


La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la Educación Sexual Integral

 Eleonor Faur¹

En 2018, mientras el Parlamento debatía la interrupción voluntaria del embarazo, en las calles una multitud de mujeres jóvenes y adultas cantaba “educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir” –el *slogan* impreso en el pañuelo verde de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito–. La educación sexual integral (ESI) está en boca de todos. ¿Qué sucedía antes de esta efervescencia?

En este texto me propongo reconstruir parte de la historia reciente en relación con la institucionalización de la ESI en Argentina y reflexionar sobre el modo en el cual distintos actores se involucraron en su discusión y transformaron sus estrategias. Entre los inicios de los 2000 y 2018, la agenda de educación sexual se amplió de manera sostenida. La ESI se estableció como un derecho, cambiaron los enfoques, se multiplicaron los actores involucrados y los escenarios de acción. Por su parte, las disputas y resistencias alrededor de la ESI se hicieron más visibles.

Entiendo a la ESI como una política estatal que interpela de raíz el orden de género establecido, no por imponer comportamientos específicos, sino por desandar la normatividad preexistente. Las políticas estatales, señalan Oszlak y O'Donnell (1981), se producen dentro de una determinada “estructura de arenas”, en la cual participan y se “interpenetran” diferentes actores estatales y de la sociedad civil. En el caso de la ESI, los movimientos feministas y LGTTBI parten de una concepción amplia de sexualidad y promueven los enfoques de género, diversidad y derechos. Los sectores conservadores, vinculados a las jerarquías de la Iglesia y, de manera creciente, a grupos evangelistas, rechazan de plano el concepto (“la ideología”, dicen) de género y defienden una mirada binaria de los sexos, a la que consideran “natural”. La puja entre dichas concepciones ha sido siempre desigual. Las iglesias –en mayor o menor medida– cuentan con subsidios estatales, incidencia política al más alto nivel, escuelas propias y jerarquías que establecen lo que se transmitirá en aulas, capillas y parroquias. La permanencia de su doctrina constituye la base de su legitimidad como institución (Htun y Weldon, 2017). Nada de ello sucede con los movimientos sociales, cuya capacidad de incidencia depende de la posibilidad de amplificar sus demandas y tocar fibras e intereses de los gobiernos. En última instancia, la orientación de las políticas públicas gravitará en la posición que asuma el Estado. La decisión es política.

En las próximas páginas revisaré el modo en el cual distintas actorías y escenarios han enmarcado los debates y procesos de incidencia en torno a la ESI. Me referiré, de manera metafórica, a cuatro ámbitos principales: la Catedral, el Palacio (las instituciones estatales), las aulas y la calle (el activismo social).

1. Socióloga (UBA), Dra. en Ciencias Sociales (FLACSO). Profesora en IDAES/UNSAM, Investigadora CIS/IDES. Ex directora de UNFPA Argentina y ex coordinadora del área de género en UNICEF. Este texto fue escrito durante una estancia en el ICDD, Universidad de Kassel, como Profesora de la Cátedra Ela Bhatt.

Gracias a mi desempeño en organismos como UNICEF y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, según sus siglas en inglés) y a mi trabajo como investigadora y consultora, pude acompañar los procesos y decisiones políticas que se tomaron en los años 2000. Los tránsitos por diferentes provincias, espacios de decisión, talleres de capacitación, escuelas y movilizaciones populares constituyen las bases sobre las cuales se apoyan las reflexiones que comparto.

La Catedral

“Profesora, ¿el sexo es malo?” preguntó un chico jujeño que cursaba quinto año en 2003, cuando ofrecí un taller de educación sexual en su escuela. Me asignaron un espacio y un tiempo acotado. Trabajamos sobre estereotipos de género, derechos, sexualidad y sobre la importancia de elegir si tener hijos, cuándo, cómo y con quién. Nuestras posiciones partían de categorías diferentes: las mías, relacionadas con la autonomía, la igualdad, el cuidado y el placer; las del joven, sostenidas alrededor del “bien” y el “mal”. Su intervención mostró lo que siempre se ha dicho: que la educación sexual tiene, como primera tarea, la de desandar lo aprendido mediante una moralidad impuesta. Respondí a su pregunta, sonrió aliviado.

No volví a verlo, tampoco a sus compañeros. Así funciona la lógica de las “charlas con especialistas”: habilita espacios sin mayor institucionalidad que la del encuentro esporádico. La escala que logran movilizar es siempre limitada: una charla –o un ciclo de charlas–, una escuela –o un grupo de escuelas–...

Desde hacía décadas que grupos de profesionales de la salud y especialistas en pedagogías de género y sexualidad demandaban la vinculación estatal. Un reducido grupo de investigadoras comenzaba a estudiar las dinámicas de género en el ámbito escolar, introduciendo una mirada crítica de la pedagogía. Algunas escuelas desarrollaban contenidos en torno a la sexualidad. En general, se enfocaban en el nivel secundario y orientaban sus esfuerzos a prevenir embarazos e infecciones de transmisión sexual (ITS) (Wainerman, Di Virgili y Chami, 2007; Morgade, 2006).

En el plano nacional, organizaciones de la sociedad civil (FEIM, la Red Nacional de Adolescentes por la Salud Sexual y Reproductiva, Fundación Huésped, la Asociación Argentina de Educadorxs Sexuales, entre otras) desarrollaban procesos de incidencia política, impulsaban la educación sexual, acompañadas por organismos internacionales (UNFPA y UNICEF), y confrontaban el discurso de los sectores conservadores.

Si bien la Ley de ESI parecía inalcanzable, el marco normativo habilitaba el desarrollo de la educación sexual: se había otorgado jerarquía constitucional a las Convenciones sobre Derechos de Niñxs y Adolescentes y a la Convención sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, según sus siglas en inglés). Aun así, la promoción de derechos –en ocasiones– coexistía con enfoques centrados en la prevención de “riesgos”, sin avanzar en temáticas de igualdad, diversidad, placer, etcétera (Báez y González del Cerro, 2015).

Lo cierto es que la Iglesia Católica era la única institución que educaba en sexualidad de manera sistemática. Contaba con material didáctico y con un ejército de docentes confesionales y laicos que replicaban sus tres principios básicos: abstinencia, fidelidad y heterosexualidad. La disciplina de los cuerpos y las voluntades procuraba sostener un modelo de familia en el cual el matrimonio regulaba la temporalidad y la finalidad de la sexualidad: la procreación. Por fuera de estos preceptos, su mensaje era: “el sexo es malo”.

En 2004, un puñado de legisladores de la Ciudad de Buenos Aires impulsó la Ley de Educación Sexual en esa jurisdicción. Desde la Catedral metropolitana, el entonces cardenal Jorge Bergoglio buscó limitar la intervención estatal: “La función del Estado debe ser complementaria y supletoria, la responsabilidad fundamental en la educación es de la familia, acompañada por la escuela”.² También, cuestionó el uso del concepto de género. El proyecto naufragó.

Entretanto, tres provincias argentinas (Catamarca, Salta y Tucumán) incluían la educación religiosa en las escuelas públicas en sus respectivos marcos constitucionales y todo material de educación sexual producido por el Ministerio de Educación Nacional era sometido al escrutinio de un representante de la Iglesia.³ En los hechos, la “responsabilidad fundamental de la familia” solo parecía relevante cuando se trataba de obstaculizar una educación integral de la sexualidad. La influencia de la Catedral sobre el Palacio Pizzurno –sede del Ministerio de Educación Nacional– parecía infranqueable.

En medio de este sendero de obstáculos, en 2006 se sancionó la Ley de Educación Sexual Integral (26150).⁴ Entonces, las disputas se trasladaron al plano estatal, y el Ministerio de Educación asumió el liderazgo en el proceso de implementación.

El Palacio

La Ley 26150 definió a la ESI como un derecho de todos los niños, niñas y jóvenes del país, con independencia de su lugar de residencia, su edad y del tipo de escuela a la que asistieran. Estableció principios básicos, basados en los derechos humanos, creó el Programa ESI y dejó en suspenso la definición de contenidos, que serían debatidos –durante un lapso de ciento ochenta días– por una Comisión Intersectorial coordinada por el Ministerio de Educación.

Luego de meses de intensos desacuerdos, la Comisión logró un dictamen de mayoría –elaborado por académicas, organizaciones de la sociedad civil (OSC), representantes sindicales, de sociedades científicas y de organismos internacionales– y uno de minoría firmado por voceras del Consejo Superior de Educación Católica Argentina (CONSUDEC).

Con esta base, el ministerio elaboró los lineamientos curriculares mínimos, que concertó con sindicatos, gobiernos provinciales, movimientos de mujeres y de diversidad sexual y representantes de diferentes credos. En la definición de los propósitos formativos de la ESI, se intercalaban nociones de derechos, diversidad, afectividad, cuidado del cuerpo y de la salud. El concepto de género aún resultaba problemático y se optó por utilizar formulaciones como: “estereotipos sobre lo masculino y lo femenino”. La cautela en la utilización del lenguaje era la llave que permitiría concertar y avanzar (Faur, 2018). En 2008, el Consejo Federal de Educación aprobó los lineamientos curriculares de manera unánime. Sentadas las bases institucionales, el reto sería la implementación de la política en todo el territorio.

En 2008, el programa ESI inició acciones de formación docente y producción de materiales. La implementación se aceleró en 2009, cuando asumió como ministro el profesor Alberto Sileoni, histórico impulsor de la ESI.⁵ Los embates del ala conservadora de la Iglesia no se hicieron esperar. Monseñor Aguer, arzobispo de La Plata, inundó la prensa señalando que los materiales distribuidos por el Ministerio respondían a una “ideología de género atea y neomarxista” que cuestiona “la concepción de la sexualidad de acuerdo al orden natural y a la tradición cristiana.”⁶

2. https://www.clarin.com/ediciones-antiores/educacion-sexual-analizaron-proyecto-beroglio_o_BkKQzRcJCKl.html

3. Participé de estos vaivenes cuando escribí: “Educación integral de la sexualidad. Aportes para su abordaje en la escuela secundaria”. Buenos Aires, Ministerio de Educación – UNFPA, en: http://www.unfpa.org.ar/sitio/images/stories/pdf/2015-06_educacionsexualidad.pdf

4. Dos semanas antes, la Legislatura porteña había aprobado la Ley 2110.

5. Sileoni había sido ministro de educación de la Ciudad de Buenos Aires, donde potenció la educación sexual y logró la aprobación de la Ley 2110.

6. http://www.aica.org/aica/documentos_files/Obispos_Argentinos/Aguer/2009/2009_07_27.html

El Ministro colocó a la ley en el centro de su respuesta: “El material que critica Aguer es un documento que se desprende de una Ley, la 26150, de Educación Sexual. Y para este Ministerio la ley no es una opinión, sino una disposición normativa que da la sociedad y que hay que cumplir”. La decisión política fue central para gestionar los múltiples cuestionamientos que se presentarían en los años subsiguientes. También para fortalecer el compromiso de funcionarixs y docentes, indispensable para que la ESI llegara a las aulas.

En el contexto de un país federal, en donde las casi cincuenta mil escuelas existentes dependen de las veintitrés provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el Ministerio desarrolló una serie de estrategias interconectadas: acuerdos políticos con gobernadorxs y secretarixs de educación de cada jurisdicción, fortalecimiento de equipos técnicos provinciales, elaboración y distribución de materiales didácticos y formación docente –mediante cursos virtuales y un plan de capacitación presencial masiva–.⁷ Para que estos procesos fueran posibles hizo falta una importante asignación presupuestaria. Los organismos internacionales, en particular UNFPA y UNICEF, apoyaron de manera sistemática los esfuerzos del gobierno. Aun así, la principal inversión fue realizada por el estado nacional (Faur, 2018).

7. La modalidad presencial alcanzó a más de dieciséis mil docentes entre 2012 y 2017, mientras los cursos virtuales capacitaron algo más de cincuenta mil docentes (Faur, 2018).

Las instituciones democráticas colocaron un nuevo límite a los avances de la Iglesia en 2017, cuando la Corte Suprema de Justicia declaró la inconstitucionalidad de la educación religiosa en las escuelas públicas de Salta. La demanda se había iniciado en 2012, a través de un grupo de madres salteñas y de la Asociación por los Derechos Civiles (ADC).

Las aulas

La Ley 26150 colocó a la escuela como escenario privilegiado en la implementación de la ESI. ¿Cómo se posicionaban lxs docentes frente a esta tarea? Pensemos en un millón de docentes, cuyas perspectivas acerca de la sexualidad eran (son) profundamente heterogéneas. Una población que –antes de recibir capacitación– desconocía la existencia de la Ley y de los contenidos curriculares y carecía del *corpus* conceptual necesario para abordar la ESI desde un enfoque integral. “¿Cómo voy a decirle a mis alumnos que está bien ser homosexual?” constituía una frase repetida decenas de veces durante los talleres del Programa ESI. Las viejas categorías acerca del bien y del mal se reeditaban una y otra vez y desafiaban el ordenamiento legal. Pero los cuestionamientos docentes a la ESI no eran solo ideológicos. Durante los procesos de capacitación, identificamos cuatro tipos de resistencias: a) operativas, “¿cuánta carga horaria va a tener?”, “no queremos ser profesores solo de eso y descuidar nuestras áreas...”; b) morales, “vos podés no dar un tema porque depende de lo ético”; c) resistencias por temor a la reacción de las familias; y d) resistencias por no sentirse preparadxs, “es fácil decirlo... pero hacerlo es otra cosa” (Faur, Gogna y Binstock, 2015: 18).

Ninguna ley transforma –*per se*– los arraigados sistemas de creencias respecto de la sexualidad y las relaciones de género. Son los sujetos quienes, en el proceso mismo de su aplicación, interpretan los “signos” y otorgan sentidos a las normas y a las políticas estatales (Adams y Padamsee, 2001). En el caso de la ESI, hay quienes clausuran toda posibilidad de aplicar la Ley o que solo trabajan con materiales producidos por el CONSUDEC. Otrxs logran iniciar (o profundizar) la aplicación de la ESI, incorporan los contenidos en sus Proyectos Educativos Institucionales y modifican su planificación áulica. Allí donde se encuentran las escuelas que enseñan ESI de manera sistemática se muestran resultados notables. En algunos casos, se presentan buenas prácticas de enseñanza, con docentes que lideran la tarea. En otros, son lxs

directorxs quienes asumen el liderazgo, impulsan la transversalidad de la ESI en todas las áreas y niveles y construyen buenas prácticas de gestión. Los chicos y chicas que reciben ESI se sienten cuidados y reponen parte de lo aprendido en la comunicación con sus familias. Las resistencias de padres y madres solo se presentan en casos aislados. Cuando sucede, las escuelas justifican su accionar en la obligatoriedad de la Ley (Faur y Lavari, 2018).

Lo cierto es que nada de esto se alcanza sin fortalecer las capacidades y las habilidades docentes mediante procesos de formación. Producir un impacto en las aulas, con formatos respetuosos de los principios de igualdad y derechos, requiere tiempo y una orientación política que otorgue prioridad a la formación docente. Las capacitaciones implementadas por el Programa ESI generaron conciencia acerca de la obligatoriedad de la Ley y comenzaron a diluir parte de las resistencias frente a la ESI (Faur, Gogna y Binstock, 2015). Atravesar los umbrales del aula requiere, además de la apropiación de contenidos, importantes cambios subjetivos.

Mientras tanto, el activismo social y la demanda de los mismos chicxs ha crecido de manera exponencial: centros de estudiantes que exigen ESI, tomas de colegios para demandar por la legalización del aborto, niñxs que piden a sus docentes que “no tengan vergüenza de enseñar ESI” y que contestan las pruebas del Operativo Aprender solicitando la aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral, son algunos de los signos de esta proliferación.⁸

8. Ver <https://www.lanacion.com.ar/2118910-aprender-2017-los-chicos-mas-educacion-sexual-en-las-aulas>

La calle

En 2018, la demanda social conforma un pilar ineludible en la defensa de la ESI. El punto de inflexión lo constituyó Ni una menos (NUM), el 3 de junio de 2015. Entre sus reclamos más urgentes se encontraba la aplicación de la Ley 26150. Hasta entonces, la Ley era apenas conocida por fuera de los ámbitos especializados. Como signifiante, Ni Una Menos atravesó la sociedad entera y perforó los muros de la escuela. Como nos comentó una maestra del Conurbano bonaerense: “El año pasado un nene de primero que se había peleado con una nena le dijo: mirá, si no hubiese sido por eso de Ni una menos, te cago a palos”. La frase muestra, al mismo tiempo, la profundidad de la cultura machista y el límite impuesto por NUM (Faur, 2018).

Para lxs adolescentes y jóvenes NUM representó una puerta de entrada al feminismo. La calle marcó parte de la agenda de género del gobierno de Mauricio Macri, que asumió solo seis meses después de la primera movilización. Al año siguiente, se trabajó con las escuelas para garantizar el desarrollo de la Jornada Anual sobre Violencia de Género, sancionada por la Ley 27234 durante 2015. En años subsiguientes, el gobierno elaboró un Plan Nacional de Reducción del Embarazo No Intencional en la Adolescencia y reconoció a la ESI como uno de sus pilares fundamentales. Mientras tanto, y de manera paradójica, el presupuesto de ESI se redujo de manera significativa, la capacitación presencial prácticamente desapareció (en 2015 se capacitaron cincuenta y cinco mil docentes, mientras que en 2017, poco más de mil) y lo mismo ocurrió con la producción, reimpresión y distribución de materiales (ODH, 2017).⁹

9. Ver <https://odhsbas.wordpress.com/tag/esi/>

En 2018, la llamada “marea verde” intensificó el activismo juvenil. Mientras escribo estas páginas, las jóvenes protagonizan movilizaciones y pañuelazos, militan codo a codo con mujeres de otras generaciones, impregnan las históricas demandas de sentidos contemporáneos y urgentes, sostienen vigiliadas frente al Congreso para presionar a diputadxs indecisxs mientras se discute la legalización del aborto. En este contexto, incluso quienes se autodefinen como “próvidas” demandan educación sexual –aunque

sus sentidos, contenidos y alcances no procuran ampliar derechos, ni buscan que la educación sexual se oriente “a decidir”, como reza la campaña–.

In conclusiones

La ESI presenta una tensión estructural y un desafío coyuntural. Desde el punto de vista estructural, se trata de una política que busca proteger derechos y responder a necesidades vitales, pero tropieza con férreas resistencias, precisamente, de quienes dicen defender “la vida”. En esta dinámica, de manera constante se reeditan las disputas por su legitimidad, sus contenidos y su implementación. Como política contracultural, la ESI requiere transformaciones institucionales y subjetivas, cuyos ritmos suelen ser lentos. Mientras tanto, la demanda social instala un sentido de urgencia.

Semejantes desacoples requieren decisiones políticas claras, que se traduzcan en acciones concretas. ¿En qué medida el camino transitado será suficiente para blindar los avances realizados y acelerar los cambios pendientes? La llave de este interrogante se encuentra, finalmente, en la orientación –presente y futura– del liderazgo estatal y sus erráticas coyunturas. Allí se juega, en última instancia, el compromiso con los derechos de niñas y adolescentes que viven en la Argentina.

Bibliografía

- » Adams, J. y Padamsee, T. (2001). “Signs and Regimes: Rereading Feminist Work on Welfare States”. *Social Politics*, 8, 1- 23.
- » Baez, J. y González del Cerro, C. (2015). Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista del IICE*, 38.
- » Faur, E., Gogna, M. y G. Binstock (2015). *La educación sexual integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- » Faur, E. (2018). *El derecho a la educación sexual integral. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación – UNFPA.
- » Faur, E. y Lavari, M. (2018) *Escuelas que enseñan ESI: un estudio sobre buenas prácticas pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación – UNICEF.
- » Htun M y Weldon L (2017). States and Gender Justice. En Morgan K. J. y Orloff A. S. (eds), *Theorizing Political Authority and Social Control*. New York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- » Morgade, G. (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 24, 27-33.
- » Oszlak, O. y O’Donnell, G. (1981). “Estado y políticas estatales en América Latina. Hacia una estrategia de investigación”, Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Documento G.E. CLACSO. Vol. 4, 1981: Buenos Aires.
- » Wainerman, C., Di Virgilio, M. y Chami, N. (2007) *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires, Manantial, Universidad de San Andrés, UNFPA.

