

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

Pensar la Educación Sexual Integral (ESI) como un Derecho Humano. Tensiones, desafíos y futuros

Pablo Hernán Lizarraga⁷⁴

Escuela IDAES (Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales), Universidad Nacional de San Martín

Resumen

La aprobación de los derechos de niños, niñas y adolescentes (NNyA), que comprenden de manera explícita la educación y los derechos sexuales y reproductivos, las tensiones en torno a su cumplimiento y los debates teóricos y políticos que se van sucediendo, hacen de la Educación Sexual Integral (ESI) un campo de discusiones y conocimientos ineludibles, sobre todo para quienes trabajamos y transitamos a diario las instituciones educativas formales y/o no formales. A más de una década de la sanción de las leyes de Educación Nacional (n°26.026), de Protección Integral de los Derechos de NNyA (n° 26.061) y de Educación Sexual Integral (n°26.150), se sigue evidenciando la necesidad de generar y construir colectivamente espacios que inviten a una reflexión crítica sobre cómo crear ámbitos educativos que sean respetuosos de la diversidad, con una mirada inclusiva y amplia de la sexualidad y regidos por una perspectiva de género.

Esta ponencia se propone reflexionar sobre ciertos aspectos del proceso que configuró la ESI en nuestro país como un Derecho Humano. Es decir, ¿cuáles son sus fundamentos normativos? ¿qué tensiones atravesó y atraviesa dicho proceso? ¿qué actores sociales e intereses disputan la construcción de sentido? Esta presentación considera de suma importancia el hecho de conocer y pensar a las leyes como herramientas para la efectiva aplicación de la ESI. A partir de estas es posible pensar en sus potencialidades, pero también en sus límites. Como todo derecho, su discusión e implementación no estuvo ni está exento de disputas históricas y políticas.

⁷⁴ Docente superior en Historia (Instituto Superior del Profesorado - Dr. Joaquín V. González). Especialista en ESI (UNSAM - UBA) y Masculinidades (FLACSO). Maestrando en Historia (Escuela IDAES - UNSAM).

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

Pensar la Educación Sexual Integral (ESI) como un Derecho Humano. Tensiones, desafíos y futuros

Yo no sé qué le han hecho en la escuela a la Nancy, mi nena
menor.

Ella que era un capullo inocente ayer me preguntó sin rubor:
“¿Vos sabés cómo nacen los niños?”.

Yo, que estaba arreglando el motor, lo paré para oír palabrotas
como semen, placenta y embrión
María Elena Walsh y Chico Novarro, “Educación sexual”
(canción).

En el siguiente trabajo pretendemos, en vísperas de cumplirse cuarenta años de la recuperación democrática sucedida en 1983, poner en perspectiva histórica la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI). Es decir, mediante un análisis cualitativo de esta fuente, intentaremos pensarla a luz de varias capas históricas al cumplirse diecisiete años desde su sanción y posterior implementación. A través de este análisis buscaremos darle más densidad histórica e historicidad a dicha normativa procurando articular y dar cuenta de los pasados diversos que la constituyen, el presente y el futuro. Nuestro objetivo principal es desglosarla un poco de todos los sentidos comunes de las cuales está sobrecargada.

Realizando una mirada retrospectiva acerca del campo de la educación sexual, todo nos pareciera indicar que desde aquella aprobación se inició un proceso que, atravesando distintos momentos, significó una fuerte disputa en torno a los fundamentos que esta normativa propone. El conjunto de temas, discusiones y problemas de investigación que en nuestro país se llevan adelante fue creciendo a la par del andamiaje legal que significó la sanción de esta normativa en 2006, pero que, en realidad, es previa y no se reduce solamente a esta normativa.

La legislación de los derechos de niños, niñas y adolescentes (NNyA), que comprenden de manera explícita la educación y los derechos sexuales y reproductivos, las disputas en torno a su cumplimiento y los debates teóricos y políticos que se van sucediendo, hacen de la Educación Sexual Integral (ESI) un campo de discusiones y conocimientos ineludibles, sobre todo para quienes trabajamos y transitamos a diario las instituciones educativas formales y/o no formales.

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

Entonces, habiendo transcurrido más de una década de la sanción de las leyes de Educación Nacional (n°26.026), de Protección Integral de los Derechos de NNyA (n° 26.061) y de Educación Sexual Integral, evidenciamos la necesidad de generar y construir colectivamente espacios que inviten a una reflexión crítica sobre cómo crear ámbitos educativos que sean respetuosos de la diversidad, con una mirada inclusiva y amplia de la sexualidad y regidos por una perspectiva de género. En tal caso, lo que proponemos es pensar los cuarenta años de democracia a través de la ESI mediante una reflexión en torno a tres aspectos distintos. Siendo así, pensaremos qué significó la sanción de la ESI, cómo y porqué fue posible en ese momento y qué significa actualmente. Nuestro trabajo buscará poner en diálogo los procesos de largo plazo histórico que confluyen en la sanción de la normativa, los procesos contingentes que la hicieron posible y nuestros presentes y futuros a la luz de ese pasado.

En este sentido, nuestra ponencia se propone realizar un recorrido conceptual y sociohistórico por diferentes aportes del campo de los estudios de género y de la producción de conocimientos donde los movimientos feministas y socio-sexuales colaboran en la construcción de una educación sexuada justa. Los conocimientos, las reflexiones y acciones que estos movimientos vienen llevando adelante en el país ponen en tensión a las instituciones sociales, en particular a las educativas, e incentivan la búsqueda de otras formas de nombrar, repensar la sociedad y repensarnos individualmente. Estos aportes invitan a las instituciones a poner atención en las diversas experiencias e identidades, a enfrentar los límites de lo instituido, a cuestionar la supuesta neutralidad de los conocimientos legítimos, a trastocar aquello que señala quién tiene el saber, y, por ende, el poder. Mediante este trabajo proponemos reflexionar sobre ciertos aspectos del proceso que configuró la ESI en nuestro país como un Derecho Humano ya que esto nos permitirá conocer cuáles son sus fundamentos normativos, qué tensiones atravesó y atraviesa dicho proceso, qué actores sociales e intereses disputan la construcción social del sentido en este campo. Inferimos y consideramos de suma importancia conocer y pensar a las leyes como herramientas para la efectiva aplicación de la ESI. A partir de ellas nos será posible pensar en sus potencialidades, pero también en sus límites. Estas obligaciones establecidas en la normativa reafirman, por ejemplo, la protección de la ley a la tarea docente. Como todo derecho, su discusión e implementación no estuvo ni está exento de disputas históricas y políticas.

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

La escuela: educación sexual y ESI

Como punto de partida consideramos central pensar a la sexualidad atravesada por la dimensión del poder, de las jerarquías, de las asimetrías y, en tanto la pensamos como un dispositivo histórico (Foucault, 2000); también es una invención social que se constituye, históricamente, a partir de múltiples discursos sobre el sexo: discursos que regulan, normalizan, instauran saberes, producen “verdades” (Morgade, 2016). Una primera respuesta al interrogante sobre qué es la ESI podría ser afirmar que es un derecho en tanto forma parte de la prescripción normativa de la Ley de Educación Nacional, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y la Ley de Educación Sexual Integral. Por otra parte, también es un derecho porque constituye un aspecto sustantivo al logro de los Derechos Humanos ya que la ESI implica generar espacios educativos respetuosos de la diversidad. Es decir, no pensar a la diversidad como ‘lo otro’ de lo normal y, por consiguiente, problematizar los supuestos, normas, estructuras y prácticas que segregan, discriminan e invisibilizan. Además, la ESI también nos propone una mirada amplia y no prescriptiva de la sexualidad ya que es pensada como una dimensión relacional, históricamente construida y constitutiva de la vida e identidad de las personas. Asimismo, nos interpela a considerar y posicionarnos desde una perspectiva de género. Dicho de otra manera, incentiva a cuestionar las divisiones y desigualdades sociales basadas en el sistema sexo-género⁷⁵ (Bonatto y Sardi, 2017), criticar las formas de subordinación y explotación basadas en el género y/o la identidad sexual y, por último, cuestionar los sentidos hegemónicos de masculinidad y feminidad.

Destacamos el énfasis en una ESI con perspectiva de género ya que esto nos indica que el trabajo escolar, tanto institucional como pedagógico-didáctico, debe contemplar una lectura y un análisis crítico que se proponga desnaturalizar, historizar, visibilizar y reformular las desigualdades jerárquicas que se producen entre los géneros y, en definitiva, entre todas las relaciones de desigualdad que provocan situaciones de dominación, sometimiento e inequidad. Precisamente, pensar la ESI con perspectiva de género nos invita a entender que las mujeres, por ejemplo, han padecido relaciones de sometimiento en todos los ámbitos de la cultura, la historia y la sociedad, pero que, a su vez, algunas mujeres han sido más castigadas por este

⁷⁵ Me refiero al concepto de “sexogénero” siguiendo los estudios de género y *queer* que entienden la dicotomía sexo/género en términos de naturaleza/cultura como una distinción insostenible: el sexo es tan culturalmente construido como el género.

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

sometimiento y desigualdad ya que, además de las relaciones de género, las personas nos definimos por otro conjunto de entramados como los de la clase social, el nivel educativo, las capacidades y condiciones, entre otros. La perspectiva de género es una forma particular de apreciar y observar nuestra cotidianidad. Esta mirada es crítica ya que se propone desnaturalizar, visibilizar y cuestionar las violencias, discriminaciones y desigualdades vinculados a los cuerpos sexuados (Fainsod y González del Cerro, 2020).

Asimismo, mencionamos que la ESI es una pedagogía crítica ya que refiere a un conjunto de contenidos, conocimientos y saberes que desbordan las temáticas que pueden entenderse como “vigentes hoy” o, simplemente, “de moda”. Es decir, la ESI alude a un grupo de conocimientos estructurados que se vinculan con diferentes campos paradigmáticos y epistemológicos. A su vez, ello nos conduce a entender esta pedagogía desde la denominada pedagogía crítica, así pues, se trata de un análisis y una lectura crítica, pero que no se reduzca a ello debido a que también implica acciones, actividades, herramientas, estrategias y políticas que pretendan revertir las situaciones de desigualdad, sustituirlas y producir una nueva realidad vinculada con la justicia, la equidad, la igualdad y la participación (Puiggrós y Marengo, 2013).

En la actualidad, la escuela argentina se muestra como una institución atravesada por múltiples conflictos y cambios en relación con las formas tradicionales de organizar y enseñar los conocimientos, de articular los tiempos y los espacios, de delinear los límites del adentro y del afuera escolar. En paralelo, es objeto de diversas demandas y expectativas por parte de la sociedad que le exige adaptarse a las formas actuales de subjetivación mientras, en paralelo, añora las antiguas marcas que la revestían de autoridad y sentido de pertenencia (Fainsod y González del Cerro, 2020). En este sentido, diversas investigaciones internacionales (Connell, 1995; Epstein y Johnson, 2000; Lopes Louro, 2001; Subirats y Brullet, 1988) y nacionales (Alonso, 2006; Bonder, 1994; Morgade, 1999; Wainerman y Heredia, 1999) se han ocupado de describir los múltiples dispositivos de disciplinamiento corporal que la escolarización realiza sobre estudiantes y docentes. Las expectativas diferenciales, los discursos y las prácticas dentro y fuera del aula dejan, según estas investigaciones, marcas profundas, cotidianas y sutiles en niños/as y jóvenes, y son las que logran dejar huellas de manera más duradera en la experiencia escolar por no estar ni explicitadas, ni reconocidas. Las ciencias sociales argentinas comenzaron a estudiar los sentidos locales en torno a la enseñanza de la sexualidad a partir de la década del setenta y, desde entonces, nos aportan indicios generales sobre cómo se han ido disputando

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

entre actores y disciplinas diversas, e instalándose como tema de interés en diferentes ámbitos (Felitti, 2005; Gogna, 2005; Zemaitis, 2016). En lo que refiere al plano educativo, una de las investigaciones pioneras sobre los debates históricos en torno a la formación en sexualidad, en el contexto previo a la sanción de la ESI, fue el de Catalina Wainerman, Mercedes Di Virgilio y Natalia Chami (2008).

Por lo tanto, esto nos permite afirmar que la educación en sexualidad no es un tema nuevo en y para la escuela. De manera implícita o explícita siempre ha estado presente en el curriculum escolar. Es decir, la escuela, históricamente, ha participado de la producción de los cuerpos sexuados al convalidar de diversos modos –algunos de maneras evidentes, otras más sutiles– un modelo de la sexualidad que se nos presenta como universal, estable y natural. Esto deriva en prácticas pedagógicas que definen modos de ser, de comportarse y de vivir socialmente legítimos y, también, modos anormales o desviados (Morgade y Alonso, 2008). En consecuencia, las escuelas siempre educaron en sexualidad. Philip R. D. Corrigan (1991) recupera su paso por la escolaridad inglesa y, retomado por Lopes Louro (1999), menciona a través de algunos recuerdos dolorosos, curiosos y profundamente particulares, su proceso de escolarización del cuerpo y la producción de una masculinidad, demostrando cómo la escuela practica la pedagogía de la sexualidad, el disciplinamiento de los cuerpos. Tal pedagogía es muchas veces sutil y discreta, continua, pero casi siempre, eficiente y duradera. Complementará la afirmación sosteniendo que las escuelas son el ámbito donde, según su análisis, los cuerpos son enseñados, disciplinados, medidos, evaluados, examinados, aprobados (o no), categorizados, injuriados, amasados, consentidos (Lopes Louro, 1999). En otras palabras, un investimento que, frecuentemente, parece de forma articulada, reiterando identidades y prácticas hegemónicas en cuanto subordina, niega o rechaza otras identidades y prácticas; otras veces, igualmente, esas instancias disponen representaciones divergentes, alternativas, contradictorias. La producción de sujetos es un proceso plural y también permanente. Ese no es, entonces, un proceso del cual los sujetos participen como meros receptores, atacados por instancias externas y manipulados por estrategias ajenas. Al revés de eso, los sujetos están implicados y son participantes activos en la construcción de sus identidades (Lopes Louro, 1999). Dicho de otro modo, los cuerpos y las sexualidades de las personas no son dados por naturaleza, sino que se van configurando en un entrecruzamiento de dimensiones que determinan experiencias particularizadas y diversas. Así, debemos entender a las

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

sexualidades como transitorias, contingentes y con un carácter fragmentado, inestable, histórico y plural (Lopes Louro, 1999).

En nuestro país, la discusión sobre la Ley de Educación Sexual Integral en 2006, su sanción y puesta en práctica convocó nuevas investigaciones desde diversos campos. Además de la multiplicación de investigaciones, becas, posgrados vinculados a la temática, lo que sucedió en los últimos años es un proceso de sistematización de experiencias escolares de ESI realizados por docentes, así como también por activistas y profesionales de ámbitos no necesariamente escolares (Fainsod y González del Cerro, 2020, p. 3). Esta compilación de recursos se dio en simultáneo a un proceso de sensibilización social que creció como efecto de la masificación de los feminismos populares, que entraron a las aulas de la mano de educadores/as y también de los y las jóvenes estudiantes. González del Cerro (2018), en su tesis doctoral, analiza los modos de transversalización institucional de la perspectiva de género. En el período previo, y sobre todo posterior al primer “*Ni una menos*”, sostiene la autora, se propiciaron las condiciones para una apropiación de la ESI por parte de estudiantes y docentes orientada a una “politización de género”, que encuentran continuidad con las características y modos de interpelación de los feminismos populares actuales. Este proceso se dio, en parte, a partir de una revisión de los saberes disciplinares legitimados, además de una revisión de los vínculos inter e intrageneracionales y de los tiempos, espacios y voces autorizadas que organizan la vida cotidiana en las instituciones.

Andrés Malizia (2020) sostiene que la elaboración de la legislación actual en materia de educación sexual fue un proceso atravesado por controversias y largos debates parlamentarios debido a que involucró a diversos sectores del poder y, además, permeó la opinión pública. Esta contienda, sostiene el autor, fue protagonizada por los sectores más conservadores vinculados a la Iglesia Católica, en gran parte, ya que sus posicionamientos en torno a la sexualidad y al papel de las instituciones educativas se veían fuertemente contrastados por los movimientos sociosexuales y organizaciones civiles. En relación con eso, nos resulta preciso señalar que en la actualidad hay quienes obstaculizan y, aún hoy con más vehemencia, expresan que la sexualidad no es asunto de la escuela y es un campo privativo de las familias. Ante este tipo de argumentos es conveniente señalar que, según datos del Ministerio Público Tutelar, “el 80% de los casos de maltrato y abuso a niños es intrafamiliar” (Fernández Escudero, 2021) y, también, “casi 80% de los niños víctimas de abuso sexual denunciaron a raíz de las clases de ESI” (Tremouilleres,

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

2020). En este sentido, los feminismos y los movimientos socio-sexuales, como así también los aportes de los estudios de género, han resultado piezas fundamentales en la conquista del derecho a la educación sexual. Esto se debe a su lugar protagónico en la escena política para su concreción y a la generación de saberes que abonaron este terreno.

Ahora bien, la particularidad del momento actual es que el Estado reconoce abiertamente la centralidad y la obligatoriedad de esta dimensión en la enseñanza escolar en todos los niveles. La ESI establece la garantía del derecho y la responsabilidad del Estado por garantizarla. En otras palabras, reconoce que es su responsabilidad que la educación sexual sea un derecho y que debe ser enseñada, además, con un enfoque de derechos y una perspectiva de género. Agregando a lo anterior, ¿qué significa que sea un derecho humano de niñas, niños y adolescentes? ¿qué supone un enfoque de derechos y perspectiva de género?

En primer lugar, el enfoque de derechos supone el reconocimiento de determinados principios (universalidad; igualdad y no discriminación; indivisibilidad e interdependencia), cuyo último objetivo es el respeto universal de las personas, sin ningún tipo de discriminación. Este prisma obliga a los estados a fundamentar sus acciones en dichos principios rectores. Además, se determinan quiénes son los sujetos legítimos para recibirla y para enseñarla. Esto se debe a que en la enseñanza de la sexualidad encontramos diferentes enfoques educativos (Morgade, 2011) que sostienen una idea de sexualidad determinada y que proponen una mirada propia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre las personas involucradas en estos procesos: docentes, estudiantes y familias. Es importante recordar que estos son modelos teóricos y que, por esto mismo, en la práctica suelen superponerse entre sí.

Por otra parte, la perspectiva de género, uno de los aportes más grandes de los feminismos contemporáneos, también es un enfoque. Este prisma permite develar la asimetría existente en el ejercicio de poder entre varones y mujeres y, a la vez, identificar que dicho ejercicio ha configurado desiguales oportunidades en el acceso a la educación, la justicia y la salud para las mujeres y disidencias sexuales. Esta perspectiva es un enfoque relacional y también permite visibilizar y denunciar los modos en que las identidades sexuales y genéricas han sido pensadas y construidas desde una matriz heteronormativa y binaria. En otras palabras, la ESI genera un punto de ruptura respecto del abordaje tradicional de la sexualidad en las escuelas puesto

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

que estipula como modelo, el abordaje integral. Entonces, ¿integral implica perspectiva de género?

El abordaje integral, sostienen Fainsod y González del Cerro (2020), “genera ruptura con los abordajes reduccionistas que aún hoy mantienen su hegemonía en las aulas: el modelo biologicista, el modelo bio-médico”. En el texto de la Ley ESI se explicita la igualdad de oportunidades y trato entre varones y mujeres. Este enunciado da cuenta del consenso logrado con los grupos conservadores que se oponían a la inclusión de la perspectiva de género en la normativa. En tal caso, contra las argumentaciones que insisten en cuestionar la legitimidad de la incorporación sistemática de la educación sexual en las escuelas nos resulta necesario explicitar, como lo han hecho las investigaciones socio-educativas con perspectiva de género, que la escuela, desde que es escuela, en todos sus rincones, ha participado en la producción de los cuerpos sexuales ya que de formas más o menos sutiles, en lo dicho y en lo silenciado, las instituciones escolares imponen un modelo respecto de la sexualidad que se presenta como universal, estable y natural. Esto se traduce en prácticas que definen los comportamientos socialmente legítimos y que también delimitan lo anormal, lo desviado.

Los pasados del pasado. Los fundamentos normativos de la ESI

La titularidad del derecho a la educación sexual integral de niñas, niños y adolescentes fue una construcción social colectiva que tuvo como corolario la sanción de Ley Nacional de Educación Sexual Integral a finales del 2006. Esta legislación debe enmarcarse en una tendencia a nivel regional influenciada por las directrices de organismos internacionales (Báez, 2016) y, en paralelo, a las demandas del movimiento de mujeres y de los movimientos socio-sexuales de la Argentina (Felitti, 2009). Las condiciones históricas, la larga trayectoria de estas organizaciones, junto con un sector de la sociedad que adhería, la voluntad política y la relación de fuerzas que acompañaba en las distintas cámaras del Poder Legislativo, hicieron posible la sanción de la Ley de ESI, y de otras leyes vinculadas al campo de género y sexualidades. Como afirma Dora Barrancos (2014), las problemáticas de género datan -en muchos casos- desde mediados del siglo XXI, pero a partir de la vuelta a la democracia en 1983, se fueron consolidando las agrupaciones y organizaciones de mujeres, feministas y de la disidencia sociosexual que, teniendo diferencias entre sí, lograron encausar ciertas políticas de unidad que las llevaron a transitar reclamos

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

comunes y a obtener logros de enorme significado. Esta aproximación nos permite pensar estos hechos históricos como un largo proceso político, abierto, dinámico, disputado y con varias aristas para analizar. Fue a partir de la década del ochenta cuando, con el retorno de la democracia en 1983 y el final de la última dictadura cívico-militar que llevó adelante el terrorismo de Estado, se profundizaron procesos de construcción de derechos en nuestro país y, de a poco, se fueron definiendo políticas específicas de sexualidad.

Este proceso, en primer lugar, estuvo nutrido del marco de DDHH (la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, la Convención sobre los Derechos del Niño) y a la vez, impulsado por movimientos sociales, de mujeres, feminismos y disidencias sexuales. Además, estuvo atravesado por consultas, discusiones y negociaciones entre diversidad de actores políticos, civiles y religiosos; los cuales dieron lugar, en el año 2006, a la sanción de la Ley n°26.150 (ESI) y a la posterior aprobación de los lineamientos curriculares básicos (2008) en los cuales se establecieron contenidos mínimos, comunes y obligatorios para todos los niveles y modalidades del sistema educativos. Malizia (2020) sostiene que estos lineamientos son un rasgo distintivo de la educación sexual integral en la Argentina y que, a diferencia de los demás países de la región, ubica a la educación sexual en el centro del aula. Estos contenidos deberían ser abordados pedagógicamente y, a su vez, el hecho de haber sido sancionados en el marco del CFE (Consejo Federal de Educación) le otorga un nivel de legitimidad y formalidad al interior del sistema educativo.

Desde entonces, ha habido avances y dificultades a la hora de su efectiva implementación. Por un lado, los avances estuvieron relacionados con diálogos entablados con otros procesos legislativos (Matrimonio Igualitario, Ley de Identidad de Género, Interrupción Voluntaria del Embarazo), pero también por las interpelaciones sociales de movimientos como *“Ni una menos”*. Jérica Báez (2016) sostiene que estas nuevas leyes y las demandas de dichas organizaciones sociales reconfiguraron discursos y, a la vez, abrieron nuevos interrogantes respecto de cómo llevar adelante la Educación Sexual Integral. Al contrario, las dificultades estuvieron asociadas a la (Re)emergencia de temores, ansiedades, prejuicios e imágenes estereotipadas en relación con el género; y las resistencias, reacciones, de ciertos actores conservadores.

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

Tal cual mencionamos previamente, el Derecho a la Educación Sexual Integral de niñas, niños y adolescentes se nutrió de un marco jurídico internacional de protección universal que se construyó, principalmente, en torno a tres declaraciones y convenciones que se complementan. En primer lugar, la Declaración Universal de Derechos Humanos - D.U.D.H. - (1948) es un documento que marca un hito en la historia de los derechos humanos. Fue elaborado por representantes de todas las regiones del mundo y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, como un ideal común para todos los pueblos y naciones. Esta declaración, además, fue el primer tratado de aplicación internacional aprobado por Naciones Unidas luego de la Segunda Guerra Mundial. Esta declaración recupera parte de las definiciones precedentes en relación con los derechos que se consideraron inalienables y les imprime el signo de la universalidad. Es decir, no se pueden quitar y les corresponden a todos los seres humanos por su condición de tal. De acuerdo con la antropóloga Sally Engle Merry (2001) nos propone pensar a los derechos humanos como un sistema en desarrollo y en constante cambio, que es establecido por la sociedad civil y la opinión pública transnacional, poniendo de manifiesto la importancia de los movimientos políticos actuales en apoyo de derechos humanos específicos. Aun así, como señala Faur (2007), en la declaración no hubo especificaciones en torno a las diferencias de género, etnia ni ciclo de vida. Por lo tanto, luego de la firma de esta Declaración, se produjo un proceso de especificación de los DDHH, el cual se vio impulsado por las luchas de diversos colectivos sociales que disputaron, justamente, el reconocimiento de derechos específicos. Tales derechos, sostiene Sally Engle Merry, son el emergente de movimientos políticos, como el movimiento de liberación de las mujeres en la década del setenta. En paralelo, siguiendo con el planteo de la autora estadounidense, la fuerza y la efectividad de cualquier cuestión referida a los derechos humanos depende de la continua movilización por parte de estos grupos y de un activismo político sostenido para mantener su visibilidad.

Asimismo, los dos tratados más relevantes y referidos anteriormente son, por un lado, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por su sigla en inglés) del año de 1979 que toma como punto de partida la discriminación estructural e histórica hacia las mujeres, reconociendo y protegiendo sus derechos. También establece obligaciones específicas para que los Estados adopten medidas tendientes a reducir las diferencias de oportunidades entre varones y mujeres, pero también entre mujeres de distintas condiciones sociales, económicas, étnicas, etc. Esta convención reconoció la especificidad de los cuerpos.

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

Por otra parte, la convención sobre los Derechos del Niño (CDN 1989), insta a los padres, a los hombres y mujeres individualmente, a las organizaciones particulares, autoridades locales y gobiernos nacionales a reconocer el derecho de los niños y las niñas a tener una infancia feliz y gozar, en su propio bien y en bien de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian. Los cincuenta y cuatro artículos que componen el texto recogen los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos de todos los niños. Es decir, reconoce explícitamente y especifica los derechos de niñas, niños y adolescentes en relación con su ciclo vital, recordando la importancia de estas etapas de la vida en el tiempo presente y en la proyección de su futuro. Adicionalmente, reconoce a las niñas, niños y adolescentes la capacidad progresiva de formarse en un juicio propio y el derecho a opinar en los asuntos que afectan sus vidas.

Ahora bien, nos resulta pertinente señalar dos cuestiones. En primer lugar, estas dos convenciones suponen una efectiva ampliación de la Declaración Universal de Derechos Humanos del año 1948 y, en segundo lugar, los derechos reconocidos en estos tres instrumentos mencionados se refuerzan mutuamente. A su vez, en nuestro país, estas declaraciones y convenciones tienen jerarquía constitucional desde la reforma del año 1994. Es decir, nos ofrecen el piso normativo internacional con el cual se cuenta para identificar los derechos de los que son titulares las niñas, niños y adolescentes; entre ellos, acceder a una educación sexual. Esta educación adquiere relevancia porque visibiliza a los/las niños/as y adolescentes como sujetos vulnerables y, a su vez, como sujetos de derecho (Malizia, 2020). Los Derechos Humanos, recuperando el planteo de Sally Engle Merry (2001), representan un discurso disponible para enmarcar problemas, más que un sistema de derechos para prevenirlos. En cualquier caso, como discurso, puede ser utilizado por actores locales alrededor del mundo que buscan definir sus problemas en estos términos. Por otra parte, como sistema cuasi-legal, su poder está supeditado a un activismo continuado de los grupos locales, de las ONGs transnacionales, los gobiernos y los organismos de la ONU (Sally Engle Merry, 2001).

El presente del pasado. Tensiones y desafíos en la implementación de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (2006)

Las luchas de los feminismos, en el proceso de configuración de la educación

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

sexual como un derecho, fueron claves por politizar el mundo privado e instar al Estado a incorporar la perspectiva de género en la formulación de las políticas públicas. Tanto desde la militancia como desde el acervo académico y la investigación, los feminismos, los movimientos de mujeres y de la disidencia sexual, han procurado visibilizar la desigualdad histórica de mujeres, niñas, niños y adolescentes. En los últimos años, estos movimientos, como lo hace notar Báez (2014), han hecho énfasis en la necesidad de construir estrategias que avancen en la desprivatización de la sexualidad y, como consecuencia, pusieron en debate cuestiones que permanecían bajo el halo de la vida privada de las personas como lo son el aborto, la educación sexual misma o la violencia de género. Esta tesitura indica que los cuerpos, pero también el Estado, son territorios de disputa política. La ESI, como señala Lavigne (2018), es entendida como una estrategia pedagógica en la promoción de herramientas para la toma de decisiones sobre el propio cuerpo.

Por otra parte, estos movimientos disputan la construcción social del sentido en el plano de la educación sexual con otros actores sociales. Por ejemplo: la Iglesia Católica y otros sectores conservadores. En este sentido, cabe señalar que el término “*ideología de género*” que resuena en la actualidad, en verdad, tiene su origen en la década del '90 en el seno de la iglesia católica y, en alianza con grupos evangélicos y musulmanes, en la opinión de Fansoid y del Cerro (2020), oponerse al feminismo y movimientos socio-sexuales y a las luchas que estos han producido y siguen produciendo. Según las autoras, el contexto histórico es clave para entender este concepto ya que se habían llevado adelante la Conferencia Internacional sobre la Población, organizada por la ONU en El Cairo en 1994, y la Conferencia Mundial sobre la mujer, celebrada en Beijing en 1995. Ambos espacios establecieron acuerdos entre los Estados en materia de derechos sexuales y reproductivos. A partir de estos y de las conquistas en materia de derechos socio-sexuales en América Latina el ataque se profundizó. En la misma línea argumentativa, desde el punto de vista de Jairo López (2020), este término surge como una respuesta a los avances de los derechos de las mujeres y alude a la supuesta existencia de un cuerpo de producción académica que es presentado como una conspiración contra la natural biología y vendría a generar efectos desastrosos para la sociedad y, en especial, sobre la familia y la niñez. Esta apelación a la ‘ideología de género’, como una amenaza a la biología, se sustenta en un discurso centrado en el pánico moral de falsos dilemas. Quienes adhieren y argumentan sus tesis utilizando este concepto dirigen sus sentencias contra el género al postular que se trata de ideas dogmáticas que impulsan una plataforma

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

política. De esta manera, estos sectores la presentan como la nueva ideología de la izquierda o neomarxismo. Un ejemplo es el movimiento denominado “*Con mis hijos no te metas*” que, acrecentando su presencia en la región (desde hace una década en Perú), se resiste a la implementación de la educación sexual, denunciando que el género es una ideología “falsa” y desafía a la verdad de la naturaleza.

Sin embargo, fue al calor las demandas de los movimientos de mujeres, los feminismos y la disidencia sexual, y en disputa con esos otros sectores conservadores que, en nuestro país y desde los años '80, se ha ido conformando un marco jurídico en torno al campo de las políticas de sexualidad. Uno de los hitos ha sido la creación del programa nacional de salud sexual y procreación responsable (2002) y otro la sanción de la ley de educación sexual integral (2006). Algo central de esta última ley es que ya en su artículo 1° menciona la existencia de un “derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal” (Ley n°26.150, art. 1). En adición, y no por ello menos relevante, en ese mismo artículo define que la ESI a impartirse debe ser “la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” (Ley n°26.150, art. 1). Todos estos elementos no dejan lugar a duda de que la Educación Sexual implica una obligación del Estado y de las escuelas. Empleando las palabras de Boccardi (2013), la normativa incide en la propia configuración de la identidad profesional docente: todo educador será, también, un educador sexual.

Como mencionamos previamente, la Ley ESI recupera obligaciones previas del Estado que son centrales: Ley n°23.179, de Ratificación CEDAW (1985); Ley n°23.849, de Ratificación de la CDN (1990); Ley n°25.673 Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (2002); Ley n°26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2005). Por otro lado, normativas posteriores a ley ESI como lo son: Ley n°26.485, Protección Integral de las Mujeres (2009); Ley n°26.618, de Matrimonio Igualitario (2010); Ley n°26.743, de Identidad de Género (2012); Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas (2013); Reforma de Código Civil y Comercial (2015); Ley Nacional n°27.234 Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género (2015).

Estas normativas allanaron el camino en la reconfiguración de las acciones y discursos de la Educación Sexual y han posibilitado nuevos sentidos e interrogantes respecto de cómo trabajamos actualmente en este campo. La Ley Nacional n°26.892,

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas (2013), establece las bases para la promoción, intervención institucional y la investigación y recopilación de experiencias sobre la convivencia, al igual que el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional. La normativa promueve el respeto irrestricto a la dignidad e intimidad de las personas; el reconocimiento de los valores, creencias e identidades culturales de todos y todas, el respeto y la aceptación de las diferencias, el rechazo a toda forma de discriminación, hostigamiento, violencia y exclusión en las interacciones entre los integrantes de la comunidad educativa, incluyendo las que se produzcan mediante entornos virtuales y otras tecnologías de la información y comunicación.

Por otra parte, la Ley Nacional n°27.234, Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género (2015), establece las bases para que en todos los establecimientos educativos del país, públicos o privados, de nivel primario, secundario y terciario se realice la jornada '*Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género*' con el objetivo de que los alumnos, las alumnas y docentes desarrollen y afiancen actitudes, saberes, valores y prácticas que contribuyan a prevenir y erradicar la violencia de género. Asimismo, la reforma del Código Civil y Comercial (2015) fue central porque introdujo dos cambios de paradigmas combinados. Por un lado, ya no existe la patria potestad, es decir, el hijo ya no es propiedad del padre sino una responsabilidad parental. Además, reconoce a las personas menores de 18 años como sujetos plenos de derechos y, también, el principio de autonomía progresiva.

En esa misma línea, cuando desagregamos el texto de la ley ESI, encontramos cuatro principios básicos e interrelacionados que resultan centrales. En primer lugar, el principio de universalidad, ya aludido, sostiene que todas y todos las y los estudiantes tienen derecho a recibir educación sexual integral. En segundo lugar, el principio de federalismo, el cual otorga responsabilidad de implementación a los niveles, tanto nacionales, provinciales, como la CABA. Por último, los otros dos principios establecen definiciones concretas a analizar un poco más en detalle. Por un lado, la concepción integral de la sexualidad viene a fundar una diferencia irreductible en la historia de la educación sexual argentina (Boccardi, 2013). De acuerdo con Elizalde et al. (2008), considerar a la sexualidad desde una dimensión integral, supone reconocer al otro como un sujeto complejo: con sentimientos, valores, derechos; y al cuerpo, como una dimensión que no puede ser reducida al funcionamiento fisiológico, sino que está

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

investido de significados sociales, culturales, políticos, económicos, que son históricamente situados. Este principio de integralidad se relaciona con una perspectiva integradora, en la cual la enseñanza de la Educación Sexual deja de ser una cuestión reservada casi exclusivamente a las ciencias naturales o a la biología, y algo que se imparte por profesionales de la salud o por laboratorios, para empezar a ser pensada como un espacio, una acción constante de las instituciones, en la cual toda la comunidad educativa está convocada a intervenir, enriquecer y dar sentido. Como referimos anteriormente, el abordaje integral genera una ruptura respecto de los abordajes realizados por el modelo biologicista y el modelo bio-médico (Fainsod y del Cerro, 2020). Estos dos actores son los que, tradicionalmente, han tenido el mayor poder para establecer la mirada hegemónica sobre el género y las sexualidades (Morgade, 2011). Por último, y no menor, referimos el principio de equidad, relacionado a la formulación de los contenidos curriculares mínimos para todos y todas los y las estudiantes. El proceso de construir lineamientos curriculares básicos para aplicarse a todas las provincias pretendió garantizar que los contenidos mínimos no queden librados a decisiones de docentes y/o instituciones.

Nuestros presentes y futuros. La E.S.I. como oportunidad para el ejercicio de la democracia

En vísperas de cumplirse cuarenta años de la recuperación democrática, momento crucial de nuestra historia reciente debido a que redefinió nuestra historia nacional y refundó nuestra vida en común. Es imposible soslayar este hecho y debe ser celebrado una y otra vez. En este contexto, a modo de cierre, nos resultará importante recuperar lo que plantea Graciela Morgade (2016), cuando menciona la necesidad de señalar que la Ley ESI, como otras políticas educativas, son prácticas sociales complejas, con mediaciones que pueden fortalecer o desviar el proyecto. Tal como analiza Luciana Lavigne (2018), sobre la Ley ESI de la Ciudad de Buenos Aires, se produce un hiato de sentidos entre la propuesta planteada, la norma y las prácticas. En este sentido, y para concluir, algunas de estas mediaciones y actores que han complejizado las orientaciones iniciales de la ESI refieren a las constantes resistencias políticas y culturales de actores tradicionales en las provincias. En segundo término, la falta de recursos, tiempo y financiamiento para la conformación de un proyecto intersectorial. Consideramos conveniente no perder de vista que la ESI es una política

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

pública y esto supone una articulación con otros ámbitos del Estado, no solamente el educativo, sino también con sectores de la sociedad civil y con movimientos sociales para definir colectivamente una agenda común de trabajo. Por otra parte, podemos señalar como otra mediación, la constante ofensiva de grupos conservadores (iglesia católica y evangélica) que se oponen a la incorporación del enfoque de género y perspectiva de género en la educación. Un ejemplo de ello es la avanzada del discurso de la 'ideología de género', en Argentina y en la región, el cual desde 2016, se consolidó en todos los países latinoamericanos como oposición al avance de los derechos de las mujeres y la población LGBTIQ+. Consideramos conveniente señalar que este discurso atenta contra las libertades a partir de argumentos erróneos ya que centran sus críticas en las teorías feministas y de género. Estas reacciones de dichos grupos conservadores deben comprenderse como la manifestación de resistencias a pérdidas de privilegios y modificaciones del *status quo* (López, 2020). Por lo general, se exacerban cuando se producen modificaciones profundas y aceleradas en el marco legal. Por ejemplo, en Argentina, frente a la supuesta amenaza que representaba la marea verde, durante los debates por la Ley IVE, los grupos conservadores se articularon muy rápidamente para indicar que esas exigencias de las mujeres por el derecho a decidir sobre sus propios cuerpos eran parte de la ideología de género. Esto suscitó fuertes confrontaciones contra las políticas de educación sexual.

Cabe destacar que esto se produjo, no solo en nuestro país sino a nivel regional, y como expresa López (2020) con tres rasgos comunes. En primer lugar, la convocatoria a marchas masivas apeló al discurso de la ideología de género, construyendo argumentos y narrativas en defensa de derechos de poblaciones vulnerables y, en paralelo, la utilización de consignas resonantes como '*salvemos las dos vidas*' o '*con mis hijos no te metas*'. En segundo lugar, las protestas se presentan con claras intenciones de bloqueo y limitación en el avance de derechos que se producen principalmente cuando los gobiernos nacionales tratan de llevar adelante políticas en materia sexual y reproductiva. Por último, todas las protestas fueron convocadas por organizaciones conservadoras, en alianza con asociaciones de padres, de familias, vinculados a actores institucionales y capacidad de lobby legislativo. Un aspecto que nos preocupa de esta avanzada es que los gobiernos no han salido a oponerse a la presión, por el contrario, en varias ocasiones, han cedido de manera casi inmediata.

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

Quisiéramos señalar otra mediación importante y aludimos a las tensiones que se producen en la vida cotidiana escolar del *enfoque integral* basado en él, aunque suene redundante, enfoque de derechos y la perspectiva de género (Morgade, 2016). Especialmente cuando la formación de base de los y las docentes no la contuvo. Esto genera profundos dilemas profesionales y personales, resistencias y apropiaciones diversas. Una expresión de ello es la representación arraigada que puede tenerse sobre el lugar de los/las adultos/as y las familias en un supuesto derecho a educar a sus hijos/as bajo sus propias creencias y como mejor les parezca. Esto, muchas veces, puede ser contrario a los principios de derechos humanos y a la perspectiva de género vigente en nuestra normativa y que fue explorada en líneas anteriores. En suma, señalamos la presencia de dos actores que construyeron y construyen disputas de sentido en la escena política del campo educativo y que son relevantes. Por un lado, aquellos y aquellas docentes para quienes la política ESI implicó una ‘militancia’, un ‘ponerse la camiseta’ -de la ESI- (Lavigne, 2018), y que lo hicieron para promover y defender los derechos de niñas, niños y jóvenes a recibir educación e información sobre sexualidad, pero también por sus propios derechos a ser habilitados y habilitadas para desarrollar estos temas y expresarse como sujetos sexuados. En segundo lugar, las y los estudiantes, quienes a pesar de no haber tenido voz en la construcción inicial de la política ESI, en los últimos años se han configurado como interlocutores significativos (Lavigne, 2018).

En concreto, y aunque las sombras del presente nos pesan cada vez más para llevar adelante esta vida en común a la que aspiramos, nos resulta imprescindible señalar que la sexualidad siempre ha estado presente en la escuela, en las relaciones pedagógicas y, en definitiva, en las personas. Negar la sexualidad solamente contribuye a que ella no se constituya como parte del derecho de enseñanza y de aprendizaje y que no se ajuste a la construcción de las relaciones sociales, personales e institucionales, atravesadas por la perspectiva de género, el enfoque de la diversidad y el respeto. Pensar y construir una escuela más justa implica partir del reconocimiento, la valoración y el trabajo con el derecho a aprender; puntualmente, a aprender ESI con perspectiva de género.

A pesar de las tensiones y obstáculos señalados, la sexualidad y el género han ingresado a la agenda escolar y su discusión ya no puede ser, como durante mucho tiempo lo fue, pasado por alto. El reconocimiento a diversas formas de expresar y vivir la identidad de género, como también la orientación sexual, es un derecho consagrado en el marco normativo que ampara el trabajo docente, al igual que el acceso igualitario

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

a la salud sexual y reproductiva, al debate plural, científico y sin tabúes sobre estos temas en el ámbito educativo. Esto nos lleva, necesariamente, a problematizar los supuestos, las normas y estructuras que condenan a determinadas prácticas y deseos sexuales como patológicos o pecaminosos. Entendemos la sexualidad como un derecho, tan importante como otros y central en la construcción de ciudadanía, y fundamental para que la escuela promueva su respeto y cumplimiento. Pensamos la ESI mucho más allá de los contenidos concretos respecto de las prácticas sexuales y con esto aludimos a las formas de vida familiar, las formas de identidad, las formas de habitar el cuerpo de niños y niñas.

Consideramos que la ESI y su implementación, en vísperas de cumplirse cuarenta años de la recuperación democrática, nos permitirá entender que es un paso sustantivo en pos de la democratización de las aulas, la democratización de las prácticas escolares y la visibilización de todas aquellas personas que habitan, transitan y hacen parte de su vida en el ámbito escolar. Estimamos que en pos de este objetivo es muy importante generar y promover espacios que inviten a la reflexión y al intercambio dentro del paradigma de los derechos humanos que reconozca a niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho.

En conclusión, precisamos que la ESI se establece como un enfoque rupturista respecto de los modelos tradicionales porque propone un abordaje de la salud sexual y reproductiva en términos integrales. Es decir, no considera la sexualidad como enfermedad o patología, sino más bien, vinculada a buenas condiciones de vida, a vínculos sociales y afectivos respetuosos, al disfrute y al placer. La ESI aspira a que en los ámbitos educativos de todos los niveles se promueva el cuidado propio y de las demás personas con el objetivo de formar sujetos con conocimientos adecuados y veraces, que les permitan sentirse valorados, acompañados y vivir la sexualidad de forma responsable, plena y segura. Esto implica el respeto por la diversidad de formas de vivir el propio cuerpo y de construir relaciones sexoafectivas. Por consiguiente, la ESI se acerca fuertemente al enfoque de género que considera y valora la experiencia de cada una de las personas. Este abordaje educativo planificado de la sexualidad implica construir y aprender con otros y otras. Hacerlo convertirá a las personas en seres más comprensivos, respetuosos y participativos; no solo permitirá hablar con más fundamentos sobre la sexualidad, sino que aportará beneficios a la práctica cotidiana de docentes y, en última instancia, aportará un pequeño granito de arena en la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

Referencias

- Báez, J. (2015). *Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual*. (Informe). CLACSO.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20150825093603/politicaseducativas_educacionsexual_2015.pdf
- Báez, J. y González del Cerro, C. (2015). Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista IICE*, (38), 7-24.
- Báez, J., Malizia, A., y Melo, M. (2017). *Generizando la lengua y la literatura desde la cotidianeidad del aula*. Homo Sapiens.
- Barrancos, D. (2014). Géneros y sexualidades disidentes en la Argentina: de la agencia por derechos a la legislación positiva. *Cuadernos de intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, (11), 17-46.
- Boccardi, F. (2013). Educación de la diferencia sexual. Acerca de lo que se dice que hay que enseñar a la hora de dictar educación sexual en las escuelas. *Revista Punto Género*, (3), 83-97.
- Bonatto, V. y Sardi, V. (2017). Glosario. En S. Abel, F. Andino, V. Bonatto, M. Nobile, V. Sardi, *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria: Prácticas generizadas en la enseñanza de la lengua y la literatura*. GEU.
- Cahn, L. y otros (2020). Mitos (y) manías sobre la ESI. *Educación sexual integral*. Buenos Aires. Paidós.
- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer [en línea]. Consultado el 25 de julio de 2022 en <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>
- Convención sobre los Derechos del Niño [en línea]. Consultado el 10 de mayo de 2023 en <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Declaración Universal de Derechos Humanos [en línea]. Consultado el 25 de julio de 2023 en <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Engle Merry, S. (2003). Human Rights Law and the Demonization of Culture (and Anthropology Along the Way). *Polar: Political and Legal Anthropology*, 26, 55-77.
- Escudero Fernández, C. (2021, 25 de abril). El 80% de los casos de maltrato y abuso a niños es intrafamiliar. *Perfil*. <https://www.perfil.com/noticias/sociedad/el-80-de-los-casos-de-maltrato-y-abuso-a-ninos-es-intrafamiliar.phtml>
- Fainsod, P. y González del Cerro, C. (2020). Clase virtual 1.A: Sexualidades y Géneros. *Módulo 1: Enfoques en torno a las sexualidades y a la educación sexual*. Diplomatura

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

- de Extensión en Educación Sexual Integral. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Faur, E. (2006). Fundamentos de derechos humanos para la educación integral de la sexualidad. En A. Clement (ed.). *Educación sexual en la escuela Perspectivas y reflexiones* (pp. 23-45). Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Faur, E., Gogna, M. y Binstock, G. (2015). *La educación sexual integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Faur, E. (2018). *El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. UNFPA.
- Felitti, K., y Queirolo, G. (2009). Cuerpos, género y sexualidades a través del tiempo (Historia). En: S. Elizalde, K. Felitti, K. y G. Queirolo (Coords.), *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. Libros del Zorzal.
- Felitti, K. (2019). Clase virtual 3.D: La enseñanza de la ESI en el aula de Historia. *Módulo 3: Enseñanza de la ESI. Especificaciones por nivel y/o área curricular*. Diplomatura de Extensión en Educación Sexual Integral. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Foucault, M. (2000). *Historia de la sexualidad*, vol. 1. Siglo XXI.
- 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*. (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires. http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/9999/uba_ffyl_t_2018_se_cerro.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Larralde, G. (2018). Anexo: Glosario ESI. *Diversidad y género en la escuela*. Paidós.
- Lavigne, L. (2010). *Las/los jóvenes de la "educación sexual integral". Un estudio antropológico de una política pública de gestión de las sexualidades de la Ciudad de Buenos Aires*. (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires. http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/5989/uba_ffyl_t_2016_45999.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lavigne, L. (2011). Las sexualidades juveniles en la educación sexual integra. En S. Elizalde (Comp.), *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura* (pp. 87-118). Biblos.
- Ley n°25.673/2002, Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (2002, 21 de noviembre). *InfoLEG*. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/75000-79999/79831/norma.htm>

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

- Ley n°26.061/2005, Ley de protección integral de Los Derechos De Las Niñas, Niños Y Adolescentes (2005, 21 de octubre). *InfoLEG*.
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>
- Ley n°26.150/2006, Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2006, 23 de octubre). *InfoLEG*.
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>
- Ley n°2110/2006. Ley de Educación Sexual Integral (CABA). (2006, 20 de noviembre). *Defensoría del Pueblo*.
<https://defensoria.org.ar/normativas-cdh/ley-2110-ley-de-educacion-sexual-integral-2/>
- Ley n°14.744/2015. Ley de Educación Sexual Integral (Provincia de Buenos Aires). (2015, 15 de septiembre). *ABC*.
<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-07/5-%20Ley%20N%C2%B0%2014.744%20ESI.pdf>
- Ley n°26.743/2012. Ley de Identidad de Género. (2012, 23 de mayo). *InfoLEG*.
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197860/norma.htm>
- Ley n°26.618/2010. Ley de matrimonio civil (modificación). *InfoLEG*. (2010, 21 de julio). *InfoLEG*.
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/169608/norma.htm>
- Lineamientos curriculares básicos [en línea]. Consultado el 25 de octubre de 2021 en
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf
- Lopez Louro, G. (1999). Pedagogías da sexualidade. En Lopez Louro, G. (Comp.). O corpo educado. *Pedagogias da sexualidade*. (Trad. por M. Genna y G. Morgade). Ed. Autêntica.
- López, J. (2020). La 'ideología de género' y las resistencias frente a los derechos LGBT en América Latina. En T. Verdugo Silva (Ed.), *Género, Feminismo y Derechos Humanos: reflexiones desde el sur* (pp. 57-76). Universidad de Cuenca.
- Malizia, A. (2020). *Módulo 2: Dimensiones y fundamentos de la Educación Sexual Integral*. Diplomatura de Extensión en Educación Sexual Integral. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Morgade, G. y Alonso, G. (2008). Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Paidós.
- Morgade, G. (2011). (Coord.). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en educación sexual. *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. La Crujía.
- Morgade, G. (2016). (Comp.). *Educación Sexual Integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula*. Homo Sapiens.

Mesa 4. Investigaciones de historia regional y local

Morgade, G. (2017). Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa.

Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 6(2). DOI:
<http://dx.doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003>

Morgade, G. (2018). Doce años de la ley de Educación Sexual Integral. *Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti ESI recargado*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Disponible en:

<http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/MariposasMirabal.pdf>

Puiggrós, A. y Marengo, R. (2013). *Pedagogía: reflexiones y debates*. Universidad Nacional de Quilmes.

Tremoulleres, D. (2020, 7 de enero). Casi el 80% de los niños y niñas víctimas de abuso sexual hicieron la denuncia a raíz de las clases de ESI. *Perfil*.

<https://noticias.perfil.com/noticias/informacion-general/casi-el-80-de-los-ninos-y-ninas-victimas-de-abuso-sexual-hicieron-la-denuncia-a-raiz-de-las-clases-de-esi.phtml>