo social católico, donde la influencia de la Iglesia sobre la educación tanto pública como privada, más allá de su vínculo con el gobierno de turno, se canaliza de forma directa, como un gobierno de la educación extendido y *complementario* del estatal. En segundo término, las provincias que tienen un poderoso sector privado (en cantidad de escuelas y en influencia dentro del Estado), especialmente en torno de los actores eclesiásticos, mantienen un fuerte control sobre esa porción del sistema, incidiendo de forma directa en sus escuelas, como un gobierno de la educación *paralelo* al estatal. Entre las primeras se encuentran Salta, Catamarca, Corrientes, Tucumán, Jujuy y Santiago del Estero. Entre las segundas se destacan las jurisdicciones mayores (provincia y Ciudad de Buenos Aires, Santa Fe y Córdoba), con fuertes corporaciones del sector privado (p. 141).

Según Rivas (2004), Buenos Aires se encuentra entre las provincias en que existe una frontera nítida entre el sector privado y el público no estando, en este último, tan arraigados los valores católicos. Sin embargo, y pese al artículo N° 5 que habilita la adecuación de los contenidos del ámbito “Sexualidad y Género”, la pretensión de subordinar la moral pública a la católica continuó presente en cierto sector conservador de la Iglesia Católica que impugnó el diseño de “Construcción de Ciudadanía” en tanto se alejaba de la cosmovisión cristiana que, según sus representantes, debería orientar los contenidos curriculares de la formación ciudadana en la escuela. La Iglesia Católica⁷⁰ con sede en la capital de la Provincia de Buenos Aires estaba

⁶⁸ La Ley de Educación Provincial N° 13.688 diferencia a las instituciones de educación pública según el tipo de gestión: estatal o privada. De esto se desprende la existencia de la Dirección de Educación de Gestión Privada dentro del organigrama de la Dirección General de Cultura y Educación.

⁶⁹ Entrevista realizada a Mariana Chaves en diciembre de 2020.

⁷⁰ En este caso cuando se menciona a la Iglesia Católica se alude específicamente a los sectores que se nuclean en torno a la Comisión de Educación de la Conferencia Episcopal Argentina, al Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC) y la Universidad Católica de La Plata. El CONSUDEC es el organismo oficial de la Iglesia Católica de carácter nacional que se propone orientar la pastoral educativa a nivel nacional; alentar la misión de evangelizar la cultura a través de la educación; y actualizar la vigencia de la identidad de la escuela católica. Cabe

representada por Monseñor Aguer.⁷¹ Este obispo se pronunció públicamente en contra de “Construcción de Ciudadanía” en reiteradas oportunidades, cuestionó su contenido, perspectiva constructivista y en específico la existencia del ámbito “Sexualidad y Género” en el marco de su disputa contra la llamada “ideología de género”.⁷² Esta expresión cobró fuerza en los últimos años cuando grupos religiosos conservadores instalaron “la lucha contra la ideología de género” como parte de su reacción y movilización en contra de la enseñanza de la ESI y otras políticas de género. En un estudio anterior⁷³ se analizó esta disputa pública liderada por Aguer recuperando la noción de *politización reactiva* de Vaggione (2017) para comprender el accionar de grupos religiosos conservadores (configurados actualmente como un activismo religioso conservador) que como parte de la sociedad civil se movilizan para ejercer presión sobre los Estados y el campo jurídico en particular para impedir o revertir la liberalización de género y sexualidad y la ampliación de derechos sexuales y reproductivos.⁷⁴

Sobre este enfrentamiento Mariana Chaves señala:

Adriana Puiggrós tuvo en su momento una decisión y un convencimiento muy claro sobre la necesidad de crear un espacio como Construcción de Ciudadanía y luego Oporto apoyó y fue el que sostuvo el enfrentamiento más público con la Iglesia (...) Y a nivel general lo más fuerte fue la carta pública de Aguer. Ese fue un enfrentamiento fuerte y ahí Oporto se puso firme, se mantuvo y se mantuvo (Entrevista diciembre 2020).

En esta misma línea, Marina Paulozzo recuerda:

señalar que al interior de la Iglesia Católica existe un heterogéneo abanico de posiciones que no se encuentran representados en estas referencias institucionales.

⁷¹ Monseñor Aguer fue electo presidente de la Comisión Católica de Educación en el año 2008 y se desempeñó como arzobispo de la ciudad de La Plata desde el año 2000 hasta el 2018 cuando se retiró a los 75 años como establece el derecho canónico.

⁷² “La noción “ideología de género” fue introducida en 1997 por Joseph Ratzinger, antes de transformarse en el papa Benedicto XVI, en rechazo a los avances del feminismo y el movimiento global de mujeres en el derecho internacional. A nivel global católicos y evangélicos tejen una alianza en la oposición a la “ideología de género” por concebirla como un poderoso instrumento de destrucción de la familia, como una idea, justificación, o representación falsa que las personas hacen de sí mismas y de la sociedad. Niegan el basamento científico de la perspectiva de género en tanto la misma se opone a la determinación de la biología en la identidad de género y la orientación sexual” (Dappello; Severino, 2020).

⁷³ Severino, Moira (2018) La formación ciudadana en perspectiva de género: Apuesta gubernamental y reacción eclesial en torno a la materia Construcción de Ciudadanía para la Educación Secundaria de la Prov. Buenos Aires (Trabajo final integrador dirigido por Viviana Seoane). Presentada en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Especialista en Educación en Géneros y Sexualidades. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1575/te.1575.pdf>

⁷⁴ Las movilizaciones “pro-vida” y “anti-género” reúnen a sectores de la iglesia católica e iglesias evangélicas que tejen alianzas en campañas recientes como “con mis hijos no te metas”. Esta nació en Perú en 2016 y es protagonizada por sectores políticos y religiosos conservadores que rechazan lo que denominan “ideología de género”. En el marco de esta campaña, en nuestro país sectores conservadores pertenecientes a la iglesia católica y evangélica se oponen a la enseñanza de la ESI en las escuelas.

Cuando llegó (la carta de Aguer) Mario Oporto era el Ministro ya no estaba Adriana (Puiggrós) y (Daniel) Scioli como gobernador. Y Mario estaba sorprendido y todos estábamos como chochos porque había leído el diseño profundamente para hacer esa carta. Una carta muy erudita además porque tomaba los autores (citadxs en el diseño curricular), muy interesante. La decisión política estaba tomada. (...) Muy interesante la carta de Aguer, un gran lector no sé si fue él o alguno de sus ayudantes, un gran lector del diseño. Lo que pasa es que lo que reclamaba eran decisiones políticas no eran errores del diseño, era que pensábamos de otra manera. Y entonces bueno se aguantó el chubasco y el gobernador Scioli no pidió que cambiáramos el diseño ni nada, estuvo firme también, entonces seguimos adelante (Entrevista septiembre 2020).

Por su parte, María José Draghi, quien era asesora de la DPES en ese momento, expresa:

Aguer justamente lo que hace es volver a la perspectiva del deber. Del sujeto como sujetos del deber no de derechos. Él va directo contra Ciudadanía y es justamente lo que más les duele, pensar que la escuela va a habilitar lugares para los pibes (Entrevista noviembre 2020).

En base a los relatos de las personas entrevistadas, podría decirse que en el caso de “Construcción de Ciudadanía” la capacidad de presión, influencia o éxito de la Iglesia en la orientación de esta política curricular fue escasa en tanto la gestión bonaerense no fue permeable ni dio marcha atrás frente a los embates encabezados por Aguer. No obstante, en su momento tuvo que sostenerse el enfrentamiento público con el Arzobispo cuya voz fue difundida por El Día, uno de los principales diarios de la ciudad de La Plata. Mariana Chaves recuerda⁷⁵ que esta disputa tuvo eco en las escuelas desde donde llegaban comentarios como “la escuela dijo que acá no se va a dar esa materia (Construcción de Ciudadanía), que se va a dar otro contenido. Y hacían otra cosa”.⁷⁶ Claudia Bracchi, quien presidía la Dirección Provincial de Educación Secundaria, remarca el contexto de aquel momento donde, según comenta, no estaba el respaldo público del campo académico o de las universidades que existiría más adelante frente a las embestidas de algunos medios de comunicación. Si bien la posición

⁷⁵ Entrevista realizada a Mariana Chaves, diciembre de 2020.

⁷⁶ Para profundizar sobre las resistencias al cambio curricular, se sugiere la lectura de la tesis de maestría de Guillermo Romero (2017) “Chicos, ahora vamos a hablar de sexualidad: prácticas, discursos, regulaciones y tensiones en la implementación de la educación sexual en escuelas confesionales católicas de la ciudad de La Plata” Universidad Nacional de San Martín. Instituto de Altos Estudios Sociales. A partir de una investigación etnográfica, el autor analiza las experiencias de educación sexual en tres escuelas secundarias católicas de la ciudad de La Plata, en el marco de la implementación de la educación sexual integral (ESI). Partiendo de la imposibilidad de pensar el “universo” de escuelas católicas como un sistema educativo homogéneo la investigación evidencia, entre otros propósitos y hallazgos, que el carácter regulatorio del discurso eclesial encuentra diferentes superficies de inscripción, modulación y resignificación de sus prescripciones y alcances en las prácticas concretas de docentes y directivos. Disponible en: <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/166>

de Aguer representaba una minoría conservadora dentro de la Iglesia Católica, sus alegatos en la prensa gráfica tuvieron un fuerte impacto en la opinión pública.⁷⁷

Puede reconocerse en este período, tanto en la ESI como en “Construcción de Ciudadanía”, una autonomía discursiva que permitió construir avances en la inclusión del género y la sexualidad en el currículum (Torres, 2014), alejándose de la cosmovisión católica que tradicionalmente influyó en la determinación de los contenidos y perspectivas de dichos espacios curriculares y no dando marcha atrás como en otros contextos históricos. No obstante, y si bien la Iglesia Católica no pudo imponer su posición al conjunto, logró moderar el discurso normativo y postergar la profundización en temas de género. En el caso de la ESI, existía la decisión política de concretar una ley por lo cual las negociaciones se realizaron en torno a su contenido y perspectivas. En este escenario, representantes de distintas confesiones religiosas participaron de los debates en torno a la ley y la construcción de los lineamientos curriculares nacionales lo que tuvo como efecto, la inclusión del artículo N°5, la matización del lenguaje y la postergación de una explícita inclusión de la perspectiva de género. En lo que respecta a “Construcción de Ciudadanía”, la Iglesia no participó de la construcción del diseño curricular, no obstante, y aun habiendo perdido peso, continuaba formando parte de la trama de la época instalando la preocupación sobre la recepción de esta materia en las escuelas de gestión privada confesional. Esto se expresa en el artículo N°5 que, en este caso, permitió aminorar la presencia del ámbito “Sexualidad y Género” habilitando su adaptación. Como veremos más adelante, estos avances aún acotados tomarán mayor densidad en los años que siguieron funcionando como una plataforma a partir de la cual realizar resignificaciones y ampliaciones tendientes a profundizar la inclusión de una perspectiva de género.

La línea curricular de Ciudadanía

La línea curricular de Ciudadanía para la Educación Secundaria del Ciclo Superior se conformó con “Salud y Adolescencia” para 4to año, “Política y Ciudadanía” para 5to año y “Trabajo y ciudadanía” para 6to año.⁷⁸ En un artículo conjunto, Claudia Bracchi y Adrián Melo

⁷⁷ A continuación, se comparten algunos artículos de la época sobre el conflicto:

- Diario Página 12 “Un cruzado de Ratzinger” (16 de noviembre de 2008) Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-115133-2008-11-16.html>
- Diario Clarín “Monseñor Aguer había dicho que una materia tiene contenidos Neomarxistas. Dura respuesta de Oporto a las críticas del obispo de La Plata” (23 de junio de 2009) Recuperado de: https://www.clarin.com/sociedad/dura-respuesta-oporto-criticas-obispo-plata_0_rk3d_tR6K1.html
- Diario La Prensa “Oporto continuó la polémica con monseñor Aguer y defendió "una enseñanza pluralista" (22 de junio de 2009) Recuperado de: <https://www.laprensa.com.ar/336682-Oporto-continuo-la-polemica-con-monsenor-Aguer-y-defendio-una-ensenanza-pluralista.note.aspx>

⁷⁸. Cuadro de elaboración propia sobre la línea curricular de Ciudadanía en la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires.

(2016) describen la inclusión de la ESI en cada una de las materias que conforman la línea curricular de Ciudadanía: dentro de la materia “Salud y Adolescencia” expresan que la ESI fue incluida con contenidos asociados a la prevención de las enfermedades de transmisión sexual y embarazos adolescentes en el marco de la reflexión sobre los vínculos afectivos y las relaciones saludables. En las siguientes materias, “Política y Ciudadanía” y “Trabajo y Ciudadanía” a través de las luchas por la igualdad de género, la adquisición de derechos de minorías sexuales, los derechos sexuales y reproductivos y la discriminación por género e identidad sexual.

Si bien las materias que continúan la línea curricular no tuvieron el proceso de amplia consulta que caracterizó la elaboración del diseño de “Construcción de Ciudadanía” se nutrieron de las discusiones e información recogida en torno a ella. El equipo a cargo de la elaboración de los diseños realizó grupos focales y encuestas dirigidas a estudiantes para conocer la experiencia de “Construcción de Ciudadanía”, y el trabajo en proyectos dentro de la misma, que sirvieron como insumo para pensar la continuidad de la línea curricular.⁷⁹ A diferencia de “Construcción de Ciudadanía” las materias siguientes retomaron una lógica de secuenciación de contenidos más tradicional y lxs profesorxs a cargo provinieron principalmente del área de las Ciencias Sociales, no obstante, continuó presente en la enunciación curricular la articulación con la práctica y experiencia de lxs estudiantes a partir de la construcción de proyectos.

Salud y Adolescencia

Como el mismo documento curricular lo indica, la elaboración de “Salud y Adolescencia” fue coordinada por Claudia Bracchi y Mariana Paulozzo y sus autorxs fueron Adrián Melo y Mariana Melgarejo con la colaboración de la profesora Marcela Cañete. Lxs personas entrevistadxs destacan este ida y vuelta permanente con las escuelas en la construcción de la política curricular que derivaron en ajustes y modificaciones. Melo recuerda que producto

Ciclo básico de la Educación Secundaria			Ciclo superior de la Educación Secundaria		
Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año	Quinto año	Sexto año
Construcción de Ciudadanía			Salud y Adolescencia	Política y Ciudadanía	Trabajo y Ciudadanía

⁷⁹ En el diseño curricular de “Política y Ciudadanía” este proceso se expresa de la siguiente manera: “Esta propuesta de materias de Ciudadanía para el Ciclo Superior es en parte el resultado del trabajo con distintos actores, en diversas instancias, a lo largo de tres años. Por un lado, los intercambios realizados con estudiantes, docentes, directivos, supervisores, jefes distritales y regionales y equipos técnicos de esta y otras direcciones provinciales llevados a cabo en diferentes formatos: capacitaciones, reuniones, encuentros, jornadas. Por otro lado, la sistematización del monitoreo sobre la implementación del diseño curricular de la materia Construcción de Ciudadanía en 1º año en 2006, 2º año en 2007 y 3º año durante el 2008 en las 75 escuelas involucradas. Por último, la información recibida en relación con el proceso de implementación generalizada de la materia Construcción de Ciudadanía en 1º año en 2007 y en 2º año en 2008 en toda la provincia de Buenos Aires” (DGCyE, 2011. p.9 y 10).

de una encuesta a estudiantes decidieron conservar la materia “Salud y Adolescencia” que pertenecía al Polimodal.

El 90% de los pibes pidieron que continuara porque Salud y Adolescencia era del polimodal. Ahí te das cuenta que siempre fue un ida y vuelta. La modificación que le hicimos es que en la unidad 3 yo le incorporé Educación Sexual Integral, que ellos estudiaran directamente, en la materia, la Ley (Entrevista noviembre 2019).

Sobre esto mismo Bracchi destaca “fue muy valorada (Salud y Adolescencia) en la consulta. Lo que nosotros le cambiamos es la perspectiva, salir de una mirada biologicista a una mirada más social de salud y adolescencia”.⁸⁰ En el mismo sentido, Paulozzo afirma:

Para los estudiantes y profesores, pero especialmente para los estudiantes, la materia que querían que quedara era Salud y Adolescencia. Nos decían que esa era una materia muy importante para ellos que ahí se discutía lo que a ellos les interesaba. Y entonces la dejamos con la misma denominación, por supuesto que diseñamos contenidos actualizados y con una estructura diferente, pero si vos lees esa materia también te vas a encontrar con la ESI muy fuertemente porque los contenidos originales de esa materia no tenían el paradigma que tiene ahora (Entrevista septiembre de 2020).

Dentro del diseño de “Salud y Adolescencia” el tercer módulo/problema es “La educación sexual integral”, y uno de los objetivos de enseñanza consiste en:

Seleccionar aspectos de la Ley y Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, y habilitar espacios que permitan la contrastación de ideas, la discusión y el debate para poder reflexionar en torno a las sexualidades, los derechos y obligaciones, el placer y las responsabilidades” (DGCyE, 2010. p.12).

De toda la línea curricular de Ciudadanía, “Salud y Adolescencia” es la que retoma directamente, y como un contenido obligatorio, a la ESI para abordar los derechos sexuales y reproductivos, la educación sexual como garantía de ejercicio de los derechos humanos, los saberes vinculados al cuidado del cuerpo para acceder a una sexualidad plena y placentera, la Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, las relaciones de género y la prevención y detección precoz de enfermedades de transmisión sexual.⁸¹

⁸⁰ Entrevista a Claudia Bracchi realizada en noviembre de 2020.

⁸¹ A continuación, se transcribe la referencia completa del Módulo 3. Problema: la educación sexual integral

- Adolescencia, sexualidad y derechos: los derechos sexuales y reproductivos.
- La educación sexual en la garantía de ejercicios de los derechos humanos: derecho a la vida y a la salud; derecho a la autonomía personal; los derechos y las propias convicciones morales y religiosas; la propia sexualidad como derecho y su relación con la sexualidad de los otros. Derecho a la libertad de elección. La discusión en torno a los derechos, responsabilidades, respeto y límites.

En el marco de un análisis de documentos curriculares del área de educación para la salud luego de la sanción de la ESI, Paula Fainsod y Marta Busca (2016) plantean que “Salud y Adolescencia” propone una mirada socio-histórica de la salud y la enfermedad, una visión crítica sobre la adolescencia y la juventud desde un enfoque de derechos, y la ESI es introducida en una unidad específica centrada principalmente en los derechos sexuales y reproductivos, sin referir a la diversidad sexual y con menor presencia de dimensiones de análisis vinculadas a las relaciones de género. En esta línea, podríamos decir que romper con el paradigma biomédico en “Salud y Adolescencia” estuvo principalmente asociado, para los actores de la gestión, con introducir una mirada social del tema e instalar la lógica de derechos vinculada a recibir ESI y acceder a los derechos sexuales y reproductivos.

Como expresan Fainsod y Busca (2016), las materias relacionadas a educación para la salud tienen fronteras disciplinares difusas y están muy emparentada con Biología, lo que torna un desafío la inclusión de la perspectiva de género en vista de generar una ruptura con argumentaciones deterministas, patologizantes y estigmatizantes; así como propiciar un cuestionamiento a la autoridad de la propia medicina siendo un espacio curricular que enseña saberes que derivan de ella. En este sentido, las autoras destacan el avance en materia legal y la contribución de los consensos sociales construidos sobre la ampliación de derechos en materia de géneros para develar injusticias históricas. Sin embargo, consideran necesario realizar:

Un análisis que distinga entre aquellos discursos que se limitan a aceptar “lo otro diverso” como paradigma de la igualdad de aquellos que dan cuenta de la persistencia de una matriz epistémica que produce y valida la clasificación y jerarquización de los cuerpos, las identidades y los deseos (p. 146).

Uno de los núcleos duros de dicha matriz epistémica es el determinismo biológico sustentado en una racionalidad científica aparentemente neutral de la cual se desprende una conceptualización androcéntrica y esencialista que reproduce un orden social injusto cis, hetero, patriarcal. “El ‘modelo biomédico hegemónico’ legitima y pone en práctica ‘estos núcleos duros’, clasificando los cuerpos en un continuo de mayor o menor distancia a aquel orden natural” (Fainsod y Busca, 2016, p. 146). Investigaciones recientes en el campo pedagógico como la de Fainsod y Busca permiten complejizar la mirada sobre la inclusión de la ESI en el

• Derecho a la información acerca del propio cuerpo. Los modos de protegerlo; los modos de acceder a una sexualidad plena y placentera; los modos de buscar protección y asistencia cuando se está en riesgo o cuando los derechos de las personas se encuentran vulnerados.

• Ley Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. Relaciones de género. Prevención y detección precoz de enfermedades de transmisión sexual (gonorrea, clamidia, sífilis, VIH/sida y patologías genital y mamarias. Información y promoción de la salud para las enfermedades de transmisión sexual. (DGCyE, 2010. p.13 y 14)

área de educación para la salud, evidenciando la insuficiencia de realizar una tematización del género y la sexualidad sin transversalizar una perspectiva de género y sexualidades tendiente a conmover la matriz epistémica presente en el modelo biomédico.

Política y Ciudadanía y Trabajo y Ciudadanía

Claudia Bracchi y Marina Paulozzo estuvieron a cargo de la coordinación de los diseños de “Política y Ciudadanía” y “Trabajo y Ciudadanía”, mientras que Adrián Melo y Mariana Chaves se ocuparon de su redacción. En relación con “Política y Ciudadanía”, Melo recuerda que junto con Chaves recorrieron la Provincia para conocer lo que habían aprendido lxs estudiantes en “Construcción de Ciudadanía”. Dicho recorrido les permitió advertir que, en muchas ocasiones, no se producía el pasaje de la práctica a la teoría como ellxs habían pretendido con la materia. Es decir, que la elaboración del proyecto se viera acompañada de una tematización sobre el problema de conocimiento definido por el grupo.

Lo que nosotros queríamos es que se enseñaran los contenidos, como en todas las materias. Cuando vimos que no pasó eso. Salió Política y Ciudadanía que en cierta forma es la hija no deseada de Construcción de Ciudadanía. Es pensar una materia más teórica (Adrián Melo. Entrevista noviembre 2019).

Tanto Bracchi como Melo recuerdan su especial interés para que la materia llevara en su nombre la palabra “política” como parte de una apuesta por revalorizarla en el espacio dedicado a la formación ciudadana. Sobre esta intención señalan:

Nosotros queríamos que la materia se llamara Política porque si no parecería que siempre la política circula por todos los lugares como corrupción, o como algo malo. La política que es algo muy bueno, una de las mejores cosas que tenemos los seres humanos porque nos hace pensar el mundo que tenemos en común. Nos hace pensar los asuntos comunes, entonces revalorizar justamente la política y la palabra política (Adrián Melo. Entrevista noviembre 2019).

Le pusimos el nombre Política y Ciudadanía porque tenemos que ver de dónde veníamos, veníamos de los noventa, del 2001, la no política. Lo pensamos en términos de poner en valor aquello que iba a transformar la realidad de la gente (Claudia Bracchi. Entrevista noviembre 2020).

Como fue abordado en los capítulos anteriores, el curriculum expresa una propuesta político-educativa estrechamente articulada a un proyecto político social y cultural más amplio y en su devenir se manifiestan relaciones de hegemonía y de resistencia (De Alba, 2014). La política curricular de este período se enmarcó en un proyecto socio-político que impulsó una

revalorización del rol protagónico del Estado y la política en los procesos sociales en contraposición a la mercantilización y despolitización promovidas por las políticas neoliberales de los noventa. Según Pablo Vommaro y Melina Vázquez (2008), desde la asunción de Néstor Kirchner (2003-2007) como presidente se observó una paulatina reactivación del protagonismo juvenil y particularmente la presidencia de Cristina Fernández (2007-2015) expresó un retorno a las vías de la política institucional. En concordancia con dicho proyecto político, la línea curricular de Ciudadanía promueve la participación juvenil y la revalorización de la política como instrumento de transformación social.

Una gran convulsión política caracterizó a esos años, cuya expresión fue el nacimiento del término “grieta”, gestado en 2008 luego del conflicto protagonizado por el gobierno de Cristina Fernández y la Mesa de Enlace de entidades agropecuarias en torno al tema de las retenciones móviles a la exportación de algunos productos primarios del campo. Luego, la palabra “grieta” fue esgrimida en otros debates que instalaron polos opuestos como el recreado en la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto y los grupos Pro-Vida, o los sectores que defendían/defienden y reclaman aún hoy, la plena implementación de la ESI frente a los grupos anti-género. En este escenario, Bracchi recuerda el enfrentamiento que sostuvieron con algunos medios de comunicación que a través de notas periodísticas cuestionaron la presencia de la palabra “escrache” y su asociación con la participación política en una de las versiones preliminares del diseño curricular de “Política y Ciudadanía”. Finalmente la palabra “escrache” no formó parte de la versión final.⁸² Sobre esta disputa Bracchi sostiene:

La verdad es que tuvimos una batalla fuerte con los medios hegemónicos sobre “Política y Ciudadanía” (...) uno disputa sentidos en lo político (...) Un dato de los procesos complejos que implican los diseños curriculares o elaborar las políticas educativas. Tampoco las universidades en aquel momento tenían tanto involucramiento como tienen ahora o tuvieron en los últimos años del gobierno de Cristina. Cuando fue lo del escrache, fue tremendo en términos políticos y era de vanguardia y era “Política y Ciudadanía”. Digo ahí no tenemos un acompañamiento del campo académico. Cuando pasó más adelante lo de la soja y también tuvimos un problema con la geografía social tuvimos el apoyo de distintos departamentos de geografía de las universidades (Entrevista noviembre 2020).

⁸² Un ejemplo de las notas periodísticas de este conflicto publicada en La Nación, uno de los principales diarios de tirada nacional, se titulaba “Revelo por incluir el escrache en los programas de escuelas bonaerenses”. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/cultura/revelo-por-incluir-el-escrache-en-los-programas-de-escuelas-bonaerenses-nid1350451/>

En referencia a esto último, y además del conflicto en torno a “Política y Ciudadanía”, Bracchi recuerda como uno de los momentos más fuerte de la gestión la tapa del diario Clarín en contra de la perspectiva del diseño curricular que cambiaba el paradigma de una Geografía Física a una Social. Bracchi caracteriza momentos como éste como de “resistencia” en tanto implicaron hacer frente a los embates derivados de las tendencias de vanguardia, asociadas a los cambios de paradigma que se querían promover en los diseños curriculares.

Volviendo sobre el eje central de análisis de este estudio, tanto “Política y Ciudadanía” como la materia para el último año de la educación secundaria “Trabajo y Ciudadanía” no poseen un apartado, módulo o referencia directa a los temas de género y sexualidad. Más bien son introducidos como variables para analizar las situaciones problemáticas que se trabajan, como dimensiones en la comprensión de las relaciones de poder, las identidades, las posiciones de lxs sujetxs y como pretextos involucrados en formas de prejuicio y discriminación, y para el caso de “Trabajo y Ciudadanía” en el mundo laboral. Por ejemplo, en la unidad N°5 del diseño de Trabajo y Ciudadanía, que aborda “la condición juvenil” se plantea: “Las disputas por la sexualidad de los jóvenes. Las diferencias de género en la experiencia juvenil. La reproducción de la dominación masculina y de otros problemas ligados al género en las experiencias y luchas juveniles” (DGCyE, 2011. p.20).

Chaves afirma que existía una idea, que finalmente no prosperó, de que una de las materias de la línea curricular de Ciudadanía para sexto año sea “Ciudadanía y Juventud”. Dicha materia estaba orientada a la política en la condición juvenil y los movimientos juveniles en la cultura. La intención era articular con la inserción laboral y educativa en el nivel superior, impulsar experiencias de prácticas con organizaciones, de prácticas en empresas, universidades, etc. Chaves señala que antes de dejar la gestión trabajó sobre los borradores de “Trabajo y Ciudadanía”, “Política y Ciudadanía” y “Juventud y Ciudadanía”.⁸³ Con los borrados el trabajo final sobre la redacción quedó principalmente a cargo de Adrián Melo, quién plantea que las intenciones en torno a “Trabajo y Ciudadanía” eran: “pensar los derechos en ese caso ya enfocarnos directamente en los derechos de los trabajadores y en los derechos de los estudiantes”.⁸⁴

⁸³ Entrevista realizada a Mariana Chaves, diciembre de 2020.

⁸⁴ Entrevista realizada a Adrián Melo, noviembre de 2019.

“El eje de ciudadanía es el que permite ingresar la ESI a la escuela”

Cada uno de los mencionados diseños tuvo sus disputas, incluso públicas, derivadas de la construcción de un currículum con perspectiva/paradigmas renovadas/os. En este sentido, la inclusión del ámbito “Sexualidad y Género” en “Construcción de Ciudadanía” fue el puntapié inicial que cobró mayor relevancia en el contexto de implementación de ESI frente a la cual era revalorizado el corrimiento del paradigma biomédico involucrado en su incorporación. Claudia Bracchi describió al ámbito “Sexualidad y Género” como “super precursor en términos de política en la Provincia de Buenos Aires”.⁸⁵ Melo recuerda: “en las primeras reuniones con el Programa Nacional de ESI, nos decían: ‘ah, pero ustedes ya tienen todo hecho’, ‘No, no tenemos nada’. Entonces uno ahí hilaba esas cosas”.⁸⁶ Además, Melo describe a la inclusión de las discusiones en torno al género y la sexualidad en los diseños de “Política y Ciudadanía” y “Trabajo y Ciudadanía” como algo que se hacía por “intuición” y que no respondía necesariamente a una planificación premeditada o una derivación de la ESI. No obstante, cabe interpretar dicha “intuición” en el marco del derrotero de posiciones de lxs actorxs de la producción curricular en tanto docentes, académicos, técnicos, militantes. Como el propio Melo reflexiona en los procesos de elaboración curricular se conjugan trayectorias personales e intelectuales con climas de época:

Sobre todo, con el aire de los tiempos, creo que una cuestión casi te lleva a la otra. Más allá de que muchas veces uno empieza con cuestiones personales, yo por ser gay y después bueno te das cuenta que las minas sufren otras cosas o que las travestis sufren más que uno. Y uno se va ampliando. Tiene que ver con cuestiones personales, con tránsitos y con lo que va pasando en la sociedad que te despierta a un montón de situaciones y también te pone a pensar en el pasado. (...) Creo que es todo, es un recorrido intelectual, personal y también lo que va pasando (...) Muchas veces por más que haya provincias con fuerte tradición católica, cambian los funcionarios y cambia todo. A veces tiene que ver con quién está enfrente. Salta, ahora volvió a retroceder, pero en unos momentos hizo unos avances impresionantes y sabemos de la tradición católica ahí. O sea, tiene que ver con la gente que está enfrente muchas veces (Entrevista noviembre 2019).

Isabelino Siede (2016) utiliza la expresión “emprendedores curriculares”, en el marco de su análisis sobre la inserción de los Derechos Humanos en el currículum, para describir el interés persistente de actorxs encargadxs de la producción curricular por incluir ciertas

⁸⁵ Entrevista realizada a Claudia Bracchi, noviembre de 2020.

⁸⁶ Entrevista a Adrián Melo, noviembre de 2019.

temáticas en el curriculum y batallar por ellas en la trinchera que ocupan circunstancialmente. Como señala Siede, estos procesos permiten reconocer, además de normativas provenientes de la cima del Estado en un momento determinado, la relevancia de las lógicas coyunturales, los compromisos personales y el azar en las acciones tendientes a movilizar la prescripción curricular en una dirección específica. Algunxs de lxs actorxs entrevistadxs interpretan el corrimiento de un paradigma biomédico en “Construcción de Ciudadanía” como una acción consciente orientada a cambiar el paradigma de la educación sexual en la provincia; en cambio otrxs reconocen la importancia de este movimiento a posteriori con la llegada de la ESI. En cualquier caso, fueron las discusiones promovidas desde el enfoque de derechos, particularmente la inclusión del ámbito “Sexualidad y Género”, lo que permitió que la línea de Ciudadanía fuese interpretada como uno de los espacios curriculares privilegiados para la recepción e ingreso de la ESI en las escuelas. María José Draghi, quien estuvo a cargo de la Dirección de Gestión Curricular para el período 2012-2015, explica que una vez que los diseños ya estaban en marcha su trabajo estuvo abocado al desarrollo curricular, es decir, analizar su implementación, conocer su apropiación, recuperar experiencias y profundizar e intensificar ciertas temáticas como las de género y sexualidad. Sobre el diálogo entre la ESI y la línea curricular de Ciudadanía expresa:

La línea de ciudadanía es la línea sobre la cual se asienta el eje de la ESI, por su concepción, entender que si hay algo que se ha visto conculcado a lo largo de la historia es el lugar de la palabra de los sujetos, de las sujetas fundamentalmente, las diferencias de género se expresaron en ese lugar de poder o no participar de una ciudadanía activa. Entonces bueno, el eje de ciudadanía es el que permite ingresar la ESI a la escuela (Entrevista noviembre de 2020).

Si bien otros diseños curriculares del período incluyen discusiones en perspectiva de género, la línea de Ciudadanía constituyó uno de los espacios que favorecían su abordaje, potenciada quizás por su continuidad durante los seis años de la educación secundaria y por el hecho de que atraviesa todas las modalidades y orientaciones del nivel secundario. La introducción del ámbito “Sexualidad y Género” en “Construcción de Ciudadanía” impulsó y acompañó el movimiento que luego, o en paralelo, legitimó la ESI vinculado a evitar los reduccionismos, principalmente el biomédico, en el abordaje del género y la sexualidad. Este gesto y apuesta tornó a la línea curricular Ciudadanía un espacio propicio para la recepción y apropiación de la ESI en la provincia de Buenos Aires.

A modo de síntesis

En este capítulo se abordó la propuesta de la línea curricular de Ciudadanía de la DPES de la Prov. de Buenos Aires y concretamente el corrimiento del paradigma biomédico para el abordaje de la sexualidad y el género. La inclusión del ámbito “Sexualidad y Género” en el diseño curricular de “Construcción de Ciudadanía” presentó una mirada sociocultural de dichas categorías, haciéndolas parte del campo de las Ciencias Sociales. Este ámbito introduce contenido relevante para comprender a la sexualidad y el género como una construcción social, y la vinculación con la ciudadanía se establece principalmente a través de la denuncia de una conceptualización restringida de la misma y de las desigualdades que hacen a su ejercicio. El proceso de elaboración de este diseño se produce en paralelo a la sanción de la ESI y no es en razón de ella que es incluido el ámbito “Sexualidad y Género” en el diseño de “Construcción de Ciudadanía”.

A pesar de que la disputa pública con la Iglesia Católica representada por Monseñor Aguer pudo tener repercusiones en la recepción que las escuelas hicieran de la propuesta de “Construcción de Ciudadanía” sumada a la existencia del mencionado artículo N° 5, este conflicto no derivó en una marcha atrás por parte de la gestión provincial. A diferencia de la reforma de los noventa donde se retrocedió en la inclusión de la perspectiva de género por pedido de la Iglesia Católica representada en el CONSUDEC, en este período el Estado se constituye en el principal sujeto de la *sobredeterminación curricular* en tanto construyó un discurso autónomo, reguló y arbitró las diferentes demandas sin ceder en aspectos sustantivos ante este tipo de presiones como en el pasado. Esto puede reconocerse también en cierta tendencia rupturista y de vanguardia en los diseños curriculares, como lo describen algunos actores entrevistados, que consistió principalmente en promover cambios de paradigma como el que se analiza aquí en torno al enfoque biomédico.

Sin desconocer que el curriculum es una construcción social atravesada por una complejidad que involucra múltiples dimensiones, condicionamientos y relaciones de contingencia, desde la mirada de los actorxs que participaron de su elaboración podemos interpretar que la inclusión del ámbito “Sexualidad y Género” responde a un contexto en el que confluyen: la normativa nacional e internacional de ampliación de derechos; un proyecto político asociado a la recuperación de la política como herramienta de transformación social; una mirada afirmativa de los jóvenes, sus intereses y su participación; la apertura al ingreso de la producción científica, el saber y la experiencia docente en articulación con trayectorias biográficas y académicas sensibles y/o cercanas a los debates de género y sexualidad. Si bien

la inclusión del ámbito “Sexualidad y Género” constituyó un movimiento acotado que tiene sus límites, en tanto es uno de los nueve ámbitos que pueden o no ser elegidos por docentes y estudiantes en la construcción de sus proyectos, también albergó una potencia en el sentido de activar una línea de la cual se desprenderían acciones futuras. Como lo describe una de las entrevistadas su importancia radicó es constituir el nacimiento de una idea, un terreno que luego permitirá posteriores profundizaciones en otros materiales curriculares. En este sentido, significó una apuesta en un escenario de oportunidad y un camino propio de la DPES en el trabajo en torno a la perspectiva de género. Trabajo que luego se potenció con la ESI, constituyéndose la línea curricular de Ciudadanía en un terreno propicio para su inclusión e institucionalización.

CAPÍTULO 3: Las clases mixtas en la Educación Física escolar

En este capítulo se analizan las disputas de sentido suscitadas a partir de la resolución N°2476/2013 que establece una organización por sección integrando los géneros en las clases de Educación Física del nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires. La propuesta despertó fuertes resistencias y cuestionamientos derivadas de la pregnancia que el paradigma biomédico conserva en la Educación Física como disciplina escolar. Por lo cual, en una primera parte, se describe la tradición que el paradigma biomédico tiene en la Educación Física escolar y las tensiones, dificultades y desafíos que algunos autores reconocen en la implementación de las clases mixtas.

En una segunda parte, y a partir de entrevistas a *sujetxs sociales de estructuración formal del curriculum* se identifican las principales intencionalidades, posiciones, diálogos y disputas que, desde la mirada de lxs actores involucradxs, atravesaron la construcción de la resolución N°2476/2013. Además, interesa introducir en este capítulo una reflexión en torno a la inclusión de la perspectiva de género en las clases de Educación Física mixtas y para ello se retoman aportes construidos incluso con posterioridad al momento de elaboración de la política curricular del período analizado (2006-2015). Como se mencionó para el capítulo anterior, el propósito no es mirar los acontecimientos del pasado desde el lente del presente, ni postular una forma correcta de incluir la perspectiva de género en las disciplinas escolares, sino más bien recuperar debates y tensiones que puedan enriquecer el análisis y mostrar la complejidad involucrada en el cambio o la innovación curricular.

El paradigma biomédico en la tradición de la Educación Física

La matriz pedagógica moderna estableció una educación diferenciada en función del género, inspirada en autores clásicos como Rousseau que pregonaban por una educación sostenida en la “ley de la naturaleza” donde la educación de las mujeres debía estar al servicio de los hombres. Como expresa Scharagrodsky (2004), desde sus orígenes a fines del siglo XIX, el sistema educativo de nuestro país instaló “guiones generizados” exclusivos y excluyentes en los cuales el destino de varones y mujeres estaba determinado por su biología. En estos inicios las asignaturas escolares destinadas a las mujeres consistían en el aprendizaje de conocimientos de labores de manos y nociones de economía doméstica y los varones de agricultura, ganadería y ejercicios militares. Como señala Seoane (2017):

El concepto diferencia sexual nos permite alertar sobre los modos en que la educación reforzó una concepción biologicista toda vez que elaboró una propuesta de escolarización segregada para las mujeres, y para mostrar el tratamiento diferencial que

tuvimos las mujeres en un sistema educativo que supo explicar la desigualdad a partir de un cuerpo biológicamente constituido. La jerarquización y dicotomías presentes en el sistema escolar se basan en la diferencia sexual (...) La diferencia sexual en el campo educativo se asienta en una visión esencializada y biologicista de la feminidad y masculinidad (p. 1).

La unificación formal de los modelos educativos femeninos y masculinos es un hecho generalizado desde la segunda mitad del siglo XX, sin embargo, los rasgos de diferenciación no han sido totalmente borrados. En otras palabras, la unificación curricular convive con una tendencia a la diferenciación por género. Dado que las normas patriarcales son recreadas y reproducidas en las escuelas a través de expectativas diferenciales en función del género, prácticas e interacciones en el aula, la utilización del universal masculino en el lenguaje, la diferenciación en las atribuciones de espacios físicos, intervenciones y discursos docentes y definiciones de lo que es o no conocimiento. Aspectos que constituyen una valoración diferencial del género donde los varones reciben más atención de lxs docentes. En este sentido, el papel específico del sistema educativo en la construcción de los géneros se da bajo formas más complejas que tienden a “desaparecer” de la escena visible, presentes en lo que se conoce como curriculum oculto referido a las normas implícitas, valores y creencias que subyacen a los discursos pedagógicos y relaciones sociales entabladas en las escuelas (Subirats y Brullet, 1999, p. 215). En esta línea Guacira Lopes Louro (1997) señala que es a través de dispositivos y prácticas compuestas de gestos, movimientos y disposiciones físicas que “en la escuela tiene lugar un aprendizaje eficaz, continuo y sutil cuya clasificación, ordenamiento y jerarquización es incorporada por lxs estudiantes. En ese proceso, lxs sujetxs no son pasivxs receptorxs de imposiciones externas, sino que reaccionan, responden, recusan o asumen” (Loper Louro citada por Seoane y Severino, 2019, p. 2). En consecuencia, para la autora son las prácticas retiradas y palabras banalizadas las que deben ser objeto de atención, cuestionamiento y sospecha junto con las normas, materiales, lenguaje, curriculum, procesos de enseñanza a través de las cuales se producen o refuerzan las diferencias de género, sexualidad, etnia y clase.

Estos discursos y prácticas escolares, que operan muchas veces de forma inconsciente, suscitan en las mujeres la interiorización de una subvaloración y por lo tanto una actitud más pasiva, una menor intervención en las relaciones del aula en conjunto con una tendencia a ceder el protagonismo verbal y público a los varones. De esta forma, “el discurso de la igualdad, que subyace en la implantación generalizada de la escuela mixta, ha llevado, en la práctica, al desarrollo homogeneizado del modelo masculino cuya adopción supone para las niñas una posición secundaria” (Subirats y Brullet, 1999, pp. 211 - 212). Si bien la discriminación sexista

puede no afectar la capacidad de éxito escolar en las mujeres sí repercute en la personalidad y la seguridad en sí mismas. En palabras de Marina Subirats y Cristina Brullet (1999), “es la confianza en sí mismas, en sus criterios propios y en su capacidad para afrontar todo tipo de responsabilidades lo que han perdido en el proceso educativo y, en general, en todo el proceso de socialización” (p. 215).

En este sentido, el dispositivo escolar se convirtió en uno de los mecanismos más eficaces de producción de identidades de género a través también de prácticas y ejercicios físicos que contribuyeron al armado de ciertas masculinidades y feminidades. En este marco, investigaciones referidas a la Educación Física como disciplina escolar evidencian que ésta no ha contribuido a transformar el sexismo en la educación en tanto históricamente su identidad estuvo anclada en un paradigma positivista propio de las ciencias médico-biológicas y en una mirada patriarcal (Beer, 2008). Los discursos y prácticas de la Educación Física escolar estuvieron mediatizados por concepciones que establecían diferencias biológicas (anatómicas, fisiológicas y/o biofísicas) y morales entre hombre y mujeres colaborando en la construcción jerárquica de la diferencia sexual. Como explica Scharagrodsky (2002):

Este proceso de masculinización y feminización escolar estuvo garantizado desde finales del siglo XIX hasta finales del siglo XX por diferentes prácticas. Entre ellas se destacaron los Ejercicios Militares (mezclados con la Gimnasia), las Prácticas Scauticas, el Sistema Argentino de Educación Física, las Actividades Lúdicas y, por último, a partir de la década del '40, los Deportes. Todas estas prácticas corporales aseguraron, muy especialmente, la carrera para hacer verdaderos hombres (p 9).

En el caso de las mujeres, la Educación Física colaboró en la construcción del ideal femenino, asociado a la maternidad, la reproducción y el ámbito doméstico que fue utilizado como principio rector de las prácticas corporales. Dicho ideal de feminidad fue promovido a través de ejercicios físicos y gimnasia que respetaban los principios morales del decoro, pudor, gracia, recato, delicadeza y elegancia en los movimientos. Mientras que el ideal masculino estaba vinculado a la fuerza, la virilidad, la acción, el valor y orientado a la participación en el espacio público como ciudadanos. A partir de un discurso fisiológico e higienista, cuyo sostén epistémico era el saber médico, frecuentemente fueron confundidos atributos biológicos con condiciones sociales y morales.⁸⁷ “Desde esta confusión -entre otras- se sostuvo la ‘científica’

⁸⁷ Como señalan Felitti y Queirolo (2009) las sociedades modernas crearon instituciones destinadas al control disciplinar, sobre lxs individuos, los cuerpos y la sexualidad. En este marco, se asignó un poder creciente a lxs profesionales, especialmente a lxs médicos en la definición de los problemas sociales y la definición de las normas que deberían regularlos.

subordinación y desvalorización genérica de la mayoría de las mujeres y de aquellos varones que no cumplieron el ‘guión masculino’” (Scharagrodsky, 2002, p. 14).

En consecuencia, la Educación Física reforzó la representación social que establece que las mujeres son “más débiles” que los varones, “tienen menos fuerza”; y que los deportes, con su fuerte asociación al ocio en la vida adulta, no se corresponden con los mandatos de feminidad. De esta manera, la esencialización de diferencias biológicas entre varones y mujeres operó como fundamento que sirvió de apoyatura en la construcción de expectativas diferenciales en función del género (Peláez, Incháurregui y Severino, 2019).

Los discursos biologicistas y la primacía del deporte y la competencia han tenido un lugar predominante en la Educación Física escolar estableciendo clases que dividían a lxs estudiantes en función de su género. En los niveles inicial y primario, aunque lxs alumnxs compartieran la clase, muchas veces se realizaba una clara división de contenidos en función del género; división que reforzaba la propuesta clásica de las clases de Educación Física que proponía actividades distintas para varones y mujeres asumiendo que existen diferencias en los cuerpos que estarían determinadas por la biología. Asimismo, las clases debían ser dictadas por profesorxs del mismo sexo que lxs alumnxs. Fue recién a partir de la Ley Federal de Educación (1993) que se comenzó a promover la realización de clases mixtas en los distintos niveles del sistema. No obstante, como señala Almada (2012) “es posible que la herencia cultural que estableció la división por sexo contribuyó a conservar el orden rígido no mixto para las clases de educación física en el tercer ciclo de la EGB y el polimodal” (p. 6).

En este marco, la disciplina escolar Educación Física puede ser un buen ejemplo para pensar la complejidad involucrada en la inclusión de una perspectiva de género en el curriculum, en tanto permite ver con claridad que este proceso no se reduce a una cuestión meramente sumativa y de organización, sino que involucra una revisión epistemológica del conocimiento sobre el que se edificó históricamente esta disciplina y una consecuente transformación de la formación e identidad profesional de sus docentes. Aspectos que se dan en el marco de contextos dominados por actorxs y posiciones que afectan la forma en que se produce y reproduce el curriculum, y participan de la “arena de formulación” (Ulf Lundgren, 1997) a través de acciones que ocurren en el aula y que operan como filtros que muchas veces se alejan de la propuesta original. En este sentido, y como muchxs autorxs lo evidencian, se parte de concebir que una organización mixta de las clases de Educación Física no resuelve por sí sola las desigualdades de género ni transforma necesariamente las prácticas sexistas

enraizadas en un paradigma biológico y deportivista.⁸⁸ Quizás cabe señalar aquí, que la crítica a dicho paradigma no persigue dejar de lado la dimensión biológica o el saber de la biología y la medicina, sino más bien cuestionar el carácter “natural” del sexo y la sexualidad, la dicotomía sexo/género, la heteronormatividad y el androcentrismo que frecuentemente se desprenden de interpretaciones dominantes en dichas disciplinas. Si bien no son objeto de análisis de este trabajo las interpretaciones, traducciones o transformaciones que la prescripción curricular atraviesa en su implementación, interesa recuperar discusiones y desafíos que algunxs autorxs reconocen en las clases mixtas en tanto enriquece los planteos en torno al paradigma biomédico y los desafíos involucrados en una revisión de los saberes de referencia del curriculum en perspectiva de género que se promueve con el cambio curricular.

Tensiones en torno a las clases mixtas

La Educación Física constituía, hasta la resolución N°2476/2013, la única asignatura escolar del nivel secundario bonaerense en la que el modelo mixto no se había instalado. Asimismo, la tradición biomédica que caracterizó la formación de lxs profesorxs torna al género uno de los agentes socializadores más importante al momento de analizar las clases de Educación Física, sumado al hecho de que muchas veces la igualdad de acceso significó el ingreso a la versión masculina de la Educación Física (Devís, Fuentes Miguel y Sparkes, 2005). Según José Ignacio Barbero González, la comunidad de profesorxs de la disciplina no ha realizado demasiados esfuerzos por cuestionar las percepciones dominantes en torno al género y la sexualidad sino más bien ha recreado el esquema dual y los estereotipos de masculinidad y feminidad. Para el autor, la “separación entre dos modalidades de ejercitación, con diferentes cualidades y destinatarios es una clave constitutiva de nuestro campo, profundamente arraigada en el pensamiento de los más variados expertos de distintas épocas” (Barbero González citado por Scharagrodsky 2002, p. 2). Como señala Berdula (2015):

El problema que presenta este modelo es no respetar las diferencias como posibilidades de igualdad, es decir, se prejuzga que se es varón de una sola manera y con características propias, únicas y “naturales”, y que se es mujer también así; aquello que le pertenece al varón, no le pertenece a la mujer y viceversa. El problema surge cuando

⁸⁸ También existen posiciones, en lo que respecta al modelo mixto dentro del sistema educativo en general, que abogan por una “educación diferenciada”, un modelo que postula la separación entre estudiantes por sexo en todas o algunas clases manteniendo el mismo curriculum. Desde esta posición, “la educación diferenciada permitiría atender de mejor forma a cada sexo en las áreas para las que están menos dotados. Esta discriminación positiva conseguiría un avance en la igualdad de oportunidades” (Castets, 2012, p. 14). Esta postura sostiene que existen marcadas diferencias biológicas entre varones y mujeres que ameritarían distintos estilos de aprendizaje, en este modelo igualdad estaría en atender las diferencias.

un/a alumno/a adquiere roles o comparte características, gustos, esperados para el otro género: aquí comienza el mecanismo de discriminación, invisibilización o estigmatización de lo diferente, lo no esperado; no cuestiona qué beneficios trae lo diverso, por el contrario, se lo condena y no se respeta la subjetividad ni el derecho a una identidad propia (qué es ser para cada sujeto mujer o varón) (p. 271).

Como sostiene Pablo Scharagrodsky (2014), tradicionalmente la medida de comparación en el deporte y el comportamiento esperado en las clases de Educación Física se correspondió con las características socialmente atribuidas a los varones, estimando que ellos no se ven beneficiados al compartir clases con mujeres, sino por el contrario, su desempeño es restringido porque deben limitarse, tanto en lo que refiere a la velocidad del juego como a la intensidad. En este sentido, el varón se construyó como la justa medida del deporte, construyendo una diferencia jerárquica entre los cuerpos de mujeres y varones. Al concebir al deporte como una actividad masculina, se espera y celebra una forma de masculinidad (la hegemónica), mientras que se presentan como incompatibles con el estilo de vida esperado para la femineidad. Recientemente, era común que se establecieran diferentes prácticas corporales y deportivas para varones y para mujeres, haciendo hincapié en los deportes en el primer caso y reservando actividades como la danza y la expresión corporal al dominio de lo femenino en tanto privilegian lo estético y lo expresivo por sobre el rendimiento (Saraví, 1995).

Scharagrodsky (2004) explica, que en las clases mixtas las mujeres muchas veces son ignoradas y, cuando se hacen visibles suelen usarse, en las interacciones entre estudiantes y entre éstos y lxs docentes, como refuerzo de lo negativo o de lo ridículo. Además, investigaciones como las que refiere David Beer (2008), analizan el desigual uso de los espacios:

Sostiene Sue Askew (1998), que los varones ocupan las zonas centrales del patio y las niñas se ubican en sitios periféricos, donde pueden llevar adelante sus juegos pasivos. En 1974, en una investigación pionera, Roger Hart observó que las niñas veían restringido su espacio para prevenir posibles accidentes, dada la actividad y brusquedad propia de los juegos varoniles (p. 157).

Cabe mencionar que el sistema patriarcal-binario-heteronormativo presente en nuestra sociedad propone una socialización diferenciada que establece roles distintos en función del género y construye una jerarquía entre los mismos, colocando en un lugar de mayor poder y dominio a los varones. En el caso de Educación Física, los varones poseen el control de las prácticas deportivas y en general son ellos “quienes “dejan” que las mujeres participen, dándoles algún tipo de ventaja compensatoria y reformulando las reglas del juego” (Heargraves

1994 citado por Beer, 2008). Reconocer la socialización diferenciada por género torna necesario advertir que posiblemente mujeres y varones no posean el mismo punto de partida en lo que respecta a las prácticas deportivas y trayectorias de entrenamiento. Como sostiene Sheila Scraton (1992), la igualdad de acceso no puede equipararse a la igualdad de experiencia o resultados. A partir de un ejemplo la autora señala: “aunque a las chicas se les dio la oportunidad de participar, era una situación en la que su falta de entrenamiento y de experiencia hacía que su participación en el juego fuese más periférica que central” (p. 71).

Sara Ahmed (2021) permite advertir algo más, y es que los cuerpos y sentimientos de las mujeres son moldeados por biografías de violencia cuyo efecto es tornarse más tímidas y cautas para evitar el daño. Subyace en esta socialización de las mujeres, donde la posibilidad de la violencia es inminente, la idea de que “si te pasa algo, es porque has fracasado en evitarlo”. En consecuencia, la construcción del género opera también sobre la forma en que los cuerpos ocupan el espacio, donde los hombres pueden desparramarse y las mujeres cuanto más intenten complacer a los demás menor lugar ocuparán. Ahmed retoma el ejemplo que da Iris Young sobre cómo las mujeres aprender a lanzar una pelota “sin acompañar la acción con el cuerpo” para graficar que las chicas llegan a “ser como chicas” también a partir de las formas en que usan sus cuerpos en relación con el espacio (p. 61). En este sentido, en la socialización de las mujeres el género colabora en la construcción de subjetividades sumisas y se expresa en la disposición y despliegue del cuerpo y en su resguardo en tanto atributo para otros (y no para sí) en el marco de una regulación normalizante heterocentrada.

Asimismo, como postula José Ignacio Barbero González (2003), la Educación Física y el deporte⁸⁹ operan como “dispositivos normalizadores de la heterosexualidad” que reproducen de forma tácita un “natural masculino y femenino heterosexual” inscripto en la biología que fija los comportamientos e identidades aceptables, posibles, modélicos, apropiados versus las que no lo son y pasan a constituir lo inaceptable, marginal, desviado. La Educación Física como agente de cultura corporal ha contribuido a una naturalización de la heterosexualidad a través del rechazo social a prácticas e imágenes corporales frente a las cuales se instalan dudas en torno a las cualidades morales de lxs actores y, en particular, a su orientación sexual; esto mismo también se aplica a lxs docentes sobre todo si son mujeres. También se ve reflejado en el

⁸⁹ Barbero González menciona dos lógicas totalmente contrapuestas en torno a la conceptualización del deporte. Una de ellas lo describe en “los términos de ‘competencia’, ‘alto rendimiento’, ‘institucionalizado’, ‘especializado’, ‘selectivo’, ‘de élite’, ‘profesional’, la otra lógica “mediante vocablos como “participación”, “lúdico”, “para todos”, “entretenimiento”, “educativo”, amateur (p. 371). El problema radica para el autor en que ambas lógicas y conceptualizaciones sobre el deporte se mezclan y confunden. Esta diferenciación resulta útil para pensar las formas en que el deporte es incluido en la Educación Física escolar y escapar de la dicotomía entre deporte si o deporte no.

lenguaje con calificativos como “nena, blando, marica” para los varones, que en general se activan ante fallos en acciones concretas o cuando no se muestra la actitud que se espera en ellos vinculada a la agresividad, la fuerza y la entrega; es decir responde más a la habilidad motriz y rendimiento que al modelo corporal. En el caso de las mujeres los calificativos pueden ser “marimacho, machona, lesbiana” y en general se centran en su apariencia externa y frecuentemente aparecen justificando su habilidad, eficiencia y rendimiento bajo expresiones como “es buena porque parece un tipo”. De esta manera, para Barbero Gonzáles se recrea:

El mito homofóbico según el cual el desinterés de los varones por el deporte indica afeminamiento, pluma, homosexualidad y, complementariamente, la práctica deportiva de la mujer conlleva masculinización y lesbianismo. Esta argumentación, que sitúa el deporte como mediador entre modelos corporales y orientación sexual, niega la diversidad en las formas de ser y expresar la hetero y la homosexualidad (p. 366).

Y además provoca que lxs jóvenes conciban que las prácticas corporales y deportivas son incompatibles con su orientación sexual o identidad de género.

En definitiva, vemos que el modelo sexista puede permanecer aún en un formato mixto de organización de las clases de Educación Física. En respuesta a ello, el modelo de la coeducación surgido en España se presenta como superador de la noción de “mixto” en tanto reflexiona sobre las implicancias del “estar juntxs” en las clases de Educación Física, y en el sistema educativo en general, y la importancia de no seguir reproduciendo una mirada androcéntrica y patriarcal. El principal objetivo de la coeducación es promover un modelo de curriculum no androcéntrico ni etnocéntrico sino democrático. Según Roberto López Estévez (2012) la coeducación:⁹⁰

Es una forma de educación que considera que los alumnos y alumnas tiene o han de tener los mismos derechos y oportunidades. Supone, entre otras cosas, no aceptar el modelo masculino como universal, tratar de corregir los estereotipos sexistas, proponer un currículo equilibrado dirigido a eliminar las desigualdades existentes, desarrollar todas las cualidades individuales independientes del género y actuar intencionalmente en contra de la discriminación sexual (p. 3).

Sobre la coeducación para la escolarización en general, Subirats y Brullet (1999) expresan las dificultades que conlleva realizar un trabajo sobre el androcentrismo desde el cual son los varones los sujetos de referencia de los contenidos escolares:

⁹⁰ Cabe advertir que este modelo mantiene una formulación binaria en su vocablo de inicio, lo cual sigue invisibilizando otras identidades sexo genéricas que no se reconocen en la dicotomía varón-mujer. Como sostiene Berdula (2016), las lógicas separatistas binarias no dan respuesta a las demandas de aquellas identidades minoritarias, lo “otro”, que pasa a ser excluido y discriminado.

Pensar en una forma escolar realmente coeducativa, que integrara para niños y niñas los antiguos valores y comportamientos diferenciados en géneros, choca con una dificultad obvia: ni siquiera sabemos cuáles son los elementos positivos que habría que rescatar del legado tradicional de las mujeres; casi siempre acabamos reduciéndolo a las tareas domésticas, como si la carga histórica de la feminidad hubiera consistido únicamente en la capacidad de lavar. Eliminar el sexismo de la educación y construir una escuela coeducativa requiere, por tanto, instaurar una igualdad de atención y de trato a niños y a niñas; pero exige, además, rehacer el sistema de valores y actitudes que se transmiten, repensar los contenidos educativos. En una palabra, rehacer la cultura, reintroduciendo en ella pautas y puntos de vista tradicionalmente elaborados por las mujeres, y poniéndolos a la disposición de los niños y de las niñas, sin distinciones (p. 217).

En este sentido, el problema no sería juntxs o separadxs sino la concepción misma de la educación, el punto de vista que privilegia el curriculum, la definición de los contenidos y las perspectivas que los atraviesan, así como la centralidad que adquieren lxs estudiantes en la propuesta de enseñanza. A continuación, y luego de esta introducción atenta a las formas en que la Educación Física ha sido analizada en perspectiva de género, se presenta la experiencia en torno a la resolución N°2476 en el nivel secundario bonaerense a través de la voz de lxs responsables políticos de la *estructuración formal del curriculum*.

La resolución N°2476 y la integración de géneros en la Educación Física

La resolución N°2476/2013, impulsada por la Dirección de Educación Física en conjunto con la Dirección Provincial de Educación Secundaria (en adelante DPES), la Dirección Provincial de Gestión Privada, la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional y la Dirección de Educación Artística, reemplazó a la N°12231/93 en lo referido a la organización de las clases de Educación Física en escuelas de educación secundaria. Esta nueva resolución establece que las clases de Educación Física del nivel secundario deben organizarse con el grupo clase, es decir de forma mixta: “La conformación del grupo de clase será por sección favoreciendo la grupalidad, la integración de género y la atención a la diversidad” (Resolución N°2476, 2013, p. 9).⁹¹ Leonardo Troncoso⁹² estaba a cargo de la Dirección de Educación Física en ese momento y como relata fue convocado por Silvina Gvirtz quien sucedió a Mario Oporto como Directora General de Cultura y Educación de la Provincia

⁹¹ Como explican Verónica Patow y Fabiana Vidal (2017), “para definir la organización de los grupos, la matriz “grupo clase”, se refiere a ésta como la unidad que comparte todos los espacios que refieren al ámbito educativo y las situaciones pedagógicas dentro del espacio institucional” (p.2).

⁹² Leonardo Troncoso es profesor de Educación Física y de Enseñanza Primaria con orientación en informática, Técnico Nacional en Tiempo Libre y Recreación, Licenciado en Gestión Educativa y maestrando en Políticas Públicas y Gobierno en la Universidad Nacional de Lanús.

de Buenos Aires.⁹³ Gvirtz ocupó dicho cargo durante un breve período de tiempo (del 10 de diciembre de 2011 al 8 de agosto de 2012) asumiendo luego la abogada Nora de Lucía Troncoso había trabajado en un proyecto de políticas públicas que integraba deporte y educación con el por entonces Secretario de Deportes de la Provincia de Buenos Aires Alejandro Rodríguez, fue a través de éste que Gvirtz lo llama en diciembre de 2011 para dirigir la modalidad de Educación Física.

Leonardo Troncoso y María José Draghi, Directora de Gestión Curricular de la Provincia, concuerdan en señalar que la resolución N°2476/2013 estaba destinada a reorganizar las clases de Educación Física en el marco del paradigma de derechos y el trabajo en torno a la inclusión sostenido por la DPES. Estas acciones fueron acompañadas de un fuerte cuestionamiento al carácter selectivo que caracterizó a la educación secundaria en nuestro país y, en lo que refiere a esta disciplina escolar, correrse del rendimiento físico y deportivo como patrón para la enseñanza de la Educación Física. Esta perspectiva posibilitaba incluso abordar de otra manera las históricas exenciones que atraviesan a la Educación Física escolar.⁹⁴ En el texto de la resolución se plantea:

En este marco y acorde a lo prescripto en el Marco General para el Ciclo Superior de la Educación Secundaria “la acción política de la inclusión educativa con aprendizaje se convierte en mandato. Por ello no es lo mismo la cultura escolar que concede a algunos el beneficio de pertenecer a la escuela, que aquella otra que entiende que se trata del reconocimiento de un derecho” (Resolución 2476, 2013, p. 8).

Troncoso recuerda que hicieron un relevamiento territorial entre la Dirección de Educación Física y la DPES vinculada a conocer las razones por las cuales lxs estudiantes se llevaban la materia. El resultado arrojó que un número elevado de estudiantes no aprobaban Educación Física debido al ausentismo. Que las clases fueran a contraturno del horario escolar constituía una de las tres primeras causas de las inasistencias junto con problemáticas familiares o personales (Bracchi y Troncoso, 2016). Esta situación era vista con preocupación por la gestión porque, entre otras variables, implicaba tener un gasto mayor en transporte para lxs estudiantes. En este sentido, si bien la Resolución plantea que los dos módulos semanales en que son impartidas las clases de Educación Física pueden desarrollarse dentro y/o a contraturno del horario escolar, Claudia Bracchi, por entonces Directora Provincial de Educación Secundaria, destaca que también promovían su ingreso en el horario escolar para propiciar una

⁹³ Entrevista realizada a Leonardo Troncoso, diciembre de 2020.

⁹⁴ Entrevista realizada a Leonardo Troncoso, diciembre de 2020.
Entrevista realizada a María José Draghi, noviembre de 2020.

mayor articulación con el proyecto institucional de las escuelas. Si bien esto dependía de la infraestructura disponible en las escuelas, desde la gestión la propuesta era que en la medida de las posibilidades Educación Física estuviera en la quinta hora o en un horario cercano al escolar. Otra de las intencionalidades que orientaron dicha propuesta era jerarquizar a la Educación Física y posicionarla como una disciplina escolar tan importante como el resto.⁹⁵ En este sentido, la preocupación de la gestión por la inclusión poseía un doble sentido: que lxs estudiantes participen de las clases de Educación Física y que la asignatura vea reforzada su inscripción en el proyecto institucional de las escuelas.

Un antecedente⁹⁶ que consideraron cuando pensaron la resolución fueron las escuelas secundarias orientadas en Educación Física, propuestas e iniciadas por la Provincia de Buenos Aires en el año 2010. En el marco de estas, lxs estudiantes tenían clases de forma mixta y dentro del mismo horario escolar lo que permitía reducir el número de inasistencias y desaprobados. En torno a las escuelas orientadas en Educación Física, María José Draghi destaca que en este período (2007- 2015) la Provincia de Buenos Aires contó con un equipo muy importante de “especialistas curricaristas” que llevaron su posicionamiento político pedagógico a nivel nacional para la construcción de Marcos de Referencias en los que luego se inscribían los diseños de las provincias.⁹⁷ Sobre ellas Claudia Bracchi sostiene:

Nosotros dimos una discusión en 2010 que fue crear la orientación de Educación Física, y la verdad es que tuvimos que defenderlas porque muchos nos criticaron, incluso en el Ministerio Nacional les costaba lo de Educación Física por esto del facilismo ¿no?. También nosotros nos apoyábamos en nuestros propios estudios, entonces no hablábamos porque se nos ocurría solamente. Sumado al bagaje de cada uno de nosotros. Los jóvenes si hay algo que hoy por hoy ponen en valor es el tema del cuerpo, la Educación Física, el deporte, el arte, la informática. Y la verdad que para nosotros la orientación en Educación Física tenía que ver con algo que iba a ser elegido por los pibes. (...) Fue muy resistida al principio, nosotros traccionábamos a nuevas orientaciones y a armar los marcos de referencia. No había otros que pelearan con

⁹⁵ Entrevista realizada a Claudia Bracchi, noviembre de 2020.

⁹⁶ Otro de los antecedentes de grupos mixtos según Bracchi y Troncoso fueron:

- “Escuelas con los 7mos mixtos habilitados por la propia resolución 12231/93 bajo la figura de excepciones avaladas por los Inspectores e incluso otros cursos de escuelas técnicas de la Provincia.
- Escuelas de Jornada Completa desde el año 2000, con los ex 7mos, en algunas instituciones, incluso las Jornadas Completas implementadas en los ex 7mos, 8vos y ex 9nos.
- Escuelas de Jornada Extendida desde el 2004 destinadas a los antiguos 7mos, 8vos y 9nos que luego conformaron la Educación Secundaria Básica.
- Escuelas en contextos rurales y de islas con los pluriaños.
- Las clases de Educación Física en los Centros de Escolarización para adolescentes y jóvenes (CESAJ), propuesta desarrollada por la dirección provincial de Educación secundaria a partir del año 2008” (2016; p. 64).

⁹⁷ Entrevista realizada a María José Draghi, noviembre de 2020.

nosotros, estábamos nosotros peleando que se creara esa orientación. Esa y la de lenguas extranjeras. (...) Y la verdad, las escuelas secundarias con orientación en Arte, en Educación Física y las técnicas en Informática son las que mayor retención de alumnos tienen, no hay abandono o hay muy poco abandono y repitencia. Entonces eso te está marcando algo. Además, ese trabajo tiene una perspectiva de la corporalidad de la Educación Física, hay todo un enfoque distinto (Entrevista noviembre de 2020).

La resolución N°2476/2013 dialoga también con los, por entonces, nuevos diseños curriculares de Educación Física que pregonaban por una “perspectiva humanista y social”. Bracchi señala que la discusión sobre el enfoque de la Educación Física que había tenido lugar unos años antes, cuando se discutían los diseños curriculares, generó una base de discusión provechosa para el trabajo sobre la Resolución. La perspectiva “humanista”, en los diseños curriculares de 4 ° (2010) y 5° año (2011), se caracteriza de la siguiente manera:

La presente propuesta curricular procura configurar una Educación Física con un enfoque humanista que, mediante la enseñanza de determinados contenidos específicos, contribuya al proceso de formación de los jóvenes y los adolescentes en el sentido de favorecer su disponibilidad corporal y motriz, y su formación como ciudadanos solidarios, creativos, críticos y responsables por el bien común.⁹⁸

Troncoso señala que este enfoque se corre de una “mirada biologicista, deportivista” para proponer una perspectiva “mucho más integral de las clases de Educación Física”.⁹⁹ Por esos años, como describe Troncoso, la ESI empezaba a tomar “fuerza” a tener “un tenor sustantivo” y “un peso propio” en la Provincia de Buenos Aires y en ese escenario deciden con Claudia Bracchi que las clases de Educación Física sean mixtas.¹⁰⁰ Draghi resalta que la Resolución es un ejemplo de cómo “lo institucional y lo curricular van juntos. No era solamente

⁹⁸Para Patow y Vidal (2017) “la resolución 2476/13 llega para poner en territorio una mirada que el diseño curricular trabaja fuertemente y que lo identifica y posiciona dentro del modelo social humanista a la vez que lo planta como una herramienta que comienza a ver más allá de la fría letra alejada de la realidad, e incorpora con decisión la perspectiva de género que acompaña y suma a los constructos, igualdad diversidad y grupalidad, definiendo un espacio en el que los jóvenes participen activamente en la construcción de identidad en torno a una disciplina que pone en juego construcciones sobre género fuertemente arraigadas” (pp.1-2).

⁹⁹ Entrevista realizada a Leonardo Troncoso, diciembre de 2020.

¹⁰⁰ Los lineamientos curriculares de la ESI describen a la Educación Física como un espacio privilegiado para “promover la convivencia, la participación, la cooperación y la solidaridad, así como la integración social y pertenencia grupal” y entre los contenidos que las escuelas deben desarrollar se alude a la integración entre los géneros y a la participación en igualdad de oportunidades. En este sentido, algunos de ellos son:

- El desarrollo de la conciencia corporal y de las posibilidades lúdicas y motrices en condiciones de igualdad, sin prejuicios apoyados en las diferencias entre mujeres y varones.
- El despliegue de las posibilidades del propio cuerpo en relación con el medio social, en el que se incluyen las relaciones entre mujeres y varones atendiendo a la igualdad en la realización de tareas grupales, juegos y deportes, aceptación y elaboración de las reglas.
- El desarrollo de actividades corporales y actividades motrices compartidas entre mujeres y varones enfatizando el respeto, el cuidado por uno/a mismo/a y por el/la otro/a y la aceptación y valoración de la diversidad (Ministerio de Educación de la Nación, 2008, p. 31)

lo curricular sino que había decisiones administrativas (...) hay otras decisiones que empiezan a acompañar las decisiones de lo curricular”.¹⁰¹ En este sentido, es interesante reparar en cómo la inclusión de la perspectiva de género en un documento curricular interpela las lógicas de funcionamiento y organización de las instituciones educativas y, en el caso de la Educación Física, moviliza un trabajo vinculado a conmovir los saberes de referencia de la disciplina, es decir los cimientos sobre los que se edificaban las representaciones y prácticas. Como plantean Patow y Vidal (2017), es a través de instancias como las resoluciones y circulares que se definen territorialmente los discursos de la política educativa, entendiendo al territorio como un espacio donde se debaten y ponen en acto las expectativas respecto del tipo de sujetos que socialmente se desea formar. Según Tomaz Tadeu Da Silva (1998), el curriculum es una empresa ético-política que expresa visiones y significados del proyecto dominante y, al mismo tiempo, colabora en darle autoridad y legitimidad a identidades sociales acordes con la sociedad que se quiere construir. En esta línea, puede reconocerse que el curriculum escrito constituye un documento con significación simbólica y práctica en tanto legitima públicamente ciertas intenciones y establece coordenadas, ordenamientos y márgenes para la acción de los agentes educativos. En la resolución N°2476/2013 es notable la imposibilidad de separar la dimensión prescripta del curriculum de la interactiva que posibilita comprender a la práctica como socialmente construida en ambos niveles (Goodson, 2003). Como expresa José Gimeno Sacristán (2007), la política es un primer condicionamiento del curriculum que regula la acción de otros agentes y establece las reglas del juego del sistema con diferentes grados de flexibilidad. Veremos a continuación las disputas y tensiones que se entablaron con los actores del territorio y *desarrollo curricular* en torno a la resolución N°2476.

Disputas de sentido y resistencias en torno a resolución N°2476

Bracchi junto con Troncoso fueron los que encabezaron el trabajo sobre la Resolución y llevaron adelante las discusiones con los diferentes actores del sistema. Ambos lo recuerdan como un proceso muy complejo que implicó, como ellos mismos lo expresan, una “batalla cultural”. Sobre este proceso Bracchi señala:

Decisiones y formas de construcción política te dan la confianza para ir un poquito más y un poquito más y así sucesivamente. Entonces ya habíamos dado la discusión de la Educación Física por ejemplo entonces teníamos que dar otro paso que era las clases mixtas. Y la verdad que es un trabajo que hicimos con Leo Troncoso que fue el Director de Educación Física en ese momento, yo era Directora de Secundaria, nueve meses

¹⁰¹ Entrevista realizada a María José Draghi, noviembre de 2020.

tardamos en que se aprobara esa resolución. Es metafórico, nueve meses, claro parece una gran metáfora porque hoy también se está en otras condiciones existen otras discusiones, pero en ese momento fue súper resistida en las escuelas. Nosotros teníamos una convicción clara que queríamos que eso sucediera entonces vas a las reuniones y son muy intensas, pero cuando vos tenés claro lo que querés y tenés argumentos sólidos después es disputa de sentidos y explicar, explicar, explicar y militar una disposición que fue importante (Entrevista noviembre de 2020).

Inspectores de secundaria, de Educación Física y docentes, *sujetxs sociales del desarrollo curricular*, presentaron resistencias que Troncoso caracteriza como “ideológicas” propias de estar formados “en otro paradigma” asociado a una concepción más biologicista.

En torno a esta disputa María José Draghi plantea:

La Educación Física históricamente tuvo un lugar de adjudicación de lugares sexo-genericos, fue incluso clasista a lo largo de su historia. El deporte no fue un lugar habilitado para todos y todas, se habilitan o deshabilitan lugares para lxs sujetos en función del género (...) Empezamos a pensar que Educación Física era la única materia para la cual los pibes se separaban para la clase, y también para la definición de cuál era el deporte que desarrollarían. (...) Y bueno en ese sentido, la perspectiva que propuso secundaria y que también tenía la Dirección de Educación Física era empezar a poner en discusión temas relacionados con la identidad de género, el deporte canónico, los lugares asignados por el deporte o por la formación corporal, los lugares idealizados, los lugares feminizados, los lugares masculinizados, justamente a partir de la posibilidad de tener un paradigma que nos cambió la mirada, no es que nos cambió la mirada nos permitió modificar las propuestas pedagógicas (Entrevista noviembre de 2020).

Según describe Troncoso, la resolución contaba con el apoyo de Nora de Lucía quien precedía la DGCyE, no obstante, la principal estrategia para que ganara legitimidad y garantizar su continuidad fue construir un consenso a su alrededor. Ello involucró convencer a todxs lxs actores, inspectorxs, directivos de los Centros Educativos Complementarios (CEC), docentes, gremios y que además pasará por Consejo General de Cultura y Educación¹⁰² donde tienen representación los partidos políticos. Troncoso recuerda que entre las resistencias se expresaban temores de lxs docentes e inspectorxs respecto de la continuidad de algunas actividades que venían realizando, por ejemplo, surgía un cuestionamiento sostenido en que ya no podrían

¹⁰² “El Consejo General de Cultura y Educación es un ámbito de participación plural y democrática, que cumple funciones de asesoramiento y de consulta al Director General de Cultura y Educación, quien ejerce la Presidencia. Está integrado por diez Consejeros Generales que representan a los docentes, a los movimientos sociales y a los partidos políticos, y en su conformación están presentes las diversas realidades de los distritos del interior y del conurbano bonaerense. En su función de órgano asesor, acompaña la gestión del Director General de Cultura y Educación, aportando información, conocimiento y un firme compromiso con la educación, asumida como bien social y derecho imprescriptible de todas las personas, en el marco de una sociedad que se construye con criterios de justicia social” Recuperado de: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/>

presentarse a competir en los Torneos Juveniles Bonaerenses, entre otros eventos deportivos. Dichos temores eran desarticulados bajo el argumento de que se podían seguir realizando equipos para jugar/competir incluso con una integración entre géneros, pero, como lxs propixs entrevistadxs lo reconocen, fue una discusión compleja que involucra, aún en el presente, otros espacios institucionales como los clubes, federaciones deportivas o diferentes torneos que en muchas ocasiones no cuentan con un trabajo en perspectiva de género.¹⁰³

Este entramado de instituciones y prácticas que atraviesan a lxs profesionales de la Educación Física, en algunos casos asociada a la competencia deportiva de alto rendimiento sumado a la concepción de que el desempeño deportivo de las mujeres es inferior al de los varones atentaba contra la propuesta de las clases mixtas. Diferentes representaciones sobre los propósitos que deberían orientar a la Educación Física escolar subyacían en las distintas posiciones. Si bien los diseños curriculares expresaban una concepción de la Educación Física entendida como una práctica social de educación corporal y motriz tendiente a una formación integral, la Resolución actualizó la discusión y evidenció la permanencia del discurso deportivo profesional como parámetro que mide el aprendizaje de esta disciplina en la escuela. Según relata Troncoso, “esta clase de Educación Física tenía que ver con una mirada de la Nueva Secundaria (...) No fue solo una cuestión, si querés de Educación Física no, para nosotros trascendía. Para nosotros era una cuestión de la Escuela Secundaria y una cuestión social”,¹⁰⁴ no obstante, la propuesta de las clases mixtas monopolizó la discusión y suscitó las principales resistencias. Troncoso señala que la experiencia de las escuelas orientadas antes mencionada era un “caballito de batalla” al que recurrían mucho en los intercambios con lxs actores del sistema para persuadirlos en favor de un posicionamiento orientado a promover prácticas más inclusivas que garanticen derechos.

En relación con las discusiones asociadas a las clases mixtas, aunque la expresión “perspectiva de género” es utilizada en la letra de la Resolución¹⁰⁵ Troncoso recuerda que no

¹⁰³ Como señala Julia Hang (2020), de forma más reciente, e impulsado por el avance del movimiento de mujeres de los últimos años, clubes de fútbol “desde el año 2017 fueron creando espacios específicos para abordar las cuestiones de género: áreas de género; creación e implementación de protocolos de acción contra la violencia de género; secretarías o departamentos de mujeres. A su vez, hinchas y socias mujeres crearon agrupaciones feministas por fuera de las instituciones, pero cuyas demandas apuntan a tener un impacto en la vida institucional de los clubes. Los formatos y vinculaciones de estos espacios en cada club” (p76).

¹⁰⁴ Entrevista a Leonardo Troncoso realizada en diciembre de 2020.

¹⁰⁵ En la resolución N° 2476/2013 se dice: “Otros modos de agrupamiento podrán realizarse conforme a lo determinado en el Régimen Académico, en los Diseños Curriculares y en el Proyecto Institucional de acuerdo a como se define en el Reglamento de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires, con previa autorización del inspector de Educación Física de Nivel y Modalidad que corresponda, siempre que respeten los siguientes criterios:

- El derecho a la formación corporal y motriz de todos/as los/as estudiantes.
- La atención a la grupalidad y la diversidad.

estaba presente en los intercambios donde en general utilizaban la palabra “género”. Sobre las condiciones y contexto de discusión de ese momento, Bracchi remarca:

Si hoy diéramos esa discusión estaríamos en otras condiciones porque yo he escuchado cosas que hoy creo algunos no se animarían a decir. Eso lo que nos marca también es el avance que estamos teniendo en los temas de género. Pero bastante tiempo (la Resolución) fue resistida (Entrevista noviembre de 2020).

En ese sentido, Troncoso describe la resolución como un hito de “vanguardia”, aunque también reconoce el carácter “binario” que adquiere en el presente la expresión “mixto” lo que torna necesario dotarla de un sentido que aloje a la diversidad de identidades de género. Bracchi adjudica estas discusiones al equipo de trabajo con el que contaban que en gran medida fueron precursorxs de debates que tomarían una mayor envergadura social pocos años después: “la verdad es que nosotros teníamos esas discusiones por eso te digo que logramos construir un equipo muy bueno en términos de desafiarnos nosotros mismos un paso más en temas de disputa de sentido”.¹⁰⁶ Si bien la implementación de la ESI era incipiente y se habían sancionado la Ley de Matrimonio Igualitario y la Ley de Identidad de Género, este marco legal estaba recién comenzando a instalarse y atravesar la vida institucional de las escuelas. En este marco, la resolución N° 2476/2013 funcionó como un impulso para motorizar cambios y discusiones en perspectiva de género en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

Por más que fue logrado el consenso en torno a la Resolución, las resistencias y cuestionamientos también atravesaron su implementación. En el siguiente apartado se recuperan estudios empíricos recientes que evidencian las resistencias, estrategias y adaptaciones que docentes y estudiantes presentan frente a las clases mixtas a modo de acercamiento a la complejidad y desafíos involucrados en la inclusión de la perspectiva de género en la Educación Física escolar.

Docentes y estudiantes frente a las clases mixtas

Como se mencionó antes, la existencia de diferencias biológicas entre varones y mujeres y la consecuente dificultad que se desprendería de ello para alcanzar un óptimo desempeño deportivo constituye uno de los principales argumentos de lxs profesores para oponerse a las clases mixtas. Investigaciones recientes han podido identificar que “cuando estos argumentos se desactivan, al revisarlos a la luz de enfoques constructivistas y humanistas de la Educación Física, aparecen otros argumentos: la peligrosidad que representan los cuerpos en contacto, y

• La consideración de la perspectiva de género” (p. 9)

¹⁰⁶ Entrevista realizada a Claudia Bracchi, noviembre de 2020.

la necesidad de sostener los proyectos que vienen realizando” (Marozzi, Boccardi y Raviolo, 2020, p. 5). Algunxs profesores realizan adaptaciones como: no hacen gol si no se la pasan a una chica, el gol de una chica vale doble, etc., que, bajo una apariencia de justicia, inferiorizan a las mujeres. Como señalan Andrea Marozzi, Facundo Boccardi y Jorgelina Raviolo (2020):

Las adaptaciones se realizan sobre las reglas de los juegos o deportes que se están enseñando o en la cantidad de ejercicios solicitados, y siempre implica limitar las habilidades masculinas, que se consideran superiores, y obligar o alentar a la participación femenina, ya que esta no estaría garantizada. (...) Nuevamente se observa que las diferencias entre los sujetos son leídas dicotómicamente, y en esa lectura funcionan estereotipos acerca de las capacidades y habilidades de las mujeres y varones (p. 11).

En las actividades en general se reproduce una concepción naturalista de los cuerpos prescribiendo actividades diferenciadas, sin tener en cuenta las posibilidades reales de cada unx. Además de las mencionadas adaptaciones algunxs profesorxs introducen nuevas actividades corporales. No obstante, el mensaje que subyace sigue reforzando que las mujeres son más débiles o inferiores respecto de los hombres sin problematizar las relaciones de poder que se recrean en las actividades conjuntas (Marozzi, 2020). Los estudios coinciden en que las adaptaciones que realizan lxs docentes en el marco de proyectos orientados a construir igualdad, reproducen estereotipos y significados asociados a una lógica jerárquica del género.

Asimismo, las interacciones en las clases conviven con una lectura erótica del lenguaje y comunicación corporal en general regida por parámetros heterosexuales y cissexuales. Algunxs docentes refieren a que la seducción y la vergüenza (sobre todo en las mujeres) produce una negativa a participar de la materia o incluso su abandono. Además, existe una dificultad en las definiciones metodológicas de las clases mixtas donde las chicas deben adaptarse a la propuesta que tradicionalmente fue pensada para varones (Marozzi, Boccardi y Raviolo, 2020).

En esta misma línea, Sofía Dueñas y Emilio Tevez (2020) analizan las “adaptaciones e invenciones” de los equipos docentes de una escuela de la Provincia de Buenos Aires para implementar las clases mixtas y los “reparos, oposiciones y cuestionamientos” expresados por estudiantes. Lxs autorxs señalan que los principales inconvenientes fueron “el contacto entre varones y mujeres y la oposición del estudiantado”. Según este estudio los estudiantes que mayores resistencias presentaban eran aquellos que realizaban deporte en espacios no escolares, la intervención docente de “jugar más suave” y limitar su fuerza involucraba cambiar el significado que comúnmente se le otorga a la práctica deportiva e implicaba que el juego sea

“aburrido”. La resistencia se producía por la “sensación de haber perdido algo con la nueva organización de la clase como: la forma intensa y la competitividad al jugar (...) Los estudiantes continuaban sosteniendo que la clase mixta los perjudicaba y era un límite para su desarrollo deportivo” (p. 14).

Otro de los argumentos esgrimidos por lxs docentes refiere a que el trabajo en deportes de forma mixta no desarrolla las habilidades necesarias para competir en eventos deportivos fuera de la escuela. Aquí prevalece un enfoque deportivo de la Educación Física donde se subordinan los objetivos educativos al campo deportivo y sus sentidos competitivos y selectivos. La permanencia de esta mirada enraíza también en el logro de estatus para las instituciones que “ganan” y la idea de docente –entrenador que “caza talentos” (Marozzi, Boccardi y Raviolo, 2020).

Como expresa Jorgelina Marozzi (2020), transversalizar la ESI en las propuestas de enseñanza supone una crítica a los saberes de referencia de los contenidos escolares y de las relaciones pedagógicas además de un “posicionamiento pedagógico político sustentado en un enfoque de género y derechos”. Las resistencias a la incorporación del enfoque de la ESI, más allá del acceso a la formación específica que la misma propone, está dado por una “plataforma de saberes ligados a perspectivas tradicionales de la EF que obturan la recepción del enfoque integral de la educación sexual (...) Las visiones biologicistas, deportivistas y tecnicistas dificultan apropiarse de nuevas perspectivas y prácticas” (p. 77).

En este sentido, en un capítulo de libro donde retoman la Resolución N°2476/13, Bracchi y Troncoso expresan que las clases mixtas en Educación Física constituyeron “una decisión política en perspectiva de género” que “pone en tensión supuestos, representaciones y contenidos sobre el cuerpo, la subjetividad y las prácticas corporales, que han sido inscriptos en la biografía personal, la formación de inicio y en el ejercicio de la función docente” (2016, p. 65). Para Troncoso desde la concepción biologicista que hegemonizó esta disciplina escolar se concibe que:

Hay deportes para varones y deportes para mujeres, esta cuestión que la cancha es para los varones y el costadito es para las mujeres, mientras los pibes juegan al fútbol las pibas juegan al delegado, no pueden compartir deportes como hándbol porque el cuerpo del varón puede lastimar al cuerpo de la mujer (Entrevista diciembre 2020).

Como señala Graciela Morgade (2017) en una investigación sobre la significación explícita que dan lxs sujetos a la formación y las prácticas docentes que derivan de las mismas en relación al género, en ocasiones la crítica epistemológica de los saberes de referencia de los

contenidos escolares que puede haberse desarrollado en la academia no está acompañada con la transformación curricular o con la formación del profesorado. Esto produce que la recontextualización del curriculum se articule más con los saberes previos de lxs docentes, sus ideas, valores y creencias o sentido común en tanto sujetxs sociales. En síntesis, y en relación con la resolución N°2476/2013, vemos que la principal complejidad y resistencia, tanto en su momento de construcción como de implementación, radica en la convivencia entre paradigmas distintos y la permanencia de prácticas docentes asentadas en un modelo de formación biologicista y deportivista cuyos discursos deterministas (sustentado en diferencias orgánicas, fisiológicas, anatómicas y hormonales) respecto de las posibilidades de desarrollo, éxito o fracaso de lxs estudiantes atentan contra una integración justa y democrática de los géneros en las clases de Educación Física.¹⁰⁷ En este sentido, a continuación se comparte una selección de aportes de autorxs que han analizado, desde el campo del curriculum, las posibilidades del cambio en las prácticas docentes.

La enseñanza como problema de la política curricular

Flavia Terigi (2004) propone dos abordajes del cambio curricular que involucran diferentes temporalidades, el primero vinculado a las pautas de ordenamiento de la experiencia educativa y el segundo vinculado a las prácticas de las instituciones y del trabajo docente. Para esta segunda forma de comprender el cambio en el curriculum, la autora llama la atención sobre cierta hipótesis “aplicacionista”. Existen ámbitos por fuera de las instituciones educativas que poseen un alto valor para determinar el contenido escolar, los llamados “ámbitos de referencia” (universidades, centros de investigación, mundo laboral, desarrollos tecnológicos, actividades corporales y deportivas, producción artística, campo de la salud, múltiples formas del ejercicio de la ciudadanía) saberes y prácticas cuya significatividad social los torna relevantes para ser transmitidos por las escuelas. Desde los aportes de la investigación en el campo del curriculum,

¹⁰⁷ Sin intención de exhaustividad, a los mencionados trabajos se suma el de Trueba (2008) que analiza la percepción de los docentes en torno a las clases mixtas reconociendo también fuertes resistencias. Otros estudios analizaron la reproducción de estereotipos de género y la sexualidad en las clases y el curriculum de Educación Física como el de Di Gregorio (2013); Fernández (2011); Horisberger (2013); Nitti (2012) y Vallina (2015). Algunos, como el de Barra (2016), están situados en la provincia de Buenos Aires y toman como punto de partida la resolución 2476/13 para analizar los desafíos involucrados en la implementación de las clases mixtas de Educación Física. Otros trabajos como el de Hernández y Reybet (2007) identifican semejanzas y diferencias en el tratamiento de la sexualidad y el género en el área de la Educación Física en lo que refiere a las prescripciones curriculares como al de las prácticas escolares en el campo educativo canadiense y argentino, con especial referencia a las provincias de Ontario y Neuquén. Entre las regularidades encontradas en lo que refiere al curriculum en acción, las autoras evidencian la mayor preocupación de las docentes por el cuerpo femenino que colisiona con la posibilidad de brindar iguales oportunidades, la primacía de la imagen de un alumno varón ideal, las diferencias físicas entre mujeres y varones como criterio para la distribución del espacio, la inhabilitación de la participación femenina fundada en diferencias corporales y matrices, entre otros hallazgos de la investigación.

para la autora, esta asociación entre el cambio curricular y el mejoramiento de las escuelas descansa sobre tres ilusiones: el supuesto de homogeneidad social y consenso en la selección curricular, el supuesto de fidelidad del curriculum al saber, y el supuesto de fidelidad de la escuela al curriculum. Interesa a los fines de este caso, el tercer supuesto, que pone de relieve el rol de lxs docentes como intérpretes de una norma y no meros ejecutorxs. Terigi introduce el concepto de “especificación curricular” para señalar que las instituciones operan sobre lo prescripto contribuyendo en parte a definir su realización. En este sentido, la autora plantea:

No deberíamos esperar el cambio en la enseñanza como efecto necesario del cambio en el currículo, al menos no si concebimos el cambio curricular como algo más que la elaboración de un nuevo texto, de una nueva norma (...) La inteligencia de la política curricular dependerá de las condiciones institucionales que se prevean para que el curriculum pueda acumular su propia tradición, pueda llegar a reconstruir las prácticas (p. 6).

Según Félix Angulo Rasco (1994), las innovaciones no se producen en un vacío de significados, sino que se desarrollan e implementan en culturas escolares concretas. En este sentido, y más allá de que las innovaciones están sujetas a variación y modificación en su uso, pueden existir procesos de innovación sin cambio. En otras palabras, la sobreestimación de lo simbólico puede provocar que no se modifiquen aquellas relaciones sociales que se pretendían cambiar. Para el autor, de esta manera:

El cambio es sustituido por una actividad que “provoca la afiliación a prácticas existentes”, objeto supuesto de transformación; pero no la transformación de dichas prácticas según los ideales explícitos (...) pueden generar patrones sociales alternativas a los existentes, o pueden servir de rituales de conservación y de legitimación (p. 365).

Para Michael Fullan (2002), los cambios que logran modificar las estructuras son aquellos que involucran tanto a los niveles centrales del sistema como a los medios y las bases. En este sentido el autor reconoce que la participación, la iniciativa y la capacitación resultan fundamentales para que los cambios sean sostenibles, así como para que se de la transformación en las creencias o la apropiación de nuevas prácticas. Esto resulta especialmente relevante cuando se reconoce que lxs profesores no deciden sobre su accionar en el vacío, sino que realizan una interpretación, significación, recreación y reinterpretación en el contexto situacional en que se encuentran atravesados por una dimensión individual e institucional (Gimeno Sacristán, 2010). En esta línea, según Antonio Bolívar (2008) existe un cruce entre curriculum y la formación inicial y permanente del profesorado entendida esta última como un proceso de desarrollo personal y profesional cuya trayectoria da lugar a una identidad

profesional. De allí se desprende la importancia de que los procesos formativos se articulen con la propia trayectoria biográfica para promover una reapropiación crítica de las experiencias vividas. Es decir, una articulación entre experiencia de vida y profesional en el sentido de “formarse” en lugar de “formar al profesorado”. La formación estaría orientada a una reapropiación crítica (no una ruptura) con las experiencias y modos de hacer anteriores (Bolívar, 2008). En un sentido similar, William Pinar (2014) plantea la noción de *currere*, para designar al currículum como verbo, experiencia vivida encarnada que es estructurada por el pasado al tiempo que se enfoca en el futuro. Pinar enfatiza la reconstrucción autobiográfica intelectual y personal necesaria para la transformación social entendida como cambio. Para este autor “no puede haber reconstrucción de lo social sin el conocimiento de la propia subjetividad” (p. 30).

Desde una pedagogía queer, Deborah Britzman (2016) advierte:

El pensamiento pedagógico debe comenzar a reconocer que recibir conocimiento es un problema para el estudiante y para el docente, particularmente cuando el conocimiento que uno ya posee o es poseído opera como una atribución para la ignorancia o cuando el conocimiento encontrado no puede ser incorporado porque perturba cómo es que el ser puede imaginarse a sí mismo y a los otros. (...) No son resistencias al conocimiento. En todo caso es el conocimiento que se hace una forma de resistencia (p. 23).

Terigi (2004) destaca que en algunos posicionamientos en torno al cambio curricular existe un desconocimiento de la enseñanza como problema y los discursos de la política educativa “pro-autonomía” en ocasiones profundizan dicha situación bajo la idea de que la definición pedagógico-didáctica se realiza solo en el nivel micro. “La enseñanza es el problema que las políticas curriculares deben plantearse desde el principio y resolver en el nivel máximo del planeamiento” además de “las condiciones organizativas, institucionales, presupuestarias, normativas, para que ese proyecto didáctico pueda desplegarse” (2004, p. 13). La autora plantea que el currículum comunica el tipo de experiencias educativas que se espera ofrecer a los estudiantes y este es uno de los aspectos que lo tornan una herramienta de valor estratégico para la política educativa. En palabras de la autora:

Aunque leer un documento curricular no es igual a conocer lo que sucede en las prácticas educativas, el diseño curricular es una declaración de intenciones y una formulación de un proyecto público para la educación que define el sentido formativo de la experiencia escolar y orienta los esfuerzos de la política educativa por mejorar y ampliar las oportunidades educacionales que se ofrecen a la población en el sistema educativo (...) Al mismo tiempo, si los cambios no se apoyaran en las prácticas vigentes y no se construyeran a partir de ellas al mismo tiempo que las reconstruyen, el cambio

quedaría en los papeles, sin impacto en la experiencia escolar de los alumnos (...) No se supone que la elaboración de un currículum determine la inmediata modificación de las prácticas. Lo tenga en cuenta o no, un proyecto de transformación curricular está afectado por el tiempo que se requiere para la reconstrucción de las prácticas, y por el conjunto de condiciones y procesos institucionales (políticos y escolares) que ello entraña (p. 14 y15).

Como se mencionó antes, este breve recorrido sobre las tensiones y desafíos en torno a la forma de organización mixta de la clase de Educación Física no estuvo orientado a analizar la implementación de la resolución N°2476/13 -lo cual requeriría una investigación en sí misma- sino más bien la intención fue darle profundidad al análisis respecto de los desafíos que deviene de la inclusión y transversalización de una perspectiva de género en el currículum. Y en lo que refiere a la Educación Física (aunque podrían ser para otras materias escolares), comprender la complejidad involucradas en la formación y revisión de los que tradicionalmente fueron sus saberes de referencia (la biología y la medicina) vigentes en el presente y desde los cuales se desprenden discursos sexistas fuertemente sedimentados en sentidos comunes de nuestra sociedad. En una apuesta por evidenciar la dimensión de la enseñanza, la práctica, y la subjetividad e identidad docente como parte central de la política curricular.

A modo de síntesis

En este capítulo se abordó la resolución N° 2476/13 que establece la organización de las clases de Educación Física en forma mixta, la cual promovió una revisión en el sistema educativo bonaerense del paradigma biomédico que tradicionalmente sustentó los discursos y prácticas de esta disciplina escolar. Esta resolución orientada principalmente por la garantía del derecho a la educación y la inclusión, principios que caracterizaron la política educativa de esta gestión, fue objeto de intensas discusiones, resistencias y cuestionamiento a las clases mixtas. Si bien este era un contexto en que la ESI comenzaba a tener presencia en la Provincia de Buenos Aires, aún no se habían desarrollado las capacitaciones a docentes y la perspectiva de género no se había instalado en la esfera pública con la fuerza que lo haría en los años siguientes con movimientos como el “Ni una menos”, aspectos que posiblemente influyeron en la rigidez de algunos posicionamientos. A esto se suma la persistencia de un paradigma biomédico en los saberes, prácticas e identidad profesional de lxs profesorxs de Educación Física. En este sentido, la disputa en torno a esta Resolución implicó un proceso muy complejo que, aun habiendo sido exitoso en su consagración, trasladó al nivel interactivo la inquietud respecto de las relaciones sexogénicas que se promueven en las clases de Educación. Esto torna necesario el trabajo de revisión de los sesgos androcéntricos, sexistas, binarios y heteronormativos presentes en las

disciplinas de referencia de la Educación Física. Es decir, transversalizar una perspectiva de género, derechos y diversidad que transforme de forma más profunda los fundamentos patriarcales que aún persisten en la formación e identidad profesional de lxs profesorxs.

La revisión y transformación de las prácticas y representaciones sociales fuertemente sedimentadas en sentidos sociales compartidos implica un trabajo sobre la propia biografía, un compromiso con la “reflexión sobre nosotrxs mismxs” que se propone como una de las “puertas de entrada a la ESI”,¹⁰⁸ tendiente a reconocernos como seres sexuadx además de reponer la dimensión subjetiva involucrada en todo proceso de enseñanza. Como explica Luciana Lavigne (2019), la ESI recuperó experiencias de práctica feminista, como los llamados grupos de *concienciación*, como una estrategia para propiciar la "sensibilización" docente, de modo de bucear, revelar, interpelar los supuestos y representaciones con que habitamos las escenas escolares. Esto habilitó, dice la autora, el ingreso de narraciones en primera persona y que deseos, pasiones y emociones cobren relevancia como territorio de producción de conocimiento.

En este marco cobra un papel fundamental la intervención docente que evidencia, como plantea Berdula (2015b), que “lo normativo no siempre alcanza para modificar la forma de enseñar los juegos, la gimnasia y los deportes, pero nos respalda a la hora de enseñar desde y para la diversidad” (p.14). En este sentido, un cambio en la modalidad de cursar Educación Física cobra relevancia en tanto instala condiciones para la reflexión en torno a la construcción de espacios más justos e igualitarios para lxs estudiantes. Para ello es necesario revisar en la formación docente la interpretación del saber de la biología como un régimen de verdad sobre los cuerpos, la sexualidad y el género y sus discursos esencialistas y deterministas. Como expresa Catalina González del Cerro (2017), en las definiciones de la naturaleza radita el núcleo duro del androcentrismo escolar. Si bien la conquista de lo científico también forma parte de las luchas de los feminismos, para enfrentar por ejemplo el dogmatismo religioso, resulta ineludible presentar a este campo como un terreno de disputas de sentidos e intereses que se cuelean en los contenidos escolares y no podría ubicarse en una posición de neutralidad u objetividad. De aquí se desprende una oportunidad y desafío orientado a transversalizar la perspectiva feminista en los postulados y formas en que se construye el saber científico como ámbito de referencia de los contenidos escolares.

¹⁰⁸ Las llamadas puertas de entrada de la ESI constituyen una herramienta de análisis y de reflexión para la implementación de la educación sexual en las instituciones educativas, pues se refieren a todas las formas posibles en que la sexualidad, entendida integralmente. Las puertas de entrada son: la reflexión sobre nosotrxs mismxs, desarrollo curricular, la organización de la vida cotidiana escolar, los episodios que irrumpen en la escuela y la relación entre la escuela, las familias y la comunidad (Programa Nacional de Educación Sexual Integral).

CAPÍTULO 4: “La ESI con perspectiva de género”

En este capítulo se analiza, en una primera parte, el contexto sociopolítico en el que “la ESI con perspectiva de género” se constituye en una demanda social de la mano de los feminismos y movimientos de la disidencia sexual, y cómo interpela dicho contexto al escenario escolar dado que transita en simultáneo con la progresiva implementación de la ESI. Además, se analiza el proceso de construcción de materiales curriculares orientados a promover la perspectiva de género en la ESI, a cargo de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la DGCyE, dirección que a su vez fue la responsable de llevar adelante las capacitaciones docentes en articulación con el Programa Nacional. En el período abordado en esta investigación se sucedieron dos gestiones dentro de dicha Dirección que mantuvieron una línea de continuidad, la de Claudia Bello (2008-2011) y la de Eliana Vázquez (2011-2015). Se recorren especialmente los últimos años de la gestión bonaerense atravesados particularmente por el contexto en el que adquieren protagonismo los feminismos y movimientos de la disidencia sexual en la esfera pública.

En una segunda parte, y a partir de entrevistas a *lxs sujetxs sociales de la estructuración formal del currículum* y el análisis de documentos curriculares, se reconstruye el proceso de especificación curricular en torno a la implementación de la ESI y se identifican las formas de apropiación y principales intencionalidades que direccionaron su concreción en la provincia de Buenos Aires. Asimismo, interesa profundizar sobre la articulación y diálogo establecido con actorxs provenientes de la sociedad civil, específicamente referentes de movimientos sociosexuales y militantes que, en este contexto, fueron convocados como interlocutores en la construcción de una “Guía para el abordaje de la diversidad sexual e identidad de género en las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires”. Actorxs especialmente interesados en que la perspectiva de género comience a ganar mayor presencia dentro de la ESI.

Los movimientos socio-sexuales y sus vínculos con el Estado en la construcción de políticas de reconocimiento y ampliación de derechos

El restablecimiento de las garantías de los derechos individuales y la progresiva legitimación del discurso de derechos humanos que acompañaron el retorno a la democracia en 1983 posibilitaron la difusión de representaciones favorables al ejercicio de la diversidad sexual. Sobre finales de la década de los ochenta se incrementó el número de intervenciones en el espacio público de distintas organizaciones sociales y políticas integradas por gays y lesbianas. Desde inicios de los noventa las políticas de visibilización constituyeron la prioridad

en la agenda de los movimientos de la diversidad sexual, siendo las Marchas del Orgullo Gay-Lésbico¹⁰⁹ iniciadas en 1992 parte de esta estrategia. Asimismo, hacia fines de dicha década, comienzan a articularse reivindicaciones en representación de bisexuales, transgéneros e intersexuales (Moreno, 2008). Los noventa también se caracterizaron “por la puesta en discusión en el espacio público político de los derechos (no) reproductivos y sexuales como derechos ciudadanos para las mujeres” (Brown, 2014, p 173). Las posiciones de los feminismos lograron atravesar los medios de comunicación, aunque no fueran las mismas feministas las que aparecieran en prensa, sus argumentos eran reproducidos a través de aliadxs como legisladorxs o funcionarixs.

Según Viviana Yovine (2017), cuando Néstor Kirchner (2003-2007) asumió la presidencia adoptó una nueva forma de vincularse con movimientos sociales y sectores movilizados basada en una respuesta estatal vinculada al reconocimiento de sus organizaciones, dirigentes y demandas. Aspecto que continuó con el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015) a través de un discurso de ampliación de derechos e inclusión social vinculado a identidades antes excluidas o invisibilizadas en función de su género u orientación sexual que contribuyó a instalar un clima favorable a los derechos de género. La autora se aparta de una interpretación que analiza la alineación de muchos movimientos sociales con dicho gobierno en términos de “cooptación”, desde la cual se privilegia una mirada de la política “desde arriba”. En cambio, Yovine piensa este proceso en términos de una decisión de apoyo consciente de organizaciones frente a un gobierno que sostenía una decisión política inscripta en un imaginario inclusivo y distributivo que no dejaba de lado los derechos humanos desde los cuales se motivaban muchas de las demandas de los movimientos sociales. En este escenario de oportunidades políticas, muchos movimientos sociales definieron cursos de acción y movilizaron sus recursos humanos y materiales en un contexto cuyos marcos culturales disponibles favorecían las posibilidades de comprensión y adhesión a sus demandas. En este sentido, la lucha simbólica resultó muy importante en tanto la aspiración más profunda de las leyes sancionadas en este período fue transformar marcos interpretativos culturalmente instalados y naturalizados.

Como señalan Mario Pecheny y Rafael de la Dehesa (2010), el uso del lenguaje de derechos permitió que una diversidad de actores se fuera conformando social y políticamente

¹⁰⁹ Como explica Aluminé Moreno (2008) “la Marcha del Orgullo es organizada por un conjunto variable de agrupaciones integradas por gays, lesbianas, travestis, transexuales, transgéneros, bisexuales e intersexuales. Las primeras ediciones se denominaron Marchas del Orgullo Gay-Lésbico. En los años sucesivos se fueron incorporando sujetas y sujetos a la convocatoria, como resultado de las demandas de diversos colectivos para ser incluidos en este ámbito” (p. 233).

es pos de ciudadanizar y redefinir relaciones de género y sexuales. No obstante, advierten que el ingreso de movimientos sociales a la arena institucional en gran medida está determinado por “presupuestos de universalidad” y aspectos normativos para la adscripción de lxs militantes que pueden resultar estigmatizantes o reforzar estereotipos de victimización. Desde la perspectiva de la interseccionalidad de las opresiones se cuestiona los términos del ingreso en tanto “instituyen categorías de identidad que privilegian las experiencias de algunos/as pocos/as que tienden a homogeneizar y a uni-dimensionar la complejidad de experiencias e identidades” (Pecheny y de la Dehesa, 2010, p. 30). En este sentido, las perspectivas poscoloniales e interseccionales llaman la atención sobre la pluralidad de voces que existen al interior de los movimientos por los derechos sexuales, y sobre el hecho de que algunas se tornen hegemónicas e impongan agendas y estrategias que no tengan en cuenta prioridades, procesos políticos y códigos simbólicos locales. Como explican los autores, dichas perspectivas subrayan la centralidad de los procesos deliberativos y los límites que deben quedar abiertos y sujetos a crítica. Para los autores esta politización de determinadxs actorxs supone:

El reconocimiento de los conflictos inherentes a un particular momento histórico y estructura social. Además, la politización es un proceso por el cual las experiencias aisladas e individuales se inscriben en el marco de una experiencia colectiva más amplia, reconociendo a las cuestiones sexuales no solamente como destinos individuales, sino como construidas por conflictos intrínsecos a una estructura de relaciones sociales desiguales e injustas en un momento histórico particular (p. 47).

A los conflictos derivados de una estructura de relaciones desigual, se suma la complejidad que involucra la traducción del campo erótico, marcado por la fluidez del deseo, las identidades y prácticas, al de la legislación y las políticas públicas (Pecheny y de la Dehesa, 2010). Más allá de las tensiones y dificultades involucradas en la relación entre instituciones de la política nacional y movimientos sociales, durante el período 2003-2015 demandas históricas vinculadas a la ampliación y reconocimientos de derechos en clave de ciudadanía sexual fueron recogidas por la agenda política de nuestro país. Dichas demandas se tradujeron en un conjunto de políticas públicas y leyes, entre las sancionadas hasta el año 2015 se encuentran: la Ley N°25.673 Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (2003); la Ley N°26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2006); la Ley N°26.485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres (2009); la Ley N°26.618 de Matrimonio Igualitario (2010) y la Ley N°26.743 de Identidad de Género

que establece el derecho a la identidad de género de las personas (2012).¹¹⁰ Proceso que, como se mencionó, no estuvo exento de ambigüedades que atravesaron a demandas como la del aborto que tuvieron que esperar para su tratamiento.¹¹¹ Si bien estos períodos de gobierno mantuvieron una relación tensa con la Iglesia Católica local obligándola en ocasiones a negociar, no se vio minada en ese momento su capacidad de presión (Browm, 2014).

La ESI como política pública y demanda social

Luciana Lavigne (2019) señala que “la incorporación de la perspectiva de género en la ESI fue posible a partir de los principios básicos del modelo hermenéutico que elaboró el feminismo para explicar las desigualdades entre hombres y mujeres en términos sociales, culturales e históricos” (p. 237). En la misma línea, Catalina González del Cerro y Marta Busca (2017) plantean que la perspectiva de género “es el legado más importante que imprimió la participación de los movimientos de mujeres en su discusión pública previa y también posterior a su elaboración” (p. 61). A pesar de ello, y como se abordó en el segundo capítulo de esta tesis, en el debate en torno a la sanción de la ESI en 2006 la perspectiva de género fue uno de los tópicos de mayor resistencia lo que produjo que finalmente sea una ley moderada en relación a dicho enfoque, aspecto que se evidencia en expresiones que la componen como “procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres” (Ley ESI N°26.150). En razón de ello, los derechos humanos y la perspectiva de género aparecen con mayor fuerza en los lineamientos curriculares nacionales de 2008 y en las líneas de acción que le siguieron a cargo

¹¹⁰ Para acercarse a lo que fue el proceso de construcción de la Ley de Identidad de Género se sugiere la lectura del artículo “No pasar por esta vida como un fantasma” de la revista Anfibia. En el cual Josefina Fernández, antropóloga y activista feminista autora del libro “La Berkins. Una combatiente de frontera” (2020) de editorial Sudamericana, entrevista a Lohana Berkins, activista travesti y una de las protagonistas de la conquista de la ley que formó parte de lo que fue El Frente Nacional por la Ley de Identidad de Género. Disponible en: <https://www.revistaanfibia.com/no-pasar-por-esta-vida-como-un-fantasma/>

¹¹¹ La “Campaña Nacional por el Derecho al Aborto legal, Seguro y Gratuito”, tiene su origen en el XVIII Encuentro Nacional de Mujeres (ENM) realizado en Rosario en el año 2003 y en el XIX ENM desarrollado en Mendoza en 2004. Constituye una amplia y diversa alianza federal, impulsada por grupos feministas y movimientos de mujeres, como así también por mujeres pertenecientes a movimientos políticos y sociales. El lema de la Campaña fue “Educación Sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir”. En nuestro país durante 2018 la Campaña logró instalar el debate y se dio tratamiento parlamentario al proyecto de ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) El gobierno de Mauricio Macri abrió el diálogo, pero no sentó una posición sobre el tema. Si bien el movimiento feminista cobró fuerza y logró una mayor articulación, la reacción conservadora fue muy contundente. Finalmente, el Senado de la Nación rechazó el proyecto, pero durante los meses que se extendió el debate se configuraron dos grandes grupos. Por un lado, aquellos que estaban a favor enarbolaron el pañuelo verde, y por otro los autodenominados “Pro-Vida” que se oponen a la legalización del aborto utilizaron un pañuelo celeste. En ambos casos la educación sexual constituyó una de las principales demandas en intervenciones públicas, campañas, materiales y comunicados.

del Programa Nacional de ESI (González del Cerro y Busca, 2017).¹¹² La perspectiva de género es incluida en los materiales educativos elaborados por el Programa Nacional como uno de los cinco ejes que sustentan la ESI: reconocer la perspectiva de género, respetar la diversidad, valorar la afectividad, ejercer nuestros derechos y cuidar el cuerpo y la salud (Marina, 2014).¹¹³ La denominación fue variando a lo largo de los años, en algunos materiales asociados a las capacitaciones aparece como “relaciones de género equitativas e igualitarias” o “enfoque de género” para luego popularizarse la expresión “perspectiva de género”. No obstante, la mencionada moderación y sentidos contradictorios que atravesaron la sanción de la ley permearon los primeros materiales de la ESI.

Trabajos como el de Germán Torres (2013) analizan de forma crítica el currículum de Educación Sexual Integral de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, indagando en los modos en que se define, en el discurso oficial, la sexualidad en sus vínculos con el género, como espacio de ciudadanía y de ejercicio de derechos para lxs estudiantes. En su estudio indagó las regularidades discursivas que han posibilitado y limitado la versión oficial de la educación sexual a partir de un trabajo de análisis de contenido en términos cualitativos. Dicha técnica de análisis, según el autor, permite “explicitar y sistematizar la forma en que se expresan los contenidos, infiriendo aquellos aspectos relacionados con las condiciones culturales de producción que fundamentan las producciones textuales” (p. 4). En su estudio, el autor reconoce asociaciones entre la sexualidad y la idea de riesgo a través, por ejemplo, del énfasis en la prevención de las infecciones o enfermedades de transmisión sexual, acentuando una definición de la sexualidad a partir de aspectos biológicos vinculados con la capacidad de reproducción y la heterosexualidad. Además, Torres plantea que la sexualidad femenina es definida, en el currículum de la ESI, en relación con la sexualidad masculina, y esta subordinación se hace evidente cuando el diseño pone el acento en la fecundidad o la fertilidad como componentes necesarios de la definición de la sexualidad femenina. Es decir, en los documentos de la ESI la sexualidad de las mujeres se asocia con determinados riesgos como las infecciones de transmisión sexual, el embarazo no deseado y la moralidad materna. El autor rescata como un elemento positivo la perspectiva adoptada por la ESI en cuanto al vínculo entre género y sexualidad y el acento puesto en la capacidad de decisión principalmente de las mujeres sobre la propia fecundidad. Sin embargo, y si bien aparecen como contenidos los métodos

¹¹² Como plantea Gonzales del Cerro y Busca (2017) a diferencia de la Ley Nacional de ESI N° 26, en la Ley ESI 2.110 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires aparece de forma explícita la “perspectiva de género” en su artículo N°4. También en la Ley de ESI N° 14.744 de Provincia de Buenos Aires sancionada en 2015.

¹¹³ En 2018 el Consejo Federal de Educación publicó en su Resolución N°340/18 los lineamientos generales y los cinco ejes sobre los cuales el proyecto ESI gira alrededor.

anticonceptivos y el aborto, siguen presentes como puntos de partida la capacidad reproductiva, fertilidad, fecundidad y la heterosexualidad como rasgos definitorios de la sexualidad de varones y mujeres.

En una línea similar, Verónica Meske (2013) analiza los primeros materiales del Programa Nacional de ESI construidos hasta el año 2011 y, aun reconociendo el avance en materia de ampliación de derechos sexuales, señala algunas contradicciones en la articulación de las nociones de sexualidad y género. Contradicciones que la autora asocia a las formas veladas de privilegiar a la heterosexualidad en los materiales cuando son cuestionadas las representaciones de la diferencia genérica sin hacer mención específica y problematizar a la heteronormatividad. En particular sobre el cuadernillo de contenidos para la educación secundaria del año 2011, la autora señala que las referencias a la orientación sexual son escasas, prácticamente la diversidad sexual no es representada ofreciéndose solo ejemplos de relaciones y deseos heterosexuales. En este sentido, Meske afirma “la heterosexualidad de los jóvenes se supone sobre el prejuicio de que se trata de un comportamiento normal, y no es problematizado” (p. 125). A su vez, señala que no se menciona a las familias homoparentales o parejas homosexuales cuando se cuestiona la noción de familia nuclear. La diversidad sexual se presenta, entonces, en términos negativos en vínculo con el derecho a la no discriminación, sin otorgarle una valoración positiva. Es decir, refieren a los derechos sexuales en términos negativos asociados principalmente a la no discriminación de las identidades no normativas. La autora destaca del Programa Nacional de ESI el acercamiento a una noción de salud como un bien positivo y a un ejercicio de la sexualidad segura y satisfactoria. Sin embargo, reconoce la preeminencia de una retórica que vincula la salud sexual a la prevención de enfermedades de transmisión sexual y el embarazo no deseado minimizando la dimensión del placer en la sexualidad. Meske remarca que el origen de estas limitaciones y pendientes debe ser buscada en el contexto social, político y económico más amplio en el que el programa es diseñado, las políticas de sexualidad construidas a nivel internacional, los debates sobre los roles de las instituciones estatales, la familia, y la injerencia de la Iglesia en la determinación de las políticas públicas.

Esos primeros materiales curriculares de la ESI se verán discutidos, tensionados y enriquecidos por el marco legal y el contexto de movilización sociosexual que dio impulso a la constitución de la sexualidad como un asunto de política pública. Jéssica Báez y Paula Fainsod (2016) señalan que, con la creación del Programa Nacional y la sanción de otros instrumentos legales la ESI se potenció, reforzó y amplió su discurso inicial. En este sentido, la progresiva implementación de la ESI se dio en paralelo al sucesivo avance y expansión del feminismo y

los movimientos sociosexuales en la arena pública de nuestro país, resultando en un proceso dinámico de constante expansión, retroceso, relectura y retroalimentación de sus contenidos y perspectivas. Los temas que las escuelas antes invisibilizaban con el auge del feminismo lograron ingresar paulatinamente y la ESI devino en una “demanda social con fuerte presencia en la calle y en los debates públicos” (Lynn, 2018 p. 10). Como plantean Graciela Morgade y Paula Fainsod (2015), las discusiones en torno a la Ley de Matrimonio Igualitario y principalmente la Ley de Identidad de Género potenciaron a la ESI y permitieron, entre otros aspectos, enfocar a los cuerpos sexuados como construcción social e histórica habilitando también una dimensión más profunda en el respeto a la disidencia sexual. Para las autoras, “la ESI retoma entonces las banderas que los feminismos habían aportado a la discusión histórica desde el activismo y la academia” (p.41). En esta misma línea, el colectivo Mariposas Mirabal (2018) señala que las conquistas de derechos asociadas al género y la sexualidad tuvieron un efecto potenciador de la ESI en tres sentidos: llenándola de contenido, incrementando su presencia en las escuelas y otorgando visibilidad al trabajo de docentes en proyectos de ESI. De esta manera, la Ley para Sancionar y Erradicar la Violencia de Género (26.485/2009) y el movimiento de mujeres y feministas permitieron visibilizar y trabajar la violencia machista; el debate público alrededor de la Ley de Matrimonio Igualitario (26.618/2010) y la Ley de Identidad de género (26.743/2012) habilitaron la discusión en torno a las identidades no heterosexuales, la homolebóbitransfobia, la patologización y medicalización de las identidades trans y posibilitaron el cuestionamiento al determinismo biológico y cultural promoviendo que dichos temas se volvieran contenido de enseñanza.

En diálogo con el marco legal antes descripto y desde la puesta en marcha de la ESI, movimientos feministas y socio-sexuales expresaron públicamente la importancia de su incorporación real 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. En intervenciones públicas, realizaron un acompañamiento a la ESI, exigieron su implementación y reclamaron por el laicismo en la educación frente a las obstaculizaciones de algunas iglesias católicas y evangélicas. Las agrupaciones de la diversidad sexual, llamaron la atención sobre la necesidad de profundizar en la ESI el trabajo en torno a la no discriminación por orientación sexual e identidad de género y hacer cumplir la legislación, particularmente la Ley de Identidad de Género. También protagonizaron una exigencia de actualización de los contenidos de la ESI con perspectiva de género y diversidad sexual para trabajar en contra de la patologización de las identidades no binarias. Los feminismos sumaron el trabajo en torno a la violencia machista, la crítica a la

heteronormatividad y la lucha en la adquisición de derechos como el aborto finalmente conquistado en diciembre de 2020 (Escapil y Severino, 2018).

“Sin ESI no hay Ni una Menos”

En relación con los debates de la esfera pública, el acontecimiento que constituyó una bisagra en el movimiento feminista contemporáneo y que además impactó fuertemente en la ESI fue el ocurrido el 3 de junio de 2015 donde, bajo la consigna “Ni una menos”, se llevó a cabo una manifestación masiva y plural de movimientos sociales y políticos y gente no organizada en la Plaza de los dos Congresos en la Ciudad de Buenos Aires y en plazas centrales de otras ciudades del país. Con el hashtag “#NiUnaMenos” en la red social Twitter se convocó a denunciar la violencia machista luego de conocerse el femicidio de Chiara Páez, una adolescente de 14 años asesinada por su novio Manuel Mansilla de 16 años, en el marco de los datos proporcionados por la ONG “La Casa del Encuentro” que informaban que una mujer era asesinada por violencia de género cada treinta horas en la Argentina. Como plantean Ana Laura Natalucci y Julieta Rey (2018), el “Ni una menos” configuró una arena pública en torno al problema de género que condensó tradiciones militantes previas y experiencias de vida, produciéndose una renovación de repertorios de acción, formas de participación y modos de pensar el feminismo. Este acontecimiento implicó un punto de inflexión en el movimiento de mujeres y la motivación inicial se fue diversificando en los años que siguieron para incluir demandas y reclamos por la equidad de género y derechos sociales, económicos y políticos para las mujeres y disidencias sexuales. A partir del mismo también se acuñó el término “marea feminista” asociada al involucramiento de las nuevas generaciones en el movimiento de mujeres. Sobre el significado del “Ni una menos” Malena Nijensohn (2019) afirma:

A esta movilización le seguirán otras: el Paro de Mujeres del 19 de octubre de 2016, los 8M, los “martes verdes”, los acampes en la lucha por la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo. El feminismo pasará a formar parte del imaginario colectivo, se producirá una masiva identificación política con el significante (y una disputa por sus sentidos), se conceptualizarán –nombrando, desnaturalizando y deconstruyendo– las formas hetero-cis-patriarcales instituidas, se articularán viejas y nuevas demandas dinamizando al movimiento, dotándolo de una fuerza política tal que ya no podrá ser invalidado como sujetx políticx (...) el “Ni una menos” marca un antes y un después de la historia del feminismo en Argentina (p. 36).

Esta movilización, convocada por un grupo de periodistas, activistas y artistas, permitió instalar en la agenda pública y política la lucha contra la violencia machista y los femicidios en la Argentina. Como expresa Verónica Gago (2019), el “Ni una menos” puso en escena un

acumulado histórico de las luchas anteriores y logró enlazar y politizar de forma novedosa el rechazo a las violencias y tornar el movimiento de lucha contra los femicidios algo masivo. Este acontecimiento tuvo un lugar central y atravesó en profundidad a la ESI configurando un contexto social que encontró en ella su espacio de abordaje en las aulas¹¹⁴ imprimiendo sobre la misma, nuevas demandas y desafíos asociados principalmente a la necesidad de enseñar educación sexual integral con perspectiva de género.

En este contexto, el impacto de estas movilizaciones sociales y sus consignas, como “Sin ESI no hay ni una menos”, significaron la visibilización de problemáticas sociales absolutamente pertinentes para quienes encarnamos abordajes de la ESI. La violencia de género comenzó a ser una experiencia visibilizada que solapaba estas “situaciones problemáticas” a una misma vez en el campo social general y en particular en los ámbitos educativos (Lavigne, 2019, p.239).

Como explica Jéssica Báez (2021), en el mismo discurso del acto se demandaba “Garantizar y profundizar la Educación Sexual Integral en todos los niveles educativos, para formar en la igualdad y en una vida libre de discriminación y violencia machista. Sensibilizar y capacitar a docentes y directivos” (p. 161). En este sentido para la autora:

La sanción del matrimonio igualitario, las nuevas garantías para la identidad de género, la reactualización de la agenda de la violencia de género y el aborto tendieron interrogantes hacia la educación sexual integral. Agentes del Estado, referentes y militantes coinciden en señalar como hito el 2015: “La ESI se hizo feminista” (p.162).

De esta manera, la ESI derivó en una politización y militancia que involucró compromisos, convicciones y experiencias activistas. Incluso la población destinataria, lxs estudiantes, se convirtieron en protagonistas de las disputas, demandas y reivindicaciones de sus derechos y las denuncias de la cultura cisheteropatriarcal (Lynn, 2018). Como describe Florencia Alcaraz (2019) “Sin ESI no hay Ni Una Menos, se repite cada vez que hay una movilización desde los feminismos. Los y las estudiantes de los colegios secundarios lo saben y hacen de este derecho una bandera de lucha” (p. 119). El “Ni una menos” también será un acontecimiento fundacional de la denominada “revolución de las pibas”, referido a las hijas de ese grito colectivo, jóvenes de menos de dieciocho años para las cuales ese fue una experiencia

¹¹⁴ En el ámbito educativo se sanciona en 2015 la Ley Nacional 27.234 que establece para la agenda educativa de las escuelas de todos los niveles una jornada “Educar en Igualdad, Prevención y Erradicación de la Violencia de Género”. Como relata Luciana Peker (2017), apenas veinte días después del Ni Una Menos, el Ministerio de Educación de la Nación (a cargo de Alberto Sileoni organizó las Jornadas “La violencia contra las mujeres; las escuelas como escenarios de protección de derechos”, en el Centro de Galicia de la Ciudad de Buenos Aires. Si bien el cuaderno “Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria II” que salió en 2012 entre los talleres que se proponían uno se titulaba “Vínculos violentos en parejas adolescentes”, fue a partir del “Ni una menos” que la sociedad y los colegios se hicieron eco y asumieron un compromiso en la lucha contra la violencia machista.

inaugural de su devenir feministas y las tornará protagonistas de las marchas y “pañuelazos” que continuaron principalmente relacionados con la conquista del derecho al aborto legal, seguro y gratuito. En un escenario que además indicaba que los femicidios de mujeres entre dieciséis y veinte años se habían prácticamente cuadruplicado entre 2014 y 2016 (Alcaraz, 2019). Como expresa Catalina González del Cerro (2020), lxs jóvenes, a lo largo de estos años y en el presente, se convirtieron en inesperadxs aliadxs estratégicos de docentes, disputando sentidos en torno a la ESI y transformándola en un derecho estudiantil. En este sentido, María Luisa Femenías y Viviana Seoane (2020) expresan que la educación en DDHH y en perspectiva feminista y de género permite formar sujetxs con capacidad de “tomar la palabra” para comunicar y denunciar la violencia, así como trabajar en tornar visibles y expresar las violencias que recaen sobre mujeres, niñxs y disidencias.

Isabelino Siede (2016) afirma que la clave de lectura de la enunciación curricular está en el entorno, en el contexto ideológico y cultural frente al cual la misma es afín, opositora o indiferente pero que “la mantiene atrapada en sus creencias de época y preocupaciones circunstanciales o perdurables” (p. 16). En esta línea y para sintetizar el recorrido realizado, en torno a la ESI se produjo en los últimos años un “movimiento pedagógico” que involucró a los feminismos, activismos políticos, organismos del estado, docentes y estudiantes produciendo su legitimidad como política pública e instalando una proliferación de sentidos y saberes que ampliaron y transformaron sus bases epistémicas (Lavigne y Péchin, 2020). Como señala Alicia de Alba (2007), los elementos disruptivos del contexto tienen la potencialidad de generar una reconstitución de lxs sujetxs sociales y sujetxs educativxs en tanto se constituyen en espacios de interlocución identificatoria y, por lo tanto, permiten recrear el vínculo entre educación y sociedad. Estos elementos emergentes interpelan a los hacedores del curriculum y los desafían a inscribir los debates públicos (tensionando la moderna división entre esfera pública y privada) en las propuestas político –educativas en su sentido movilizador y disruptivo que permiten reinterpretar el vínculo educación-sociedad. El protagonismo que tiene en el presente la agenda de género en las instituciones educativas, esfera y poderes públicos, con presencia y aproximaciones distintas según el contexto, se encontraba en el período analizado 2006-2015 en un momento incipiente sobre todo si interpretamos el “Ni una menos” como un acontecimiento que marca un antes y un después en relación a la masividad y potencia que adquieren los feminismos, y que cobrará incluso más fuerza con la lucha que siguió en torno a la consagración del derecho al aborto legal, seguro y gratuito. Partiendo de la base de que los debates de la esfera pública no necesariamente se traducen e ingresan de forma automática al sistema educativo y que por el contrario es un proceso en el que se ponen en juego diversas

variables y agentes, y corriéndose además de lógicas verificacionistas, interesa en este caso adentrarse en la mirada de lxs actorxs que se encontraban en ese período en lugares de enunciación y determinación curricular para recuperar su interpretación, intenciones, preocupaciones y apuestas que guiaban su accionar en el período analizado.

Los documentos, acontecimientos y acciones de lxs *sujetos de la estructuración formal del currículum* que serán abordados en este capítulo están atravesados por acciones vinculadas a la institucionalización y puesta en marcha de la ESI. Por lo cual cabe señalar que, si bien la ESI es un programa nacional, en un sistema educativo descentralizado como el argentino las provincias tienen autonomía legal y administrativa. En materia curricular, les compete a las provincias el diseño y desarrollo de políticas curriculares específicas para su jurisdicción que respeten los contenidos prescriptos a nivel nacional. Es por ello que la ESI se ha implementado de forma disímil en las distintas jurisdicciones, produciéndose una gran heterogeneidad de situaciones que van desde un mayor compromiso en la elaboración de propuestas y materiales innovadores hasta acciones de fuertes resistencias y obstáculos. La Provincia de Buenos Aires acompañó la implementación de la ESI con legislación específica y materiales curriculares propios. Y en estrecho vínculo con el Programa Nacional de ESI, la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la DGCyE constituyó un órgano de aplicación de la ESI desde el cual se organizaron las capacitaciones a docentes en la Provincia de Buenos Aires.

La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social

La actual Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (en adelante DPCyPS) de la DGCyE nace bajo el nombre de “Dirección de Psicología Educativa y Orientación Profesional” el 6 de agosto de 1949 con la función de evaluar y asistir a niñxs con dificultades, realizar investigación educativa y orientación vocacional y/o profesional. Los cambios de paradigma en la lectura y abordaje de las situaciones problemáticas promovidos por los contextos sociopolíticos y las gestiones de turno repercutieron en la forma en que se denominó esta dirección y en las características que asumió. Por ejemplo, por medio de la resolución ministerial N°4543 en 1956 pasó a denominarse “Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar”. En general, estos cambios respondieron al paradigma biomédico, desde el cual se desprendían formas de abordaje e intervención con improntas más individuales, patologizantes y asistenciales. El paradigma biomédico prevaleció hasta la década del 2000 cuando es revisado para instalar una perspectiva social y comunitaria. En el año 2007 se produce el cambio de nombre a su denominación actual Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. En la comunicación N° 4/07 se explican los fundamentos sobre los que

descansa el cambio de nominación de la dirección, acompañada de una fuerte crítica al discurso neoliberal identificado con categorías como competencia, flexibilización, calidad, etc.¹¹⁵

El neoliberalismo contaminó el discurso pedagógico y condenó al constructivismo, le puso fecha de vencimiento al psicoanálisis, redujo la pedagogía a la didáctica, contrató a la filosofía en las empresas, manipuló el término proceso y lo emparentó a la dictadura y, en su lugar, ponderó las competencias, redujo el género a la genitalidad, cubrió la pobreza con el manto de la diversidad, reemplazó la participación por la asistencia, al alumno por el usuario, al dolor por la desadaptación y a la educación por la *prestación educativa* (Comunicación N°4/07, p.3).

Una de las principales apuestas del cambio de nombre fue promover espacios participativos, revalorizar el saber experto de lxs docentes, diseñar abordajes interdisciplinarios y construir comunitariamente el discurso y la acción. En este marco, la DPCyPS se orientaba a promover el trabajo conjunto entre diferentes actores de la comunidad educativa en el ámbito provincial, regional, distrital e institucional, para construir colectivamente criterios de abordaje de situaciones pedagógicas y de convivencia. Sobre la misma, en el artículo N° 43 de la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688 se expresa:

Psicología Comunitaria y Pedagogía Social es la modalidad con un abordaje especializado de operaciones comunitarias dentro del espacio escolar, fortalecedoras de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje; promueven y protegen el desarrollo de lo educativo como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad educativa en su conjunto, respetando la identidad de ambas dimensiones desde el principio de igualdad de oportunidades que articulen con la Educación común y que la complementen, enriqueciéndola.

En síntesis, la modalidad PCyPS,¹¹⁶ que sólo existe en la Provincia de Buenos Aires, aporta al sistema educativo los saberes específicos para la elaboración de diagnósticos participativos, que favorezcan la problematización de situaciones que obturan los procesos de enseñanza, aprendizaje y convivencia. En el período indagado (2006-2015) la DPCyPS se

¹¹⁵ La comunicación N°4/07 es firmada por el director a cargo de la modalidad Prof. Juan Otero y la subdirectora Lic. Patricia Morán.

¹¹⁶ En el artículo N° 22 de la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688 se define que “son Modalidades del Sistema Educativo aquellos enfoques educativos, organizativos y/o curriculares, constitutivos o complementarios de la Educación común, de carácter permanente o temporal, que dan respuesta a requerimientos específicos de formación articulando con cada Nivel, con el propósito de garantizar los derechos educativos de igualdad, inclusión, calidad y justicia social de todos los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores de la Provincia”. Y en el artículo N° 21 se mencionan las modalidades que la Provincia define: “la Educación Técnico-Profesional; la Educación Artística; la Educación Especial; la Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional; la Educación Intercultural, la Educación Física; la Educación Ambiental y a Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Los responsables de los Niveles y Modalidades conformarán un equipo pedagógico coordinado por la Subsecretaría de Educación”.

dividía en 3 áreas: Departamento Administrativo, Departamento Técnico y Departamento Centros Educativos Complementarios (CEC).¹¹⁷

Tradicionalmente, la modalidad fue dirigida por personas formadas en psicología, psicopedagogía o Ciencias de la Educación. Esta la tradición es interrumpida por Eliana Vásquez¹¹⁸ quien proviene de la disciplina Trabajo Social aunque, como ella misma relata, ya había sucedido una vez en la década de los ochenta que alguien de dicho campo profesional estuviese a cargo de la Dirección. Dentro de la DPCyPS quien acceda al cargo de subdirector/a tiene que reunir la condición de haber sido inspector/a titular de la modalidad.

La DPCyPS produce principalmente dos tipos de documentos: las disposiciones y las comunicaciones. Las primeras son realizadas por el/la directora/a y, como la misma palabra lo indica, mediante ellas se dispone algo, por ejemplo, un movimiento en los cargos. La característica de las comunicaciones en cambio es constituirse como materiales de trabajo que son acercados a quienes forman parte de la modalidad: Inspectores Jefes Regionales, Inspectores Distritales, Inspectores Areales de PCyPS, Centros Educativos Complementarios, Equipos de Orientación Escolar, Equipos Interdisciplinarios Distritales. Por otro lado, desde la DPCyPS, y generalmente a cargo del equipo asesor, se producen Documentos de Trabajo y Guías, estas últimas poseen una mayor articulación con otros actores generalmente expertos que se consultan en su elaboración o con otras áreas de gobierno, y también son discutidas y delineadas en la Mesa de Gestión Psicoeducativa. Como lo expresan las entrevistadas, la DPCyPS mantiene un estrecho contacto con los inspectores de la modalidad a través de dispositivos de trabajo como la Mesa de Gestión Psicoeducativa creada por la disposición N° 92 en el año 2007 durante la gestión de Juan Otero como director de la DPCyPS.¹¹⁹ La mesa está presidida por quien dirige la DPCyPS, se reúne de forma mensual y la integran las

¹¹⁷ La estructura territorial de la DPCyPS está constituida por: Centro de Orientación Familiar (COF), Centros Educativos Complementarios (CEC), Equipo de Orientación Escolar (EOE), Equipo Distrital de Inclusión (EDI), Equipo Interdisciplinario de Primera Infancia (EIPRI), Inspectorxs de Enseñanza de la Modalidad (PCYPS) y Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia (EDIA).

¹¹⁸ Eliana Vásquez es Lic en Trabajo Social, docente e investigadora de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente ocupa nuevamente el cargo de Directora de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

¹¹⁹ En los artículos 2 y 3 se refiere a las funciones de la Mesa de Gestión Psicoeducativas: Art. 2. Reconocer a la Mesa de Gestión Psicoeducativa como un recurso consultivo del Nivel Central que aporta al trabajo de los servicios y soportes de la Modalidad en el territorio provincial herramientas conceptuales y orientaciones estratégicas basadas en los saberes, prácticas y valores propios de los campos disciplinares de la Psicología Comunitaria y de la Pedagogía Social. Art. 3. Establecer que la Mesa de Gestión Psicoeducativa se constituye como espacio de intercambio y elaboración de propuestas formativas e informativas en función de la dimensión psicoeducativa que asume el rol del Inspector de Enseñanza para la supervisión de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

autoridades de la misma, el equipo asesor y un/a inspector referente de la modalidad por región educativa. Cada una de las veinticinco regiones que componen la Prov. Buenos Aires vota a un representante titular y suplente para la Mesa de Gestión Psicoeducativa. Sobre el trabajo en dicha mesa Eliana Vásquez decía:

Para nosotros fue parte del equipo de trabajo. Si bien las líneas de gestión nosotros las pensamos cuando llegamos, las ratificabas en la medida en que ibas pudiendo trabajar con ese equipo ampliado (...) fue una instancia de monitoreo respecto de las líneas de gestión, de consulta y de ratificación o rectificación de la política. Para nosotros lo que sucedía en la Mesa de Gestión Psicoeducativa era importantísimo en términos de definición de la política educativa para la Dirección de Psicología (Entrevista noviembre 2018).

Claudia Lajud,¹²⁰ asesora docente de la DPCyPS durante la gestión de Bello y subdirectora en la de Vásquez, describe este trabajo conjunto en la Mesa de Gestión Psicoeducativa de la siguiente manera:

Escribíamos materiales y lo que intentábamos era que ese material llegara a los inspectores y que también se trabajara a nivel territorial entonces generalmente se hacía una especie de reunión con todos los inspectores de la provincia y ahí se presentaban los materiales. O en la misma Mesa de Gestión Psicoeducativa. Nosotros llevábamos borradores, la mesa los despatarraba, destruía, volvía. En general eran bien recibidos, pero siempre tenían sus aportes. A mí me parece más interesante esta construcción del orden colectivo. Uno puede percibir algunas vacancias en algún aspecto de la práctica docente y puede proponer algunos documentos o líneas de trabajo, pero después si eso no se traduce en un trabajo colectivo, muere. No tiene perspectiva de avanzar. Y eso lo aprendí mucho en la Mesa de Gestión Psicoeducativa, con la gestión de Claudia y con la de Eliana aún más porque ella era una batalladora no sólo de la mesa, Eliana tuvo una perspectiva más intersectorial, de trabajar mucho con educación, con salud, con justicia, con Desarrollo Social, o sea fuimos ampliando la base de trabajo. Digo, no es porque hay iluminados, sino porque fue una construcción y esa es una característica que se ha tratado de sostener en la Dirección de Psicología (Entrevista octubre 2019).

Retomando los postulados de Alicia de Alba (2014) en relación con lxs *sujetxs sociales del currículum*, la Mesa de Gestión Psicoeducativa puede ser pensada como ese espacio de articulación y diálogo entre lxs *sujetxs sociales de estructuración formal del currículum*

¹²⁰ Claudia Lajud es Lic en Antropología Social y maestra del nivel primario, Coordinadora de Cheside, Grupo de Extensión Universitaria FACSO/UNICEN. Especialista y Diplomada en Sociedad, Políticas Públicas y Género por FLACSO y capacitadora de esa institución. Actualmente ocupa el cargo de Subdirectora de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

(equipos de diseño curricular, equipos técnicos, academias/especialistas) que le dan estructura y forma a los materiales curriculares -en este caso representado por el equipo central de la DPCyPS-, y *lxs sujetos sociales del desarrollo curricular* que son quienes trabajan el mismo en la práctica cotidiana de las instituciones educativas, que serían aquí *lxs inspectorxs*. La frontera entre dichos *sujetxs* se torna porosa en este caso en tanto, si bien las líneas de trabajo y los contenidos eran impulsados por quienes estaban en la gestión central del sistema, a través del dispositivo Mesa de Gestión Psicoeducativa se les da participación a *lxs actorxs* (*inspectorxs*) que trabajan en el territorio junto con los directivos y Equipos de Orientación Educativa en el desarrollo de la política curricular dentro de las escuelas. En este sentido, la Mesa de Gestión Psicoeducativa se inscriben en la intención que caracterizaba a la gestión educativa del período analizado, y abordada en el primer capítulo de esta tesis, por generar instancias de participación a *lxs actores* del sistema en la construcción de la política curricular. Lo interesante a destacar es que la Mesa de Gestión Psicoeducativa constituye un instrumento permanente de la gestión de la DPCyPS y en consecuencia encierra la potencialidad de introducir las problemáticas, inquietudes, demandas, voces “del desarrollo” curricular en el nivel del diseño o “estructuración formal” de la política.

La ESI como política curricular bonaerense. Antecedentes necesarios en perspectiva de derechos

Durante el primer año de la gestión de Mario Oporto como Director General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007-2011), presidieron la DPCyPS María de las Mercedes González junto con Mario José Molina, mientras que en el período 2008 - 2011 la DPCyPS estuvo a cargo de Claudia Bello y de Alicia Musach como subdirectora.¹²¹ Como evoca Bello fue González quien, al dejar el cargo para asumir la Dirección de Primaria, la recomienda con Oporto como su reemplazo en la DPCyPS destacando el trabajo territorial que venía desarrollando en la modalidad.¹²²

A propósito de la educación sexual, Claudia Bello recuerda que en el año 2006 trabajaba en el área programática de un hospital junto con una trabajadora social en articulación con escuelas secundarias para la realización de talleres dirigidos a estudiantes en el marco de la Ley

¹²¹ Como se mencionó en el primer capítulo, Mario Oporto estuvo a cargo de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires en el período 2007-2011, con Daniel Belinche como Subsecretario de Educación.

¹²² Bello se desempeñaba como inspectora de psicología de los equipos de orientación escolar, supervisaba Berisso y Punta Indio cuando fue convocada para la dirigir la modalidad de PCyPS. ES profesora para el nivel primario y psicopedagoga, toda su trayectoria profesional se desarrolló en la modalidad de Psicología trabajando primero como Orientadora Educacional.

de Salud Sexual y Procreación Responsable N° 25.673/2002. En este sentido, Bello caracteriza a la modalidad de PCyPS como pionera en estos temas y recuerda un material del año 1987 titulado “Educación sexual...Una educación para ser” que introdujo el tema de la sexualidad cuando ella recién comenzaba a trabajar.¹²³ En su investigación sobre la historia de la educación sexual en Argentina, Santiago Zemaitis (2021) profundiza sobre esta experiencia en la Provincia de Buenos Aires. El autor lo describe como un plan experimental sobre educación sexual iniciado en el año 1985 que se proponía incluir el tema de la educación sexual, pero por fuera de la prescripción curricular. A través del Consejo General de Educación se creó una “Comisión especial e interdisciplinaria para la elaboración de un programa de educación sexual para todas las escuelas” dependiente de la llamada Dirección General de Educación y Cultura. Esa iniciativa había sido presentada por la profesora María Carmen González quien dirigió la misma.

De este modo, en el año 1987 se dio impulso a un Plan de Educación Sexual a cargo de una Comisión Central de Educación Sexual, que incluyó un trabajo articulado de la Dirección Médico Escolar y la Dirección de Medicina Sanitaria dentro del Ministerio de Salud, y que dependía de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. Se trata de una experiencia piloto de un año de duración en escuelas que contaban con gabinetes psicopedagógicos y con servicios de salud dependientes de la Dirección de Medicina Sanitaria. Los contenidos de los talleres se organizaron en torno al material titulado “Educación sexual...Una educación para SER” escrito por Matilde Roncoroni (ex Directora de Psicología) y, según Zemaitis (2021), la noción de integralidad que ponía en juego esta propuesta estaba vinculada con la conformación de un “ser pleno” pero con contenidos que aseguraban los roles socialmente atribuidos a los dos sexos y no se orientaba a pensar la educación sexual de forma transversal en las disciplinas escolares. Al mismo tiempo, destaca que esta propuesta otorgó a los Equipos Psicopedagógicos (conformados por médicos, psicólogos, asistentes sociales y psicopedagogos) la responsabilidad mayor dentro de las escuelas para la planificación, desarrollo y conducción de talleres y jornadas para docentes, familias y la comunidad.¹²⁴

Este ejemplo ilustra una tradición que perdura hasta la actualidad, y que concibe a los Equipos de Orientación Educativa como agentes clave al interior de las instituciones educativas

¹²³ Entrevista realizada a Claudia Bello, agosto de 2019.

¹²⁴ Para profundizar en esta y otras experiencias desarrolladas en la Prov. de Buenos Aires y sobre los diferentes discursos, agentes y experiencias vinculados a la conformación del campo de la educación sexual en la Argentina desde la década de 1960 hasta 1997 se sugiere leer las tesis de doctorado de Zemaitis, Santiago (2021) “Historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea. Discursos, agentes y experiencias en torno a un significante en disputa (1960-1997)”.

en la construcción de las relaciones entre los diferentes actores que las integran, la convivencia, promoción y garantía de derechos y la problematización, abordaje e intervención integral en situaciones vinculadas al género, la sexualidad, la etnia, la clase y la generación. En este sentido, y aunque no sea objeto de este estudio, cabe enfatizar que la educación sexual en la Provincia de Buenos Aires tiene una historia, constituyéndose el mencionado plan en uno de los hitos que cabría mencionar en un estudio genealógico atento a la complejidad que se entrama en la proliferación de sentidos y acontecimientos que marcan su devenir en esta jurisdicción en particular (Siede, 2016).

La dimensión de género en el abordaje del derecho a la educación

En el primer acercamiento a los lineamientos curriculares dentro de la DPCyPS, estuvo involucrada Paulina Bidauri,¹²⁵ quien fue asesora docente en la gestión a cargo de Claudia Bello. Bidauri venía de trabajar en un proyecto para el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) dentro del Ministerio de Seguridad vinculado a derechos sexuales y (no) reproductivos y violencia de género en el marco de la Ley N° 25.673/2002 que creó el Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable. Bidauri estaba en conocimiento de que habían salido los lineamientos curriculares de la ESI, incluso recuerda que consultó en una reunión con autoridades cuál sería la política educativa en relación con el tema. A los pocos días de dicha reunión los lineamientos curriculares llegan a sus manos y las de Bello a través de Daniel Belinche que ocupaba el cargo de Subsecretario de Educación. Además, recuerda que su primera tarea consistió en realizar un informe sobre su contenido para la DPCyPS. Sobre su trabajo en torno a la ESI, Bidauri¹²⁶ menciona que trabajaba contenidos de la misma en espacios de formación para equipos territoriales en los que abordaba temas vinculados a la sexualidad como embarazo no intencional cuando los lineamientos aún no circulaban en las escuelas. También trabajó en la Experiencia Educativa: “Salas Maternales: madres, padres, hermanos/as mayores, todos en Secundaria” al que se refirió en el primer capítulo, brindando espacios de capacitación con contenidos de la ESI asociados a la prevención y el cuidado.

La paulatina distribución de los lineamientos y materiales elaborados por el Programa Nacional de ESI coincidieron con el final de la gestión de Claudia Bello, quien expresa haber estado principalmente abocada por esos años a materializar el cambio de paradigma en clave

¹²⁵ Paulina Bidauri es Licenciada y Profesora en Psicología UNLP. Docente de la Materia Salud y Adolescencia en distintas escuelas secundarias de la DGCyE. Formadora de Educación Sexual Integral para docentes de todos los Niveles y Modalidades de la DGCyE. Coordinadora del Programa de Promoción y Protección de derechos de niños, niñas y adolescentes en el período 2011-2015 dentro de la DGCyE. Ex Capacitadora del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Coordinadora de Políticas de Género de la Facultad de Artes de la UNLP.

¹²⁶ Entrevista realizada a Paulina Bidauri, abril 2022

de derechos e inclusión que atravesaba el sistema, y la ESI estaba supeditada a ello. Como señala Bello, el cambio de paradigma en el abordaje e intervención sobre la infancia y la juventud transformó el trabajo desde la DPCyPS. En sus palabras:

A los equipos llegan las demandas de las cuestiones que acontecen. Sobre todo, cuando hay una vulneración de derechos, empezamos a decir “vulneración de derechos” a partir de la apropiación de la Ley 13.298 de Promoción y Protección de la Niñez. ¡Fue como un cúmulo normativo súper interesante! (...) Mi empeño estaba puesto en el cambio del paradigma en la intervención, yo quería que se saliera de la cuestión individual, médica, patologizante para abrirse a la intervención colectiva, la inclusión (...) Mi preocupación era esa (la obligatoriedad del nivel secundario). Me metí mucho en el tema de la inclusión, yo quería que pasara eso, entonces todos los demás temas eran satélites (Entrevista agosto 2019).

Como se abordó en el primer capítulo, desde este paradigma lxs niñxs y jóvenes pasan de ser considerados objeto de tutela y propiedad de sus familias, a constituirse en sujetos de derecho y, por tanto, el Estado y la escuela son responsables de promover y garantizar el cumplimiento de sus derechos y restituirlos cuando estos estén siendo vulnerados.¹²⁷ En ese sentido, un aspecto central de este período fue la progresiva instalación del paradigma de derechos y la construcción de formas de intervención pedagógica acordes al mismo. En torno a esos años de trabajo Eliana Vásquez expresa:

La dirección trabajaba sobre cada situación que irrumpía y que en ese momento pasaba de todo (...) estábamos todo el tiempo corriendo de un distrito a otro acompañando a nuestros equipos porque si hay algo que sucede en la Dirección de Psicología es eso, que los equipos y los inspectores no están solos. Cuando hay un problema nosotros vamos, no a señalar lo que se hizo mal sino a pensar una estrategia que nos permita salir para arriba de los conflictos (Entrevista noviembre 2018).

Eliana Vásquez también recuerda estar abocada al trabajo en torno al cambio de paradigma en clave de derechos e inclusión desde su rol como Secretaría Gremial y de DDHH

¹²⁷ Asociada a este paradigma en el año 2012 desde la Subsecretaría de Educación de la DGCyE de la Prov. de Buenos Aires y todas las direcciones que la integran se publica la Comunicación N° 1 titulada “Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar”. De esta Guía se desprendía un trabajo de Relevamiento trimestral de situaciones conflictivas a cargo de los actores pertenecientes a la modalidad de Psicología Comunitaria y Psicología Social que luego eran enviadas al equipo central. Unos años más tarde a través de la Resolución 217/14 del Consejo Federal de Educación se aprueba la “Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar”. La mismas proveen un amplio marco conceptual y jurídico que habilita a reflexionar en torno a la intervención pedagógica desde el ámbito institucional de la escuela. Parte del reconocimiento de los niñxs y adolescentes como sujetos de derecho superando un paradigma tutelar y de la conceptualización de la educación como un derecho social.

del SUTEBA cuando se sanciona la ESI y unos años antes de asumir como directora de modalidad de PCyPS:

El proceso de sanción de la ESI no llegó, esas discusiones que se tenían en otro ámbito no llegaban a la escuela pensemos también que fue un momento de mucho cambio de paradigma, las sanciones de la Ley Nacional de Educación y de la Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños, el trabajo como sindicato lo apuntamos más a esas leyes, vinculadas a la infancia a nivel nacional y provincial. Entonces la sanción de la Ley ESI claramente para el sindicato representó "qué bueno que esto está sucediendo" pero en ese mismo momento nosotros estábamos en la discusión pública y política en torno a las leyes de educación en las escuelas. (...). La Ley ESI como parte de la disputa del colectivo de trabajadores de la Educación organizados fue posterior (Entrevista noviembre de 2018).

Sobre cómo atravesó la ESI el trabajo de la DPCyPS, Claudia Bello expresa:

Nosotros teníamos denuncias por abusos, por abuso intrafamiliar, por abuso en la escuela, por abuso entre pares. (...) Y bueno se trabajaba como recortado, cuando aparece la ESI fue un eje para agrupar distintas temáticas que atravesaban la intervención de los equipos, pero al abordarlo desde la transversalidad de la ESI nos daba lugar a ubicar distintas cuestiones. Para mí fue como un eje ordenador (Entrevista agosto 2019).

En el marco de las acciones que se realizan desde la DPCyPS la ESI constituyó una herramienta asociada al trabajo en torno a garantizar el derecho a la educación, que además acompañó el cambio de paradigma al interior de la modalidad orientado a abandonar un enfoque médico patologizante para las intervenciones socioeducativas. Asimismo, y como menciona Bello, "las problemáticas iban surgiendo a partir de lo que la ESI destapa, o da luz, o se empieza a hablar de lo que no se hablaba".¹²⁸ En esta misma línea Claudia Lajud señala "hay una experiencia social que nos dice que si no atendemos esa diversidad pibas y pibes quedan por fuera del sistema educativo".¹²⁹ En ese sentido, en la experiencia de trabajo de Lajud la dimensión de género aparecía en muchas situaciones como una de las causantes de la deserción escolar. La perspectiva de género dentro de la ESI traía otra dimensión de la desigualdad para analizar el binomio inclusión – exclusión. En la comunicación N°4/11 asociada a la ESI se expresa de la siguiente manera:

La expansión del Derecho a la Educación que amplía la obligatoriedad abarcando la educación secundaria, ha generado, a la vez, la necesidad de complejizar y profundizar el entramado legislativo para dar cuenta de las múltiples dimensiones que atraviesan

¹²⁸ Entrevista realizada a Claudia Bello, agosto de 2019.

¹²⁹ Entrevista realizada a Claudia Lajud, octubre de 2019.

este derecho como, por ejemplo, las diversidades de género, étnicas, generacionales y de clase. Sabemos que el potencial democrático de la escuela depende de experiencias y oportunidades dotadas de condiciones políticas capaces de revertir factores que limitan, niegan o condicionan en forma desigual las posibilidades efectivas de afirmación de este Derecho Humano Universal (Comunicación N°4, 2011, p. 2).

Siguiendo lo abordado en el primer capítulo, las primeras lecturas de la ESI estuvieron principalmente enlazadas con el nuevo marco normativo que hegemonizaba la agenda educativa bonaerense en ese momento. La concreción del paradigma de derechos adquirirá a partir de la ESI una perspectiva más multidimensional para el trabajo en torno a la inclusión, la desigualdad y la justicia escolar. La perspectiva integral y transversal que propone la ESI era interpretada como una clave de lectura e intervención que permitiría un abordaje más complejo de aquello que antes se consideraba de forma recortada, y particularmente la dimensión de género aportaba un nuevo lente. En este sentido las primeras apropiaciones de la ESI estuvieron al servicio de la concreción del paradigma de derechos es pos de garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria y trabajar en torno a las situaciones de vulnerabilidad, lo cual sin duda generó un terreno propicio para profundizar luego sobre la Educación Sexual Integral como un derecho. En ese sentido, fue la dimensión de género la que se tornaba visible en un contexto social más amplio que hacía posible reconocerla como una variable de análisis en la descripción de la realidad social y en el abordaje de las desigualdades como se analizó en el caso de “Construcción de Ciudadanía”, aunque esto estaba supeditado también a las diferentes aproximaciones de los campos disciplinares y de lxs propios sujetxs de la enunciación curricular. En este marco, la ESI funcionó como un acontecimiento que dio impulso para que las problemáticas asociadas al género y la sexualidad ganaran presencia en el escenario educativo. Las actoras entrevistadas, y con una mirada retrospectiva, enlazan ambas cosas (la ESI y la categoría género), aunque reconocen al mismo tiempo que la perspectiva de género cobra presencia sobre el final de la gestión en el marco del protagonismo que adquiere con el nuevo marco legal y los debates de la esfera pública. Es decir, si bien la dimensión de género fue adosada a la ESI desde un primer momento sobre todo en el área de las Ciencias Sociales, la perspectiva de género y/o feminista como un enfoque crítico orientado a la revisión y la transformación de un orden social patriarcal, androcéntrico, colonial y heteronormado adquirirá condiciones de posibilidad con el reflorecimiento del feminismo y el devenir feminista de jóvenes estudiantes.

En este sentido, según Bello la perspectiva de género emerge en relación con el marco legal sancionado por esos años. “Las cuestiones de género empezaron a aparecer más fuerte en

2011, 2012 con la Ley de Identidad de género. (...) La ESI empieza cuando yo ya me estoy yendo".¹³⁰ En esta línea Paulina Bidauri señala que la Ley de Matrimonio Igualitario y la Ley de Identidad de Género tuvieron mayor resonancia social que la ESI - la cual se institucionalizaría unos años después con las capacitaciones masivas - en tanto su debate y sanción tuvo mayor envergadura en los medios de comunicación. Desde su experiencia, la Ley de Identidad de Género interpeló fuertemente a la escuela.

La Ley de identidad de género interpela más al sistema educativo, puso a la escuela a tener que garantizar derechos. Puso a la escuela en otra encrucijada: qué hacemos con los listados, que hacemos con los baños, la idea de la patologización. Hay que hacer algo distinto porque la ley dice que hay que instrumentalizar donde esa persona esté los medios para que eso se respete. Y si esa persona es estudiante a la escuela le toca (Entrevista abril de 2022).

Bidauri recuerda que, antes de la institucionalización de los marcos normativos, las situaciones vinculadas a la identidad de género que llegaban al nivel central no eran frecuentes, pero sí generaban mucho ruido en las escuelas, las cuales intentaban quitarle rápidamente su dimensión problemática.¹³¹ Aclara que por ese entonces la ESI todavía no había ingresado a las escuelas y tampoco se hablaba del derecho a la identidad de género por lo que no existía un escenario de posibilidad para expresiones de género disidentes a la heteronorma, y esto tampoco cambiaría de forma automática con la sanción de la Ley de Identidad de Género. Como veremos más adelante, la "Guía para el abordaje de la diversidad sexual e identidad de género en las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires" de 2015 tendrá como propósito colaborar en la tramitación y lectura pedagógica del nuevo marco legal.

La perspectiva de género en los materiales curriculares

Claudia Lajud era inspectora de la modalidad de PCyPS en Olavarría y participaba de la Mesa de Gestión Psicoeducativa, allí conoció a Claudia Bello y se incorporó al equipo a partir de su interés por escribir sobre la ESI. Como ella misma lo relata:

La veía a Claudia (Bello) interesada porque estaba en conocimiento de la ley, porque también la movilizaba la cuestión de la ESI y se dio esa oportunidad de decirle "Mira Claudia a mí me interesa escribir sobre ESI, no puedo hacerlo desde el cargo de inspectora". Ella me habilitó ese espacio como orden técnico y me puse a escribir (Entrevista octubre 2019).

¹³⁰ Entrevista realizada a Claudia Bello, agosto de 2019.

¹³¹ Entrevista realizada a Paulina Bidauri, abril de 2022.

Desde su inserción en la DPCyPS, Claudia Lajud se dedicó a la producción de materiales asociados a la ESI y la perspectiva de género. Recuerda que comenzó a interiorizarse en los estudios de género a partir de tener en su formación universitaria a profesoras como Mónica Tarducci¹³² que la movilizaron a seguir profundizando en la temática. Estando en Olavarría, su distrito de residencia, sabía que distintos actorxs y movimientos sociales estaban traccionando para que saliera la ley de ESI. Lajud formaba parte de un grupo de extensión llamado Chesida de la Facultad de Ciencias Sociales de Olavarría, desde el cual elaboraron un documento en el marco de los debates en torno a la sanción de la ESI.¹³³ Dentro de ese grupo de extensión Lajud comenzó a trabajar sobre educación sexual con Marcelo Zelarrayán¹³⁴ quien después se mudó a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, participó en el proceso de elaboración de la ley y se constituyó en un referente del Programa Nacional de ESI. Asimismo, por ese entonces Lajud comenzaba un posgrado en FLACSO sobre género, políticas públicas y sociedad donde se vinculó con personas de capital federal como Eleonor Faur y Graciela Morgade que estaban trabajando para la sanción de la Ley. Lajud recuerda que Olavarría fue una de las pocas ciudades de la Provincia de Buenos Aires que hablaban de la ESI en ese momento. Incluso, en vínculo con Ciudad Autónoma de Buenos Aires, realizaron el 1er Congreso de Educación y Salud donde la Educación Sexual Integral fue incluida en el debate.

¹³² Mónica Tarducci es Directora del Instituto de Investigaciones de Estudios de Género, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Estudió Antropología y se doctoró en la misma Facultad, donde también enseña e investiga. Ha dirigido la Maestría en Estudios de Familia de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y la Maestría Poder y Sociedad desde la Problemática de Género en la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Durante 2021 dirigió, con Graciela Morgade el Programa de Actualización “Universidades y Género: hacia el diseño de políticas de igualdad”, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Ha investigado temas de religión y género, familia y adopción; en la actualidad se interesa por el movimiento feminista de Argentina y también por las relaciones entre academia y activismos. Docente de amplia experiencia en la problemática de género, ha dictado clases en el país y el extranjero, así como realizado una importante labor en extensión, divulgación y transferencia. Es integrante de la Colectiva de Antropólogas Feministas. Información extraída de: <http://posgrado.filo.uba.ar/tarducci>

¹³³ El grupo interdisciplinario Chesida comenzó a formar parte del área de Salud de la Secretaría de Extensión, Bienestar y Transferencia de la Facultad de Ciencias Sociales de Olavarría en 2002, y articuló además con la Red Bonaerense de Personas Viviendo con VIH/sida. En la lengua mapuche, mapu significa tierra y che gente, por lo que Chesida, es entendido por sus integrantes como gente hablando de VIH/sida. Su principal impulsado es Carlos Rodríguez, cumplida una década de "gente hablando de VIH/sida" en Olavarría decía “podríamos decir que fuimos militantes también, fuimos casi una avanzada de educadores en sexualidad, si es que se puede hablar de educación en sexualidad, previo a lo que hoy se conoce como la ESI, la Ley de Educación Sexual Integral, porque a medida que íbamos nosotros ahondando en la problemática, nos dábamos cuenta de que la problemática del VIH/Sida hacía visible cuestiones que eran y que son tabú para nuestra sociedad todavía, por ejemplo el tema de la sexualidad humana, hablar de diversidad sexual, hablar de la necesidad de la educación sexual". Extraído de: <http://agenciacomunica.soc.unicen.edu.ar/index.php/notas/302-una-decada-de-gente-hablando-de-vihsida-en-olavarría>

¹³⁴ Marcelo Zelarrayán es Licenciado en Antropología Social y actualmente coordina el Programa Nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Nación. Zelarrayán sucedió a Mirta Marina - profesora para enseñanza primaria, psicopedagoga, psicóloga social y diplomada en Promoción de la Salud- quien fue la coordinadora del Programa Nacional de ESI desde sus inicios en 2006 hasta el año 2021.

Como había seguido de cerca el proceso de debate y sanción de la ESI, Lajud reconocía la vacancia de la perspectiva de género en la letra de la ley nacional y la necesidad de fortalecerla en el abordaje de la ESI en el territorio bonaerense. Desde el momento de la sanción de la ley y por las disputas antes mencionadas que acompañaron ese proceso resultaba claro, para aquellas personas involucradas en su concreción, que la perspectiva de género fue lo que tuvo que resignarse en la negociación para que la ley saliera, pero constituía un aspecto importante sobre el que ir profundizando según las condiciones sociopolíticas lo permitieran.

Desde el mismo Programa de ESI sabían que está era la ley que teníamos pero que nosotros teníamos que trabajar (...) El debate estuvo desde el comienzo. Pero para mí los movimientos de mujeres y diversidad sexual fueron los que han movilizado y tenido presencia, han traccionado mucho. Lo que empieza a traccionar también es el territorio es la experiencia social (...) Bueno yo me metí de lleno, empecé a hacer diferenciaciones, demarcar sexo, género, bueno empezar a hacer otras cuestiones como para movilizar (Entrevista octubre de 2019).

Durante la gestión de Claudia Bello y Alicia Musach (2008-2011) la expresión “perspectiva de género” asociada a la ESI se introdujo en tres materiales curriculares publicados en el año 2011. El primero fue la Comunicación N° 3/11 “Famili-s” publicada en el mes de junio. La segunda Comunicación es la N° 4/11 “Aportes para pensar la Educación Sexual Integral en el marco del Proyecto Integrado de Intervención” con fecha de agosto. El tercer material, publicado en noviembre, fue el Documento de Trabajo N° 6/11 titulado “Aportes del enfoque de género para pensar la experiencia de la Educación Sexual Integral”. Estos materiales estaban dirigidos a Inspectores Jefes Regionales, Inspectores Jefes Distritales e Inspectores Areales que supervisan la Modalidad y a los miembros de los EOE y EID. A continuación, se destacan algunos fragmentos de los materiales en tanto condensan los sentidos asociados a la ESI con perspectiva de género y el interés de las *emprendedoras curriculares* de introducirla en la práctica de lxs profesionales de la modalidad de PCyPS.

En primer lugar, la Comunicación N°3/11 “Familia-s”¹³⁵ propone repensar y revisar las concepciones y prácticas circulantes en relación con las “familia-s” destacando su sentido plural

¹³⁵ Esta comunicación fue elaborada por Virginia Casas (consultora interna permanente) Alicia Musach y Claudia Bello con colaboración de Lic. Andrea Belvedere y Lic. Mónica Tittaferante que formaban parte del Servicio Provisorio de Orden Técnico (en adelante SPOT) de la DPCyPS. En el texto se da cuenta de los cambios que sufrió la institución familiar en el marco de situaciones sociales, económicas y políticas dando lugar a nuevas conformaciones familiares. Se retoma el concepto de “núcleo familiar” presente en la Ley Provincial de Promoción y Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N°13.298 de 2005: “se entiende como núcleo familiar además de los padres, a la familia extensa y otros miembros de la comunidad que representen para el niño vínculos significativos en su desarrollo y protección” (art. 3.1). El documento aclara que, aunque en el imaginario la expresión “núcleo familiar” puede remitir a la noción de “familia nuclear”, ésta última viene siendo puesta en tela de juicio por la realidad de las conformaciones familiares y las nuevas legislaciones en materia de niñez. Se

para evidenciar la diversidad de conformaciones familiares y el sostén legal que algunas de ellas adquieren con la Ley N° 26.618/2010 conocida como Ley de Matrimonio Igualitario. La perspectiva de género atraviesa en el documento a la institución “familia-s” para replantear los contratos de género y generación implícitos en las relaciones de cuidado. En este sentido, se expresa que “la incorporación de la perspectiva de género (...) facilita la percepción del estado actual de la institución familia, y aporta al cuestionamiento del modelo hegemónico de “familia ideal” que insistentemente opera en el espacio educativo” (Comunicación N°3, 2011, p. 5).¹³⁶

En segundo lugar, la comunicación 4/11 "Aportes para pensar la Educación Sexual Integral en el marco del Proyecto Integrado de Intervención",¹³⁷ este material presenta a la ESI vinculada al paradigma de promoción y protección de derechos. En ese sentido, se reafirma la responsabilidad del Estado en garantizar el derecho de lxs estudiantes de recibir ESI, la importancia de su institucionalización en el marco del Proyecto Institucional retomando las recomendaciones de los diseños curriculares de cada nivel educativo, así como su incorporación en las intervenciones y vínculos pedagógicos. Sobre la perspectiva de género se señala:

explica que el adjetivo “ideal” refiere al arquetipo de familia nuclear burguesa constituida por padre, madre, hijo con diferentes funciones asignadas; el padre tiene a cargo la función de autoridad y proveedor y la madre de cuidado y sostén afectivo.

¹³⁶ Entre los aspectos que han transformado dicha estructura tradicional la comunicación menciona: el agotamiento del discurso patriarcal; los modelos familiares actuales que demandan otra flexibilización de los roles y funciones (aquí se señala la configuración monoparental); la creciente simetría en los vínculos; la construcción de nuevas legalidades que sitúan a lxs niñxs y jóvenes como sujetos de derechos, las nuevas filiaciones y fratrías; la fragilidad de las redes de sostén social que dan lugar a familias percibidas, donde existe un sostén y amparo sin haber parentesco; la garantía jurídica que otorga la Ley de Matrimonio Igualitario que da lugar a configuraciones familiares producto de la unión civil de personas del mismo sexo; las tecnologías reproductivas que habilitan a formar familia sin estar en pareja y por la convivencia de personas mayores o de varias generaciones asociadas al aumento de la longevidad. Entre las configuraciones familiares el documento refiere a: familias nucleares, familias extendidas, familias compuestas, familias monoparentales o biparentales, familias hetero y homosexuales.

¹³⁷ Esta comunicación fue elaborada por Lic. Claudia Lajud, Alicia Musach y Claudia Bello y estaba dirigida a Inspectores Jefes Regionales, a Inspectores Jefes Distritales, Inspectores areales que supervisan la Modalidad y a los miembros de los EOE y EID. En esta comunicación se presenta el marco internacional y nacional asociado a la ESI, su enfoque integral y los artículos 1°, 5° y 9° de la ley remarcando la importancia de la transversalidad y del trabajo comunitario en su implementación, el derecho de las familias a ser informadas y participar de la perspectiva comunitaria que se promueve en la misma. Luego, se presentan los modelos que caracterizaron las intervenciones asociadas a la enseñanza de la sexualidad en la escuela: el modelo que enfatiza aspectos biológicos y fisiológicos relacionados con la prevención de enfermedades y modelos prescriptivos que definen conductas “correctas” o “inadecuadas”. Con estos dos modelos se observan intervenciones donde prevalece la “información científica” y en ocasiones predomina un “enfoque de riesgo”, intervenciones donde se reproduce una educación para el ejercicio de una sexualidad restringida en convicciones de orden moral, y otro núcleo de prácticas donde se pondera el ejercicio de la sexualidad responsable, haciendo hincapié en aspectos relacionales, comunicacionales y afectivos y focalizando en los derechos de lxs niñxs. Desde esta mirada, se subraya el enfoque integral de la ESI el cual considera distintos elementos y dimensiones de la sexualidad entendida como un concepto complejo. Por otro parte, se presentan las implicancias de pensar y asumir la complejidad del hecho educativo desde la ESI lo cual supone una: revisión crítica de los propios supuestos y posicionamientos sobre la sexualidad, el diálogo intergeneracional, considerar y valorar la narración de los propios sujetos sobre sí mismos y su entorno, crear situaciones de confianza, respeto, sinceridad y apertura, y tener en cuenta que la escuela es el espacio donde irrumpen episodios que movilizan a pensar nuevas formas de intervenir. Se expresa la importancia de reformular y repensar los modos organizacionales desde una perspectiva de género que posibilite relaciones más igualitarias.

Nos invita a realizar un ejercicio de desnaturalización de prácticas y rutinas a las cuales la tradición nos ha acostumbrado. Se trata de diversos actos y escenarios que transmiten saberes y reproducen visiones acerca de la sexualidad, de lo esperable, lo permitido o lo prohibido. Por ejemplo: el lenguaje utilizado, el uso de los espacios, las formas de agrupamiento habituales, las diferentes expectativas de aprendizaje y de conducta sobre los varones y sobre las mujeres, los vínculos establecidos entre los adultos, y entre los adultos y los niños y niñas y jóvenes (Comunicación 4/11, p. 12).

En la comunicación refieren a la ESI como una experiencia educativa que “nos pone en relación con Otro” desde las múltiples dimensiones de la condición humana, dando cuenta de la integralidad del enfoque propuesto. Esta mirada, aparece asociada a la posibilidad de habilitar un *espacio subjetivo* donde el otrx pueda narrar su experiencia, donde se evite clasificar, estigmatizar o estereotipar su condición humana. También se apela a la mencionada tradición de la DPCyPS en el abordaje de temas referidos al género y la sexualidad en el marco del trabajo en torno a la inclusión educativa:

Nuestra historia como Dirección da cuenta de prácticas colectivas para la inclusión educativa que tensionan paradigmas hegemónicos como el sexismo, la discriminación y las desigualdades de género, clase, etnia, entre otros. Nuestro desafío es promover modelos que apunten a la promoción, reconocimiento y restitución de derechos de cuerpos sexuados, identidades sexuales diversas, relaciones de género igualitarias, diferentes modelos de familias, infancias y juventudes, es decir, intentamos construir procesos de enseñanza y de aprendizaje que fortalezcan una propuesta curricular con justicia social (Comunicación 4/11, p. 3).

Allí se puntualiza sobre la posibilidad de pensar una escuela que contemple las diversidades, las otredades, los derechos, los proyectos de vida donde no se invisibilicen aspectos vinculados a la sexualidad y la afectividad. En este sentido, se remarca la importancia de las palabras, sentidos, gestos, la escucha y la confianza en los vínculos educativos.

El último material curricular que interesa destacar tiene fecha de noviembre de 2011 y es el Documento de Trabajo N° 6/11 titulado "Aportes del enfoque de género para pensar la experiencia de la Educación Sexual Integral".¹³⁸ En este material se señala que la perspectiva de género en las políticas públicas implica un proceso de transversalización e institucionalización que atraviese la vida cotidiana. La perspectiva de género es descripta como una herramienta de análisis crítico que permite:

¹³⁸ Este documento de trabajo fue elaborado por Claudia Lajud con la colaboración de Lic. Paulina Bidauri (asesora docente de la DPCyPS) y Lic. Mónica Tittaferranti (SPOT de la DPCyPS) y dirigido a Inspectores Jefes Regionales, a Inspectores Jefes Distritales, Inspectores areales que supervisan la Modalidad y a los miembros de los EOE y EID.

Problematizar las realidades institucionales que sostienen el sistema de relaciones asimétricas entre mujeres y varones y la desvalorización de modelos que se diferencian del mandato dominante heterosexual, patriarcal y sexista.

Desnaturalizar las prácticas, histórica y socialmente establecidas que se vuelven naturales en las interacciones sociales cotidianas. ¿Qué quiere decir que algo se ha naturalizado? Centralmente significa que se ha vuelto del orden de lo familiar, no sorprende, interpela o extraña, de hecho, no nos formulamos más preguntas de por qué ese “algo” se sigue sosteniendo en la cotidianeidad de nuestras vidas (Poggi, M; 2002). La tarea de desnaturalización consiste en reinstalar la pregunta ¿es posible volver “extranjero” eso que hacemos todos los días y se nos volvió natural?

Visibilizar las desigualdades sociales y fomentar igualdad en el trato y oportunidades entre varones y mujeres que nos permita avanzar hacia la construcción de identidades sexuales diversas y a la equidad de género.

Resumiendo, la perspectiva de género en la escuela posibilita pensar, organizar y resignificar los procesos de escolarización que dan cuenta de la sexualidad como un aspecto estructurante de la subjetivación, es decir, que se genera un proceso transformador a partir de una experiencia que crea “sentido” para todos y todas” (Documento de trabajo N°6/11, p. 2-3).

El material presenta la diferencia clásica entre sexo y género, señala que dicha categorización responde al pensamiento clásico liberal que se estructura por pares opuestos y dicotómicos razón/emoción, racional/irracional, cultura/naturaleza, etc. Precisa que el dualismo del sistema sexo-género es jerárquico ya que lo masculino se identifica como superior. Asimismo, recupera los aportes de los movimientos sociosexuales para correrse de la clasificación binaria y estanca del sexo y el género.¹³⁹ En el documento se destacan los diseños curriculares que contemplan la perspectiva de género, y allí se mencionan el “Marco Político de los Diseños Curriculares” y, para el nivel secundario, el ámbito “Sexualidad y Género” de “Construcción de Ciudadanía”.

¹³⁹ Allí introduce la noción de “materialidad del cuerpo” para cuestionar la idea de “natural” y comprender que también está atravesado por la cultura; cómo el sexo está implicado en el género por lo cual resulta pertinente hablar de un “sistema sexo/género”; las limitaciones de la concepción binaria de las prácticas sociales para dar cuenta de la diversidad de “identidades sexuales”. El material retoma a Graciela Morgade para avanzar en la conceptualización de género. Allí se explica que género no es sinónimo de mujer; el carácter socio-simbólico que estructuran las relaciones entre varones y mujeres y que varían según el contexto; la no existencia de una razón biológica o “natural” que determine desigualdades entre hombres y mujeres; el entrecruzamiento de las relaciones de género con otras relaciones sociales como la clase, la etnia, la edad, la orientación sexual, cómo las diferentes sociedades así como los atributos y roles que portan los géneros no tienen el mismo valor ya que se encuentran enmarcados dentro de un orden jerárquico de predominio masculino; y el carácter relacional del género que requiere una análisis de ambos polos, sus tensiones e intersecciones. A continuación, se presenta la transversalización como una estrategia para institucionalizar la perspectiva de género y se desarrollan los aspectos o dimensiones institucionales sobre los que se debería reflexionar al momento de pensar en clave de género. Estos son: la dimensión organizacional/administrativa/comunicacional, la dimensión curricular, los recursos textuales, la formación docente y la dimensión de las prácticas cotidianas.

En material alude a la institucionalización y la transversalización de la ESI con perspectiva de género y su incorporación en el PEI (Proyecto Educativo Institucional), y presentan algunas sugerencias cuando no se ha logrado instalar todavía y requiere de un abordaje áulico, docente y/o familiar. Se despliegan brevemente tres estrategias: propuestas áulicas, talleres con docentes y mesas de participación con familias. La intención del mismo es hacer visibles los vínculos entre sexualidad y género y los aportes de la perspectiva de género en el abordaje de la ESI. En las consideraciones finales se plantea que el enfoque de género contribuye a:

- . Reconocer el carácter social y político del “proceso de sexuación”.
 - Avanzar en la deconstrucción de los componentes pedagógicos sexistas y heteronormativos de los discursos hegemónicos.
 - Recuperar la integralidad de la sexualidad superando enfoques biomédicos, represivos, judicializantes o revictimizantes.
 - Habilitar la curiosidad y la formulación de preguntas reales para dar lugar a la diversidad de voces y a la novedad.
 - Promover vínculos democráticos, inclusivos, respetuosos de las diferencias que habiliten la presencia de lo diverso en el escenario escolar.”
- ...algunos aspectos de la tarea escolar son de provocación cultural, de invitación al cambio, por lo que es esperable que haya conflictos y reacciones de cada comunidad... (Documento de trabajo N°6, 2011, p. 8)

En este documento se recupera “la reflexión sobre nosotrxs mismxs” que promueve la ESI para el abordaje de la sexualidad en la escuela, a través de comprender a la misma como una “*experiencia- acontecimiento, superadora de una visión* informativa y tecnicista, donde el sujeto queda por fuera del mundo y en todo caso intenta apropiarse de él como objeto de conocimiento para analizarlo, aprenderlo u observarlo” (Documento de Trabajo N°6/11).¹⁴⁰

Sobre el contexto de producción de estos materiales, Claudia Lajud recuerda que avanzaban con cuidado debido a que estos documentos también estaban dirigidos a las escuelas de Gestión Privada y formaba parte de la trama de ese momento el conflicto con Monseñor Aguer. Según Lajud, “lo importante era que algunos materiales empezaran a visibilizarse y no los mandaran para atrás por querer ir mucho más allá”.¹⁴¹Manténían una comunicación

¹⁴⁰ En las referencias bibliográficas de los materiales curriculares se cita a María Beatriz Greco, Andrea Pérez y Ana Toscano (2008) que explican a la experiencia-acontecimiento como “aquello que produce al sujeto siendo, en proceso de constituirse siempre como un devenir que no termina ni se fija o se cierra en un sujeto “terminado”. No hay sujeto finalizado en ningún punto mientras hay experiencia porque ésta se abre a “lo que llega” e interrumpe un orden de cosas dado, del cual él mismo forma parte. Es lo que transforma, lo que “nos pasa” y no lo que pasa, como afirma Larrosa, proceso subjetivo que no es anterior o posterior a la experiencia, sino que es en ella misma que ocurre, a la vez, en un tiempo actual y virtual que no cesa” (p. 7).

¹⁴¹ Entrevista realizada a Claudia Lajud, octubre de 2019.

frecuente con la Dirección de Educación de Gestión Privada de la DGCyE y, según Lajud, desde la misma nunca les decían que “no”, pero les pedían que fueran “despacio” y en última instancia se escudaban en el artículo N°5 de la Ley de ESI que habilitaba a las escuelas de gestión privada a adecuar los contenidos a su ideario institucional.

Según Lajud empezaban a reconocer que jóvenes trans abandonaban la escuela entre los 11 y los 14 años coincidiendo con el período en que comenzaban a expresar su identidad de género autopercibida. Realizando una crítica a su propia experiencia profesional, Lajud tenía muy presente las formas en que antes estas situaciones eran abordadas en las escuelas derivando a lxs jóvenes a consultorios médicos, psicológicos o psiquiátricos. Por lo cual pensaba que era muy importante empezar a introducir la perspectiva de género al menos en los equipos de Orientación Educativa de las escuelas. Desde este propósito, Lajud destaca su estrecho vínculo con el Programa Nacional de ESI:

Siempre tuve como referencia al programa nacional. Me daba confianza y tranquilidad en lo que iba construyendo, los conocía mucho a todos, especialmente a Marcelo (Zelarrayán), a Mirta (Marina) y a Pablo Martín. Me daban mucha tranquilidad, como sustento para pensar lo que se escribía y para pensar lo que se hacía a nivel territorial (Entrevista octubre 2019).

Paulina Bidauri, quien colaboró en la elaboración de los materiales, señala que el ingreso de la perspectiva de género en aquel momento era en términos de contenido y que la misma como tal pudo ser pensada a partir de problemáticas sociales como la violencia de género y el aborto que adquirieron protagonismo en los años siguientes. En este sentido comenta: “No es la misma ESI la de ahora que la de aquel momento, se fue complejizando y nutriendo en relación a la diversidad, la disidencia y los feminismos”. Asimismo, Bidauri¹⁴² remarca que si bien la DPCyPS tenía una tradición de trabajo que se evidencia en los materiales antes comentados, el ingreso de la ESI a las escuelas fue a través de las capacitaciones masivas a las que se referirá en el siguiente apartado. En este mismo sentido, y desde su posición como capacitadora, expresa:

No hubo política de mayor impacto que las capacitaciones. Fue un dispositivo de capacitación gigantesco. Las voces de quienes se representaban en la Dirección de Psicología no les sonaba tan nuevo algunas cosas porque de hecho hay una enorme tradición en la Dirección de trabajar temas vinculados a violencia sexual, cuidado del cuerpo y la salud o sea eran las que estaban más avanzadas en las lecturas incluso

¹⁴² Entrevista realizada a Paulina Bidauri, abril de 2022

disciplinarios, pero la ESI en la institución ingresa por la capacitación masiva (Entrevista abril 2022).

Vinculado a que los principales destinatarios eran los Equipos de Orientación Educativa de las escuelas, en los mencionados materiales curriculares gana protagonismo la dimensión institucional y vincular en la reflexión y abordaje de una ESI con perspectiva de género. Los elementos introducidos aspiran a revisar los marcos estructurales que mantienen valores, principios y patrones vinculados a desigualdades de género y la heteronormatividad. En este sentido, los materiales construidos en este período denotan una intención e interés de los *actorxs de la estructuración formal del currículum* en potenciar, promover y dar contenido en el escenario educativo a la ESI con perspectiva de género. Podría interpretarse que, en dichas propuestas curriculares, confluyen la tradición antes mencionada de la DPCyPS en el abordaje de temas asociados al género y la sexualidad y las trayectorias profesionales/personales de actoras como Claudia Lajud y Paulina Bidauri, entre otras actorxs involucradas en la producción de estos materiales, con especial cercanía y sensibilidad a los nuevos marcos legales y los debates de coyuntura en clave de ciudadanía sexual; sumado a la recepción de la DPCyPS a las demandas y/o emergentes que llegaban desde el territorio. En este sentido, los materiales curriculares abordados constituyen interesantes apuestas asociadas a impulsar la inclusión de una perspectiva de género en las prácticas de los Equipos de Orientación Educativa antes de que exista una convergencia entre esas aspiraciones político ideológicas, la institucionalización de la ESI y los fenómenos sociales, conjugación que propiciará otras condiciones de anclaje en las escuelas.

La ESI llega a las escuelas bonaerenses a través de las capacitaciones docentes

Eliana Vásquez es convocada por Claudia Bracchi en 2008 cuando, en la búsqueda de una trabajadora social, tres personas distintas le sugirieron su nombre. Vásquez comienza a trabajar en la DGCyE como asesora docente en la coordinación del área de trabajo sobre inclusión educativa junto con Gabriela Marano.¹⁴³ Desde dicho lugar trabajó en dos propuestas, los Centros de Educación Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ), y la Experiencia Educativa "Salas maternas: Madres, padres, hermanos y hermanas mayores todos en secundaria". Cuando Bracchi asume la Subsecretaría de Educación en el año 2011 le ofrece a

¹⁴³ Gabriela Marano es Prof. Lic en Ciencias de la Educación (UNLP) y Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO) y se desempeña como profesora en la FaHCE-UNLP. Durante el período 2008-2011 fue asesora docente de la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la DGCyE

Vásquez asumir la dirección de la modalidad PCyPS.¹⁴⁴ Por ofrecimiento de Eliana Vásquez, Claudia Lajud continuó en la DPCyPS como Subdirectora.¹⁴⁵

Cuatro dimensiones y campos de intervención (también llamados Ejes de Trabajo) se definieron en la DPCyPS durante la gestión de Eliana Vásquez: Convivencia y Ciudadanía, Inclusión Educativa, Orientación Pedagógica y Didáctica, y Gestión Institucional. Dentro de lo que fue el campo de intervención de la Convivencia y la Ciudadanía se definieron tres líneas de trabajo: Convivencia, Orientación para la Educación y el Trabajo y Educación Sexual Integral. Sobre esta última Vásquez señala:

Quando pensamos en la ESI, pensamos fundamentalmente que era una gran estrategia para prevenir y anticiparse a situaciones de conflicto en la escuela, lo pensamos incluso desde allí. Más allá de lo que tenía ensimismo la ESI pensamos que era como una gran estrategia de trabajo en el marco de la convivencia institucional (Eliana Vásquez, Entrevista noviembre 2018).

La DPCyPS estuvo a cargo de la coordinación general de las capacitaciones docentes y la distribución de los materiales, funcionando como un órgano de aplicación de la ESI en la provincia en tanto como modalidad transversaliza los distintos niveles del sistema educativo provincial. En la gestión de Eliana Vásquez se comenzó con la capacitación a docentes del nivel secundario (técnica, adultxs, educación especial) en el año 2014 y en el 2015 se continuó con inicial y primaria.¹⁴⁶ Según Vásquez en la gestión anterior de la DPCyPS, a cargo de Claudia Bello, se comenzó a hablar de la ESI y de la perspectiva de género, mientras que en la suya se abocaron a que la ESI se instalara en las escuelas a través principalmente de las capacitaciones.¹⁴⁷

Lxs capacitadorxs se formaron con el Programa Nacional de ESI, y junto con la DPCyPS se establecía un guión para los encuentros dirigidos a docentes. Algunas de lxs capacitadorxs fueron propuestxs por el Programa Nacional de ESI y allí, según recuerda Vásquez, llegaron personas que tenían un recorrido militante porque desde dicho programa se realizaba un trabajo de articulación y diálogo con movimientos feministas y de las disidencias sexo-genéricas. Respecto de la selección que realizaron desde la DPCyPS, Vásquez señala que el mismo grupo

¹⁴⁴ Claudia Bracchi fue Subsecretaria de la Dirección General de Cultura y Educación del 12 de diciembre de 2011 hasta 17 de agosto de 2012. Luego asumió nuevamente como Directora Provincial de Secundaria del 20 de agosto del 2012 hasta diciembre de 2015.

¹⁴⁵ En el período analizado en este estudio la Subsecretaría de Educación estuvo a cargo de: Claudia Bracchi (2011-2012), Carlos Gerónimo Gianella (2012-2013) y Néstor Ribet (2013-2015). Nora De Lucía ocupó el cargo de Directora General de Escuela de la Provincia en el período 2012-2015.

¹⁴⁶ La provincia de Buenos Aires se encuentra subdividida en 25 regiones y 135 distritos escolares.

¹⁴⁷ Entrevista realizada a Eliana Vásquez, noviembre de 2018.

de trabajo de la dirección participó como capacitador porque entendían que era muy importante dejar un equipo formado en la provincia. También oficiaron de capacitadorxs personas que venían trabajando la temática en la Universidad, allí recuerda a gente del Área de Género y Diversidad Sexual del Laboratorio de Cultura y Sociedad de la Facultad de Trabajo Social, y otrxs formadorxs afines al contenido fueron recomendadxs por compañerxs de la gestión.¹⁴⁸

En el caso del nivel secundario, y en línea con la política de la DPES asociada a la ESI, a las capacitaciones debía asistir unx miembro del equipo directivo, unx del Equipo de Orientación Escolar, un docente de la línea curricular de Ciudadanía y un docente de Educación Física. Los materiales de consulta, utilizados en las capacitaciones y repartidos a docentes eran los elaborados por el Programa Nacional de ESI. Estos materiales fueron fundamentalmente los lineamientos curriculares, la revista “Para charlar en familia” y el/los cuadernillos confeccionados para cada nivel y modalidad. Según lo acordado con el Programa Nacional, todxs lxs docentes de la Provincia de Buenos Aires debían asistir a tres encuentros de formación para construir proyectos institucionales de ESI para sus escuelas y luego coordinar una jornada institucional con suspensión de clases para transmitir lo aprendido a sus colegas. Sin embargo, para esta última jornada “no existió la decisión política por parte de la Subsecretaría de Educación y la DGCyE¹⁴⁹ para establecer la suspensión de clases”.¹⁵⁰ Según afirma Vásquez, las jornadas institucionales que sí lograron concretarse fueron aquellas decididas por algunxs jefxs distritales.¹⁵¹

Respecto de las capacitaciones, entre los distritos de la Provincia de Buenos Aires más reticentes Vásquez destaca a La Plata, por la disputa pública con Monseñor Aguer, y a 9 de Julio. Según recuerda cuando empezaron con las capacitaciones en ESI, una de las inspectoras les plantea que en 9 de Julio la Iglesia estaba diciendo que “en las escuelas confesionales esta capacitación no entra”. Las capacitaciones requerían de un equipo de gente que se mantuviera en los tres encuentros de formación para que luego pudiera pensar y desplegar acciones vinculadas a la ESI dentro de su institución. Lo que sucedió es que las escuelas confesionales más alineadas con Aguer, y también en algunas de gestión estatal, cambiaban a las personas que asistían a la capacitación de ESI y de esa manera obstaculizaban el proceso requerido que

¹⁴⁸ Entrevista realizada a Eliana Vásquez, noviembre de 2018.

¹⁴⁹ En dicho momento, Néstor Ribet estaba a cargo de la Subsecretaría de Educación (2013-2015) y Nora De Lucía era la Directora General de Escuela de la Provincia (2012-2015).

¹⁵⁰ Entrevista realizada a Eliana Vásquez, noviembre de 2018.

¹⁵¹ Durante el año 2015 la DPES trabajó en el seguimiento de los proyectos de ESI realizados por las escuelas a partir de las capacitaciones, acompañando su puesta en práctica y relevando dificultades que permitieran construir futuras propuestas de trabajo.

involucraba, entre otros aspectos, un trabajo continuado de lxs propios docentes consigo mismxs para luego poder abordar la ESI en el aula. No obstante, Vásquez señala que “las instituciones las hacen las personas entonces hubo una disputa política entre actores políticos que fue pública pero después pasaban cosas al interior de las escuelas que yo creo que tiene que ver con cómo miramos a la escuela como microespacio”. En este sentido, plantea que también en escuelas confesionales se realizaron muy buenos proyectos de ESI. Sobre la disputa con Aguer, Vásquez menciona que la ministra Nora de Lucía las escuchaba cuando desde la DPCyPS les planteaban dichas dificultades, tomaba lo que decían y “lo peleaba con Aguer. Entonces yo creo que no hubo ninguna escuela que no fue nadie, pasaban otras cosas”. En torno a esas situaciones de resistencia antes mencionadas, Vásquez también destaca el trabajo en equipo con lxs inspectoras para elaborar las respuestas: “si bien ellas (inspectoras) tienen cargo de carrera y los nuestros son cargos políticos, para nosotros eran parte del equipo de trabajo”.¹⁵²

Respecto de la recepción de lxs docentes en las capacitaciones, Claudia Lajud recuerda que “pasaban cosas interesantísimas. De un nivel de movilización subjetiva muy importante. Pero lo que aparecía todo el tiempo es ‘a mí no me formaron para esto’ ‘yo no sé de esto’¹⁵³ ‘que voy a hacer con esto’”.¹⁵⁴ Entre las dificultades que encontraron en la evaluación de los proyectos realizados por lxs docentes en el marco de las capacitaciones, Eliana Vásquez, menciona la persistencia en algunos de ellos de la perspectiva biomédica, además de la dificultad para garantizar la integralidad que propone la ESI.

Aun en los casos en que se expresaba claramente la integralidad desde la teoría y la posición ideológica cuando formulaban propuestas había un deslizamiento hacia una visión problematizadora y prescriptiva de la sexualidad siendo las temáticas de mayor interés embarazo adolescente, abuso, maltrato, VIH, vínculos violentos en parejas adolescente y métodos anticonceptivos. (...) Se observaba dificultad para incorporar la dimensión de la afectividad o de derechos lo cual restringe la perspectiva de la integralidad como enfoque superador de la educación sexual (Entrevista noviembre 2018).

Posiblemente en estos primeros acercamientos a la ESI, fueron privilegiados por algunxs docentes aquellos temas que tradicionalmente otorgaron legitimidad a la educación

¹⁵² Entrevista realizada a Eliana Vásquez, noviembre de 2018.

¹⁵³ En el informe “La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015) elaborado por el Ministerio de Educación Nacional a partir de un trabajo de investigación focalizado en dos etapas del proceso de implementación del programa: la capacitación presencial masiva y la implementación de la ESI en las escuelas, tiempo después de atravesada la capacitación; se agrupan en cuatro categorías las resistencias de los docentes frente a la ESI: resistencia de tipo operativo, resistencias de tipo moral, resistencias por temor a “las familias” y resistencias por no considerarse competentes para abordar la ESI.

¹⁵⁴ Entrevista realizada a Claudia Lajud, octubre de 2019.

sexual como los asociados a la prevención del riesgo, infecciones de transmisión sexual o prevención de embarazos no deseados. Dichos temas requieren de una revisión profunda para no reducir su abordaje a los aspectos biomédicos y pensarlos desde la perspectiva integral. Si bien la ESI es recepcionada como una herramienta vinculada a la garantía de derechos, a la inclusión y la convivencia en las escuelas, la intención de esta gestión a través de las capacitaciones fue promover su ingreso a las instituciones educativas y particularmente atravesar la enseñanza. Es decir, de la mano de las capacitaciones y materiales, se comenzaba a sensibilizar en torno a la responsabilidad de la escuela en la educación sexual y a conmovir el paradigma biológico que había caracterizado su abordaje para dar lugar al enfoque integral y a la ESI como un derecho. El principal propósito estaba asociado a comenzar a hablar de sexualidad desde la integralidad, la revisión y reflexión sobre la propia trayectoria biográfica y personal en torno a la misma, que los docentes se habilitaran a enseñar educación sexual en la escuela y que se constituyeran como referentes en contra de la tradición escolar de convocar a un especialista. En este sentido Eliana Vásquez recuerda:

La discusión sobre la perspectiva de género fue en un segundo momento, lo que hay que ir mirando es cómo dimos la batalla cultural y educativa, y ésta se fue dando como en capas. Y la verdad es que de lo que yo hablo es de la perspectiva de la ESI, de cómo la ESI sucedía en la escuela, cómo dejábamos de pensar a la educación sexual como algo que les pasa a los otros para empezar a pensar que nos pasa a nosotros con el tema de la sexualidad en sentido amplio y todo lo que ello implica, ese involucramiento, ese poder pensar a la ESI como experiencia acontecimiento dicen nuestros documentos. Para nosotros fue el gran cambio porque es lo que permitía este involucramiento más subjetivo de cada docente para poder pensar el tema y poder pensar la transversalidad de la perspectiva (Entrevista noviembre 2018).

En efecto, en este período y asociado a las primeras acciones vinculadas a la implementación de la ESI, el mayor desafío radicaba en la apropiación de la perspectiva integral y transversal. Esto que Vásquez engloba en “la perspectiva de la ESI” connotando la envergadura del cambio de paradigma que la ley venía a proponer y que disputaba sentido con representaciones y formas de hacer muy instaladas en las escuelas en relación con la educación sexual. El corrimiento de la hegemonía del paradigma biomédico en la enseñanza de la educación sexual, para evitar los reduccionismos de los modelos presentes históricamente en las escuelas, constituía la principal novedad contenida en la palabra “integral”. Reparar en la expresión cobra relevancia en tanto, como se ha descripto al inicio, las demandas, enriquecimientos y ampliaciones a la ESI realizadas desde los feminismos y movimientos sociosexuales reemplazarán en los años siguientes, en algunos espacios, la idea de “perspectiva

de la ESI” o de ESI a secas por la “ESI con perspectiva de “género”, “derechos” y/o “diversidad”. Trazar el recorrido de esta política pública en el diálogo entre curriculum y sociedad permite reconocer las críticas, nuevos sentidos y demandas contenidas en dichas expresiones que ampliaron, como se mencionó al inicio, el discurso inicial de la ley. De esta manera, y sin plantear un camino lineal y unidireccional, lo disruptivo que implicó la instalación del enfoque integral rápidamente, y en un contexto sociopolítico convulsionado por los feminismos y movimientos sociosexuales, dio lugar a una interpelación crítica en clave epistemológica a la ESI contenida en las expresiones perspectiva de género y diversidad.

Por su parte, la transversalidad también configura un aspecto central de la ESI. Como explica Isabelino Siede y Sergio Gutman (1995), la figura de “contenidos transversales” aparece en nuestro país con la reforma educativa de los noventa en los contenidos de concertación construidos por el Consejo Federal de Educación.¹⁵⁵ Los autores explican que los contenidos transversales refieren a “desafíos que la escuela toma ocasionalmente o irregularmente o con compromiso inestable; problemáticas que la escuela ha intentado cerrarle las puertas, pero entran por la ventana (...) se cruzan en el camino de la escuela, en tanto ella es receptáculo de problemáticas contemporáneas (...) apelando a su función social” (p.14).

Alicia de Alba (2015) plantea que la relación entre el contexto social actual, que ella describe como signado por una “tensión globalización-crisis estructural generalizada”, y el curriculum se caracteriza por la emergencia de los temas transversales:

La Transversalidad [...] viene representada por unos temas educativos que responden a determinados problemas sociales y que están presentes en el conjunto de las áreas curriculares. Los Temas Transversales se han incorporado a la educación como aspectos de nuestro mundo que deben ser abordados desde una perspectiva moral. Bajo este concepto de Transversalidad se han agrupado ocho temas: la Educación moral y cívica, Educación para la paz, Educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, Educación para la salud, Educación sexual, Educación ambiental, Educación del consumidor y Educación vial (Muñoz citada por de Alba, p 206).

¹⁵⁵ En una resolución del Consejo Federal de Educación de 1994 se definía a los contenidos transversales como “aquellos que recogen demandas y problemáticas sociales, comunitarias y/o laborales relacionadas con temas, procedimientos y/o actitudes de interés general. Generalmente su tratamiento requiere un encuadre ético que desarrolle actitudes cuidadosas y de valoración hacia la propia persona, la comunidad y el ambiente natural. Requieren del aporte de distintas disciplinas y de una lógica espiralada, ya que pueden ser abordados con distintos niveles de complejidad y profundidad según los saberes previos, los intereses y otras cuestiones que sólo es posible precisar en el nivel de cada institución escolar. Por eso parece conveniente que en el Diseño Curricular, los contenidos transversales, se encuentren clara y diferenciadamente especificados, aunque luego se trabajen en los horarios previstos para áreas o disciplinas, o en los talleres interdisciplinarios, o a través de proyectos especiales” (Resolución del CFCyE citada por Gutman y Siede, 1995, p. 12).

Como sostiene De Alba, los temas transversales son intentos por dar respuesta a problemas sociales que indudablemente también tensionan la organización disciplinar del curriculum escolar. Previo a su ingreso al curriculum, su instalación como problemáticas sociales involucra la lucha de una diversidad de actorxs sociales, un ejemplo paradigmático son los movimientos ambientalistas y los feminismos (González del Cerro, 2018). Veremos en lo que sigue un ejemplo de este diálogo entre *sujetxs de la estructuración formal del curriculum* y actorxs provenientes de movimientos socio-sexuales y espacios de militancia que emergen en este contexto como interlocutorxs /especialistas interesadxs en la *determinación curricular*.

Diálogos con el marco legal en clave de género y sexualidad

En el año 2015, sobre el cierre de la gestión, la DPCyPS publica la “Guía para el abordaje de la diversidad sexual e identidad de género en las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires”. El propósito de la guía fue aportar “una traducción” de los marcos legales vigentes, específicamente de las Leyes de Matrimonio Igualitario e Identidad de Género, para su cumplimiento y abordaje en las instituciones educativas. La intención fue construir un documento de consulta y una herramienta de intervención que favorezca la construcción de entornos cuidados para estudiantes, familias y docentes. Asimismo, la Guía brinda aportes conceptuales y procedimientos necesarios de tener en cuenta ante situaciones que por su especificidad y complejidad desafían las prácticas, los contenidos y las normas escolares. Según el testimonio de Claudia Lajud fue ella la que traccionó en la elaboración de la guía con el apoyo de Eliana Vásquez y, como recuerda, en su inicio la pensó especialmente con Néstor Artiñano¹⁵⁶ que era asesor de la DPCyPS. Según rememora Lajud, el resto de personas que integraban el equipo Técnico Asesor conformado por: Lic. Laura Recio, Lic. Silvio Velásquez; Lic. Betina Domme; Lic. Fernanda Aguirre; Mg. Paola Santucci y Mg. Lucía Trotta, realizaron importantes aportes. En torno a la gestación de la Guía, Lajud señala:

Sale la Ley de Identidad de Género y nosotros pensamos la Guía en una charla con Claudia Bracchi que me decía "¿Pero para qué queremos una guía si está la ley?" Porque, para mí, la guía era traducir la ley. La ley no llega a la escuela, llega en el problema, pero no llega a transformar la cultura escolar, la cultura institucional. Entonces tenemos una Ley de Matrimonio Igualitario, de Identidad de Género, de ESI, pero bueno qué pasa con eso en la escuela, qué necesitamos entender en la escuela para que la ley se

¹⁵⁶ Néstor Artiñano es licenciado y magister en Trabajo Social e investigador en estudios de masculinidad. Integra el Área de Género y Diversidad Sexual del Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad (LECyS- FTS-UNLP) y entre sus publicaciones se encuentra el libro "Masculinidades incómodas: jóvenes, género y pobreza" (2015) Buenos Aires. Espacio Editorial. Actualmente es Decano de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP.

traduzca y sea una práctica, una experiencia de vida, no una ley nada más (...) La Ley debía traducirse en la experiencia social (Entrevista octubre de 2019).

En el camino de acompañar a las escuelas en intervenciones que garanticen derechos, podría pensarse esta intencionalidad de construir un material curricular que “traduzca” el marco normativo, o que torne un emergente social en un asunto curricular, como una acción que piensa a las instituciones como *tecnologías de género*, en el sentido de productoras y reproductoras de representaciones de género a través de prácticas, discursos y contenidos que circulan en ellas (De Lauretis, 1996). Y al mismo tiempo como un dispositivo de justicia en tanto reconoce a identidades históricamente excluidas e invisibilizadas y se ocupa de revisar las relaciones e intervenciones sociales producidas en los entornos educativos. En los términos de *justicia curricular* de Raewyn Connell (2004) la Guía colabora en la participación y escolarización común y en la producción de mayor igualdad. Como sostiene Flavia Terigi (1999), los documentos curriculares no intervienen directamente en las prácticas de las instituciones, pero pueden contribuir a configurar acciones, siendo más que una mera definición de contenidos. En este sentido, la Guía impulsa la apropiación del marco legal, la Ley de Matrimonio Igualitario y Ley de Identidad de Género, en vistas de fortalecer la capacidad de las escuelas de abordarlo y garantizarlo institucionalmente.

La Guía se enmarca en el paradigma de derechos, inclusión, políticas de cuidado y reconocimiento del Otro. El documento expresa que las distintas intervenciones vinculadas a la equidad de género y orientación sexual realizadas en los diferentes niveles y modalidades educativas tuvieron un gran impacto y un carácter disruptivo en tanto las escuelas muchas veces no están preparadas para brindar la atención necesaria. En este sentido, la escuela debe fortalecer y promover la construcción de la identidad de género y la orientación sexual, aspectos que forman parte de la identidad y que aportan a la valoración positiva de la diversidad. A partir del reconocimiento de que la pedagogía es política, se señala que en la intervención se ponen en juego tendencias ideológicas que es necesario explicitar.

En diálogo con la ESI, la Guía señala que una mirada integral conlleva reflexionar desde y con una perspectiva de género. En este documento, se presenta la Ley 26.743 de Identidad de Género y algunos de sus artículos y, a continuación, se presentan categorías, entre ellas la de género. A partir de la misma se explicita la necesidad de entrelazar las relaciones de género con las de clase, etnia, orientación sexual, generación, cultura, capacidades funcionales y fe. En esta línea, menciona que los varones heterosexuales poseen privilegios respecto de las mujeres y otros varones no heterosexuales, dando lugar a vínculos jerárquicos producto de los rasgos

patriarcales que caracterizan a nuestras sociedades. También se presenta el sistema binario conformado por mujer-varón que constituye el orden genérico hegemónico, con la condición heterosexual como elemento inmanente a dichos opuestos. La violencia de género como una de las formas de las desigualdades, también en la forma de femicidio, trata, homofobia, lesbofobia, transfobia, bifobia, el abuso, la violación, entre otras. En este marco la perspectiva de género es definida como:

La perspectiva de género es un enfoque crítico que posibilita problematizar las realidades institucionales (familia, trabajo, escuela) que sostienen un sistema asimétrico entre mujeres y varones y la desvalorización de modelos que se diferencian del mandato dominante heterosexual. Además nos compromete a desnaturalizar las prácticas socialmente establecidas y a visibilizar las desigualdades de género para avanzar en la igualdad de trato y oportunidades (Guía, 2015, p.9).

La Guía presenta la categoría de identidad de género, orientación sexual, transición-transiciones, familia-familias (donde se retoma parte de la Comunicación N°3/11 “Familias”).¹⁵⁷ El documento cuenta con cuatro anexos, el primero introduce el “Protocolo para el abordaje de la identidad de género en las instituciones educativas de la Pcia. de Bs. As. Referido a alumnxs”.¹⁵⁸ El segundo anexo contiene al “Protocolo para el abordaje de la identidad de género en las instituciones educativas de la Pcia. De Bs. As. Referido a personal docente y no docente”.¹⁵⁹ En el tercer anexo se incluye el “Protocolo para el abordaje de la identidad de género en las instituciones educativas de la Pcia. de Bs. As. Referido a las familias”.¹⁶⁰ Por

¹⁵⁷ Seguido de ello se establecen algunas consideraciones respecto de la relación familias-escuela en pos de evitar rasgos como la proyección, la naturalización y discursos normativos en las intervenciones educativas. También presenta algunos elementos a considerar en la interpelación de lo instituido como: la presunción de heterosexualidad, la patologización como mecanismo explicativo de lo supuestamente “diferente”.

¹⁵⁸ En diálogo con el marco legal en este primer anexo se plantea que lxs alumnxs debe ser llamados por el nombre de pila elegido, relegando a segundo lugar si hay adecuación con el DNI. Las planillas de inscripción y los estados administrativos en general deben dar cuenta de la diversidad de configuraciones familiares y de la identidad de género asumida por lxs integrantes de la misma. No se deben solicitar diagnósticos médicos, endocrinológicos, psicológicos o psiquiátricos dado que no constituyen un requisito para reconocer la identidad de género autopercibida. Para el uso de los espacios institucionales delimitados por género, se acordará con todxs lxs actores institucionales a partir de las necesidades personales. Se debe abordar como experiencia pedagógica, con toda la comunidad educativa, el reconocimiento de los derechos de las personas en relación a la identidad de género.

¹⁵⁹ En este segundo anexo se plantea llamar a la persona por el nombre de pila elegido, relegando a segundo lugar si hay adecuación con el DNI. Que no corresponde solicitar diagnósticos médicos, endocrinológicos, psicológicos o psiquiátricos, dado que no constituyen un requisito para reconocer la identidad de género. Si no hay adecuación de DNI, será el número de documento el aspecto de mayor validez para los actos administrativos. Para el uso de los espacios delimitados por género, se debe acordar con la/el docente o no docente a partir de sus necesidades personales. Allí se agrega que la institución puede brindar como opción que los baños para uso del personal docente y auxiliar sean unisex. Se expresa que toda persona tiene derecho al libre desarrollo de su persona en función de su identidad de género y esto involucra la modificación de la apariencia siempre que sea libremente escogido. Así como su modo de hablar o sus modales. Se debe abordar como experiencia pedagógica, con toda la comunidad educativa, el reconocimiento de los derechos de las personas en relación con la identidad de género.

¹⁶⁰ En la relación con las familias, se plantea que la institución educativa tiene que reconocerla tal cual ellas se nombran y se definen. La escuela debe ser receptiva con la diversidad de configuraciones familiares existentes. La

último, el cuarto anexo se compone de un glosario con conceptos asociados a la identidad de género y la orientación sexual.¹⁶¹

Si bien en la gestión de Claudia Bello (2008-2011) se había avanzado en la inclusión de discusiones asociadas a la perspectiva de género en los materiales curriculares, el nuevo marco legal y la necesidad de garantizar la Ley Identidad de Género en las escuelas constituyó una de las primeras interpelaciones a la ESI en términos de derecho y diversidad que impulsó otra pregnancy en las instituciones educativas. Según recuerda Eliana Vásquez la elaboración de la Guía fue fruto de las discusiones en torno a la perspectiva de género que iban ganando espacio dentro de la ESI sobre el final de su gestión:

La discusión sobre la perspectiva de género fue posterior y de hecho fue esa discusión sobre la perspectiva de género la que nos lleva a nosotros a trabajar en el año 2015 la "Guía para el abordaje de la diversidad sexual e identidad de género en las instituciones educativas" (Entrevista noviembre de 2018).

También ese último año de la gestión coincidió con el "Ni una menos", según señala Vásquez, el trabajo que venían realizando en torno a la ESI y en particular la identidad de género, provocó que fuese interpretado como un acontecimiento muy importante.

Veníamos trabajando noviazgos violentos, mintiéndonos en temas que para nosotros eran de una sensibilidad a atender y mirar. Cuando irrumpe el "Ni una menos", nosotros decimos "sobre esto tenemos decir algo" y se hizo una jornada institucional pedida por nosotros. Se mete en la agenda educativa el tratamiento de lo que expresaba el "Ni una menos" a partir de una comunicación que escribimos nosotras. Y se mete en los distintos niveles y modalidades entonces estuvo bueno, pero fijate que irrumpe y después nosotras ya nos fuimos (Entrevista noviembre de 2018).¹⁶²

Sobre el contexto de producción de la Guía, Eliana Vásquez recuerda que habían intervenido desde la DPCyPS en dos situaciones vinculadas a procesos de transición de género de estudiantes en dos distritos bonaerenses. En una de ellas trabajaron con la escuela en el

diversidad de configuraciones debe ser considerada en lo organizativo institucional, lo administrativo y lo comunicacional. Se expresa la importancia de considerar las dimensiones desarrolladas en el principio de la transversalización como estrategia para institucionalizar el enfoque de Género.

¹⁶¹ Componente el glosario los siguientes términos: armario, asexual, bisexual, cirugía de reasignación sexual, disforia de género, Drag King, Drag Queen, expresión de género, heterosexismo, heterosexualidad, homosexualidad, intersexual (Intersex), LGTB, LGTBQ, LGTBI, orientación sexual (o del deseo), queer: (raro, torcido, maricón), roles de Género, Sexo, Trans (identidad trans), transexual, transfobia, transgénero, transición, travesti. Cabe señalar aquí, que aún no habían tomado visibilidad pública las personas autopercibidas como no-binarias o de género fluido lo cual puede explicar que no estén incluidas en el glosario.

¹⁶² La comunicación a las que refiere realizadas por la DPCyPS son:

- Comunicación N°07/12 La Educación Sexual Integral y las familias. Relaciones violentas en los noviazgos y las violencias de género.
- Comunicación N° 03/15 Ni una menos.

acompañamiento de una niña trans. Como detalla Vásquez, la escuela tenía dificultades para dar respuesta y el caso estuvo a punto de judicializarse. Desde la buena voluntad, la escuela realizaba intervenciones como llamar a la niña por el apellido, sugerirle que usara el baño de docentes y que se vistiera con ropa neutra que evidenciaban una dificultad para acompañar institucionalmente la situación. La experiencia previa con la “Guía para el abordaje de situaciones de conflicto en las escuelas” las hacía proceder con cautela. Según recuerda Vásquez, aunque finalmente fue muy celebrada, dicha Guía en un inicio había generado mucho ruido por su contenido vinculado a “temas que incomodaban” como la presencia de armas en la escuela, el consumo problemático, el suicidio. En este sentido y con dicho antecedente, sentían que aún no tenían el “termómetro” para hablar de identidad de género en las escuelas. Recuerda que Gabriel Brener,¹⁶³ que en ese momento era Subsecretario de Educación de Nación, le comentó que había una persona que la quería conocer y le pedía permiso para pasarle su teléfono. Esa persona era Gabriela Mansilla¹⁶⁴ la madre de Luana, la primera niña trans en el mundo en obtener, luego de un arduo proceso de lucha, un DNI de acuerdo a su identidad autopercebida a sus seis años de edad en el año 2013. Según recuerda Vásquez, Mansilla les habló de la experiencia de su hija en la escuela y las dificultades de la institución para acompañarla. Luego de escucharla pautaron un encuentro con la Ministra Nora de Lucía para que también la escuchara quién, al igual que ellas, se conmovió con el relato de Mansilla. En ese momento aprovecharon para comentarle a la ministra que hacía un tiempo estaban trabajando en una Guía.¹⁶⁵

La Guía, fue leída y revisada por todos los niveles y modalidades, por la propia Mesa de Gestión Psicopedagógica, por el programa nacional de ESI y por especialistas y referentes que venían trabajando el tema. Eliana Vásquez describe dicho proceso como:

¹⁶³Gabriel Brener es Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo (FLACSO). Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA). Profesor de Enseñanza Primaria (Normal N° 4). Profesor en distintas universidades (UBA, UnaHur) y en el Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”. Trabaja en asesoría y formación de docentes y equipos directivos. Fue subsecretario de Educación del Ministerio de Educación de la Nación (2013- 2015). Es director del equipo de investigación sobre “La construcción de la comunidad en la escuela: la judicialización de las relaciones escolares en el nivel secundario” (UnaHur).

¹⁶⁴ Gabriela Mansilla preside la Asociación Civil Infancias Libres es una organización sin fines de lucro que lucha por los derechos de las niñas y adolescencias Travestis- Trans en Argentina. Es autora de una serie de libro donde comparte su experiencia como madre en el acompañamiento de su hija Luana. Entre sus libros se encuentran: “Yo nena, yo princesa” (2014), “Mariposas libres: derecho a vivir una infancia trans” (2018), es compiladora del libro “Soy. Relatos de infancias y adolescencias trans-travestis” (2021), participa del libro “Niñez trans” (2016) relatado por Valeria Pavan, psicóloga de la CHA que acompañó el proceso de Luana, todos editados por la Universidad Nacional de General Sarmiento. En 2022 publicó con la editorial Chirimbote “Un mundo donde quepan todes”, un libro sobre educación sexual integral con perspectiva travesti/trans.

¹⁶⁵ Entrevista realizada a Eliana Vásquez, noviembre de 2018.

Una consulta enorme. Y la Guía es el producto de un trabajo que se cristalizó en un momento determinado con discusiones que pudieron darse hasta ese momento, tal vez si uno hoy la tuviese que escribir tendríamos otras discusiones que dar dentro de la escuela (Entrevista noviembre de 2018).

Como se describió antes, en la construcción de Guías se destaca la articulación intersectorial en tanto son producciones que abordan problemáticas que involucran otras áreas además de la educativa. La articulación es realizada con otras áreas ministeriales del gobierno de la Prov. de Buenos Aires, mesas provinciales, y en ocasiones también participan organismos internacionales como UNICEF. Asimismo, la DSCyPS se caracteriza, por la función que cumple al interior de las escuelas, por trabajar en red con otras dependencias del Estado aspecto que sin duda se vio potenciado con la puesta en marcha del Sistema de Promoción y Protección de Derechos. Para la realización de la “Guía para el abordaje de la diversidad sexual e identidad de género en las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires” se consultó a representantes de diversos organismos provinciales,¹⁶⁶ académicos/especialistas,¹⁶⁷ organizaciones sociales y gremiales con el objeto de obtener un documento que dé cuenta de un trabajo coordinado, compartido y colaborativo para intervenir en situaciones que pudieran generar la vulneración de derechos de niñxs, adolescentes y adultxs en el marco de sus trayectorias educativas o profesionales.

En torno a este trabajo intersectorial al interior de las propias agencias del Estado, Claudia Lajud recuerda que participaba en representación de la DPCyPS de la mesa de Mesa de Trabajo sobre Diversidad Sexual coordinada por Marisa Matía¹⁶⁸ en donde también participaba Lidia Tundidor¹⁶⁹ dentro del Ministerio de Salud de la Prov. de Buenos Aires a

¹⁶⁶ Entre ellas: Direcciones Provinciales de Nivel Inicial, Primaria, Secundaria, Superior, de Política Socioeducativa, de Gestión Educativa, de Gestión Privada y de Modalidad: Educación Física, Especial, de Adultos, de Educación Artística. Además, fue consultada la Dirección de Legal y Técnica Educativa. Las consultas realizadas incluyeron a: Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires. Subsecretaría de Coordinación y Atención a la Salud: Área de Políticas de Género; Programa Provincial de Salud Reproductiva y Procreación Responsable. Programa Provincial de Salud para la Prevención de la violencia familiar y sexual y la asistencia a las víctimas; Ministerio de Justicia. Subsecretaría de Acceso a la Justicia; Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional de Educación Sexual Integral; Fundación DAR. Igualados; Facultad de Trabajo Social. UNLP; Área de Género y Diversidad Sexual del Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad (LECyS); Facultad de Cs Sociales. UniCen. Grupo de Extensión Universitaria CHESIDA; Instituto Nacional contra la Discriminación. INADI

¹⁶⁷ Se consultó a: Lic Leopoldo Dameno; Lic Paula Fainsod; Lic Lidia Tundidor; Lic Marisa Matía; Dra Marina Chávez; Lic. Mirta Marina; Lic. Pablo Martín, Lic. Marcelo Zellarrayán; María Alejandra Castiglioni; Matías Podestá; Héctor Griffini (Fundación DAR); Lic. Marisa Recio (Asesora. Unidad Ministro. DGCyE). Raúl Mercer (Especialista en Salud Pública- FLACSO-CISAP); Mg Néstor Artiñano (Docente Universitario. Integrante del Área de Género y Diversidad Sexual del Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad.

¹⁶⁸ Marisa Matía coordinaba el programa de Salud Reproductiva y Procreación Responsable.

¹⁶⁹ La Prof. Lidia Tundidor coordinó el Programa Provincial de Prevención y Atención de la Violencia Familiar y de Género del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires.

cargo de Alejandro Collia. La mesa fue creada en julio de 2011 y el principal objetivo era fortalecer las políticas públicas sobre el tema, a partir de las propuestas que resultaran del trabajo articulado entre organizaciones, agentes del sistema de salud y representantes del estado provincial. Allí tenían activa participación organizaciones sociales que nucleaban a gays, lesbianas, bisexuales y personas trans. Según recuerda Lajud, la Mesa tenía su complejidad por la heterogeneidad de colectivos y aportes, pero recuerda el interés por la ESI: “me acuerdo siempre de la demanda de educación sexual y además las demandas de reconocimiento dentro del marco de la educación de las diversidades sexuales. Los movimientos lo que reclamaban era que la ESI tuviera perspectiva de género”.¹⁷⁰

Sobre los diálogos y consultas con referentes de movimientos sociales y militantes, Eliana Vásquez destaca: “para nosotros la mirada de Lohana (Berkins)¹⁷¹ por ejemplo fue re importante...porque bueno era una referencia”. También recuerda a CHESIDA, la CHA (Comunidad Homosexual Argentina) e Iñaki Regueiro de Giacomi de Abogados por los Derechos Sexuales. Lajud, que también integraba el grupo CHESIDA, recuerda que por una investigación en el marco del mismo había entrevistado a personas trans y ese recorrido le sirvió mucho para la construcción de la Guía.

Vásquez también recuerda la complejidad de esas interlocuciones y la toma de decisión en torno a la definición curricular.

Increíbles los aportes que nos hacían. A ver, unos aportes eran "vamos por todo" y nosotras ahí tomábamos decisiones. Nosotras decíamos "no, pará...no sé" Fueron instrumentos que partieron aguas e hicieron un antes y después en las escuelas. No porque las escuelas no hicieran cosas porque las escuelas siempre hacen cosas, el tema es que haya una palabra institucional (Entrevista noviembre de 2018).

La Guía fue difundida sobre el final de la gestión por decisión de quienes integraban la DPCyPS, en función de que su salida fue demorada desde las autoridades por motivos asociados a los tiempos de campaña, y un escenario que no se consideraba propicio para disputar con el Arzobispo Aguer y los sectores reaccionarios. Si bien los inspectores de la modalidad de PCyPS

¹⁷⁰ Entrevista a Claudia Lajud, realizada en octubre de 2019.

¹⁷¹ Lohana Berkins (1965-2016) fue una destacada activista travesti de Argentina perteneciente al partido comunista. Fundó en 1994 la Asociación de Lucha por la Identidad Travesti y Transexual (ALITT). En 2008 lideró la creación de la Cooperativa Textil Nadia Echazú y en 2011 participó de la fundación del Bachillerato Popular Travesti-Trans Mocha Celis. En 2010 conformó el Frente Nacional por la Ley de Identidad de Género conformada por alrededor de quince organizaciones que impulsaron y lograron en 2012 la sanción de la Ley de Identidad de Género N°26.743. Fue asesora de Diana Maffia en temas de Derechos Humanos en la legislación porteña y lideró la Oficina de Identidad de Género y Orientación Sexual del Observatorio de Género en la Justicia de la Ciudad de Buenos Aires. En una diálogo mantenido con Graciela Zaldúa y Roxana Longo, Berkins decía “nosotras nos planteamos como sujetas políticas para el cambio. Yo antes hablaba de sujetas de derecho, pero ahora no me alcanza con ser sujeta de derecho, sino sujetas de derecho para el cambio o la revolución (Korol, C, 2016, p. 218).

la conocían en profundidad porque habían participado de su construcción, la gestión que le dio origen no pudo acompañar su instalación en la escuela y tampoco continuar trabajando en sus orientaciones como sí había sucedido con la Guía de “Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar”. Esto produjo, según Vásquez, que su trabajo dependiera de que lxs inspectorxs la retomaran en su orientación a las escuelas¹⁷². Sobre esto mismo Claudia Lajud comenta:

No pudimos hacer lo que hubiéramos hecho después. Cuando sacamos la primera guía hubo todo un trabajo territorial, nuestro, de ir territorio, ciudad por ciudad, reunirnos con la gente, explicarles, discutirla. A la primera Guía la conoció el territorio, esta Guía no la alcanzó a conocer el territorio (Entrevista octubre de 2019).

Un aspecto a destacar de la elaboración de la Guía es la articulación con actorxs provenientes de movimientos sociosexuales y espacios de militancia convocadxs como interlocutores para un proceso de *sobredeterminación curricular*. Como fue mencionado antes, una característica del siglo XXI es la emergencia de nuevos sujetos sociales y batallas en torno a la conquista de leyes, entre ellas educativas, promoviendo una extensión de la democracia “desde abajo” (Hillert, 2011). El proyecto político más amplio, en el que se inscribía esta gestión que había recogido y legitimado demandas históricas asociadas a la ciudadanía sexual, posibilitó la articulación con una diversidad de actorxs que habían protagonizado debates en la esfera pública asociados a la ampliación de derechos. A diferencia de la década de los noventa donde el ingreso de expertos en las agencias del Estado era acompañado de una despolitización de la sociedad, aquí se produce el fenómeno inverso, es la sociedad politizada en materia de género y sexualidad la que se configura en un expertx/especialista. No obstante, y como expresa Flora Hillert (2011), “la socialización de la función intelectual y dirigente del Estado, o ampliación de la función intelectual de la sociedad, no implica la dilución de la función dirigente del Estado, sino su extensión” (p.166). En este sentido, son lxs funcionarios quienes coordinan y establecen las reglas y límites en función del escenario de fuerzas, posibilidades y posiciones que caracterizan al contexto sociopolítico.

En dicha línea, y recuperando los testimonios relevados, en el proceso de definición curricular que dio lugar a la Guía podrían advertirse algunas dificultades y obstáculos. Por un lado, aquella asociada a la articulación con actorxs y saberes de movimientos socio sexuales que implicó contemplar el juego de fuerzas del espacio público y su carácter polifónico en términos de diversidad de demandas y posiciones. También la negociación en torno a qué

¹⁷² Entrevista realizada a Eliana Vásquez, noviembre de 2018.

contenidos, perspectivas, lecturas se legitiman, aquello que es seleccionado, aquellas voces que estarán presentes y serán incluidas y las que no. Por otro lado, si bien la voz de la Iglesia Católica no tuvo injerencia en la enunciación curricular porque estaba en clara oposición a la existencia misma de la ESI, su posición pública formaba parte del contexto político y social de ese momento y continuaba limitando, condicionando u obstaculizando el discurso oficial sobre los temas de género y sexualidad sumado a lo que se presume una decisión de algunas autoridades provinciales de evitar la confrontación pública. Como abordamos antes, la dificultad de entrar en diálogo con los sectores más conservadores de la Iglesia Católica, como un actor más de la sociedad civil, radica en que no representa un sector democrático en tanto reivindica sus creencias y la inclusión del dogma alcanzado por la fe como criterio de validación y selección de los contenidos escolares. Sin embargo, cabe advertir que, aún en este marco de disputa y relaciones de poder que atravesaron la enunciación y *sobredeterminación curricular* en tanto construcción social (Da Silva, 1999), la ESI y la perspectiva de género tuvieron un importante lugar en la agenda de la DPCyPS manteniéndose, lxs *actores de la estructuración formal del curriculum*, en una autonomía relativa respecto de dicha disputa.

A modo de síntesis

Como se abordó en capítulos anteriores, el avance de la agenda de género a nivel internacional, el progresivo aumento de las mujeres en las instituciones del Estado, y el refloreamiento del feminismo y movimientos de la diversidad sexual en nuestro país y, en ocasiones, la articulación de sus demandas permite comprender la visibilización que adquirió la ESI y las posteriores interpelaciones en términos de ampliaciones, enriquecimientos y cuestionamientos como parte de la lucha en la transformación de los mismos engranajes sobre los que se sostiene la sociedad. Si bien la inclusión de la perspectiva de género estuvo desde un inicio en las intenciones de quienes trabajaron en la sanción de la ESI, el juego de fuerzas de ese momento frente a su impugnación por parte de la Iglesia imposibilitó su explicitación en la letra de la ley nacional. En este sentido, y junto con las acciones del Programa Nacional de ESI, el encuentro entre educación sexual y perspectiva de género fue impulsado y adquirió profundidad por las batallas que, en simultáneo a su progresiva implementación, se sucedían en la esfera pública que permitieron que la agenda de género ganara legitimidad como problemática de relevancia social principalmente entre lxs jóvenes. No obstante, de esto no se desprende que constituya una interpelación que se ejerce sólo “desde afuera” de la escuela, sino que, en muchas ocasiones, trayectorias docentes y estudiantiles se entrecruzan con las militantes e inciden “desde adentro”. Si bien la masividad que adquirió la agenda de género excede en su

despliegue al período analizado (2006-2015), puede encontrarse en la política curricular bonaerense muestras de las articulaciones y puentes que evidenciaban este cruce entre curriculum y sociedad que se propicia especialmente con la ESI.

La DPCyPS se apropió de la ESI como una herramienta de trabajo en torno a la inclusión, como una mirada que permitía complejizar las situaciones problemáticas en el ámbito educativo y construir intervenciones más integrales nutridas de una mirada social que evite el reduccionismo biomédico y patologizante. En este marco, y desde *actorxs de la estructuración formal del curriculum* sensibles a este tema se realizaron materiales curriculares tendientes a impulsar y profundizar la perspectiva de género como uno de los ejes de la ESI. Las capacitaciones masivas promovieron el ingreso de la “perspectiva de la ESI” a las escuelas y la apropiación del cambio de paradigma propuesto con el enfoque integral y transversal. En diálogo con las leyes de Matrimonio Igualitario y de Identidad de Género, la construcción de la “Guía para el abordaje de la diversidad sexual e identidad de género en las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires” ofició de traducción de dicho marco legal para su concreción en las instituciones educativas. Para la construcción de la Guía se consultó a nuevxs actorxs y saberes representados en referentes de movimientos sociosexuales y militantes que participaron del proceso de *sobredeterminación curricular* reemplazando a los profesionales de la medicina en los que tradicionalmente se depositaba la educación sexual en las escuelas. En esta línea, la ESI y la perspectiva de género se reunieron, en la política curricular de este período, principalmente en torno a la inclusión del nuevo marco legal en términos de ampliación de derechos asociados a la sexualidad y el género actualizando la relación educación –sociedad y evidenciando al curriculum como un texto que adquiere significado en su contexto. Como expresa Silvia Morelli (2016), el curriculum es un texto de circunstancia que marca el territorio de los saberes visibles y pensables y al mismo tiempo deja al descubierto lo invisible y lo indecible. En este proceso se conjugaron un proyecto sociopolítico proclive a hacer lugar a las demandas de ampliación de derechos en clave de género y sexualidad, un activismo sociosexual que promovía debates en la esfera pública en términos de ciudadanía sexual, la DPCyPS con una tradición de involucramiento, sensibilidad y recepción a las demandas del territorio en relación con estos temas y las trayectorias y apuestas de *lxs sujetxs de la estructuración formal del curriculum* interesadxs en profundizar su anclaje en las instituciones educativas. Sumado a la pérdida de injerencia y veto de la Iglesia Católica en la *sobredeterminación curricular*. No obstante, su fuerte resistencia a la agenda de género seguía condicionando o funcionando como una agente moderadora del discurso oficial y de ciertas acciones en el gobierno del sistema. Acciones que, como se abordó antes, estaban amparadas en el artículo N° 5 de la Ley de ESI.

CONCLUSIONES

La ESI como política pública activó el debate en torno a la perspectiva de género en el curriculum escolar, si bien su inclusión en la ley y los lineamientos curriculares fue resistida por sectores religiosos conservadores, el desafío en torno a su profundización se trasladó a su implementación desde el Programa Nacional y las provincias en el marco de un contexto sociopolítico que intensificó la agenda público política vinculada al género y la sexualidad. Del conocimiento de dichas tensiones y controversias nació la intención de indagar en la inclusión de la perspectiva de género como contenido y/o perspectiva en el curriculum de la educación secundaria, quiénes promueven su inclusión, qué sentidos construyen en torno a ella y qué vínculos mantienen con otrxs actores/sectores de la sociedad en un escenario concreto como la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. En consecuencia, fue necesario recurrir a un marco teórico que permitiese comprender la dimensión sociopolítica de los procesos de *sobredeterminación curricular* (de Alba, 2014), lxs actores involucradxs y las relaciones que se tejen en el vínculo entre curriculum y sociedad. El análisis del curriculum en su dimensión sociopolítica despertó el interés por *lxs sujetxs de estructuración formal del curriculum* que conformaron las agencias estatales de producción de la política curricular. Dado el gran número de sujetxs que intervienen en la construcción de los diseños curriculares, la intención fue indagar de forma exploratoria sobre aquellxs actores que ocuparon un rol de autoridad y/o coordinación en la gestión de la educación secundaria bonaerense para conocer las intencionalidades y posiciones que orientaron la construcción de la política curricular y los principales diálogos, disputas y negociaciones que mantuvieron con otrxs actores en lo que refiere a la inclusión de la perspectiva de género en los diseños curriculares. A continuación, se comparten las conclusiones agrupadas en torno a los objetivos específicos propuestos en este estudio:

Sobre las intencionalidades y posiciones que orientaron la política curricular de la DPES en el período 2006-2015

El concepto de *política curricular* permitió trazar puentes entre los estudios curriculares y las miradas sobre el Estado atentas a los procesos internos de las organizaciones estatales, la configuración de sus agencias y agentes, así como las relaciones con campos de saber experto (Terigi, 1999). La *política curricular*, como dimensión específica de la decisión en política educativa, hace foco en las coordenadas o marco contextual y sus manifestaciones en una ordenación jurídico-administrativa que marca y establece los márgenes de actuación de lxs

agentes educativos (Gimeno Sacristán, 2017). El estudio de la definición curricular implica correrse de explicaciones monocausales y lineales para comprender la compleja trama de normativas, actorxs y sentidos que van constituyendo un clima de época en lo que refiere a política educativa y en el que se inscriben (o no) proyectos políticos afines o sensibles en este caso a desplazamientos y acciones tendientes a construir mayores niveles de igualdad desde el curriculum. En este sentido, el propósito del capítulo 1 fue caracterizar la política curricular de la DPES dentro de la cual se elaboraron los diseños curriculares en tanto textos oficiales de la misma. Es decir, comprender la política educativa bonaerense en lo que refiere al nivel secundario en el marco de un proyecto sociopolítico más amplio en el cual se inscribió. En este sentido, la descripción contextual del período permitió reconocer el protagonismo que el derecho a la educación cobró en el plano internacional y nacional, en el marco de intentos por contrarrestar las tendencias privatizadoras y mercantilizadoras en educación que se habían desplegado décadas atrás producto de la implementación de políticas neoliberales en la región y en nuestro país.

De este modo, el contexto sociopolítico estudiado estuvo signado por cambios de paradigma que articularon el derecho a la educación y la concepción de niñxs y jóvenes como sujetxs de derecho plasmados en un conjunto de normativas y una red de instituciones. Sumado a ello, y en íntimo diálogo, se instala en la región la preocupación en torno a la inclusión con sentidos, en el caso de nuestro país, ligados a superar una situación de injusticia o desigualdad y garantizar derechos (Saforcada, Ambao y Rozenberg, 2021). Los gobiernos post-neoliberales encabezados por Néstor Kirchner (2003- 2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015) se organizaron alrededor de la narrativa de la ampliación de derechos, inclusión y recuperación del Estado. En este marco, la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria consagrada con la Ley N° 26.202 fue acompañada de una preocupación por la inclusión a partir de comprender la multicausalidad de la exclusión social y educativa que reconoció grupos postergados en función del género, la clase, la etnia y la generación.

El recorrido realizado permitió comprender el profundo atravesamiento que el paradigma de derechos y la preocupación por la inclusión tuvieron en la política curricular de la Dirección Provincial de Educación Secundaria (DPES). Garantizar el derecho a la educación secundaria, sustentado en un discurso que reconocía a lxs jóvenes como sujetxs de derecho, hegemonizaba la agenda política de la DPES y oficiaba de mandato orientado a transformar la matriz selectiva y excluyente que caracterizaba al nivel secundario. La política curricular fue un instrumento de cambio privilegiado en la construcción de una retórica de derechos que, en contraposición a la política educativa de los noventa, persiguió reposicionar al Estado y la

dimensión política, valorizando el saber docente, la experiencia juvenil y haciendo de la construcción de los diseños curriculares un proceso participativo. La intención que caracterizó a este proyecto educativo provincial de dar participación y voz a docentes y estudiantes reconociendo sus saberes, experiencias e intereses, se constata principalmente en la línea curricular de Ciudadanía analizada en el capítulo 2. En los testimonios relevados, se enfatiza que la construcción de dicha línea curricular implicó un amplio proceso de consulta donde participaron docentes y estudiantes, articulando además intersectorialmente y con otrxs actorxs e instituciones sociales interesadas en la formación ciudadana brindada en las escuelas.

Al mismo tiempo, y sin intenciones de exhaustividad, en el capítulo 1 se describió cómo la agenda de género fue ganando terreno en la sociedad y permeando las instituciones del Estado, el campo académico y, dentro de éste, principalmente el área de las Ciencias Sociales. La progresiva participación de mujeres en espacios de militancia, partidos políticos y/o instituciones educativas y su inserción en redes internacionales configuró, dentro del campo del feminismo, un saber experto que logró en el período analizado instalar un discurso de derechos y proveer marcos de interpretación vinculados a sus demandas. En dicho escenario de posibilidad, se consolida la educación sexual como problemática social producto de la confluencia entre las luchas feministas y por los Derechos Humanos y la influencia de organismos internacionales. En nuestro país la demanda por educación sexual se enlaza particularmente con la contienda en torno a la consagración de los derechos (no) reproductivos y sexuales que protagonizaron los feminismos y que se expresó en campañas como la del derecho al aborto cuyo lema, creado en 2005, proclama “Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir”.

Sobre la inclusión de la perspectiva de género y los sentidos predominantes

El mencionado contexto histórico tornaba posible la inclusión de la dimensión de género como parte de la identidad de lxs sujetxs, y como un aspecto relevante en el análisis de la desigualdad además de una variable a considerar en el trabajo sobre la inclusión educativa. En el capítulo 1 se constató que, en el período analizado, el derecho a la educación involucró no sólo garantizar el acceso sino revisar las lógicas institucionales, prácticas y saberes que funcionan como un obstáculo a la permanencia y el egreso, entre las cuales el género y la sexualidad cobraron relevancia como variables al momento de analizar la inclusión en las escuelas y la interrupción de trayectorias educativas de lxs estudiantes.

A través del análisis de documentos curriculares y entrevistas a actorxs a cargo de su producción, pudo reconocerse que la dimensión de género y sexualidad en la política curricular de la DPES fue incluida como parte de una agenda propia atenta a lo que la normativa, el contexto y el campo académico proponían en el marco de un proyecto sociopolítico más amplio preocupado por garantizar derechos y construir sociedades más justas e inclusivas. Las políticas de cuidado, y la experiencia educativa “Salas maternas, madres, padres, hermanos mayores todos en Secundaria” son ejemplos del modo en que la perspectiva de género se articuló al trabajo en torno a la inclusión, la garantía del derecho a la educación y el cuidado ganando luego peso propio y, en el caso de las mencionadas políticas, sumando contenidos asociados a la ESI una vez que la misma comenzó a ponerse en marcha. La indagación sobre las llamadas políticas de cuidado permitió identificar la predominancia de una línea interpretativa de la DPES que comprende al cuidado como un derecho vinculado al bienestar y desarrollo integral de lxs jóvenes. Partiendo del derecho de todxs a cuidar y ser cuidadxs, se acentuó en dicha interpretación la intención de no contraponer la enseñanza al cuidado y escapar del falso dilema entre profesionalismo y cuidado que atravesó al trabajo docente durante mucho tiempo. Desde una perspectiva de la economía del cuidado podría destacarse en la experiencia educativa de salas maternas - aunque no sea la mirada que primó dentro de la gestión bonaerense- una acción tendiente a desfamiliarizar y desmercantilizar el cuidado que, como abordamos en el capítulo 1, forma parte de las demandas de la agenda feminista en relación con este tema.

En el diseño de “Construcción de Ciudadanía” analizado en el capítulo 2, el género y la sexualidad aparecen como una dimensión que atraviesa la identidad y un aspecto relevante al momento de pensar la desigualdad en la conceptualización de la ciudadanía y en su ejercicio. En este sentido, sin caer en miradas dicotómicas o asumir una correcta o no inclusión de la perspectiva de género, y retomando las etapas que desarrolla McIntosh sobre la inclusión de las mujeres en el curriculum (Bonder, 2009), encontramos en el diseño una inclusión de aquello que estuvo históricamente ausente asociado a un problema derivado de la desigualdad que, en el diseño de “Construcción de Ciudadanía”, se expresa en nociones como: “ciudadanía restringida” y “feminización de la pobreza”. En el escenario de posibilidades de ese momento aún no era tan visible, como resulta en el presente, el cruce entre el acceso a los derechos de ciudadanía y las luchas históricas del feminismo por su conquista además de las ampliaciones en términos de ciudadanía sexual que los movimientos socio-sexuales instalaron unos años después. Si bien la inclusión “Sexualidad y Género” tenía sus límites al ser un ámbito entre otros nueve, lxs actores entrevistadxs remarcaron la potencialidad que adquirió luego con la puesta en marcha de la ESI. En este sentido, “Construcción de Ciudadanía” emergió como un

espacio curricular privilegiado para incluir la ESI tanto por la centralidad que la participación juvenil tiene en el diseño como por la presencia de contenidos vinculados a la perspectiva de género en el mencionado ámbito.

La inclusión del ámbito “Sexualidad y Género” fue interpretado por lxs actores a cargo de la elaboración del diseño como un desplazamiento del paradigma biomédico en el abordaje de la sexualidad, para introducir una perspectiva socio cultural del género y la sexualidad a través -principalmente- de categorías conceptuales que brindaban una perspectiva constructivista del tema. En este sentido, el corrimiento del enfoque biologicista no fue estrictamente deudor de una perspectiva integral - aunque la misma está presente en su conceptualización de la sexualidad- sino más bien estuvo asociado a su comprensión como una problemática sociocultural o un tema de las Ciencias Sociales en vínculo con el área en cuestión. La inclusión de contenidos vinculados a la perspectiva de género fue un proceso que se dio en paralelo, e incluso con anterioridad, a la sanción de la ESI que aún no se había popularizado entre lxs actores a cargo de la producción curricular bonaerense. En el diseño se articularon una “concepción multidisciplinar de la condición juvenil” proveniente del campo de los estudios de la juventud y adolescencia dentro de las Ciencias Sociales, la normativa nacional e internacional asociada a la concepción de derechos sobre la que se edificaba la política curricular de la DPES y a un ejercicio conceptual orientado a interpelar a la juventud.

En el capítulo 4 se abordó el trabajo realizado desde la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (DPCyPS). La misma tiene la particularidad de constituir una modalidad del sistema educativo bonaerense que atraviesa todos los niveles y posee una tradición en el abordaje de temas vinculados a la educación sexual dado que los Equipos de Orientación Educativa son quienes trabajan con problemáticas subjetivas, socioeducativas y de convivencia dentro de las escuelas. En una línea similar a la mencionada en el capítulo 1, las primeras reflexiones en clave de género de la DPCyPS asociadas a la ESI o al contexto de ideas de la época que la tornaban visible, sobre todo dentro del campo de las Ciencias Sociales, estuvieron vinculadas al cambio de paradigma en clave de derechos y al trabajo en torno a la inclusión. La inclusión de la dimensión de género permitía para las actoras entrevistadas un abordaje más complejo e integral de aquello que antes se comprendía de forma recortada. La identidad de género y la orientación sexual pasaron a tomar relevancia y visibilidad en el acompañamiento de las trayectorias y en lo que respecta a la permanencia de lxs estudiantes en el nivel secundario.

Durante este período se construyeron desde la DPCyPS una serie de materiales curriculares tendientes a promover la perspectiva de género dentro de la ESI, inclusive antes de

que se realizaran las capacitaciones docentes en articulación con el Programa Nacional de ESI (que comenzaron en 2014) y que se diera su consecuente ingreso a las escuelas. Estas tempranas menciones a la perspectiva de género constituían apuestas realizadas más en términos de contenido, dado que la dimensión crítica del enfoque cobraría sentidos más profundos con el contexto social que, sobre los últimos años de la gestión analizada, instalaron los feminismos y movimientos sociosexuales.

En el despliegue de las capacitaciones docentes a cargo de la DPCyPS tomó envergadura y centralidad “la perspectiva de la ESI” en tanto enfoque integral y transversal dada la fuerte ruptura y renovación que implicaba respecto de las tradiciones de mayor presencia en la enseñanza de la educación sexual en las escuelas. Romper con el modelo biomédico en el abordaje de la educación sexual en las escuelas, instalar el enfoque de derechos y la responsabilidad pedagógica de lxs docentes como actorxs legítimos para la trasmisión de esos contenidos, constituían el principal desafío que involucraba el cambio de paradigma que proponía la ESI. La inclusión de la perspectiva de género para las actoras entrevistadas fue traccionada desde la experiencia social y el territorio. En lo que refiere a la experiencia social, sobre el final del periodo analizado la ESI se constituye en una demanda social, ampliada y enriquecida por los marcos normativos que les siguieron, especialmente la Ley de Identidad de Género y la Ley de Matrimonio Igualitario, con las luchas que promovieron los feminismos particularmente y, sobre el cierre de la esta gestión en el año 2015, el “Ni una menos” constituyó un acontecimiento en el devenir feminista de las nuevas generaciones.

Respecto al territorio, las situaciones vinculadas a la identidad de género en las escuelas y la consecuente intervención/acompañamiento de la DPCyPS en procesos de transición de género motorizaron la intención en las actoras de la *estructuración formal del curriculum* de generar un material que oficie de traducción del marco legal vigente asociado al género y la sexualidad. De allí surge la “Guía para el abordaje de la diversidad sexual e identidad de género en las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires”. El propósito que impulsaba la Guía era la instalación y cumplimiento en las instituciones educativas de las conquistas plasmadas en la Ley de Identidad de Género y la de Matrimonio Igualitario, aterrizar este marco normativo en la cotidianidad escolar y promover prácticas que garanticen derechos. Para su elaboración se articuló con otras agencias del sistema educativo bonaerense, con actorxs del ámbito académico y con referentes del activismo sociosexual. Esto último implicó una novedad en lo que refiere a los temas de sexualidad y género y, en continuidad con la propuesta de la ESI de romper con la hegemonía del saber biomédico, nuevos actorxs provenientes de los feminismos y movimientos sociosexuales emergen como actores de la *sobredeterminación*

curricular que fueron convocadxs como interlocutores/especialistas por lxs *actorxs de la estructuración formal del curriculum*. Aún sin coincidencias plenas y/o con ciertos reparos respecto a la letra y alcances del documento, según narran los testimonios recogidos, sus aportes fueron reconocidos y considerados. Sobre el final de la gestión y en consonancia con el estallido social protagonizado por los feminismos y movimientos sociosexuales, la Guía podría pensarse como un ejemplo de la actualización del vínculo entre educación - sociedad, y de los elementos disruptivos y novedosos que emergen en un contexto dado y que eventualmente son retomados por determinados proyectos socioeducativos en la reconstitución de lxs sujetxs sociales de la educación. En este sentido, el *curriculum* se evidencia como un espacio de interlocución identificatoria para las nuevas generaciones y como un dispositivo que propone otras formas de identificación. Al mismo tiempo que cuestiona las identidades hegemónicas que tradicionalmente conformaron el curriculum en tanto referencia invisible a través de la cual se construyen otras identidades como subordinadas (Da Silva, 1999).

Sobre las disputas y resistencias en la sobredeterminación curricular

En lo que refiere a la agenda de género, en el nivel nacional se reconoce que el Estado construyó una autonomía discursiva respecto de la Iglesia Católica, uno de los sectores que históricamente tuvo mayor injerencia y capacidad de veto en los contenidos escolares, especialmente en los relacionados a la formación ciudadana (Torres, 2013). A diferencia de otros momentos donde la presión de la Iglesia Católica logró dar marcha atrás respecto del ingreso de la perspectiva de género al curriculum escolar, como sucedió en la década de los noventa con los CBC de Formación Ética y Ciudadana, en este período existió una decisión política de concretar una ley de educación sexual y avanzar en la consagración de derechos en clave de género y sexualidad. No obstante, en las negociaciones en torno a la sanción de la Ley de ESI la Iglesia Católica, en alianza con otros credos religiosos, logró postergar la explicitación de la perspectiva de género en su formulación.

Las entrevistas realizadas a lxs *sujetxs de la estructuración formal del curriculum*, permitieron reconocer las disputas y negociaciones entre diversos grupos y sectores sociales interesados en influir en la orientación del curriculum (de Alba, 2014). Especialmente se constató que “Construcción de Ciudadanía” despertó el interés de una diversidad de sectores sociales por constituir el espacio escolar que corresponde a la tradicional “Formación Ética y Moral”. Si bien lxs entrevistadxs remarcaban una intención por hacer el proceso de construcción del diseño “lo más democrático posible”, aparecía la “disputa política” que permitía evidenciar

al curriculum como un instrumento de fijación de agendas que señala y legitima públicamente ciertas intenciones para la enseñanza y del cual se desprenden necesariamente ciertos beneficiadxs (Goodson, 2013). En este sentido, el Estado adquirió un rol principal en la *sobredeterminación curricular* y en la selección de las voces e interlocutorxs bajo coordinadas asociadas al derecho, la inclusión y la centralidad de la experiencia juvenil que caracterizaban la gestión de la DPES y que instalaron una mirada renovada que comprende que la ciudadanía se aprende en el ejercicio.

En lo respecta a “Construcción de Ciudadanía” y como parte del avance de la laicidad en educación, la Iglesia no participó definiendo el contenido ni las orientaciones del diseño curricular, pero, como en el pasado, el sector conservador representado por Monseñor Aguer repudió la propuesta y concretamente la inclusión del ámbito “Sexualidad y Género” como parte de su batalla contra la “ideología de género”. Las autoridades de la DGCyE se mantuvieron firmes frente a esta impugnación lo que permitió avances en clave de género y sexualidad que funcionarían como una plataforma que luego fue enriquecida y ampliada con la puesta en marcha de la ESI.

Dicha disputa fue anticipada en el diseño curricular de “Construcción de Ciudadanía” con la inclusión del artículo N°5 donde se habilita a las escuelas de gestión privada a adecuar el contenido del ámbito “Sexualidad y Género” a sus idearios pedagógicos. Esta acción denota las contradicciones que se condensan al interior de los diseños curriculares y las expresiones de resistencia y disputas de sentido que subyacen a la selección cultural (De Alba, 2014; Da Silva, 1998). Si bien la introducción del artículo N°5 no evitó la confrontación pública con un sector de la Iglesia Católica, el diseño reconoce a las confesiones religiosas como actorxs políticos de relevancia en el proceso de *sobredeterminación curricular* y como parte de los sectores que componen lo público, evidenciando las tensiones no resueltas en torno al laicismo en educación. El efecto en este caso fue mermar la presencia del ámbito “Sexualidad y Género” habilitando a su adecuación en las escuelas de gestión privada en función de sus idearios pedagógicos.

En el capítulo 4, se analizó cómo la disputa pública del sector conservador de la Iglesia Católica contra la ESI se hacía presente para la DPCyPS en la producción de los mencionados materiales curriculares aminorando el avance de la perspectiva de género a través del diálogo entablado con la Dirección Provincial de Gestión Privada que, si bien no presentaba explícita oposición, les pedía que fueran “más despacio” y en última instancia se escudaba en el artículo N°5 de la ley. En el desarrollo de las capacitaciones de ESI este conflicto se expresó en algunas escuelas confesionales donde se dificultaba su ingreso o se obstaculizaba la continuidad de la participación de docentes en las mismas. Por otro lado, la resistencia de la Iglesia y la batalla

que presentaba a la ESI y en particular a la perspectiva de género formaba parte del contexto político y social limitando, condicionando u obstaculizando el discurso oficial. En este marco, y a diferencia de lo ocurrido con “Construcción de Ciudadanía”, se presume que las autoridades provinciales presentes sobre el final del período analizado gravitaron entre sostener y defender los avances con relación al género y la sexualidad en los materiales curriculares y al mismo tiempo evitar una confrontación pública con la Iglesia Católica. Esto se expresó particularmente en la demora de la publicación de la “Guía para el abordaje de la diversidad sexual e identidad de género en las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires”.

En el capítulo 3 se analizó la resolución N° 2476/13 que establece la organización de las clases de Educación Física en forma mixta. Según describen lxs actorxs entrevistadxs la resolución venía a dar respuesta al ausentismo en las clases de Educación Física en el marco de una intención por garantizar el derecho a la educación y jerarquizar el espacio curricular. De esto se derivó la sugerencia a las escuelas de evitar que las clases sean a contra-turno del horario escolar. Los testimonios relevados permiten reconocer que se perseguía un doble propósito vinculado a la inclusión de lxs estudiantes en las clases de Educación Física y de la asignatura dentro del proyecto institucional. Un antecedente que destacaban lxs actorxs entrevistadxs eran las escuelas orientadas en Educación Física donde las clases eran mixtas y dentro del mismo horario escolar registrando un porcentaje menor de inasistencia y desaprobados. Sumado al “tenor sustantivo” que comenzaba a cobrar la ESI, otro aspecto que promovió el cambio hacia una organización mixta fue la perspectiva “humanista y social” que se promovió con el, por entonces, nuevo diseño curricular de Educación Física que tensionaba el paradigma biomédico que tradicionalmente sustentó los discursos y prácticas de esta disciplina escolar.

En este sentido, la Resolución es concebida por lxs actores de la gestión como una acción de “vanguardia” adelantándose a discusiones en clave de género que tomarían mayor envergadura social unos años después. Si bien la Resolución fue aprobada, implicó un complejo proceso de negociaciones donde la disputa en torno a lo mixto fue uno de los principales tópicos de resistencia de docentes de Educación Física cuya formación, en muchos casos, se había dado bajo un paradigma biologicista. Las disputas y resistencias continuaron luego de aprobada la resolución y atravesaron su implementación, evidenciando al curriculum como un dispositivo que regula la acción de lxs agentes y establece las reglas de funcionamiento de las escuelas, produciendo en este caso una fuerte ruptura con prácticas y paradigmas que han persisten en la Educación Física escolar (Gimeno Sacristán, 2007).

La vigencia del paradigma biomédico inevitablemente traslada al nivel interactivo la preocupación en torno a las relaciones sexogenéricas que se promueven en las clases de

Educación Física. Si bien no forman parte de las indagaciones de este estudio las interpretaciones, traducciones o transformaciones que la prescripción curricular atraviesa en su implementación, se intentó dar cuenta de las tensiones y desafíos que atraviesan a las clases mixtas en Educación Física. Esto permitió además volver sobre el marco teórico de referencia e identificar la complejidad involucrada en la revisión de los saberes de referencia del curriculum en perspectiva de género en vistas de transformar los fundamentos patriarcales que aún persisten en la formación e identidad profesional de lxs profesorxs. Asimismo, dicha revisión evidencia que un cambio del curriculum prescripto no tiene como efecto necesario una transformación en la enseñanza o la identidad de lxs docentes, y que una reconstrucción de las prácticas en perspectiva de género involucra un trabajo personal y profesional, un ejercicio de reflexividad y un giro epistémico tendiente a “despatriarcalizar, desandrocentrar, desheterocentrar, desciscentrar, desmisoginizar, deshombresotransbiodiar, desbinarizar y otros devenires” (Lavigne y Péchin, 2021). Desde la bibliografía consultada podría decirse que, entre otros aspectos, la implementación de un cambio curricular en perspectiva de género implica reunir y hacer dialogar las propias experiencias biográficas y subjetivas de lxs docentes con un ejercicio de reapropiación crítica de las mismas. En tanto, como Britzman (2016) advierte, recibir conocimiento es un problema cuando perturba o tensiona el propio conocimiento que ya se posee y que constituye los cimientos sobre los que nos pensamos e imaginamos a nosotrxs mismxs y a lxs otrxs. Por consiguiente, en muchas ocasiones es el propio conocimiento el que opera como un atributo para la ignorancia, como obstáculo o resistencia. En esta escala de complejidad y profundidad, y no sin tensiones y contradicciones, se halla la transformación social por la que luchan los feminismos y movimientos de la disidencia sexual en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

El recorrido realizado permitió reconocer que el diálogo con el territorio, en el marco de un proceso de reforma orientado a darle participación a docentes y estudiantes, implicó marchas y contramarchas. La permeabilidad de la gestión a las demandas e inquietudes que llevaban desde el territorio tensionaron y movilizaron la inclusión de la perspectiva de género en la dimensión curricular que luego se incrementaron con la puesta en marcha de la ESI, el nuevo marco legal y el convulsionado debate social promovido por los feminismos y la disidencia sexual. Un ejemplo de ello fue la modificación de los Estados Administrativos, mencionado en el capítulo 1, a partir del cual el listado de estudiantes es confeccionado de manera alfabética; cambio promovido a partir de la consulta de una escuela en torno a la transición de género de un/x estudiante. Otro ejemplo, fue la participación de docentes

feministas en la elaboración del diseño de “Construcción de Ciudadanía”. Pero también desde el territorio se presentaron resistencias como las recreadas en torno a la resolución N° 2476/13.

A los conflictos con la Iglesia y el territorio, se suma la disputa con los medios de comunicación hegemónicos que tuvo que hacer frente la DGCyE. Un ejemplo de esta última fue el cuestionamiento, de algunos de los principales medios gráficos de tirada nacional, a la palabra “escrache” presente en una de las versiones preliminares de “Política y Ciudadanía”. Estas fueron algunas de las disputas públicas que protagonizaron las autoridades de la gestión educativa bonaerense en un contexto signado por el nacimiento de la “grieta” donde, entre otros aspectos, medios de comunicación y sectores políticos de la oposición impugnaban al proyecto político gobernante los sentidos asignados a la política como herramienta de transformación social.

En síntesis, y en el marco de un contexto signado por el cambio de paradigma en clave de derechos, el Estado provincial utilizó al curriculum como un dispositivo para promover cambios, dar una “batalla cultural” y construir un marco interpretativo común en clave de inclusión y justicia social en el cual se inscribieron discusiones en perspectiva de género. Podría decirse que la implementación del paradigma de derechos y la concreción de los marcos legales sancionados en el período constituyeron el principal sustento sobre el cual las autoridades bonaerenses decidieron hacer lugar a las demandas de los mencionados actorxs y mantenerse firmes en las líneas políticas propuestas frente a las resistencias o impugnaciones.

Sobre lxs actorxs de la estructuración formal del curriculum

En los capítulos 1 y 2 se reconoció que en el progresivo ingreso de la perspectiva de género en la DPES confluyeron el marco normativo internacional y nacional vinculado al paradigma de derechos, el avance en el campo de las ciencias sociales de los temas de género y sexualidad, la adhesión a un proyecto sociopolítico nacional orientado a la inclusión social de sectores históricamente excluidos, junto a las trayectorias académicas/militantes/personales de lxs *actorxs de la estructuración formal del curriculum* identificadxs con el proyecto sociopolítico en curso y sensibles a la temática. Sumado en el caso de algunxs actorxs, como se mencionó en el capítulo 4, a un atento seguimiento del proceso de sanción de la ESI y una toma de conciencia respecto de la deuda de la perspectiva de género en el texto oficial de la Ley de ESI derivada de las concesiones realizadas para su concreción. En los testimonios de las autoridades se destaca una doble inscripción de dichos actorxs o equipo a cargo de la producción curricular: su conocimiento y tránsito por las escuelas del nivel secundario y su saber académico/experto; aspectos que explicaban los temas/discusiones de “vanguardia”, “de

avanzada” o “rupturistas” que promovieron a partir de los materiales curriculares en un escenario donde aún eran incipientes o no habían tomado la visibilidad pública, que tendrían unos años después, las demandas asociadas al género y la sexualidad. La inmersión en las ideas de época tanto en lo que refiere a marcos normativos como a los saberes disciplinares configuraron en algunxs *actorxs de la estructuración formal del curriculum* cierta “intuición” sumada a la mencionada escucha y articulación con el territorio. A lo que habría que agregar las lógicas coyunturales, intereses y compromisos personales y una cuota de azar que eventualmente moviliza la prescripción curricular en una dirección determinada.

Las diferentes trayectorias de lxs actorxs entrevistxs permitieron reconocer matices, énfasis e interpretaciones diversas, sobre todo respecto de la intencionalidad que adquirirían las inclusiones asociadas al género. Dependiendo su cercanía al tema, y los debates en torno a la ESI, dicha inclusión en retrospectiva aparecía como más consciente o, en cambio, revestía de cierta ingenuidad respecto del protagonismo que más adelante tendría la agenda de género y la legitimidad pública que adquiriría la ESI. Como se mencionó en la introducción, la mirada de lxs actores y también de quien entrevistaba estaba signada por la distancia temporal con los hechos y las discusiones del presente. Aún con dicho recaudo metodológico, el tiempo transcurrido entre las acciones en la gestión del período analizado y su lectura actual colaboraba en la construcción de una genealogía en relación a la inclusión de la perspectiva de género en la política curricular. No obstante, lxs entrevistadxs coincidieron en que las principales intencionalidades que orientaron su gestión estuvieron atravesadas por el profundo cambio de paradigma implicado en la concreción del derecho a la educación asociado a la obligatoriedad de la educación secundaria. La indagación sobre lxs *sujetos de la estructuración formal del curriculum* permitió advertir la importancia de poner rostro a las agencias del Estado, acercarse a las identidades, recursos y saberes que lxs actorxs ponen en juego (Bohoslavsky y Germán Soprano, 2010) y las vicisitudes, tensiones y disputas que lxs atraviesan. La indagación sobre la inscripción de lxs actores en la academia, la escuela y la militancia, y su adscripción a un proyecto político asociado a la inclusión y ampliación de derechos, sumado al diálogo y permeabilidad a las demandas del territorio podrían explicar la emergencia de las discusiones en perspectiva de género, no exentas de limitaciones y ambigüedades, dentro de la política curricular.

En síntesis, el contexto y proyecto educativo más amplio en el que se inscribía esta propuesta educativa, lxs actorxs involucrados en la enunciación curricular como sus saberes, trayectorias y apuestas junto con las demandas y emergentes del territorio promovieron auspiciosas discusiones en perspectiva de género en la política curricular del período analizado.

En este sentido, el diálogo y recepción establecida entre los debates y demandas de la esfera pública y la política educativa se dió en el marco de un proyecto sociopolítico más amplio que recreó el vínculo curriculum- sociedad en clave de ampliación de derechos e inclusión. Vínculo que en las últimas décadas fue dinamizado al emerger la agenda de género y sexualidad como una problemática socialmente relevante que ganaba legitimidad con el nuevo marco legal, la lucha de los feminismos y movimientos sociosexuales y presionaba por ingresar como contenido de enseñanza.

Este estudio permitió vislumbrar la cantidad de actorxs y sectores/grupos sociales involucrados en la definición de la política curricular bonaerense, aspecto que requeriría de futuras indagaciones que permitan conocer con mayor profundidad y precisión las disputas y debates en torno a la construcción de los diseños curriculares. Esto es, reconstruir los diálogos y tramas de sentidos que se establecen entre la diversidad de actores, posiciones e intereses que conforman la escena, además de acercarse a la mecánica de dichos intercambios, las relaciones de poder, las voces presentes, ausentes y las disputas en torno al acuerdo social que implica un diseño curricular en lo que refiere a un tema de relevancia social como el género y la sexualidad. También constituye un desafío y una labor pendiente focalizar en el análisis de lxs actores intervinientes en implementación y/o *desarrollo curricular*. Es decir, trabajar en torno de las apropiaciones, negociaciones, traducciones, interpretaciones y desvíos que la prescripción curricular atraviesa en su concreción en las instituciones educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, F (2020). Escolarización y derecho a la educación. En: F, Acosta (comp) *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Acuña, C. H. y Leiras, M. (2005). Programa de Evaluación de Sistemas Educativos. Buenos Aires: Fundación Konrad Adenauer – Consorcio Latinoamericano para la Evaluación de Sistemas Educativos (CLESE).
- Ahmed, S. (2021). *Vivir una vida feminista*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Alcaraz, María Florencia (2019) *¡Que sea Ley! La lucha de los feminismos por el Aborto Legal*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Marea.
- Almada, G (2021). Algunas consideraciones sobre la conformación del curriculum de profesorado para pensar una educación física no sexista. VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/31238/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Angulo Rasco, Felix. (1994). Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En: Ángulo y Blanco (coord.) *Teoría y Desarrollo del Curriculum*, Málaga: Ediciones Aljibe
- Anzorena, C. (2010). Las políticas de género y el género en las políticas a inicios de Siglo XXI: una bisagra entre la reducción de las políticas de género y la ampliación de las políticas sociales. *Conflicto social*, 3(4), 53-79.
- Bach, A. M. (coord.). (2015). *Para una didáctica con perspectiva de género* (Vol. 6). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Báez, J. (2021). Disputas discursivas en torno a la implementación de la Educación Sexual Integral: un recorrido reciente en Argentina. *Communitas*, 5(9), 156-165.
- Báez, J., y Fainsod, P. (2016). Nuevas leyes, nuevos desafíos. *Redes de Extensión*, (2), 6-26.
- Barbero, J. I. (2003). La educación física y el deporte como dispositivos normalizadores de la heterosexualidad. En: Guasch, O y Viñuales, O (eds) *Sexualidades: diversidad y control social* (pp. 355-378). Barcelona. Bellaterra.
- Barra, E. G. (2016). “Nueva mirada: El desafío de las clases de educación física mixtas. Su impacto en la integración e inclusión escolar” Tesis carrera de Licenciatura en Educación. Universidad Empresarial Siglo XXI.

- Barrancos, D. (2010). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Barrancos, D. (2013). Estudios de género y renovación de las Ciencias Sociales en Argentina. Asociación Argentina de Sociología. *Revistas Horizontes Sociológicos* 1(6), 224-23
- Batthyány, K. (2015). *Las políticas y el cuidado en América Latina Una mirada a las experiencias regionales*. Santiago de Chile: CEPALAEICID.
- Beer, D. (2008). Visiones y discursos en la Educación Física de la escuela primaria. En: Morgade, G y Alonso, G (compiladoras). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós
- Bellucci, M. (1992). De los Estudios de la Mujer a los Estudios de Género: han recorrido un largo camino. En A. M. Fernández (Comp.), *Las Mujeres en la Imaginación colectiva* (pp. 27-50). Buenos Aires: Paidós.
- Bellucci, M. (2014). *Historia de una desobediencia. Aborto y feminismo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Beloff, M. (2004). "Un modelo para armar ¡y otro para desarmar: Protección integral de derechos del niño versus derechos en situación irregular" en Los derechos del niño en el sistema interamericano. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Berardi, C. (2020). Las políticas públicas de cuidado en Argentina. *Revista Cátedra Paralela* | N° 17.
- Berdula, L (2015). Escuela, deporte y género. De singularidades y diversidades. En Ron, O.; Fridman, J. (Eds.). (2015). *Educación Física, escuela y deporte (Entre) dichos y hechos*. (pp. 263-281). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Bianco, C., Lambusta, J (Comp). (2015). *Niñez y derechos humanos: herramientas para un abordaje integral*. Editorial. Universidad Nacional de La Plata.
- Blanco, R. (2017). Un nuevo vocabulario para la academia. La irrupción de los Estudios de la Mujer en la Universidad de Buenos Aires. XXXI Congreso Asociación Latinoamericana de Sociología. Las encrucijadas abiertas de América Latina. La sociología en tiempos de cambio. Montevideo.
- Blanco, R. (2018). Del fulgor al desencanto. Desafíos para el feminismo académico en la fugaz experiencia de la Carrera de Estudios de la Mujer (Universidad de Buenos Aires). *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 4, 19 de febrero de 2018, e159, doi: <http://dx.doi.org/10.24201/eg.v4i0.159>

- Boccardi, F. (2017). “Los efectos del feminismo y los estudios de género en la educación sexual”. AlFilo. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades. Recuperado de <https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/anteriores/24/boccardi-los-efectos-del-feminismo-y-los-estudios-de-genero.pdf>
- Bohoslavsky, E., Soprano, G. (2010). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Buenos Aires: Prometeo.
- Bolivar, A. (2008). *Didáctica y Currículum: de la Modernidad a la Postmodernidad*. Ediciones Málaga: Aljibe.
- Bolla, L. (2018). Cartografías feministas materialistas: relecturas heterodoxas del marxismo. Universidad Central. Departamento de Investigaciones; *Nómadas*; 48; 4-2018; 117-133. doi: 10.30578/nomadas.n48a7
- Bolla, L., y Karczmarczyk, P. (2015). Marxismo y Feminismo: el recomienzo de una problemática. La filosofía de Althusser a 50 años de Libro El Capital: Número especial de: *Representaciones*. Revista de estudios sobre representaciones en arte, ciencia y filosofía, Universidad Nacional de Córdoba, *volumen*. 11 n° 1, 2015, ISSN 1669-8401, 115.
- Bonder, G. (2009). Las mujeres en la construcción de la sociedad del conocimiento. En: Congreso Internacional Sare 2008: *Igualdad en la innovación, innovación para la igualdad*. EMAKUNDE/Instituto Vasco de la Mujer Vitoria-Gasteiz.
- Bracchi, C (2015). Convivencia, participación estudiantil y gobierno escolar en la escuela secundaria. En: *Miradas en torno a la democratización de la escuela secundaria: Aportes y desafíos*. - 1a ed. ilustrada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Bracchi, C (2017). Democracia, participación y convivencia. Estado, Jóvenes y Políticas de cuidado. En Revista VOCES en el Fénix. Recuperado de: <http://www.vocesenelfenix.com/content/democracia-participacion-y-convivencia-estado-jovenes-y-politicas-de-cuidado>
- Bracchi, C., Gabbai, M. I. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En: Kaplan, C. (Dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bracchi, C., y Troncoso, L. (2016). Las clases mixtas de Educación Física en la escuela secundaria: una decisión política con perspectiva de género. En: Kaplan, C. (editora). *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Bracchi, C.; Melo, A. (2016). Cambio de hábito o vientos de cambio. Géneros y sexualidades en la escuela secundaria en tiempos de ampliación de derechos. En Kaplan, C. (Comp.) *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Britzman, D. (2001). Curiosidad, sexualidad y currículum. En: Lopes Louro, Guacira (comp.): *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Ed. Autêntica. Belo Horizonte. Traducción: Gabriela Herczeg.
- Britzman, D. P. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto (Trad. J. A. Gómez y L. Calandra). *Revista de educación*, (9), 13-34.
- Brown, J. (2008). El aborto como bisagra entre los derechos reproductivos y los derechos sociales. En D. Jones, C. Fígaría y M. Pecheny (comp.), *Todo sexo es político* (pp 277 – 302). Buenos Aires: El Zorzal.
- Brown, J. (2014). *Mujeres y ciudadanía en Argentina: debates teóricos y políticos sobre derechos (no) reproductivos y sexuales (1990-2006)*. Buenos Aires: Teseo.
- Butler, J. (2008). “Introducción”, “Identificación fantasmática y asunción del sexo” y “Acerca del término ‘Queer’”. En *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del ‘sexo’*. Buenos Aires: Paidós.
- Campagnoli, M. A. (2018). Epistemologías críticas feministas. Aproximaciones actuales. Descentrada. *Revista Interdisciplinaria De Feminismos Y género*, 2(2), e047. Recuperado a partir de <https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DES047>
- Cardozo, G y Michalewicz, A (2017). El paradigma de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes: en la búsqueda de la plena implementación. Publicado en: *Derechos de Familia, Revista Interdisciplinaria de Doctrina y Jurisprudencia*. Número 82, Noviembre 2017. ISSN 1851-1201.
- Casimiro Lopes, A. (2015). ¿Todavía es posible hablar de un currículum político? En: A. de Alba y A. Casimiro Lopes (Coords). *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. México: IISUE.
- Casimiro, L. (21 de enero de 2019) Daniel F. Johnson Mardones. Política curricular y teoría de discurso. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=IHKig7_etzc
- Castets, D. (2012). Beneficios de la Educación Física diferenciada. Trabajo de graduación de Licenciatura en gestión de instituciones educativas. Universidad Fasta.
- Centurión, M A. (2017). Construcción de la Ciudadanía y el cambio en la escuela secundaria. Trabajo de grado Licenciatura en Educación Secundaria Universidad Nacional de Moreno.

- Chamorro Smircic, S., Longobucco, H., y Ponce de León, M. A. (2010). ¿La gramática escolar en cuestión? La materia Construcción de Ciudadanía en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/105045/%C2%BFLa_gram%C3%A1tica_escolar_en_cuesti%C3%B3n_5550.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chaves, M., Melo, A., y Melgarejo, M (2010). Metodología para la educación ciudadana en la escuela secundaria: la materia Construcción de Ciudadanía en la Provincia de Buenos Aires. Congreso Internacional Rosario 2010: Profundizando la democracia como forma de vida Desafíos de la democracia participativa y los aprendizajes ciudadanos en el Siglo XXI.
- Connell, R (2004). Pobreza y educación. En P. Gentili (coord.), *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Correa, N., y Giovine, R. (2010). ¿De la subsidiariedad a la principalidad del estado en la reforma educativa de este nuevo siglo? VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5578/ev.5578.pdf
- Cuenca, R. (2014). “La educación en tiempos de desigualdades. Políticas sociales y reformas educativas en América Latina”. En: Feijoó, M.C y Poggi, M (coord.) *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco.
- Da Silva, T, (2001). Las relaciones de género y la pedagogía feminista. En: *Espacios de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Da Silva, T. (1998). Cultura y Currículum como prácticas de significación. *En Revista de Estudios del Currículum*, Pomares Corredor, Barcelona, Vol1, N°1.
- Dappello, M. V.; Severino, M. (2020). Disputas en torno a la perspectiva de género en la ESI en un contexto neoliberal y conservador. En Seoane. V y Martínez M. E (Comp.) *Derechos humanos, feminismos y educación: interpelaciones y experiencias (Los ríos subterráneos / 7)*. Rosario: Prohistoria Ediciones. ISBN 978-987-4963-48-2
- De Alba (2007). *Currículum –sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México. IINSUE.

- De Alba, A. (2014). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Alba, A. (2015). Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el currículum universitario. En De Alba, A. y Casimiro Lopes, A. (coords.) *Diálogos curriculares entre México y Brasil* (p.195-211), Ciudad de México: IISUE-UNAM.
- De Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo. La experiencia vivida*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- De Lauretis, T. (1996). La tecnología del género. *Mora n° 2*; Buenos Aires, UBA, noviembre.
- Delphy, C. (1985). *Por un feminismo materialista: el enemigo principal y otros textos*. Barcelona: Editorial La Sal.
- Delvaux, B. (2008). “Qual é o papel do conhecimento na acção pública?”, en *Educação e Sociedade, Revista de Ciências da Educação*, 30 (109): 959-986. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000400003>
- Devís, J; Fuentes Miguel, J; Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. OEI, *Revista Iberoamericana de Educación* N° 39.
- Di Gregorio, M. J. (2013). ¿Qué enseñamos en Educación Física en relación al género y la sexualidad?: Una propuesta de integración en la educación secundaria [en línea]. 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 9 al 13 de septiembre de 2013, La Plata. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3199/ev.3199.pdf
- Di Marco, G. (2010). *Los movimientos de mujeres en la Argentina y la emergencia del pueblo feminista*. La aljaba, 14, 51-67.
- Di Marco, G; Llobet, V; Brenner, A; Méndez, S. (2010). *Democratización, ciudadanía y derechos humanos: teorías y práctica*. Buenos Aires: UNSAN Edita.
- Dueñas Díaz, S., & Tevez, E. J. (2020). Apropiaciones y resistencias a la ESI en la Educación Física. *Questión*.
- Dussel, I. (2005). Las políticas curriculares de la última década en América Latina: nuevos actores, nuevos problemas. *Educación de calidad para todos: iniciativas iberoamericanas* (pp. 93-102). Fundación Santillana.
- Escapil, A (2020). El currículum como texto de género. En: Abate E.M *Textos curriculares en contexto: Saberes, sujetos e instituciones*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP)
- Escapil, A. (2019). Invitaciones inflexivas para queerizar el currículo escolar (Trabajo final integrador). Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Especialista en Educación en Géneros

y Sexualidades. Disponible en:
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1805/te.1805.pdf>

- Escapil, A. y Severino, M (2018). Educación Sexual Integral en Argentina: disputas de sentidos en la historia reciente de una política curricular. Ponencia presentada en XII Congreso Iberoamericano. Historia de la Educación Latinoamericana. A 100 años de la reforma de Córdoba. Montevideo, Uruguay
- Espinosa Miñoso, Y. (2020). Hacer genealogía de la experiencia: el método hacia una crítica a la colonialidad de la Razón feminista desde la experiencia histórica en América Latina. En: Maffia, Diana et al. (coord.) Apuntes epistemológicos (pp. 71-106). Rosario: UNR
- Esquivel, J. (2013a). Mediaciones y disputas político-religiosas como condicionantes de la educación sexual en la ciudad de Buenos Aires. *Estudios sociológicos*, 369-395.
- Esquivel, J. (2013b). Cuestión de educación (sexual): pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática. Buenos Aires: CLACSO.
- Esquivel, V., Faur, E. y Jelin, E. (2012). Hacia la conceptualización del cuidado: familia, mercado y Estado. En V. Esquivel, E. Faur y E. Jelin (Eds.), *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado* (pp. 11-43). IDES-UNFPA-UNICEF.
- Fainsod, P, y Busca, M. (2016). *Educación para la salud y género. Escenas del curriculum en acción*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Faur, E y Jelin, E. (2013). Cuidado, género y bienestar. Una perspectiva de la desigualdad social. Voces en el Fénix N° 23, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, abril de 2013.
- Faur, E. (2017). ¿Cuidar o educar? Hacia una pedagogía del cuidado. En: Redondo, P y Antelo, E. (comps.), *Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y experiencias*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Faur, E. (2018). La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la educación sexualintegral. *Revista Mora* (25) Recuperado de <http://novedades.filo.uba.ar/novedades/revista-mora-n%C2%BA-25-miradas-sobre-educaci%C3%B3n-sexual-integral-esi>
- Faur, E., y Pereyra, F. (2018). Gramáticas del cuidado. En Piovani, J.I. y Salvia, A. *La Argentina del siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Feldfeber, M (2020). La educación como derecho a partir del cambio de siglo: perspectivas democratizadoras y restauraciones conservadoras. En: F, Acosta. (comp) *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Feldfeber, M y Gluz, N (2011). Las políticas educativas en la Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'. *Educ. Soc., Campinas*, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Feldfeber, M y Gluz, N. (2019) Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas* (13). Recuperado de https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1572561308_19-38.pdf
- Felitti, K. y Queirolo, G. (2009). Cuerpos, Género y Sexualidades a través del tiempo. En: Elizalde, S, Felitti, K. y Queirolo, G. (Coord). *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal
- Femenías, M. L. (2005). El feminismo académico en Argentina. *Labrys. Estudios Feministas* 7. Recuperado de <https://www.labrys.net.br/labrys7/fem/mluisa.htm>
- Femenías, M. L. y Seoane, V. (2020). Escuchar las voces de los “silencios” patriarcales. En Seoane, V. y Martínez, Ma. E. (comp.). *Derechos humanos, feminismos y educación: interpelaciones y experiencias* (pp.19-40). Rosario, prohistoria Ediciones. 1ed. (Los ríos subterráneos / 7)
- Fernández, M. (2011). Los estereotipos de género en las clases de Educación Física en el Nivel Medio. Universidad Abierta Interamericana, Liceo Informático. Santa Rosa.
- Filmus, D., y Kaplan, C. V. (2012). *Educar para una sociedad más justa: Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires: Aguilar.
- Finnegan, F, y Pagano, A. (2007). *El derecho a la educación en Argentina*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Flores, V. (2008a). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. *Trabajo Social UNAM*, (18).
- Flores, V. (2008b). Potencia tortillera: un palimpsesto de la perturbación. Disponible en: <http://lesbianasfugitivas.blogspot.com/2008/02/potencia-tortillera-un-palimpsesto-de.html>
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2).
- Fullan, Michel (2002). *Los nuevos sentidos del cambio educativo*. España: Octaedro
- Gago, M. V. (2019). *La potencia feminista: o el deseo de cambiarlo todo*. Traficantes de sueños.
- Gamba, B. (2009). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos.

- García Garduño, J. M. (2014). *Estudio introductorio*. En W. Pinar, *La teoría del curriculum* (pp. 7-37). Madrid: Narcea.
- García Sánchez, E. (2007). El concepto de actor: Reflexiones y propuestas para la ciencia política. *Andamios*, 3(6), 199-216.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana De Educación*, 49, 19-57. <https://doi.org/10.35362/rie490673>
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- González del Cerro, C y Busca, M. (2017). *Más allá del sistema reproductor. Aportes para la enseñanza de la biología desde la perspectiva de género*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- González del Cerro, C. G. (2017). La ciencia en la Educación Sexual Integral: Aportes desde la epistemología y la pedagogía feminista. *Revista Punto Género*, (8), 55-77.
- González del Cerro, C. G. (2020). Transversalizar una perspectiva: voces, espacios y tiempos de la Educación Sexual Integral. *Revista del IICE*, (47), 187-200.
- González del Cerro, C. (2018). Educación Sexual Integral, participación política y socialidad online: Una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Cap. 7: La transversalización institucional. Politizar los saberes, los vínculos y las prácticas. Tesis doctoral, UBA.
- Goodson, I. (1991). La construcción social del curriculum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum. En *Revista de Educación*, nº 295, año 1991, pp. 3-37.
- Goodson, I. (2003). *Estudio del Curriculum: casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Greco, M.B. Pérez, A V y Toscano, A G (2008). Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares. En: Baquero, R.; Pérez, V.; y Toscano A. (Comp) *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Gutman, S y Siede, I. (1995). *Perspectivas transversales para la Formación Ética y Ciudadana*. Buenos Aires, Dirección de Currículum del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Formación Ética y Ciudadana, Documento de Trabajo N° 1.

- Hang, J. (2020). Feministas y triperas: Mujeres y política en el área de género del club Gimnasia y Esgrima La Plata. *Debates en sociología*, (50): 67-90. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13898/pr.13898.pdf
- Hernández, A. y Reybet, C. (2007). Géneros y sexualidades en el área de la Educación Física escolar: Aproximaciones a un estudio curricular comparado entre Canadá y la Argentina. *Revista argentina de sociología*, 5(8), 51-73.
- Hiller, R. (2009). Presupuestos necesarios para una ciudadanía sexual. Indagaciones conceptuales a partir de un estudio de caso: la Ley de Unión Civil de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de: 21er Congreso Mundial de Ciencia Política. Santiago de Chile.
- Hillert, F. (2011). *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Horisberger, N. (2013). Los estereotipos de géneros en las clases de educación física en el nivel secundario de la ciudad de La Plata. 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. La Plata.
- Jelin, E. (2012). Los derechos como resultado de luchas históricas. En: *Revista de Extensión Universitaria*, (2), 20-26.
- Jones, D., y Gogna, M. (2012). Sexología, medicalización y perspectiva de género en la Argentina contemporánea. *Ciencia, docencia y tecnología*, (45), 33-59.
- Korol, C., y Castro, C. (2016). *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. Buenos Aires. América Libre.
- Lagarde, M. (1996). El género. La perspectiva de género. En: *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Ed. horas y Horas, España, 1996, pp. 13-38.
- Lavigne, L. (2019). Etnografiando una disputa cultural: tensiones y sentidos en torno a la educación sexual integral desde una perspectiva feminista. *Mora (Buenos Aires)*, 25(1), 1-3.
- Lavigne, L., y Péchin, J. (2021). La ESI como movimiento pedagógico en expansión y sus transformaciones. *Ejes De Economía Y Sociedad*, 5(8). <https://doi.org/10.33255/25914669/585>
- Lopes Louro, G. (2012). Extrañar el curriculum. En: Spadaro, M. y Femenías, M. (comp.) *Enseñar filosofía, hoy*. La Plata: Edulp. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.417/pm.417.pdf>

- López Estévez, R. (2012). La coeducación en el área de Educación Física: revisión, análisis y factores condicionantes. En: Revista Digital. Buenos Aires, año 17, N° 169, Junio de 2012.
- Lundgren, U.P (1997). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Lynn, C. (2018). El impacto del feminismo en la ESI. En: Alonso, Andrea Méndez y Javier Wenger, Paula Álvarez, Dora Barrancos. *Dossier: Reflexiones de un presente feminista*. Centro de Formación y Pensamiento Génera. Año 1 - N°2 Julio.
- Maffía, D. (2007). Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres de la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*. Vol. 12 (28).
- Maffía, D. (2016). Contra las dicotomías: feminismos y epistemología crítica. En C, Korol (comp.) *Feminismos populares. Pedagogías y políticas* (pp. 139- 153). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo; Ciudad Autónoma de Buenos: Editorial Chirimbote; Ciudad Autónoma de Buenos: América Libre.
- Marina, M., et.al. (2014). Clase 2: “Los ejes de la ESI”, Educación Sexual Integral, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Mariposas Mirabal (2018). *Doce años de la ley de educación sexual integral. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti-ESI recargado*. Buenos Aires: Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Marozzi, J. A. (2020). " Antes era más fácil". La incomodidad de enseñar Educación Física en tiempos de Educación Sexual Integral. *Diálogos Pedagógicos*, 18(35), 67-80.
- Marozzi, J., Boccardi, F., & Raviolo, A. (2020). Malestares y resistencias frente a las interpelaciones de la Educación Sexual Integral. Un análisis del posicionamiento de docentes de educación física. *Educación Física y Ciencia*, 22(4), 150-150.
- Marradi, A; Archenti, N. y Piovani J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Martínez, M. E; Villa, A y Seoane, V. (2009). Manteniendo la distancia: Mercado escolar y desigualdad social. En: Martínez, M.E.; Villa, A. y Seoane, V. (coord.) *Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Prometeo.
- Masson, L. (2007). *Feministas en todas partes. Una etnografía de espacios y narrativas feministas en Argentina*. Buenos Aires. Prometeo.

- Merodo, A. (2006). Las políticas curriculares como políticas públicas. El caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires 1993-1999. Tesis de maestría, FLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Meske, V. (2013). Las políticas de sexualidad y el reconocimiento de la diversidad sexual: reflexiones en torno al programa. *Revista de Trabajo Social – FCH-UNCPBA*. Tandil Año 6 N°10.
- Montaño Virreira, S y Calderón, C. (2010). *El cuidado en acción: entre el derecho y el trabajo*. Cepal.
- Morelli, S. (2016). *Las tensiones del curriculum. Debates político-educativos en México y Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Morelli, S. (2017). El Curriculum Universitario y la Relación con el Saber: Nociones desde la Posmodernidad. *Investigación cualitativa*, 2(2), 68-80.
- Moreno, A. (2008). La invisibilidad como injusticia. Estrategias del movimiento de la diversidad sexual. En: Pecheny, Mario; Figaro, Carlos; Jones, Daniel (comp) *Todo sexo es político: estudios sobre sexualidad en Argentina*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Morgade, G. (10 de noviembre de 2018). Desear saber saber desear. *Diario Página 12*. Recuperado de https://www.pagina12.com.ar/154107-desear-saber-saber-desear?fbclid=IwAR12h9XK9AQH4YIDyC2xiercyNa09iXfVE_KuVS0xeRT1OWaATxRJYu0L7c
- Morgade, G. (2009). Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género: un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas en América Latina. En Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Morgade, G. (2017). Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*.
- Morgade, G. (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. Descentrada. *Revista Interdisciplinaria De Feminismos Y género*, 3(1), e080. <https://doi.org/10.24215/25457284e080>
- Morgade, G., y Fainsod, P. (2015). Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente. *Revista del IICE*, (38), 39-62.
- Muñiz Terra, L; Frassa, J; Bidauri, M. (2018). Hacia un encuentro de reflexividades: la entrevista biográfica como interludio del proceso de investigación social. EN: J. Piovani y L. Muñiz Terra (Coords.). *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Buenos Aires: Biblos; CLACSO.

- Natalucci, A. y Rey, J. (2018). ¿Una nueva oleada feminista? Agendas de género, repertorios de acción y colectivos de mujeres (Argentina, 2015-2018). *Revista de Estudios Políticos y Estratégicos*, 6 (2), 14-34.
- Nijensohn, M. (2019). *La razón feminista. Políticas de la calle, pluralismo y articulación*. Buenos Aires: Cuarenta Ríos.
- Nitti, B. A. (2012). Formación de género en la educación física escolar. Especialización superior en educación sexual). Disponible en: http://paolaraffetta.com.ar/Tesis/genero_educacion_fisica_a_nitti.pdf
- Patow, V y Vidal, F. (noviembre 2017). *Más allá de la norma: el espacio en el que se hace posible la letra*. Trabajo presentado en: XII Congreso Argentino y VII Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Ensenada.
- Pecheny, M y de la Dehesa, R. (2010). Sexualidades y políticas en América Latina: el matrimonio igualitario en contexto. En: Aldao, Martín y Clérico, Laura (coord.) *Matrimonio Igualitario. Perspectivas sociales, políticas y jurídicas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Peker, L. (2017). *La revolución de las mujeres. No era solo una píldora*. Villa María: Eduvím
- Peláez, A; Incháurregui, M y Severino, M (2019). La Educación Física escolar desde una perspectiva de género. Dentro del Dossier Propuestas Innovadoras en Educación Física. Publicado en la Revista Novedades Educativas N°347, Noviembre 2019. <https://www.noveduc.com/l/ne-347-gestion-intervencion-y-acompanamiento-educacion-fisica/2167/03283534>
- Pinar, W. F. (2014). *La teoría del currículum* (Vol. 132). Madrid: Narcea Ediciones.
- Puiggrós, A. (2012). Génesis y discusiones sobre la Ley de Educación Nacional. En: Filmus, D., y Kaplan, C. V. (2012). *Educación para una sociedad más justa: Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires: Aguilar.
- Retamozo, M. (2014). Cómo hacer un proyecto de tesis doctoral. *Ciencia, docencia y tecnología*, 25(48), 173-202.
- Reverter Bañón, S. (2012). Los estudios de género y feminismo. En: Reverter Bañón, S, y Torrent, R. *Variaciones sobre género. Materiales para el máster universitario en Estudios Feministas, de Género y Ciudadanía*. ACEN.
- Rivas, A. (2004). *Gobernar la educación: estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Buenos Aires: Ediciones Granica SA.

- Rodino, A.M. (2015). Educación y derechos humanos: complementariedades y sinergias. Conferencia Magistral Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Facultad de Educación. Universidad de Puerto Rico: Recuperado de: <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2015rodino/Rodinoconf2015.pdf>
- Roitstein, G. (2010). Del Control de la Minoridad a la protección de la Infancia. Ficha pdf.
- Romero, G. (2017). “Chicos, ahora vamos a hablar de sexualidad: prácticas, discursos, regulaciones y tensiones en la implementación de la educación sexual en escuelas confesionales católicas de la ciudad de La Plata” Tesis de Maestría. Universidad Nacional de San Martín. Instituto de Altos Estudios Sociales.
- Sabsay, L. (2012). Algunas paradojas de la ciudadanía sexual. *Revista Debates y Combates* Año 2 (3), 137-161.
- Sacristán, J. G. (Ed.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Saforcada, F. (2020). Fuera del orden. Consideraciones sobre el derecho a la educación. En: F, Acosta (comp) *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Saforcada, F; Ambao, C y Rozenberg, A. (2021). Políticas educativas e inclusión en América Latina: disputas de sentido. En: M. Feldfeber, y N. Gluz, (comp) N. *Las tram(p)as de la inclusión. Políticas públicas y procesos de democratización en el campo educativo (2003-2015)* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Saraví, J. (1995). Hacia una Educación Física no sexista. *Educación Física y Ciencia*. Vol 1, n°0.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología.
- Scattone, V. I. (2010). Educación, Género y Ciudadanía. Trabajo presentado en *Congreso Internacional Las políticas de equidad de género en perspectiva: nuevos escenarios, actores y articulaciones*, realizado en Buenos Aires del 9 -10-11- 12 de noviembre de 2010.
- Scharagrodsky, P. (2002). En la educación física queda mucho ‘género’ por cortar. *Educación Física y Ciencia*, La Plata, vol. 1, n. 6, jan./dez.
- Scharagrodsky, P. (2004). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cuadernos de Pesquisa*, 34(121),59-76, San Pablo.

- Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía) Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>
- Scharagrodsky, P. (2014). “Dime cómo te mueves y te diré cuál es tu ‘sexo’”. Discurso médico, Educación Física y diferencia sexual a finales del siglo XIX y principios del siglo XX en Argentina. En: D. Barrancos, D. Guy y A. Valobra (coord.). *Moralidades y comportamiento sexuales. Argentina (1880-2011)*. Buenos Aires: Biblos. pp. 73-94.
- Scott, J., (1999). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: Navarro M. y Stimpson C., (comp.) *Sexualidad, género y roles sexuales*. F.C.E., Buenos Aires., pp. 37- 75.
- Scraton, S (1995). *Educación Física de las niñas: Un enfoque feminista*. Morata. Madrid.
- Seoane, V (2003). *Juventud, escuela y ciudadanía. El papel de las instituciones escolares en la preparación de jóvenes para la participación y expresión en la esfera pública*. Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires.
- Seoane, V (2021). Los feminismos y la currícula universitaria: su impacto en la dimensión político-pedagógica y epistémica. En: Cruz, V., López, M. N., & Luquet, C (coord.). *Transversalizar la perspectiva de género: aportes desde una experiencia colectiva en el ingreso universitario*. La Plata: EDULP.
- Seoane, V. (2012). Sexismo y androcentrismo en la escuela técnica: Experiencias de mujeres jóvenes en torno a la sexualidad, el género y la condición juvenil. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. Argentina en el escenario latinoamericano actual: Debates desde las ciencias sociales. En: Actas. La Plata: UNLP-FAHCE. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2266/ev.2266.pdf
- Seoane, V. I., y Severino, M. (2019). Estudio introductorio al pensamiento de Guacira Lopes Louro. *Descentrada*, 3(1), e064. <https://doi.org/10.24215/25457284e064>
- Seoane, V. (2017). Diferencia Sexual y Experiencias de Mujeres en la educación técnica: Historias de silencios y resistencias. *La aljaba*, 21(1), 1-11. Recuperado en 25 de julio de 2022, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166957042017000100002&lng=es&tlng=es.
- Severino, M. (2018) *La formación ciudadana en perspectiva de género: Apuesta gubernamental y reacción eclesíástica en torno a la materia Construcción de Ciudadanía para la Educación Secundaria de la Prov. Buenos Aires (Trabajo final integrador)*. Presentada

- en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Especialista en Educación en Géneros y Sexualidades. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1575/te.1575.pdf>
- Siede, I. (2016). *Peripecias de los Derechos Humanos. En el currículo escolar de Argentina*. Ciudad de Buenos Aires: Eudeba.
- Smaldone, M. (2014). Un legado beauvoiriano: el trabajo doméstico en la perspectiva del feminismo materialista de Christine Delphy. *La manzana de la discordia*, 9(1), 7-9.
- Suasnábar, C. (2012). Pedagogos críticos, expertos en educación, tecno-políticos, ¿o qué? A propósito de las relaciones entre Estado, políticas educativas e intelectuales de la educación en los últimos 50 años. En Plotkin, M. y Zimmermann, E. (comp.) *Las prácticas del Estado. Política, sociedad y elites estatales en la Argentina del siglo XX*. Buenos. Aires: EDHASA.
- Suasnábar, C. y Palamidessi, M. (2007). Notas para una historia del campo de producción de conocimiento sobre educación en la Argentina. En Palamidessi, M., Suasnábar, C. y Galarza (comp.) *Educación, conocimiento y política. Argentina 1983-2003*. Buenos. Aires.: Edit. Manantial/FLACSO.
- Subirats, M y Brullet, C. (1999). Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. En: Belausteguigoitia, Marisa y Mingo, Araceli (editoras) *Géneros prófugos. Feminismo y Educación*. México: Paidós.
- Tarducci, M; Trebisacce, C y Grammatico, K. (2019). *Cuando el feminismo era mala palabra. Algunas experiencias del feminismo porteño*. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Terigi, F. (1997). Aporte para el debate curricular. El curriculum en la era de las políticas curriculares. En: *Novedades Educativas*, año 9, n° 78, junio de 1997.
- Terigi, F. (1999). *Currículo: itinerario para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Terigi, F. (2004). El cambio curricular en la enseñanza básica: perspectiva histórica y problemas prácticos. Fernando García (comp.). *El Currículum en la Educación Básica*. México: Santillana, 35-51.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29, 63-72.
- Ternavasio, F., & Saint Paul, M. (2020). Políticas de cuidados, derechos humanos y esi: experiencias del cuerpo y los afectos en la pandemia. Entrevista a Eleonor Faur.

ducación inculos, 2(6), [118 - 136]. Recuperado de <http://www.pcient.uner.edu.ar/EyV/article/view/911>

- Tomasevski, K. (2003). Contenido y vigencia del derecho a la educación. Serie Cuadernos Pedagógicos. IIDH, San José, Costa Rica.
- Torres, G. (2013). Identidades de género, sexualidad y ciudadanía: un análisis crítico del currículum de educación sexual integral. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (16), 41-54.
- Torres, G. (2014). Una lectura de las relaciones entre Iglesia católica, Estado y educación en 30 años de democracia. *Propuesta Educativa*, 2(42), 77-85
- Trueba, S. (2008). Invisibilidad de los problemas de género para los ojos los profesores/as de Educación Física. *Revista Lecturas: Educación Física y deportes*. Año 13, n° 121
- Vaggione, J. M. (2017). La Iglesia Católica frente a la política sexual: la configuración de una ciudadanía religiosa. *Cadernos Pagu*. N° 50. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/tG3Vwp9BqY7kGGTS6WSJ7Zw/?lang=es>
- Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vallina, J. (2015). Representaciones de las disidencias de sexo y género, en el currículum de Educación Física de nivel medio. Trabajo presentado en III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina. Ensenada, Argentina
- Valobra, A. (2005). Algunas consideraciones acerca de la relación entre historia de las mujeres y género en Argentina. *Nuevo Topo. Revista de Historia y Pensamiento Crítico*, 1, 101-122.
- Vásquez, E y C. Lajud (2016). Identidades y diversidades de género en la escuela. Desafíos en pos de la igualdad. En Kaplan. C. (comp.), *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Vázquez, M. y P. Vommaro (2008). La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos. El caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTDs). En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 6, Nro. 2. Manizales, Colombia.
- Vilas, C. (2011). Política y Políticas Públicas en América Latina. En: Fioramonti, Cristina y Anaya, Paula (comps.). *El Estado y las políticas públicas en América Latina*. La Plata: AECID/COPPPAL/Honorable Cámara de Senadores de la Provincia de Buenos Aires, págs. 37-74.

- Wainerman C; Di Virgilio M; Chami, N (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Manantial.
- Yovine, V. (2017). Oportunidades políticas y feminismo en la “década ganada”. El caso del movimiento de Lesbianas y Feministas por la Descriminalización del Aborto” En: Gómez, Marcelo y Massetti (comp) *Los movimientos sociales de la década ganada*. Villa María: Eduvim.
- Zemaitis, S. (2021). Historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea. Discursos, agentes y experiencias en torno a un significante en disputa (1960-1997) (Tesis de posgrado). Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2038/te.2038.pdf>
- Ziegler S. (2008). Los docentes y la política curricular Argentina en los años 90. Cuadernos de Pesquisa. 38(134), 393-411.

Leyes y documentos curriculares

- Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Marco general para la educación secundaria*. La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. *Comunicación N° 07/12 La Educación Sexual Integral y las familias. Relaciones violentas en los noviazgos y las violencias de género*. La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. *Comunicación N° 04/11 Aportes para pensar la Educación Sexual Integral en el marco del Proyecto Integrado de Intervención*. La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. *Documento de trabajo N° 06/11 Aportes del enfoque de género para pensar la experiencia de la Educación Sexual Integral*. La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. *Documento de trabajo N°4/11 Aportes para pensar la incorporación de la Educación Sexual Integral en las Salas Maternales*. La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. *Documento de trabajo N°3/11. Familia-s*. La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007). *Marco General de Política Curricular*. La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 5° año, Educación Física*, La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 4° año, Educación Física*, La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2007). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, Construcción de Ciudadanía, 1° a 3° año*, La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2013). *Resolución N° 2476/13. Marco normativo para la Organización de Clases de Educación Física para el Nivel Secundario*. La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Salud y Adolescencia*. La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Trabajo y Ciudadanía*. La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Política y Ciudadanía*. La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires (2015). *Comunicación 6/15. "Guía para el abordaje de la diversidad sexual e identidad de género en las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires*. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Ley 13.298. Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños. Promulgación: 17 de enero de 2005

Ley 13.688. Ley Provincial de Educación. Promulgación: 5 de julio de 2007.

Ley 14.744. Ley Provincial de ESI. Promulgación: 28 de agosto de 2015.

Ley 26.061. Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Promulgación: 21 de octubre de 2005.

Ley 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Promulgación: 23 de octubre de 2006.

Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. Promulgación: 27 de diciembre de 2006.

Ley 27.234. "Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género". Objetivos. Promulgación: 30 de diciembre de 2015.

Ministerio de Educación de la Nación (2014) *Guía Federal de orientación para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar*. Aprobada por Resolución N° 217 del Consejo Federal de Educación el 15 de abril de 2014.

Ministerio de Educación de la Nación (2021) *Cuidados* / 2a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Libro digital. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/157474/cuidados/download/inline>

Ministerio de Educación de la Nación. (2010) Educación Sexual Integral para la educación secundaria. Serie “Cuadernos de ESI”. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Entrevistas realizadas

- Entrevista a Eliana Vásquez, 21 de noviembre de 2018.
- Entrevista a Claudia Bello, 26 de agosto 2019.
- Entrevista a Claudia Lajud, 25 de octubre de 2019.
- Entrevista a Adrián Melo, 27 de noviembre de 2019.
- Entrevista a Marina Paulozzo, 30 de septiembre de 2020.
- Entrevista a Claudia Bracchi, 7 de noviembre de 2020.
- Entrevista María José Draghi, 7 de noviembre de 2020.
- Entrevista a Leonardo Troncoso, 10 de diciembre de 2020.
- Entrevista a Mariana Chaves, 21 de diciembre de 2020.
- Entrevista a Paulina Bidauri, 23 de abril de 2022.