

Las políticas de sexualidad y el reconocimiento de la diversidad sexual: reflexiones en torno al programa de educación sexual integral

Verónica Meske¹

Resumen: En el presente artículo abordaremos las definiciones que operan en la educación sexual a partir del viraje adoptado a nivel nacional en las políticas de sexualidad hacia un paradigma de derechos; para evaluar los alcances y limitaciones del Programa ESI en relación a la inclusión de las sexualidades menospreciadas y a una "visión afirmativa de los derechos sexuales".

Palabras Clave: Políticas de Sexualidad, Educación Sexual, Diversidad Sexual, Derechos Sexuales.

Resumo: Este artigo irá discutir as definições operacionais em educação sexual a partir da virada adotaram políticas nacionais sobre a sexualidade de um paradigma de direitos, para avaliar o alcance e as limitações do programa ESI em relação à inclusão das sexualidades desprezados e uma "visão positiva dos direitos sexuais".

Palavras-chave: Política de Sexualidade, Educação Sexual, Diversidade sexual, Direitos sexuais.

Introducción

Hasta hace muy poco tiempo, en los discursos sobre derechos, la sexualidad prácticamente no había sido reconocida explícitamente; cuando aparecía lo hacía confinada al matrimonio heterosexual y ligada a la reproducción. Sin embargo, en los

¹ Estudiante avanzada de la Licenciatura en Filosofía. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.

últimos tiempos la sexualidad se ha convertido cada vez más en un punto clave de los debates políticos. Las luchas de los colectivos feministas, gay y lésbicos a partir de la década de 1980, sumadas a la proliferación de los estudios sobre género en el campo de las Ciencias Sociales, que de la mano de Foucault comenzaron a concebir la sexualidad como atravesada por el poder, desafiando así su naturalidad, posicionaron a la sexualidad como un ámbito clave para la producción de cambios sociales. Al mismo tiempo, el surgimiento de la epidemia Sida, junto a la posterior visibilización de otras enfermedades de transmisión sexual y la atención otorgada a los embarazos adolescentes, condujeron a un aumento de la responsabilidad del Estado en este ámbito, en el marco de políticas de salud. Como consecuencia, la sexualidad pasó a formar parte del discurso público y adquirió presencia tanto en políticas globales como en legislaciones locales. La Educación Sexual constituye uno de los principales ejes de discusión a través de los cuales se efectuó dicha incorporación de la sexualidad en los debates públicos y la agenda política.

En nuestro país, las políticas de sexualidad han estado históricamente vinculadas a objetivos pronatalistas, heteronormativos y de prevención; formando parte de políticas de salud y población. Los primeros discursos sobre Educación Sexual que comenzaron a circular durante la década de 1920 articularon el discurso higienista, que advertía sobre la necesidad de prevenir las enfermedades venéreas, con el discurso pedagógico; que ya desde el nacimiento de la educación pública había tenido como objetivo atemperar las pasiones e instintos de los jóvenes (Lionetti, 2012). Esto condujo a una asociación entre los discursos biologicista, médico y pedagógico que ha atravesado la educación sexual hasta nuestros días. La hegemonía de estos discursos ha circunscrito a la Educación Sexual a nociones vinculadas al binomio normal-patológico, y con ello, ha otorgado prioridad a la dimensión de la prevención por sobre la del placer, así como a la heteronormatividad frente a las sexualidades diversas.

A partir de los 90's en Argentina, la educación sexual fue promovida desde los espacios curriculares de Ciencias Naturales y Biología. Se abordaba la sexualidad desde el discurso biologicista, atendiendo principalmente a la genitalidad, a los procesos reproductivos y a las enfermedades, junto a los modos de prevenirlas. En Octubre del año 2006, el senado sancionó la ley 26.150, creando el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Con esta ley, se reconoció el derecho a los educandos de todos los establecimientos del país, tanto de gestión pública como privada, a recibir educación sexual integral; entendiendo por tal, aquella que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. *"Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas"* (Ley 26.150. Art. 3. a) constituye el objetivo fundamental de la ley, que reconoce a la sexualidad como parte esencial del desarrollo integral de los individuos.

A través de su promulgación se comprometió a la totalidad de los establecimientos escolares del país a llevar adelante acciones educativas sistemáticas

para el cumplimiento del programa, mediante la elaboración de proyectos institucionales que siguiesen los lineamientos que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología definiría en una comisión interdisciplinaria de especialistas en la temática. En Mayo del 2008, el Consejo Federal de Educación aprobó el texto que presentaba los *Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral*, orientados, según allí se expresa, por los principios constitucionales de igualdad y de no discriminación. Respetando el espíritu de la ley, el texto hace suyo el objetivo de incentivar “*una cultura democrática que promueve la participación y el acceso a procesos de información, comunicación y educación con alcance universal*”. (Lineamientos curriculares ESI, 2010:9) La voluntad de inclusión y democratización se perfila de este modo como eje en torno al cual se ha diseñado la implementación de una nueva política que, en consonancia con el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, creado por la ley 25.673, reconoce la importancia de las políticas sexuales más allá de los marcos de políticas de salud y población, adjudicando como finalidad de los derechos sexuales la formación integral de ciudadanos y reconociendo la corporalidad como parte del desarrollo de la ciudadanía.

Estas legislaciones constituyen importantes avances en materia de derechos sexuales y persiguen una ampliación de los derechos ciudadanos. Conducen al diseño e implementación de políticas públicas concebidas con pretensiones de inclusión, que se estructuran en torno a objetivos de igualdad y asumen una retórica de reconocimiento pluralista. En este sentido, avanzan en la misma dirección que las leyes de Matrimonio Igualitario del año 2010 y de Identidad de Género del año 2012, orientadas al reconocimiento de sujetos colectivos menospreciados en relación a su identidad sexual. Sin embargo, en el presente trabajo mostraremos que el Programa de Educación Sexual Integral ha revelado en los primeros años de su implementación ciertas contradicciones con dichos propósitos, ya que no ha logrado articular exitosamente nociones de sexualidad y género que subviertan el privilegio asignado a la heteronormatividad, ni recuperar aspectos afirmativos de la sexualidad, en función del acento puesto en la prevención y en su limitación a una formulación de los derechos sexuales en términos negativos.

La Diversidad sexual en el Programa ESI. Entre el Respeto y la falta de Reconocimiento.

Tal y como afirma Michael Foucault en el primer tomo de “*Historia de la Sexualidad*”, la sexualidad se encuentra atravesada por el poder. Es un dispositivo que regula comportamientos y relaciones sociales; que constituye al sujeto en sus dependencias respecto del poder y en la conciencia de sí mismo, como producto de las relaciones de poder que sobre él se ejercen. En consecuencia, la sexualidad no es externa al poder, y luego éste se ejerce sobre ella. Es tanto la estrategia y dispositivo mediante los que este opera, cuanto un efecto del mismo. A partir de la concepción de la sexualidad iluminada por Foucault, la educación sexual se advierte como una práctica que forma parte de dicho dispositivo, una política específica de producción de la subjetividad, que se ha constituido a través de la vehiculización de los discursos

pedagógico, biomédico, jurídico y político. Por ello, como afirma Boccardi en un lenguaje que nos remite a Foucault, pero también a Judith Butler: “*su ingreso a las escuelas en el contexto actual la coloca como un espacio que no puede ser soslayado a la hora de pensar y actuar sobre las políticas concretas mediante las cuales nuestra sociedad produce sujetos objetivándolos, clasificándolos, jerarquizándolos, incluyéndolos y excluyéndolos a partir de la matriz cultural de inteligibilidad que ella misma construye.*” (Boccardi; 2008:4). Ante esta perspectiva, la Educación Sexual se erige como un campo de acción política en disputa en torno al cual diversos actores sociales pugnan por la definición de sus significados; como un ámbito de construcción de políticas determinantes respecto de las inclusiones y exclusiones que operan a nivel social, en la matriz misma de constitución de la subjetividad.

Los propósitos que han dado origen a la Ley de Educación Sexual Integral, presentados en términos de democratización y acceso universal, permiten advertir una intención de definir este espacio priorizando los significados que amplíen el espectro de inclusiones por sobre el de las exclusiones que en dicho dispositivo se ponen en juego. Sin embargo, ante esta tarea, se vuelve necesaria la identificación de aquellas identidades a las que se les ha de reconocer acceso al dominio de la inteligibilidad social y, con ello, al topos de la ciudadanía (Butler, 2006). Requiere, por lo tanto, un definición de los sentidos en que las jerarquías han de ser impugnadas. Ante esta exigencia, recurriremos al modelo aportado por la teórica social feminista norteamericana, Nancy Fraser, con el objetivo de discutir los alcances de inclusión y reconocimiento pluralista del Programa de Educación Sexual integral. El modelo concebido por Fraser se revela como sumamente apto para pensar las políticas sociales desde espacios teóricos que no siempre han entrado en diálogo con los desarrollos teóricos y empíricos dedicados a su análisis.² Frente a la ausencia de criterios normativos no ambiguos que orienten la definición de las inclusiones que han de operarse en la aplicación de esta política, su concepto bivalente de justicia, cuyo núcleo es la noción de *paridad participativa*, posibilita una definición de las identidades que han de ser reconocidas si se tiene como objetivo una verdadera democratización. En virtud de este criterio, identificaremos a las sexualidades menospreciadas como sujetos colectivos cuya inclusión resulta significativa ante los fines propuestos.

Nancy Fraser conceptualiza a la justicia social como el criterio fundamental de distinción de las inclusiones que la democracia ha de operar en pos de la igualdad social; y advierte dos tipos de reivindicaciones de justicia social en el mundo actual, que remiten a distintos tipos de injusticias distinguibles analíticamente. Por un lado, las *injusticias socioeconómicas*, arraigadas en la estructura político-económica. Los sujetos colectivos afectados por este tipo de injusticias son las *clases sociales*, siendo

2 Al respecto puede consultarse Álvarez, Matías - Meske, Verónica - Minardo, Florencia. “(Re)pensar la Política Social: Algunas Contribuciones desde la Lectura de Nancy Fraser”. Presentado en el marco del Encuentro Regional “Estado, políticas sociales y sociedad. Debates Latinoamericanos” Organizado por el Programa de Investigación y Estudio sobre Política y Sociedad (PROIEPS) de la Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN. Noviembre del 2012.



los trabajadores su tipo ideal, y su solución es la *redistribución*, que implicaría algún cambio en la estructura económico-política. Por otro lado, encontramos las *injusticias culturales*, arraigadas en patrones de interpretación, representación y comunicación, entre las que se encuentran la *dominación cultural*, el *no reconocimiento* y el *irrespeto*. Los sujetos colectivos afectados en este caso son los *grupos de estatus*, cuyo tipo ideal es representado por las sexualidades menospreciadas. El remedio a estas injusticias es el *reconocimiento*, que conllevaría algún tipo de reestructuración en los patrones culturales de interpretación, representación y comunicación.

Desde dicha conceptualización buscamos evaluar el alcance del Programa de Educación Sexual Integral en relación a la solución de injusticias culturales, en particular a aquellas que atañen al *no reconocimiento* de ciertos sujetos colectivos, por el que entenderemos el *“hacerse invisible a través de prácticas representativas, interpretativas y comunicativas de la propia cultura”* (Fraser, 1997: 22) y al *irrespeto*, que consiste en *“ser calumniado o menospreciado habitualmente en las representaciones culturales públicas estereotipadas o en las interacciones cotidianas”* (Fraser, 1997: 22). Vale aclarar que el concepto bivalente de justicia propuesto por Nancy Fraser abarca a la vez redistribución y reconocimiento, sin reducir el uno al otro. Esto permite concebir a las injusticias de falta de reconocimiento como tan materiales como las de distribución desigual, sin reducir sus causas a la estructura político-económica.

En este sentido, la noción de *Paridad Participativa*, criterio normativo por el que Fraser entiende que *“la justicia requiere arreglos sociales que permitan que todos los miembros de la sociedad interaccionen entre ellos como iguales”* (Fraser, 1996: 18); supone que el reconocimiento, lejos de ser entendido como un problema de autorrealización, se conciba como un asunto que concierne directamente a la justicia social. Es por ello que la noción de *Paridad Participativa*, en tanto modelo de justicia, exige cambiar las normas culturales que hacen que una clase de personas sea infravalorada y no pueda participar en pie de igualdad. Las sexualidades menospreciadas, propuestas por Fraser como el tipo ideal de sujetos colectivos afectados por estas injusticias, se ven privadas de reconocimiento y sometidas al irrespeto debido a unas relaciones que tienen sus raíces en un patrón institucionalizado de interpretación y evaluación, que construye a la heterosexualidad como normativa y niega a otras sexualidades una participación igualitaria.

Si bien, como señalábamos, en los últimos años se ha observado en nuestro país un incremento en la agenda política de proyectos que tienen como meta el reconocimiento de estos sujetos colectivos, su acceso a la plena ciudadanía se revela todavía como una tarea pendiente para la construcción de una sociedad igualitaria. Una de las limitaciones que se advierte para el logro de dicho objetivo, es la ausencia de reconocimiento de dichos colectivos en algunos discursos que programan políticas públicas.

En materia de políticas sexuales, la Ley de Educación Sexual Integral, a pesar de su espíritu inclusivo, constituye un ejemplo de la falta de reconocimiento de identidades sexuales menospreciadas en dichos discursos. En ello, creemos, entra en contradicción, por un lado, con el reconocimiento de los derechos humanos, cívicos y económicos del colectivo LGBT promovido por las leyes de Matrimonio Igualitario y de Identidad de Género; y al mismo tiempo, con las estrategias adoptadas por el Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable para el acceso universal a los servicios de salud, que persigue el cumplimiento efectivo de los derechos sexuales y reproductivos a través del diálogo con dicho colectivo, para la identificación de sus necesidades en lo relativo a derechos sexuales. En este sentido, si bien las dos principales legislaciones nacionales en políticas de sexualidad desde la vuelta a la democracia en Argentina presentan formalmente idénticos objetivos de inclusión, y se estructuran sobre la misma noción de sexualidad; la Ley de Educación Sexual Integral parece haber tenido que enfrentarse con mayores obstáculos para alcanzarlos.

Analizar el tratamiento que en ella se da a la perspectiva de género resulta revelador en este punto. Si bien varios de los proyectos de ley que dieron origen a la versión final procuraban su inclusión, en ella el mismo término *género* ha sido omitido. En el Artículo Tercero, mediante el inciso "e", se incluye entre los objetivos de la ley: "*Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres*". Como lo revela su lectura, se ha evitado explicitar en la letra de la ley la utilización del concepto de género, reemplazándolo por las categorías binarias varón-mujer. Dicho movimiento parece asumir una contraposición entre el género, concebido como una construcción social, y el *sexo*, tomado en su acepción de *sexo biológico*, en tanto suele priorizarse en su concepción las determinaciones cromosómicas, gonádicas, morfológicas y anatómicas por sobre las psico-sociales o psicológicas. Con este movimiento, se mantiene la terminología jurídica y biologicista que presenta a la diferencia sexual como un dato natural inexorable. Si bien no se menciona ninguno de los dos conceptos, la referencia al par binario varón-mujer, ligado a una distinción biológica de la sexualidad, y la omisión del término *género*, parecen priorizar la noción de *sexo biológico* por sobre esta última, al tiempo que evita la problematización de identidades que escapan a ser representadas por dichas categorías.

Esta decisión terminológica nos remite a la historia de los derechos sexuales en el plano internacional, y a la disputa en torno a la inclusión del término "*género*" que tuvo lugar en el preludio a la *IV Conferencia Internacional de la Mujer*, realizada en Beijing en 1995. La oposición por parte del Vaticano a los *derechos reproductivos y sexuales* en las instancias deliberativas que dieron origen a la plataforma, incluyó su rotunda negativa a la utilización de dicho término, maniobra que tuvo su origen en el previo acceso por parte de representantes del Vaticano, a "... *materiales para un curso de estudios sobre la mujer de los Estados Unidos, cuyo contenido incluía lecturas que no sólo explicaban el género como una construcción social (no como un hecho biológico), sino que también mencionaba la posibilidad de cambiar de géneros, géneros múltiples, etc.; en consecuencia, la delegación del Vaticano insistió en que la terminología oficial fuera "sexo" y no "género"*." (Petchesky, 2007:7) En este debate, el

Vaticano denunciaba la utilización del término *género*, por considerarlo una clave para designar a la homosexualidad y una forma de entenderla como un género entre otros que amenazan con ocupar el lugar del hombre y la mujer (Butler, 2006). Sin detenernos en los importantes debates, aún vigentes, en torno a esta terminología, y obviando así cuestiones tales como la prioridad teórica de la diferencia sexual sobre el género, o de éste sobre aquella; interesa aquí observar cómo esta maniobra explica en parte la ambigüedad que se adopta en la fórmula de los derechos sexuales de la plataforma. Este constituye un claro ejemplo de la importancia que reviste esta decisión terminológica en la conformación de discursos que luego darán origen a políticas de sexualidad; pues las sutilezas del lenguaje constituyen un aspecto crítico en el desafío por los significados de la sexualidad misma.

Lo cierto es que en el caso de la Ley de Educación Sexual Integral se intentará remediar esta ausencia, incluyendo referencias explícitas al *género* en la redacción de los *Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral*. Si bien no ofrecen una definición del concepto, aclaración imprescindible para la clara identificación de los objetivos de la política a implementar, cuenta entre sus propósitos formativos "*asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas, sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo*" (Lineamientos Curriculares ESI, 2010:13). Además, incluyen en sus propuestas curriculares actividades que inculquen la valorización y respeto de las propias opiniones y las de todas las personas, sin distinciones de género, y que atiendan a la igualdad en las oportunidades de realización de tareas, sin prejuicios derivados por dichas diferencias u orientados por estereotipos.

Esta perspectiva se mantiene en los *Cuadernillos de Contenidos y Propuestas para el Aula*, desarrollados y distribuidos por el Ministerio de Educación entre el 2009 y 2010, para todos los niveles de enseñanza; aunque se advierte una mayor atención a la cuestión en las propuestas destinadas a la educación secundaria. En ellos se propone problematizar el género como categoría social e históricamente construida, y discutir en el aula sus representaciones estereotipadas, advirtiendo sobre su naturalización como medio de reproducción de relaciones de desigualdad. Los casos propuestos para el análisis en el aula logran identificar tanto a varones como a mujeres como afectados por estos estereotipos en lo concerniente al ejercicio de la sexualidad; sin dejar de hacer visible cómo la mujer ha sido históricamente la principal víctima de la dominación patriarcal.

Sin embargo, resulta llamativo que en esta propuesta de revisión y crítica de los estereotipos de género que atraviesa prácticamente la totalidad de los contenidos presentados, éstos no aparezcan vinculados explícitamente a una problematización de la orientación sexual. En ningún caso se identifica directamente a las sexualidades menospreciadas como sujetos colectivos desfavorecidos por estas representaciones. En el cuadernillo destinado a la educación secundaria se orienta a los docentes para la problematización de los estereotipos de género con los alumnos:

“En la sociedad se suelen depositar expectativas distintas en los varones y en las mujeres. Según las mismas, algunas conductas serían esperables “sólo” para los varones y otras serían “exclusividad” de las mujeres. Estas expectativas pasan a formar parte de los llamados estereotipos de género que asignan de manera diferente, para mujeres y varones, tareas y roles, valoraciones, cuidados del cuerpo, formas de afectividad y vínculos. En nuestra sociedad, estos estereotipos no sólo implican diferencias de género sino también relaciones de desigualdad entre varones y mujeres, que generalmente se naturalizan, es decir, se perciben como atributos normales e incuestionables.” (Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Contenidos y Propuestas para el Aula. 2010:99)

Quizás al consignar las *formas de afectividad y vínculos* se busque incluir la orientación sexual como un rasgo más en la determinación de los estereotipos de género; sin embargo la referencia al interior de la enumeración y la vaguedad de la terminología adoptada no le otorga centralidad en la propuesta. La heteronormatividad no se presenta como una cuestión digna de especial atención en la problematización de dichos estereotipos; no se le otorga en ningún momento una mención específica. Muchos de los elementos de la enumeración son abordados de manera diferencial a través de distintas actividades; no así la orientación sexual. La ausencia de una intención explícita de problematización de la heteronormatividad en este contexto, permite sospechar que se está evitando por algún motivo extender a la orientación sexual el compromiso asumido con el origen cultural, y no natural, de las características asignadas al género, quedando sin cuestionar la naturalidad de uno de los rasgos con mayor incidencia en las representaciones de la diferencia genérica. Es pertinente recordar que recién en 1990 la Organización Mundial de la Salud suprimió la homosexualidad de la lista de enfermedades mentales, y aun hoy continúa la lucha contra su patologización. Los patrones de interpretación cultural continúan privilegiando la heteronormatividad, y el deseo sexual por el sexo opuesto es considerado frecuentemente en distintos discursos como un indicador en la definición genérica.

En la totalidad del Cuadernillo de Contenidos para la educación secundaria editados hasta el año 2011, las referencias a la orientación sexual son escasas; tampoco se la presenta como un tópico en sí mismo, ni se ofrecen propuestas para su tratamiento en el aula. La diversidad sexual prácticamente no es representada en las lecturas para los alumnos, que sólo ofrecen ejemplos de relaciones y deseos heterosexuales. La heterosexualidad de los jóvenes se supone sobre el prejuicio de que se trata de un comportamiento normal, y no es problematizado. Como señala Daniel Jones a propósito de la implementación de la Educación Sexual en las escuelas secundarias en el período previo a la Ley de Educación Sexual Integral: “Al igual que ciertas omisiones temáticas (y otras dinámicas) en la escuela, esta presunción opera en la institución de una heterosexualidad tan naturalizada como obligatoria, en el marco de la matriz heterosexual.” (Daniel Jones 2009:71). De este modo, la falta de visibilidad otorgada a las sexualidades no heterosexuales en los Cuadernillos, atenta contra la

problematización de prácticas naturalizadas en el ámbito escolar, reproductoras de patrones culturales heteronormativos.

Al mismo tiempo, cuando se analizan los distintos tipos de familias existentes, poniendo en discusión el rol de la familia nuclear como modelo único, se ignora por completo a las familias homoparentales; cuya proliferación ha sido uno de los motivos que condujeron al cuestionamiento de su hegemonía en las representaciones de “la familia”. Se observa que en los casos en los que se menciona directamente a la diversidad sexual, siempre se la presenta en términos negativos, en su vinculación con derechos que aseguren la no discriminación, más no otorgándole una valoración positiva. Como se lee en una de las pocas referencias a la orientación sexual: “*Tenemos derecho a no ser rechazados o rechazadas por nuestra orientación sexual.*” (Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Contenidos y Propuestas para el Aula. 2010:50).

A la luz de estas consideraciones, puede observarse cómo las estrategias discursivas utilizadas en los textos editados hasta el año 2011, que orientan la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral en las aulas, en relación a la explicitación/omisión de la diversidad sexual, adjudican importancia a la problematización de las sexualidades no heterosexuales en lo que respecta a su derecho a no sufrir discriminación. En este sentido, existe una intención de modificación de los patrones culturales que conducen a la discriminación de estas sexualidades menospreciadas, dirigida a eliminar lo que, en los términos aportados por Nancy Fraser, constituyen injusticias de *irrespeto* para con estos sujetos colectivos. Se advierte el propósito de eliminar un tipo específico de injusticias sufridas por los individuos no heterosexuales, el “*ser calumniado o menospreciado habitualmente en las representaciones culturales públicas estereotipadas o en las interacciones cotidianas*” (Fraser, 1997: 22).

Sin embargo, estas mismas estrategias no otorgan atención a otra dimensión constitutiva de las injusticias culturales de las que estos sujetos son víctimas: la *falta de reconocimiento*. La ausencia de representación de estas sexualidades en las actividades y lecturas propuestas a los alumnos, sumado a la carencia de una tematización específica de la cuestión; más que un esfuerzo por revertir dichas injusticias, reproducen su invisibilización. Los textos no atienden a la reestructuración de los patrones culturales de interpretación, representación y comunicación que los invisibilizan como un modo de revertir las injusticias de las que son objeto. Por ello, a pesar de que dichos discursos mantienen el objetivo de inclusión presente en la legislación, éste se efectiviza de manera insuficiente en la implementación de las políticas propuestas, extendiéndose a éstas la imprecisión con que tales objetivos son planteados ya en la letra misma de la ley. La vaguedad en el planteo de sus fines de democratización permea la totalidad de los discursos a los que da origen, a pesar de los intentos de reencaminarlos mediante la incorporación de conceptos que habiliten proyectar una inclusión más amplia de aquellos sujetos colectivos que son objeto de injusticias sociales en virtud de su identidad sexual.

Hacia una visión positiva de los *derechos sexuales*: la valoración de la *diversidad sexual* y el *placer* como principios.

Las conclusiones a las que arribamos en el apartado anterior, nos conducen a la lectura del trabajo de Rosalind Petchesky, a fin de replantear en el plano local, el interrogante que la especialista norteamericana generó a propósito de la práctica internacional en derechos sexuales:

“¿Resulta más fácil afirmar la libertad sexual en negativo que en un sentido afirmativo, emancipador, obtener consenso a no sufrir abusos, violaciones, tráfico o mutilaciones, pero no así al derecho a gozar plenamente del propio cuerpo? Aparte de posiciones y defensas tácticas en contra de la homofobia abierta, ¿Existe un contexto social, político y económico más amplio, y también una carga ideológica particular, que hace que ese enfoque afirmativo permanezca distante en ese momento histórico?” (Petchesky, 2000:9)

Petchesky analiza las estrategias que las organizaciones feministas y los movimientos por los derechos gay pusieron en práctica a fin de lograr la incorporación de los derechos sexuales en las plataformas internacionales. Ella señala que su éxito se debió a la fusión del lenguaje de la salud sexual y reproductiva con el lenguaje de los derechos humanos de las mujeres. Mediante esta estrategia, explican, formularon una síntesis que permitió postular que las mujeres no solo deben verse libres de abuso y violación en sus cuerpos, sino también que deben ser tratadas como protagonistas principales de su sexualidad; como fines y no medios de los programas de población, salud y desarrollo. Sin embargo, la estrategia de síntesis implementada permitió conquistar este reconocimiento de la autodeterminación sobre el cuerpo en base a reclamos por violencia y abuso, relegando los reclamos vinculados con el placer. De ahí que en las campañas por los derechos humanos de la mujer, sostiene, se la represente en tanto víctima, reflejando imágenes patriarcales de las mujeres como seres débiles y vulnerables, y ofreciendo sólo protecciones frente al abuso o la discriminación, sin lograr responder a los reclamos vinculados al goce del propio cuerpo.

¿Es posible que en las representaciones que ofrecen los discursos configurados en el marco del Programa de Educación Sexual Integral de las sexualidades menospreciadas nos encontremos con una paradoja similar? ¿Acaso resulta más sencillo construir a través de dichos discursos significados que operen contra el irrespeto ante la diversidad sexual, que procurar su visibilización mediante significados afirmativos?

La Ley de Educación Sexual Integral en Argentina, es el resultado de un cambio de paradigma en Derechos Sexuales y Reproductivos a nivel nacional, que se inició con la sanción en el año 2002 de la ley 25.673, que dio origen al Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. Dicho cambio a nivel nacional respondió a un viraje en la política internacional que se inició en 1994, en el Cairo. La plataforma internacional constituyó un hito en la inclusión en los documentos internacionales de



la concepción de la sexualidad como algo no violento, santificado ni oculto dentro del matrimonio heterosexual. Permitió que comenzara a reconocerse como un aspecto positivo de la sociedad humana. Esta plataforma, adopta la definición de salud sexual de la OMS, entendida como *“La capacidad de disfrutar de una vida sexual satisfactoria y sin riesgos”*, así como la libertad de procrear y decidir *“hacerlo o no hacerlo, cuándo y con qué frecuencia”*. E identifica como propósito de la salud sexual al *“desarrollo de la vida y de las relaciones personales, y no meramente el asesoramiento y la atención en materia de reproducción y de enfermedades de transmisión sexual”*. (Petchesky, 2000:4)

En Argentina, la adopción de este cambio de perspectiva puso en marcha el pasaje de una noción de políticas sexuales vinculadas con el control de la natalidad, a un paradigma de garantía de derechos. La legislación en materia de sexualidad continuó en este camino, sancionando la ley que reconoció como métodos anticonceptivos la ligadura de trompas y la vasectomía, y también el parto respetado, la prevención, asistencia y eliminación de todas las violencias contra las mujeres. Este cambio de paradigma condujo también a la Ley de Educación Sexual Integral, cuya definición como articulación de aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas, constituye un enfoque de la salud sexual en términos de derechos humanos afirmativos, caracterizado por conceptualizarla como un bien social para el bienestar humano, y no sólo como un problema médico, técnico o económico.

Sin embargo, del mismo modo en que la incorporación en la plataforma de Beijing de la frase *“respeto por la integridad de la persona”*, reemplazó y ocultó las referencias directas a los cuerpos sexualizados, cuerpos femeninos en busca del reconocimiento de sus diferencias o cuerpos no heterosexuales reclamando placeres en vez de defenderse de los abusos (Rosalind P. Petchesky: 2000); en los primeros discursos producidos en el marco del Programa de Educación Sexual Integral, el enfoque negativo de los derechos sexuales se impuso por sobre el enfoque afirmativo que los guiaba. Mediante el lenguaje de la prevención, produjeron una normativización de los comportamiento sexuales válidos, aún a pesar del cuestionamiento de la asignación estereotipada de dichos comportamientos en relación al género. Al mismo tiempo, se advierte cómo la preeminencia del lenguaje de la no discriminación dificulta en estos discursos la valorización de la diversidad; y como consecuencia, se advierte una disminución de la atención otorgada a la dimensión positiva de la sexualidad asociada al placer y al goce. Como sostiene Rosalind Petchesky, este enfoque negativo y excluyente de los derechos, concebido generalmente como el derecho a la privacidad o a ser dejado solo en las elecciones y deseos individuales no puede por sí mismo contribuir a construir una visión alternativa o conducir a transformaciones estructurales, sociales y culturales significativas. La caracterización desarrollada por la cientista política de una visión positiva de los derechos sexuales resulta fructífera para evaluar las limitaciones que encontró el Programa de Educación Sexual Integral en la aplicación del enfoque afirmativo de derechos sexuales.

Para Petchesky, una visión positiva de los derechos sexuales ha de contener un conjunto de principios éticos que expresen sus fines, y que incluyen la *salud*, la *diversidad sexual*, la *diversidad habitacional* (diversas formas de familia), la *autonomía* para tomar decisiones y la *igualdad de género*. Según hemos analizado hasta aquí, los dos últimos principios parecen haber sido abarcados desde un principio por el Programa de Educación Sexual Integral sin muchas dificultades. Varias actividades destinadas a los alumnos y una serie de reflexiones para los docentes apuntan a fortalecer la autonomía de los educandos, concebida como la capacidad de las personas de tomar sus propias decisiones sobre sus cuerpos y su salud. Este principio, como indica Petchesky, es expresado en la petición previa a la conferencia de Beijing “Poner la sexualidad en la agenda de la Conferencia Mundial sobre la Mujer” como “el derecho de cada persona a determinar su identidad sexual; el derecho a controlar el propio cuerpo, particularmente al establecer relaciones íntimas...” (Petchesky 2000:13). Al mismo tiempo, a pesar de la ausencia de referencia a la noción de *género* en la ley que le da origen, esta temática atraviesa las propuestas para todos los niveles educativos, a través del abordaje de los cambios históricos en los roles asignados genéricamente, y de la problematización de las normas sexuales estereotipadas de acuerdo a códigos de género.

Los modos en que se incluyeron los principios de *salud*, *diversidad sexual* y *diversidad habitacional* resultan más problemáticos. El principio de *Salud* supone entenderla como un bien positivo; un acercamiento a esta noción resulta de la confluencia entre “el derecho de todas las personas al goce del nivel más alto posible de salud física y mental” y el reconocimiento de que la *salud sexual* es parte de los derechos reproductivos e involucra una vida sexual *satisfactoria* y también *segura*. Petchesky señala, sin embargo, que esta concepción de la salud involucra necesariamente el derecho al *placer sexual* como aspecto constitutivo del bienestar básico para la vida humana; reconocimiento que aún no se ha dado de manera explícita en los acuerdos internacionales, pero para el que ya existe alguna base cuya ampliación permitiría su inclusión. En el caso del Programa de Educación Sexual Integral, se observa un acercamiento a una noción de la salud como un bien positivo que promueve el ejercicio de la sexualidad como una actividad segura y satisfactoria, en los términos previamente consignados. Sin embargo, la preeminencia de una retórica que asocia a la salud sexual a la prevención de riesgos y daños, del embarazo adolescente y de las enfermedades de transmisión sexual, minimiza la importancia del placer como aspecto esencial de la sexualidad. Como ha advertido Agustina Cepeda: “El Cuerpo se presenta expuesto a peligros y dolencias más que asociado a la capacidad de disfrute y libertad” (Cepeda, 2008:32).

El principio de *diversidad sexual*, “implica el compromiso con el principio de que diversos tipos de expresión sexual (y no solamente los heterosexuales o conyugales), no sólo son tolerables sino beneficiosos para una sociedad justa, humana y culturalmente pluralista.” (Petchesky, 2000:11). En virtud de dicho principio, se requiere una valoración positiva de la diversidad de relaciones que involucran atención, afecto, apoyo y estimulación erótica consensual, independientemente de que estas sean

hetero u homosexuales. Al tomar en cuenta las consideraciones del apartado anterior, estamos en condiciones de sostener que una valorización positiva de las relaciones no heterosexuales sólo resulta posible a través del cambio en los patrones culturales de interpretación que invisibilizan estas sexualidades y presentan a la heterosexualidad como práctica universal. La falta de reconocimiento de la diversidad sexual que ha permeado los discursos iniciales producidos en el marco del Programa de Educación Sexual Integral, constituye la prueba de la imposibilidad que ha tenido esta política de lograr un vínculo en su implementación entre una concepción positiva de los derechos sexuales y el reconocimiento de las sexualidades menospreciadas. La expresión en términos negativos de los derechos vinculados a la diversidad sexual, y la ausencia de referencias al valor social de la misma, ha dificultado y postergado el cumplimiento de este principio.

El último principio, estrechamente ligado al anterior, es el de *diversidad habitacional*. Tiene su precedente en el reconocimiento del Programa de Acción de la CIPD de las "*diversas formas de familia*". Supone que la familia patriarcal, conyugal y heterosexual no es exclusiva ni inherentemente superior, y afirma que todos los tipos de familia o de grupos que cohabitan, sin importar su estructura, tienen "*el derecho a recibir protección y apoyo amplios del Estado*". (Petchesky, 2000:12) Este principio ha sido tempranamente reconocido a las parejas homosexuales en Argentina en relación a otros países en el año 2010, mediante la Ley de Matrimonio Igualitario. Paradójicamente, en los Contenidos Curriculares del Programa de Educación Sexual Integral, formulados dos años antes, si bien se atiende a este principio y se analizan los distintos tipos de constitución familiar promoviendo "...*la comprensión de los cambios en las configuraciones familiares a lo largo de la historia...*" (Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Contenidos y Propuestas para el Aula. 2010:21) e interpelando a los educandos a través de preguntas como "*¿Cuántas familias diferentes conocemos? ¿Cuáles de ellas se parecen a las familias de ustedes? ¿por qué? ¿Conocen otros tipos de familias?*" (Educación Sexual Integral para la Educación Primaria. Contenidos y Propuestas para el Aula. 2009:50); los ejemplos que se ofrecen en el texto se restringen a grupos familiares monoparentales, familias extensas y familias sin hijos; y no incluyen referencias a familias homoparentales o parejas homosexuales. En el tratamiento de este principio, también, se advierte la ausencia de representaciones que otorguen reconocimiento a grupos familiares conformados sobre lazos de afectividad no heterosexual.

Como afirma Petchesky: "*La autodeterminación sexual y los derechos sexuales implican tanto la libertad negativa contra las intrusiones, violaciones y abusos no deseados como la capacidad positiva de buscar y experimentar placeres en una variedad de formas y situaciones...*" (Petchesky, 2000:16). En la medida en que los principios previamente señalados no sean aplicados en su totalidad a las políticas de sexualidad, hacer plenamente efectiva una concepción positiva de los derechos sexuales resulta imposible. La invisibilización de las minorías sexuales y de los placeres en los discursos que promueven dichas políticas, en este sentido, resulta un elemento fundamental a combatir para promover una visión afirmativa de los derechos de



sexualidad. Creemos que los rumbos tomados en esta materia en Argentina constituyen importantes avances en esta dirección. Si bien hasta aquí se han considerado sólo los textos editados por el Ministerio de Educación hasta el año 2011, las recientes publicaciones destinadas a la Educación Secundaria y los grupos familiares parecen ofrecer mayor atención a la diversidad sexual. Quedan por analizar los alcances de estos cambios en su abordaje al interior del Programa de Educación Sexual Integral, junto con sus motivos. Algunos de ellos parecen estar vinculados con las causas que impidieron alcanzar, en sus primeros lineamientos y propuestas, una abordaje más amplio de la cuestión.

Rastreado el origen de las limitaciones del Programa de Educación Sexual Integral.

Consideramos que las imposibilidades de una aplicación eficaz del enfoque afirmativo de los derechos sexuales en la implementación del Programa de Educación Sexual Integral, han de ser buscados en el contexto social, político y económico amplio en el que dichos programas son diseñados. *“Las políticas son producto de la configuración de relaciones de fuerza en cada momento determinado, de negociación no estática, demarcadas por fronteras móviles que se renuevan constantemente”* (Cepeda, 2008:32). En estas configuraciones han de ubicarse tanto las fuerzas que conducen a la creación de leyes e implementación de políticas, como los límites que éstas no pueden traspasar. En este sentido, analizaremos la Ley de Educación Sexual Integral en sus vínculos con las políticas de sexualidad a nivel internacional, con los debates en torno a roles asignados a las instituciones estatal y familiar, con la injerencia en la determinación de políticas públicas por parte de la Iglesia, y concebiremos la peculiaridad de la educación sexual como un espacio de intersección de discursos disímiles e, incluso, antagónicos.

En primer lugar, debemos retomar la creación de la Ley de Educación Sexual Integral como una política local de sexualidad, que se inscribe en un marco de políticas de alcance global. Estas últimas han registrado importantes avances desde el inicio de la discusión sobre derechos sexuales por parte de los colectivos gay y feministas en los 80's. Llamativamente, ningún instrumento internacional relevante para los derechos humanos anterior a 1993 hace referencia alguna al sexo, fuera de su acepción de sexo biológico. Ni siquiera las declaraciones de las conferencias sobre la mujer anteriores a 1992 se refieren a la sexualidad femenina, ni a los derechos sexuales. Recién en 1994, en El Cairo, la sexualidad comienza a aparecer en los documentos internacionales como algo positivo. En *La Plataforma de Acción producida por la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer en Beijing*, en 1995, se incorpora la sexualidad mediante la codificación de los derechos sexuales en el lenguaje de los tratados sobre derechos humanos. Esta estrategia, como ya se ha indicado, ha ocultado a los cuerpos sexualizados y a los placeres tras el lenguaje de la defensa ante los abusos. Este ocultamiento condujo a que ni en los documentos de El Cairo y Beijing exista una mención especial a la orientación sexual o a las sexualidades diversas. (Petchesky, 2000)

Paul Hunt, Relator Especial de la ONU de los Derechos a la Salud, sostiene que *"...la sexualidad es una característica de todos los seres humanos. Es un aspecto fundamental de la identidad del individuo que ayuda a definir quien es una persona... la comprensión correcta de los principios fundamentales de los derechos humanos, así como las normas de derechos humanos existentes, conducen irremediamente al reconocimiento de los derechos sexuales como derechos humanos. Los derechos sexuales incluyen el derecho de todas las personas a expresar su orientación sexual, con el debido respeto al bienestar y a los derechos de los demás, sin miedo a la persecución, a la negación de libertad o a la interferencia social"*. (Petchesky, 2008:21) Y señala que la imposibilidad de lograr la aprobación de la resolución sobre orientación sexual en el Consejo de Derechos Humanos, es un indicador de cuánto falta aún por conquistar. En este sentido, las cuentas pendientes que advertimos en los primeros lineamientos del Programa de Educación Sexual Integral en materia de diversidad sexual no constituyen un hecho aislado de la política local, sino que encuentra limitaciones que pueden rastrearse en el plano internacional. Si bien otras políticas locales de sexualidad han sido superadoras de las perspectivas de las plataformas internacionales, el Programa de Educación Sexual Integral no ha logrado sortear completamente estas limitaciones.

En segundo lugar, una causa de las limitaciones del Programa de Educación Sexual Integral se ubica en la tensión que la distinción entre un ámbito público y uno privado genera entre la familia y el Estado por definir el espacio de la educación sexual. El conjunto no estático de significaciones atribuidas socialmente a la institución familiar se constituye en la exclusión de dichas significaciones del ámbito público. La educación sexual constituye una atribución en disputa entre ambos ámbitos. A través de la Ley de Educación Sexual Integral el Estado ha afirmado su potestad en esta materia, afectando al imaginario de la institución familiar como *"el lugar natural donde debe desarrollarse la educación sexual o bien de donde deben emanar las decisiones para determinar los contenidos, procedimientos, límites y alcances de la implementación del dictado de educación sexual en las escuelas"* (Boccardi-Boccardi, 2011:72). La integración de aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos en la noción de sexualidad que la ley presenta, disuelve la distinción tajante entre las dimensiones biológicas y afectivas de la sexualidad, y con ello, cuestiona la adjudicación exclusiva del aspecto biológico a la regulación estatal, para disputar a la institución familiar la responsabilidad sobre la sexualidad en tanto actividad afectiva.

Como lo revelan los análisis de las construcciones discursivas sobre educación sexual en los medios de comunicación³, la operación predominante en dichos discursos consiste en ubicar a la familia en una esfera separada del Estado, y en presentar a la educación sexual como responsabilidad natural y originaria del ámbito familiar. A través de esta operación, se construye a la familia como un espacio que debe ser protegido frente al avance del Estado, cuyas políticas tienden a invadir los espacios reservados a la intimidad familiar. Esta tensión por la definición del ámbito de la

3 Cfr. Boccardi, 2008; 2010. Boccardi-Boccardi, 2008; 2011.

educación sexual, determina un constante desplazamiento de los límites que el Estado con sus políticas puede traspasar sin comprometer su implementación al desafiar excesivamente a las representaciones sociales hegemónicas. Al analizar el tratamiento que se ofrece a la orientación sexual en los discursos producidos en el marco del Programa de Educación Sexual Integral, la temática parece ubicarse en una zona que no puede ser directamente asumida por parte del Estado.

Al hacerse cargo de la tarea de ofrecer conocimientos no espontáneos sobre sexualidad a través de su enseñanza sistemática, el Estado no desconoce a la familia como ámbito esencial en el que este tipo de aprendizajes se desarrollan; pues argumenta la necesidad de inclusión de la educación sexual a los programas nacionales, no como una expropiación de este espacio a la familia, sino como un medio de formalización de estos aprendizajes. Por ello, define a la educación sexual como una tarea que debe ser desarrollada en conjunto, y además de elaborar textos de orientación para los docentes de los distintos niveles, ha editado también una revista dirigida a las familias. En absoluto contraste con la escasa mención a la *diversidad sexual* en los textos para la programación de las actividades en el aula, este texto aborda el tema directamente. Ofrece definiciones de hetero y homosexualidad, y promueve la valorización de la diversidad, cuestionando imaginarios que asocian la orientación sexual a la elección voluntaria, a la enfermedad y a la culpabilidad de los padres. Esto, por un lado, indica una voluntad de inclusión de la diversidad sexual en el Programa; al mismo tiempo que revela una percepción de la misma como un tópico analizable en el espacio privado de la familia, pero cuyo abordaje en la institución escolar resulta más problemático.

Las limitaciones que encuentra la implementación del Programa de Educación Sexual Integral respecto del abordaje de la diversidad sexual en las aulas, parece corresponderse con la imposibilidad que encuentra el Estado de franquear los márgenes que el imaginario sobre la familia y la distinción público-privado imponen. En este caso, la orientación sexual se inscribe como un tópico abordable desde el espacio familiar, y a pesar de que las políticas estatales en materia de sexualidad revelan intenciones de avanzar en su inclusión, en los discursos que configuran respetan y reproducen esta ubicación. A pesar de esto, debe considerarse que, aunque el discurso sobre la familia y sus potestades aparezca generalmente homogeneizado en las representaciones de la opinión pública, en realidad presenta fragmentaciones. Estas fragmentaciones contribuyen, en muchos casos, a construcciones discursivas no tradicionales de la relación entre la familia y la educación sexual, muchas veces asociadas a las imposibilidades que las familias encuentran al abordar estos temas con sus hijos. Como indica Esquivel, "...por su mayor nivel de actividad laboral, los padres reconocen su dificultad para asumir la mentada "función primaria" de educar a sus hijos en temas de sexualidad." (Esquivel, 2011:46)

Tales construcciones ubican a la familia en lugares distintos de los tradicionales en su relación con el Estado; y éste capitaliza sobre estas imágenes, construyendo a la familia como un espacio en constante diálogo con el espacio público, y permeable a

éste. Al mismo tiempo, construyen demandas desde las mismas familias, que legitiman la atención por parte de las políticas públicas a la sexualidad de los educandos, y permiten concebir a estas políticas no sólo afectando al imaginario sobre la familia, sino también como generadas por modificaciones previas de dicho imaginario, resultantes de su fragmentación. La pugna entre otras configuraciones de la familia en el imaginario social y la imagen instituida por éste, produce su redefinición respecto del espacio estatal, y permite realizar una lectura no unilateral del proceso que conduce a la creación por parte del estado de políticas que disputan zonas consideradas específicas de la institución familiar. En muchos casos, se advierte la identificación en los medios de comunicación de estas configuraciones alternativas con las *minorías*, cuya influencia se extendería a la esfera estatal “*destruyendo los valores esenciales de la vida*” defendidos por las verdaderas mayorías. En estos discursos, el Estado es concebido como un agente interventor y amenazante, conformado por una *falsa mayoría* que impone un pensamiento único. (Boccardi-Boccardi, 2011:74)

Otra cuestión que resulta importante resaltar en este punto, es que si bien tanto en los discursos de la prensa como en aquellos producidos por el Estado, se interpreta el interés por parte del Estado por la sexualidad a través de la educación pública como relativamente novedoso; como señala Lucía Lionetti (2012), ésta ha sido un tema de preocupación para la educación pública desde el mismo momento de su conformación a finales del Siglo XIX. Considerada, en aquel momento, a partir de los cambios fisiológicos y sus consecuentes modificaciones en el comportamiento y conductas de los jóvenes, la sexualidad constituía un tema recurrente de interés en tanto afectaba a la salud moral de la sociedad, e imponía el objetivo de moralizar las costumbres y moderar las pasiones y los instintos de los educandos. Esto sugiere que el conflicto entre el Estado y la institución familiar en torno a la Educación Sexual, no es tanto por la definición del espacio al que pertenece, cuanto por los valores asociados a ambas instituciones. No se trata solamente de una oposición a que el Estado se haga cargo de una función tradicionalmente asociada a la familia, puesto que históricamente éste ha abordado la educación en sexualidad, sino de los valores y las pautas de conducta con que desarrolla dicha tarea no se opongan a los asociados tradicionalmente al imaginario de la *buena familia*, que opera invisibilizando la diversidad de prácticas. En este sentido, nos encontramos nuevamente ubicando a la diversidad sexual en un límite difícilmente franqueable en la implementación de políticas educativas sobre sexualidad en las aulas, puesto que los mismos patrones culturales de representación que dificultan su reconocimiento operan retrotrayendo la potestad sobre esta temática al ámbito familiar, en un intento de protección de los valores que privilegian la heteronormatividad, asociados con dicho ámbito.

Por otro lado, debe tenerse en cuenta que el interlocutor clave del Estado en los debates generados en torno a la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral ha sido la Iglesia Católica, que ha articulado su postura a través de la distinción público-privado, dicotomizando la confrontación al presentarla como constituida por dos actores, el Estado y la familia. Sin embargo, como advierte Juan Cruz Esquivel, “*En un contexto en que la familia nuclear se ha desdibujado y los padres sinceran su dificultad*

de asumir esa responsabilidad, no se divisa con claridad a 'los padres' como un actor social con pretensiones de disputar con el Estado la potestad para definir los contenidos de la instrucción sexual en las escuelas" (Esquivel, 2011:52). Resulta pertinente, entonces, preguntar si en realidad no es la misma iglesia quien encarna el otro polo en la dicotomía, a través de la defensa de un tipo de familia cuyo modelo ha sido orientado por criterios cristianos. De este modo, la disputa que previamente identificábamos entre el Estado y la familia, no es encarnada por representantes de la misma institución familiar, sino una disputa en defensa de un modelo hegemónico de familia, cuyo paladín es un actor político específico.

Los límites entre lo público y lo privado que el Estado ha respetado en la implementación del Programa de Educación Sexual Integral respecto del abordaje de la diversidad sexual, responde a un imaginario de la familia defendido en el debate político por dicho sector. Su impugnación a puntos fundamentales del proyecto, como es el caso de la inclusión del concepto de género, acusado de subvertir el orden biológico, y el reconocimiento de las diversas identidades sexuales, concebida como un culto a lo antinatural; parecen haber tenido una incidencia clave en los abordajes que en la Ley y en el Programa de Educación Sexual Integral se da a estas cuestiones. El consenso entre el Estado y la Iglesia, de este modo, no sólo ha determinado la inclusión en el Artículo 5to de la Ley de la posibilidad de adaptación de las propuestas, en consonancia con el ideario institucional y las convicciones de sus miembros, cuyos criterios de conjugación no han sido claramente determinados, sino que también, como se deja en claro en los Lineamientos Curriculares, su diseño por parte de "especialistas" ha incluido el acuerdo con representantes de comunidades religiosas. En este acuerdo, se ha logrado la adopción de la perspectiva de género, que no había podido ser incorporada a la Ley, mas no de una visión positiva de la diversidad sexual destinada a ser presentada a los alumnos. Esta ha quedado reservada para su tratamiento en el espacio familiar, permaneciendo irrepresentada en los discursos escolares. Si bien el reconocimiento por parte del Estado de la Iglesia como interlocutor político y su recurso al consenso aseguró la sanción de la ley ante una posible oposición que podría haberla imposibilitado, consiguiendo el acompañamiento de los legisladores orgánicos a esa institución, esto ha significado una negociación que comprometió en varios aspectos la implementación de una política de sexualidad en términos positivos, según previamente ha sido definida. La definición de una política pública que, como hemos señalado, tiene un injerencia central en la matriz de constitución de la subjetividad y que determina, a través de los significados que articula, las inclusiones y exclusiones que operan en el propio ámbito de la inteligibilidad social, ha sido ajustada a los criterios de una moral particular. Es por ello que, como advierte Esquivel, resulta esencial inquirir sobre el rol que ocupan las religiones en los asuntos de relevancia pública, no en el sentido de negar la legitimidad que éstas poseen para plantear debates en el ámbito público, sino en relación a sus injerencias en la determinación de políticas públicas.

Un último aspecto a considerar son las características propias del discurso de la educación sexual. Su imposibilidad de constituirse en función de su especificidad y

adquirir una relativa autonomía, la convierten en un espacio de intersección entre diferentes discursos, como el pedagógico, el biomédico, el político, el legislativo, entre otros. En este sentido, se configura como un espacio al interior del cual dichos discursos se articulan, al mismo tiempo que se enfrentan; conduciendo a una constante mutación de la significación misma de la educación sexual. Como señala Darré, *“Este conjunto de sustentos no configura como podría pensarse una base homogénea de la cual resultaría un consenso social, sino que especifica un campo de enfrentamientos. La imposición de un sentido sobre otros, puede leerse como un efecto de las luchas que se producen en esos diferentes niveles.”* (Darré, 2006:50)

La constante que se advierte desde la década de 1920, hasta nuestros días, es la preeminencia que ha adquirido el discurso biomédico en la definición de los significados de la Educación Sexual. En este sentido, se ha fundamentado en este discurso científico específico para legitimar su propio campo, que en realidad se encuentra atravesado por una gran gama de discursos en pugna. A través de este paradigma se han determinado los contenidos abordados y omitidos por la educación sexual, privilegiando un abordaje de la sexualidad heterosexual, genitalista, potencialmente reproductiva, y vinculada a la prevención. La figura del docente, desde esta perspectiva, no está legitimada como la de un especialista, sino que aparece como un asistente del poder médico (Darré; 2006). Esta legitimación, sin embargo, comenzó a perder su efectividad a partir de los 90´s. La dificultad de sostener una verdad sobre el sexo, que se evidencia en esta constante disputa, condujo a una falta de criterios científicos que permitieran distinguir con claridad la salud de la enfermedad, lo femenino de lo masculino, y otros criterios que la lógica disyuntiva del discurso médico aseguraba. De este modo, comenzaron a adquirir mayor relevancia en la determinación de la sexualidad el paradigma de derechos, por un lado, y por otro el discurso religioso, reclamando sobre esta ausencia de criterios de demarcación desde lo moral.

Aunque en la legislación actual se ha impuesto el paradigma de derechos, aún persisten las consecuencias de la fuerza ejercida por el discurso biomédico en la definición de la especificidad de la educación sexual. A pesar de la inclusión de aspectos afectivos y sociales, el paradigma biomédico y sus distinciones continúa proveyendo lógicas subyacentes que limitan las concepciones de la sexualidad puestas en juego en la escuela, y los modos en que estos aspectos pueden ser articulados en el discurso de la educación sexual. De este modo, ha contribuido a la restricción de la educación sexual a una visión negativa de los derechos, que no ha podido recuperar completamente los cambios operados en relación al cambio de paradigma a nivel de las políticas de sexualidad.

Conclusión

El cambio de paradigma de las políticas de sexualidad que ha tenido lugar en los últimos años en nuestro país ha promovido importantes avances en materia de derechos. Gracias a este viraje la sexualidad ha adquirido significados que resultaban

impensables de ser articulados en el marco del paradigma anterior, y se han expandido los ámbitos de protección y promoción de la salud sexual. En este contexto, se ha reconocido a la educación sexual como un espacio fundamental para la formación de los ciudadanos, y el Estado ha actuado en consecuencia con dicho reconocimiento. Al mismo tiempo, la Educación Sexual es percibida cada vez más como un campo de acción política en disputa al interior del cual diversos actores sociales pugnan por la definición de sus significados; como un ámbito de construcción de políticas determinantes respecto de las inclusiones y exclusiones que operan en la sociedad. En este sentido, su definición depende no sólo de la intención por parte del Estado de articular políticas de sexualidad que tiendan a una mayor democratización, sino también de las diversas configuraciones políticas, científicas y religiosas que entretujan las significaciones que otorgan a la sexualidad y a la educación sexual.

El presente artículo no considera los últimos textos que se han editado en el marco del Programa de Educación Sexual Integral, los cuales parecen señalar un avance en este terreno. Por ello, resulta esencial extender el análisis a las configuraciones políticas que posibilitaron este cambio, rastreando las modificaciones producidas respecto de los textos previos. Al mismo tiempo, sigue siendo una tarea por hacer, la de definir las acciones a implementar para alcanzar un encuadre afirmativo de los derechos sexuales en la educación sexual, y las inclusiones que han de operarse para lograr los fines igualitarios que éste supone. Este objetivo, como se ha señalado, requiere analizar las limitaciones que tales discursos imponen y los modos a través de los cuales operan, para poder privilegiar los contenidos positivos que presentan. La complejidad de estas configuraciones muestran que no se trata de una tarea sencilla. Sin embargo, los avances ya alcanzados posibilitan pensar en una crítica productiva de los obstáculos aún no superados, que revele tareas por cumplir en la constante reformulación de este espacio. Dicha tarea ha de poner de manifiesto una y otra vez cómo la dimensión política atraviesa la totalidad de este espacio, para deconstruir los discursos que se configuran y analizarlos en relación al marco de inclusiones que promueven. El presente trabajo ha aportado en esta dirección reflexiones fundamentales en torno a la necesidad todavía vigente de reconocimiento de la diversidad sexual y los obstáculos que ha encontrado en la Ley de Educación Sexual Integral.

Bibliografía

Boccardi, Facundo Gustavo. (2008-a) "Educación Sexual y Perspectiva de Género. Un Análisis de los Debates sobre la Ley de Educación Sexual Integral en la Argentina" en *Perspectivas de la Comunicación*. Vol. 1, Nº 2. Universidad de La Frontera. Temuco, Chile. [Disponible en Versión Digital]

Boccardi, Facundo Gustavo. (2008-b) "Los efectos del feminismo y los estudios de género en la educación sexual" en http://www.perspectivasdelacomunicacion.cl/wp-content/uploads/2013/04/2008_2_05.pdf Filo. Revista Digital. Facultad de



Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Número 24.
[Disponible en versión electrónica]
<http://www.ffyh.unc.edu.ar/alfilo/anteriores/24/boccardi-los-efectos-del-feminismo-y-los-estudios-de-genero.pdf>

Boccardi, Facundo Gustavo. (2010) "La sexualidad en la red de los discursos mediáticos. Una lectura de la construcción de la educación sexual en la prensa argentina." en Revista F@ro – Estudios Año 6 – Número 12. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Playa Ancha. [Disponible en Formato Electrónico] <http://web.upla.cl/revistafaro>

Boccardi, Facundo – Boccardi, Paula. (2008) "Semiosis de la sexualidad. Un análisis de los debates sobre la ley de Educación Sexual Integral en la prensa nacional." En Actas. 10º CONGRESO REDCOM *Conectados, Hipersegmentados y Desinformados en la Era de la Globalización*". UNIVERSIDAD CATOLICA DE SALTA. Facultad de Artes y Ciencias.[Disponible en Formato Electrónico] <http://www.ucasal.net/unid-academicas/artes-y-ciencias/congresos/redcom10/archivos/redcom-ponencia/Eje6/Mesa6-2/Boccardi.pdf>

Boccardi, Facundo – Boccardi, Paula. (2011) "Tensiones Sexuales de la Familia. Una Lectura de las Configuraciones de la Familia en el Discurso Social Argentino." en *Perspectivas de la Comunicación*. Vol. 4, Nº 2. Universidad de la Frontera. Temuco, Chile. [Disponible en Formato Electrónico] <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3877280>

Butler, Judith. (2001). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. México DF: Paidós.

Butler, Judith. (2006) *Deshacer el género*. Barcelona, Paidós.

Cepeda, Agustina. (2008) "Historiando las Políticas de Sexualidad y los Derechos en Argentina: Entre los Cuentos de la Cigüeña y la Prohibición de la Pastilla." Revista *Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*, nº 2. [Disponible en Versión Electrónica] <http://ides.org.ar/publicaciones/practicadeoficio/nro-2-julio-de-2008>

Darré, Silvana. (2006) "La educación sexual en el Uruguay como objeto de discurso: una perspectiva arqueológica" En Actas. 2do Encuentro Universitario *Salud, Género Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos. Avances en Investigación Nacional. Cátedra Libre en Salud Reproductiva, Sexualidad y Género Facultad de Psicología (UDELAR) Universidad de la República. Montevideo.*

Di Leo, Pablo Francisco. (2009) "Tensiones en torno a la educación sexual en escuelas medias: reflexiones desde el campo de la promoción de la salud." En



Argumentos. Revista de crítica social, Número 11. [Disponible en Formato Electrónico] <http://revistasiigg.sociales.uba.ar/index.php/argumentos>

Esquivel, Juan Cruz. (2011) "El entrevero político-religioso en torno a la educación sexual." *Revista Debate Público. Reflexiones de Trabajo Social*. Número 1. [Disponible en versión electrónica] http://www.trabajosocial.fsoc.uba.ar/web_revista/home.htm

Foucault, Michelle. (1998) *Historia de la Sexualidad*. Volumen I "La Voluntad de Saber". Siglo veintiuno editores, Madrid, España.

Fraser, Nancy. (1997) *Iustitia Interrupta*. Reflexiones Críticas desde la Posición Postsocialista. Bogotá, Siglo del Hombre, Universidad de Los Andes.

Fraser, Nancy. (2008) "La Justicia en la Era de la Política de la Identidad. Redistribución, Reconocimiento y Participación". *Revista de Trabajo*. 83-99.

Fraser, Nancy. (1996) "Redistribución y Reconocimiento: Hacia una Visión Integrada de la Justicia de Género." en *Revista Internacional de Filosofía Política*. Número 8. Págs. 18-40.

Fraser, Nancy. (2009) Jones, Daniel. "¿De qué Hablamos cuando Hablamos de Sexualidad? Educación Sexual en las Escuelas de Nivel Secundario antes de la Ley de Educación Sexual Integral de la Argentina". En *Argumentos. Revista de crítica social*, Número 11. [Disponible en Formato Electrónico] <http://revistasiigg.sociales.uba.ar/index.php/argumentos>

Lionetti, Lucía. (2012) "La Experiencia de la Sexualidad en la Pubertad: una Problemática de Interés Educativo en la Argentina a Comienzos del Siglo XX" en Manzione, Ana María; Lionetti, Lucía y Di Marco, Cecilia. *Educación, infancia(s) y juventud(es) e diálogo. Saberes, representaciones y prácticas sociales. La Colmena, Buenos Aires*. Págs. 249-289.

Petchesky, P. Rosalind. (2000) "Derechos sexuales: Inventando un concepto, Trazando el mapa de la práctica internacional", en series para el Debate I.

Petchesky, P. Rosalind. (2008) "Políticas de Derechos Sexuales a través de Países y Culturas: Marcos Conceptuales y Campos Minados." En *Políticas sobre Sexualidad. Reportes desde las Líneas del Frente*. Parker, Richard; Petchesky, P. Rosalind; Sember, Robert, Eds. Sexuality Policy Watch.

Petracci, Mónica-Pecheny, Mario. (2009) "Panorama de derechos sexuales y reproductivos, Argentina 2009". En *Argumentos. Revista de crítica social*, Número 11. [Disponible en Formato Electrónico] <http://revistasiigg.sociales.uba.ar/index.php/argumentos>



Fuentes

Ley Nacional N° 26.150. *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Sancionada el 4 de octubre de 2006.

Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. (2010) Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley Nacional N°- 26.150. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Consejo Federal de Educación. Equipo de Elaboración y Redacción: Lic. Karina Cimmino. Lic. Annie Mulcahy. Prof. María Virginia Vergara.

Políticas de Salud Sexual y Reproductiva. Avances y desafíos. Programa Nacional de Salud sexual y Procreación Responsable. Balance 2003-2011. Septiembre, 2011 Serie Cuadernos ESI:

- Educación Sexual Integral para la Educación Inicial. Contenidos y Propuestas para el Aula.

(2010) Material producido por: Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa, Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Dirección Nacional de Gestión Educativa. Dirección Nacional de Educación Inicial. Coord, Mirta Marina. 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Educación Sexual Integral para la Educación Primaria. Contenidos y Propuestas para el Aula. (2009) Material producido por: Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa, Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Dirección Nacional de Gestión Educativa. Dirección Nacional de Educación Primaria. Áreas Curriculares. Coord. Marina Mirta. 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Contenidos y Propuestas para el Aula. (2010) Material producido por: Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa, Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Dirección Nacional de Gestión Educativa. Dirección Nacional de Educación Secundaria. Áreas Curriculares. Coord. Marina Mirta. 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010. 149 p.; 28x20 cm.

- Educación Sexual Integral para Charlar en Familia. Coord. Marina, Mirta. 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.