

Título: Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual.

Resumen

La educación sexual es un tema en debate en la que participan distintos actores. Este proyecto centra su atención en revisar los abordajes en las políticas públicas educativas que refieren a la sexualidades y los/as jóvenes en América Latina y el Caribe. Se propone entonces sistematizar el conjunto de leyes y programas que aborden la temática en los distintos países a fin de armar un mapa; indagando las características de la producción de contenidos escolares y la tensiones en torno a la incorporación de la perspectiva de género. Particularmente se analizará el lugar que ocupan las luchas feministas a favor de la justicia de género privilegiando una lectura de los procesos nacionales, regionales y globales.

Palabras claves

Políticas educativas – educación sexual - jóvenes – América Latina y el Caribe

Resumen en inglés

Sex education is a subject for debate in which various actors involved. This project focuses on reviewing the different approaches in educational policies that relate to sexuality and young people in Latin America and the Caribbean. It intends to systematize the set of laws, policies and programs addressing the issue in different countries in order to build a map; investigating the characteristics of the production of educational content and the pressures surrounding the incorporation of a gender perspective. The project analyze particularly the place of feminist struggles for gender justice favoring a reading of national, regional and global processes.

Palabras claves

Educational Policies - Sexual education – Youth People - Latin America and the Caribbean

Introducción

La invención de la “píldora”, la explosión “arco iris”, la promoción internacional de acuerdos que promueven el cuidado de la salud sexual y reproductiva, la visibilización de la trata de personas, los cambios en la legislación a favor de la ampliación del matrimonio para parejas del mismo sexo nos ubican en un renovado escenario en el que la sexualidad tiene cabida bajo parámetros más amplios, más democráticos y más justos. Sin embargo la persistencia de las violencias de género, las dificultades para materializar leyes que legalicen el aborto o cómo aún perduran condiciones de vida desiguales para los sujetos según las formas de vivir los géneros y las sexualidades nos advierten sobre las trampas y complejidades que estamos atravesando en la región.

Las luchas feministas en los últimos años han enfatizado la necesidad de construir estrategias que avancen en la desprivatización de la sexualidad y con ello han puesto en debate temas que permanecían bajo el halo de la vida privada de las personas: el aborto, la educación sexual, la violencia de género son ejemplo de ello. “Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir”¹, por ejemplo, es una consigna que condensa –en parte- estas luchas en el continente disputando el campo con otros actores, tales como la Iglesia Católica, Organismos Internacionales o bien el discurso biomédico. En este interjuego –y con posiciones diversas- se han configurado las políticas educativas que abordan las sexualidades y géneros en el continente.

Este proyecto centró la mirada sobre el conjunto de experiencias en torno a la Educación Sexual que se despliegan en América Latina y el Caribe. Particularmente se focalizó sobre las formas en que se formularon las políticas educativas por los Estados Nacionales incorporando esta temática en la actualidad y el lugar que ocupa allí las luchas feministas a favor de la justicia de género. En esta dirección, el proyecto buscó primordialmente conocer las distintas maneras de inclusión de educación sexual destinada a jóvenes en el nivel medio en América Latina y el Caribe en las políticas educativas para indagar puntos de encuentro, tendencias y desafíos en la construcción de la agenda pública regional.

El proyecto partió por interrogarse sobre las formas de inclusión en la política pública educativa de la educación sexual destinada a jóvenes en América Latina y el Caribe. Para ello se analizaron un conjunto de fuentes documentales: I. Una serie de leyes específicas sobre la inclusión de la educación sexual en el sistema educativo a nivel nacional, II. Una serie de leyes generales que de manera específica mencionaban la inclusión de la educación sexual en el sistema educativo, III. Una serie de documentos que aluden a programas provenientes de políticas públicas nacionales que abordaran la educación sexual, IV. Una serie de documentos curriculares sobre educación sexual (lineamientos curriculares, manuales, guías) dirigidos a jóvenes escolarizados en la escuela media/secundaria o profesores/as de estos/as jóvenes elaborados por organismos del Estado. Este recorte empírico presenta potencialidades y limitaciones al momento del análisis. Por un lado, estos documentos nos brindan una aproximación a la puesta en marcha de políticas públicas que han quedado plasmadas en materiales escritos. En el caso de las leyes, además nos brindan una entrada desde el cual se deja entrever los

¹ Lema utilizado en Argentina por la Campaña Nacional a favor de la Despenalización del Aborto.

consensos (y disensos) entre quienes fueron partícipes de su sanción². Por otra parte, este corpus empírico no nos permite acercarnos a las percepciones e interpretaciones que hacen los distintos actores en la puesta en marcha en la cotidianidad de los postulados presentados en los documentos. Estos límites advierten un conjunto de hipótesis a profundizar líneas próximas de investigación a partir de la reconstrucción de los puntos de vista de los actores.

Finalmente, el corpus a analizar se complementó con la revisión de noticias periodísticas de diarios, revistas y blogs disponibles en internet y los intercambios con colegas de distintos países. La posibilidad de realizar entrevistas a investigadoras/es de la temática de Chile, Colombia, Argentina, Cuba y Brasil habilitó en primer lugar, compartir interpretaciones respecto del conjunto de documentos que son parte de este trabajo, y principalmente, acompañó el desarrollo de hipótesis de trabajo para el abordaje analítico de los mismos.

A fin de homogenizar las diversas denominaciones que reciben los ciclos escolares en cada país, se tomó como referencia los segmentos educativos correspondientes a la edad teórica de escolarización de 12 a 18 años, nombrándose de forma general en este artículo como “educación media”.

Los países que forman parte de la muestra son: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Honduras, Paraguay, Perú, Ecuador, Venezuela, Costa Rica, Panamá, Nicaragua, Guatemala, República Dominicana, El Salvador, Cuba y México. Se excluyeron de este análisis los países de habla anglosajona y países colonia.

Por último, el análisis se centra sobre la formulación de las políticas. Es decir, se circunscribe al discurso de su presentación no avanzando sobre las características de implementación de las mismas³.

La lucha feminista, ciudadanía sexual y “las educaciones sexuales”

La inclusión de temáticas en torno a la sexualidad a las políticas educativas ha sido campo de debate abierto y explícito en los últimos tiempos en América Latina y el Caribe. En una mirada retrospectiva de la legislación producida en torno a las sexualidades, todo pareciera indicar que vivimos –en términos generales- un proceso de actualización en materia de derechos humanos vinculados a las temáticas de ciudadanía sexual en la región. No obstante, al afinar la mirada en los procesos singulares a nivel nacional rápidamente encontramos un continente donde se comparten heterogéneas (y desiguales) realidades.

Por otra parte, no es una novedad, señalar que el Estado Moderno ha regulado las corporalidades, y con ello, las sexualidades de sus ciudadanos/as desde la creación misma, tal como Foucault (1977) ha demostrado. Sin embargo, en las últimas décadas una nueva cita legal y distintos discursos disputan los sentidos y posiciones de los cuerpos juveniles (Petracciet al, 2007). Los procesos de democratización pos dictadura y la instalación de los derechos humanos en general incluyendo los derechos sexuales

² Los análisis aquí desarrollados podrían ampliarse incorporando las actas de discusión dadas en torno a la sanción de las leyes.

³Ver Anexo: se incluye listado de países y documentos analizados.

así cómo el compromiso de la lucha feministas en politizar el “mundo privado” ha traccionado las lógicas hegemónicas que históricamente han situado la dimensión sexual en el marco de la vida íntima regulada legítimamente por el ordenamiento religioso y/o biomédico (Brown, 2007). Esta afirmación, como observaremos más adelante, adquiere diversa tonalidad según los países. Resulta imposible negar el legado más crudo y resistente que ha dejado la colonización de estas tierras: la colonización de los cuerpos bajo la doctrina católica, particularmente el cuerpo de las mujeres.

El entramado discursivo interviene de manera compleja y con reveses inesperados a la hora de incursionar en la trama que organiza la puesta en marcha de estas políticas educativas que avanzan en la inclusión de la sexualidades juveniles. En ocasiones, la mirada biomédica puede ser leída en términos de ampliación y democratización de las experiencias de los y las jóvenes, mientras que en otras situaciones, la tonalidad que la misma desarrolla solo atemoriza las prácticas afectivo-eróticas de la vida cotidiana. Asimismo, la perspectiva contextualizadora que reconoce “lo latinoamericano” como clivaje a tener en cuenta en pos de intervenir desde la complejidad también es utilizada como estrategia política conservadora e incluso como anclaje para sostener el argumento de “esencia latinoamericana” (habitualmente patriarcal y sexista). Por ejemplo, algunas de las organizaciones eclesiales califican el accionar del movimiento feminista como “ideologización foránea”. Trabajaremos sobre ello más adelante, particularmente analizando el caso paraguayo.

La consigna feminista “lo personal es político” apuntó a interpelar el estatus privado de la sexualidad poniendo en tensión que temas son los que se constituyen como tales y cuáles como asuntos públicos. Los sentidos de la publicidad y privacidad delimita el campo de deliberación, y con ello organizan el listado de temas que son parte de la agenda política (Fraser, 2006). En esta dirección, el feminismo en América Latina en tanto colectivo de pensamiento y práctica crítica ha sido precursor de la desconstrucción y confrontación de las hegemonías patriarcales abriendo los interrogantes sobre lo instalado e imaginando caminos alternativos (Carosio, 2014). Monserrat Sagot señala diversos aportes del feminismo de la región que hoy nos permiten resituar su lugar en el campo de disputas que este proyecto presenta. Entre los aportes destaca: I. la resistencia a la subordinación de la esfera privada a la pública, II. la inclusión de la diversidad y la articulación para pensar la política, III. resituar el poder en las interrelaciones sociales y en su carácter polimorfo, y IV. las prácticas democratizadoras que han sido características centrales en las organizaciones de mujeres (2014: 36-38)

La inclusión de la sexualidad en las políticas educativas destinada a jóvenes en la región es parte de un proceso complejo de batallas, negociaciones y disputas en que el feminismo apuntó a la ampliación de los horizontes de justicia de género y resituar la ciudadanía de género como eje. Es notorio cómo la entrada de estos temas a la discusión pública se encuentra fuertemente vinculada a el sostenido trabajo de organizaciones feministas y la llegada de algunas mujeres a diversas instancias políticas (legislativas y ejecutivas), así como también –a veces en disputa y otras en consolidación- la constitución de diversos movimientos socio-sexuales (Maffia, s/d). Por otra parte, las advertencias también son puestas sobre el tapete: se progresa sobre políticas de reconocimiento que descuidan la necesaria redistribución señala Nancy Fraser o incluso, “muchos de los logros del movimiento feminista fueron cooptados por la democracia liberal y acomodados a las necesidades del sistema capitalista con el fin de producir reformas, pero sin tocar el núcleo duro de la desigualdad” (Correa, 2014:47). En este

punto es fundamental revisar las formas de inclusión de la “perspectiva de género” en estas políticas públicas. Parecería ser ecuánime su abordaje: la mayoría de los documentos que acompañan estas políticas lo mencionan explícitamente, sin embargo, las definiciones y sentidos de intervención son profundamente diferentes. Avanzaré sobre ello, mas adelante.

Es indudable que el accionar de los colectivos feministas ha incomodado las posiciones moralistas sostenidas por la Iglesia Católica. Así como también, sobre las concepciones sostenidas por las ciencias médicas y psiquiátricas hegemónicas que han definido la sexualidad como un aspecto biológico y natural, inherente a la esencia humana diferencial del hombre y la mujer (Krafft-Ebing, 1939). No obstante, esta mirada encontró alianza en dos hechos que afectaron al continente y que, luego, marcaron la legitimidad para incluir estas temáticas en la agenda político educativo: “la epidemia del HIV-Sida” y “el embarazo adolescente como problema”.

La emergencia de “la epidemia” del HIV-Sida en la década del '80 a nivel mundial desplegó un escenario de muerte y temor, junto a la proliferación de mitos y metáforas a su alrededor (Sontag, 1980). En segundo lugar, y más recientemente, la emergencia del “embarazo en la adolescencia”. Utilizo aquí la palabra emergencia en su doble sentido, como aquellos hechos que surgen en el escenario social y por otro lado, como “situación de peligro o desastre que requiere una acción inmediata”, ambas acepciones responden de modo complementario al modo de percepción que las sociedades modernas y occidentales en general han tenido sobre estos mismos hechos. En este contexto, el acento en la prevención cobró relevancia y el enfoque bio-médico tomó las riendas del asunto. El discurso de la prevención como modo de abordaje educativo suele poner en manos de “médicos, obstetras, ginecólogos” los temas vinculados a la sexualidad. Fraser nos anticipa el resultado de tal desplazamiento: “aislar ciertos asuntos en espacios discursivos especializados y, al hacerlo, protegerlos de un debate y una confrontación más amplios.” (Fraser, 1997: 126). La especialización se torna en tal sentido una protección al debate, lo que permite complejizar el análisis de las leyes propuestas en un contexto específico que históricamente ha privatizado las mismas temáticas.

Ahora bien cabe interrogarse, ¿las políticas educativas que abordan la educación sexual solo tienen como objeto la prevención del embarazo y enfermedades de transmisión sexual? Los estudios de género y feministas han puesto sobre el tapete la noción de ciudadanía sexual, ¿qué interpelación realiza esta categoría a la educación sexual en las aulas?

Autores/as contemporáneos provenientes de las ciencias sociales han traído al campo de los debates políticos hacia fines de los '90, la noción de ciudadanía sexual, la cual permite continuar complejizando la dimensión política de la sexualidad. Jeffrey Weeck (1998) en Estados Unidos, Diana Maffía (2001) en Argentina han propuesto este concepto en el que se evidencian una tensión entre aquello que se intenta aunar: ciudadanía pública política / sexualidad privada doméstica. La conjugación de aquello definido como íntimo ahora en la esfera de lo político abre lo que Weeck inscribe dentro de tres desarrollos sociales significativos: la democratización de las relaciones sexuales, la emergencia de nuevas subjetividades y la proliferación de nuevas historias sobre el cuerpo, la vida erótica e íntima. Al respecto, Maffía señala como la construcción de la ciudadanía moderna toma como base un “contrato sexual”, donde la mujer/las mujeres

quedan relegadas al plano de la maternidad y la vida doméstica, y advirtiendo cómo la inscripción corporal de las desigualdades habilita a un ejercicio de los derechos sexuales de manera desigual por parte de los sujetos (2001:2003:2006). La psicóloga argentina, Ana María Fernández adopta también esta lectura, vinculando las necesidades del “capitalismo” y la construcción del modelo de familia nuclear, donde el mundo doméstico y reproductivo queda “bajo la responsabilidad de la mujer” mientras el mundo público y productivo en manos de los varones (Fernández, 1999). Alejandra Ciriza (2007) profundiza estos debates, señalando las tensiones y paradojas entre la noción de ciudadanía de tradición liberal y la noción de ciudadanía de mujeres, en el que prima un estado de igualdad abstracta y diferencias/desigualdades reales. La autora avanza señalando cómo en la construcción moderna del derecho ha prevalecido una “operación de sustitución” del cuerpo real de los sujetos por un cuerpo abstraído de las marcas de identidad de clase, raza y sexo. En esta forma de asunción del derecho, según la autora, reside la tensión entre abstracción y corporalidad, “entre el carácter real de los cuerpos humanos y la forma de inscripción de eso real en un determinado orden político y social” (Ciriza, 2007:298). La posibilidad de resituar el género en un contexto específico, en diálogo con una materialidad determinada anclada a un territorio, resultará clave para resituar la lucha feminista poscolonial (Espinosa Miñoso, et al, 2015)

A su vez, pensar la ciudadanía sexual en la política educativa que incluya estas temáticas abreva en indagar sobre las formas en que las leyes y programas que están vigentes actualmente avanzan en ampliar la justicia de género. Tal como afirma Correa, una concepción amplia de justicia nos refiere a una sociedad que contiene y sustenta las condiciones sociales, políticas, culturales, económicas y simbólicas necesarias para que todos sus miembros, según su condición particular, desarrollen y ejerciten sus capacidades, expresen sus experiencias y participen en la determinación de sus condiciones de vida. (2014:52). En otras palabras, “El significado más genérico de justicia descansa en una participación igualitaria (...) la justicia exige alcanzar acuerdos sociales que permitan a todos los miembros de la sociedad participar como iguales en la vida social” (Fraser, 2006:35). Existe injusticia cuando se instituyen obstáculos a tal paridad económicos, culturales y políticos. Resituar el debate en los términos de justicia de género implica abrir el interrogante respecto de cómo estas políticas contribuyen o no en desnaturalizar las desigualdades histórica y socialmente perpetuadas en las relaciones de poder entre varones y mujeres.

La gramática del reconocimiento, y junto con ello las políticas de la identidad, se convirtieron en principales, ensamblando “perfectamente con un neoliberalismo hegemónico que sólo quería reprimir todo recuerdo al igualitarismo social” (Fraser, 2004:5). El hipnotismo por las políticas de reconocimiento desvió la lucha política al campo cultural coincidentemente cuando el fundamentalismo del libre mercado se hacía parte del mundo. “dispone el escenario en el que se desarrollan las luchas por la distribución y el reconocimiento. Al establecer los criterios de pertinencia social y, de este modo, determinar quién cuenta como miembro de la comunidad, la dimensión política de la justicia especifica el alcance de aquellas otras dimensiones: nos dice quién está incluido y quien excluido del círculo de titulares del derecho a una distribución justa y a un reconocimiento mutuo” (Fraser, 2006:37) al tiempo que señala como estas reivindicaciones han de ser sometidas al debate y enjuiciamiento. Estas advertencias, resultarán fundamentales al momento de analizar el estado actual de inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de la región.

La educación sexual en debate en la política pública de América Latina y el Caribe

La incorporación de la educación sexual en la política pública latinoamericana y caribeña no es un “efecto” reciente. Ya desde la década de los '70 se pueden rastrear fuertes preocupaciones motorizadas por distintos sectores en torno a cómo abordar la sexualidad en los sistemas educativos en “expansión”. Las políticas de población, y particularmente, la posibilidad de planificación familiar como una de las variables centrales en el marco de políticas desarrollistas, cobraron un lugar preponderante en la agenda pública. Bajo esta clave de intervención, la sexualidad es tematizada como problema de los estados: su “buena” regulación podría colaborar en el “despegue” prometido a los países de la región anclados a condiciones de subdesarrollo. Los organismos internacionales cumplieron un papel destacado en esta dirección (Wainerman, et al, 2008).

Esta escena nos permite construir unas primeras hipótesis sobre la configuración actual del debate: ¿Qué actores fueron centrales en esta inclusión? ¿Qué destinatarios fueron los privilegiados? ¿Qué contenidos sostenían las propuestas?

En el apartado anterior, dábamos cuenta de la lucha feminista en pos de politizar la vida personas. Su incursión en el debate permitió instalar estas temáticas en el espacio público. Sin embargo, podría pensarse que fueron los organismos internacionales quienes finalmente lograron instalar un discurso a favor de la sexualidad en la agenda estatal a partir de la categoría “Educación en población”. Por ejemplo, la firma del Plan de Acción Mundial de Población aprobado en Bucarest en 1974 por 137 países constituye una marca referencial para la educación en población: “se recomienda que los gobiernos estudien la posibilidad de prever –en sus programas de enseñanza académica y no académica– el suministro de información acerca de las consecuencias que tiene el comportamiento reproductivo para el bienestar de la familia, el desarrollo educacional y psicológico de los hijos y el bienestar general de la sociedad, a fin de que el matrimonio y la procreación se contemplen con conocimiento de causa y de manera responsable” (Boletín 43 UNESCO, 1997: 5-6)

Esta propuesta disputa sentidos instalados en los países de la región donde los actores religiosos son también decisores, en gran parte, de la arena pública. La Iglesia Católica se configura en América Latina y el Caribe como un actor central en el marco de estas políticas. La encíclica *Humanae Vitae* (1968) es una ventana desde la cual podemos analizar las directrices hegemónicas en torno a la sexualidad humana. Allí, el Papa Pablo VI señala cómo único método de regulación de la natalidad reconocido como lícito por la Iglesia Católica Romana “el recurso a los periodos infecundos”. A estas consideraciones, una serie de alertas son esgrimidas respecto de aquello que podría acontecer si se extendiera el uso de métodos químicos y físicos “que provoquen la esterilización directa, perpetua o temporal”: “17. Los hombres rectos podrán convencerse todavía de la consistencia de la doctrina de la Iglesia en este campo si reflexionan sobre las consecuencias de los métodos de la regulación artificial de la natalidad. Consideren, antes que nada, el camino fácil y amplio que se abriría a la infidelidad conyugal y a la degradación general de la moralidad. No se necesita mucha experiencia para conocer la debilidad humana y para comprender que los hombres, especialmente los jóvenes, tan vulnerables en este punto tienen necesidad de aliento para ser fieles a la ley moral y no se les debe ofrecer cualquier medio fácil para burlar su

observancia. Podría también temerse que el hombre, habituándose al uso de las prácticas anticonceptivas, acabase por perder el respeto a la mujer y, sin preocuparse más de su equilibrio físico y psicológico, llegase a considerarla como simple instrumento de goce egoísta y no como a compañera, respetada y amada.”

Asimismo esta “degradación moral” del cual se hace especial referencia sobre “los jóvenes” no solo es observada a nivel individual sino también que en la encíclica es analizada a nivel de las políticas públicas: “Reflexiónese también sobre el arma peligrosa que de este modo se llegaría a poner en las manos de autoridades públicas despreocupadas de las exigencias morales. ¿Quién podría reprochar a un gobierno el aplicar a la solución de los problemas de la colectividad lo que hubiera sido reconocido lícito a los cónyuges para la solución de un problema familiar? ¿Quién impediría a los gobernantes favorecer y hasta imponer a sus pueblos, si lo consideraran necesario, el método anticonceptivo que ellos juzgaren más eficaz? En tal modo los hombres, queriendo evitar las dificultades individuales, familiares o sociales que se encuentran en el cumplimiento de la ley divina, llegarían a dejar a merced de la intervención de las autoridades públicas el sector más personal y más reservado de la intimidad conyugal.”

Del conjunto de estas intervenciones podemos identificar cuatro actores centrales en la conformación de políticas educativas en el sector: Estados Nacionales, Organismos Internacionales, Iglesia Católica y el Movimiento Feminista. Lejos de tratarse de actores articuladores de una sola voz, es necesario considerar a su vez, cada uno de ellos se diferencian posiciones y corrientes de diversa tonalidad y con posiciones relativas de poder. Una mirada homogeneizadora podría habilitar a lecturas incompletas en torno a la trama a partir y desde la cual se organizan los debates sobre la educación sexual en el continente, se tejen alianzas y se negocian sentidos. En esta dirección, por ejemplo, Karina Felitti (2012) analiza las repercusiones de la encíclica *Humanae Vitae* y otros documentos religiosos, dando cuenta de las posiciones divergentes que se organizaron en el mismo seno eclesial: mientras para algunos funcionarios, intelectuales y episcopados consolidó el valor de la paternidad responsable en el marco del matrimonio monogámico-heterosexual y el objetivo de evitar los abortos; para otros fue una apertura a construir miradas alternativas fuera o dentro de la estructura religiosa.

La década del 70 primaron los debates en torno a los “métodos anticonceptivos” (Felitti, 2012; Nari, 2005). La invención de la píldora anticonceptiva abrió el debate: ¿Qué responsabilidades tiene el estado en la regulación de la natalidad? ¿Qué políticas poblacionales permitirían avanzar hacia el desarrollo de estos países? ¿Es lícito el uso de la píldora? ¿Qué consecuencias en término de autonomía podría traer el uso de la píldora? O visto desde otra perspectiva: ¿Qué consecuencias morales traería su uso?

Los y las jóvenes fueron objeto central de atención. Desde los organismos internacionales, como UNESCO, se destaca la adolescencia como “una audiencia prioritaria” de estas políticas. Progresivamente, en diversos documentos, la adolescencia es entendida como un periodo de la vida marcada por problemas de ajuste emocional y social en la que se define la identidad sexual, gestan ideales y proyectan modos de vida. La educación en población acompaña esta etapa de la vida brindando herramientas en torno a la planificación familiar centralmente. Asimismo, la necesidad de incorporar estas temáticas a la escuela se ven reforzadas por las “dificultades para comunicarse con sus padres”. “En muchas investigaciones se encuentra que los padres prefieren que los temas relativos a la sexualidad sean abordados por los docentes en la escuela, tanto

porque ellos no tienen suficiente información como por problemas de comunicación con sus hijos.” (Boletín 43 UNESCO, 1997:14)

La década de los noventa la educación en población introduce nuevos temas emergentes entre los que se destaca la prevención del VIH – SIDA y el enfoque de género. Entre los nuevos campos de conocimiento, esta propuesta formativa sostenida por UNESCO sugiere el eje “Familia y sexualidad” donde se incluye: “salud reproductiva y los derechos reproductivos y comprende la promoción del “empoderamiento” de la mujer, la superación de los estereotipos sexuales, el logro de la equidad de género al interior de la familia y en la sociedad, la salud de la mujer y la maternidad sin riesgos, la salud sexual, la mortalidad materna, la prevención de las enfermedades sexualmente transmisibles incluyendo el VIH/SIDA y la planificación familiar.” (1997:10). En esta reconfiguración de la propuesta se evidencian dos alianzas estratégicas: por un lado, la utilización del discurso médico como legitimador de la propuesta y por el otro, la incorporación de conceptos construidos en el seno del movimiento feminista: “empoderamiento”. Ahora bien, respecto de las formas de su inclusión del enfoque de género surgen algunos interrogantes: ¿Qué sentido se le otorga al enfoque de género? ¿Qué se espera del “empoderamiento de las mujeres”? ¿Son reconocidos los movimientos feministas como interlocutores válidos en la producción internacional de recomendaciones? Como analizaremos más adelante, estas dos preguntas adquirirán sentidos y estrategias políticas diversas en la actualidad: mientras es relativamente sencillo afirmar que el enfoque de género se encuentra generalizado en las propuestas educativas de la región, muy difícilmente se podrá observar que se entiende algo similar por ello.

Por otra parte, al revisar las experiencias promovidas y monitoreadas por UNESCO durante esta década en Ecuador, Honduras, Colombia, Guatemala y Bolivia – caracterizadas desde el organismo por su marca innovadora- se evidencia en el relato un predominio de contenidos vinculados a la planificación familiar, cuidado de la salud, reproducción humana, embarazo en la adolescencia, maternidad y paternidad responsable. Estos primeros programas de inclusión de la educación sexual irrumpen en una escena compleja, y en este sentido el apoyo/cooperación de organismos internacionales parece ser uno de los motores que han habilitado su concreción. Asimismo, la resolución en cada país refleja negociaciones y articulaciones dispares. La perspectiva de género o empoderamiento por ejemplo, aparecen relegadas en la propuesta.

Otra agencia de la ONU que también apoyó diversas iniciativas de inclusión de educación sexual fue el Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFP). Con el objetivo puesto sobre el patrocinio de iniciativas de políticas demográficas acompañó a Ministerios de Educación y Salud en la región. El embarazo adolescente y su asociación con la pobreza resultaron ser una de las temáticas centrales que habilitaron la inclusión de estos temas en la agenda de gobierno. El lugar activo que ocuparon y ocupan los organismos internacionales parece encontrar por un lado la posibilidad de inclusión y al mismo tiempo, sus límites: una inclusión “restrictiva”. No obstante, dentro de estos organismos persisten líneas de contenido disímiles y en líneas generales progresivamente comienzan a incluir el enfoque de los derechos humanos.

Avanzada la década de los '90, una serie de convenciones, pactos y acuerdos internacionales dan cuenta de esta nueva necesidad de los organismos internacionales:

incluir (o volver a resituar) el discurso de los derechos en campo educativo y en pos de la visibilización de aspectos de la vida situados en la esfera privada: la sexualidad, las violencias, entre otros. La gramática del reconocimiento avanza sobre estos campos: reconocer nuevos sujetos, nuevas situaciones de diferencias aunque, tal vez, habría que poner entre paréntesis si esto conlleva o no a una profunda redistribución de las desigualdades.

La Conferencia internacional sobre la población y el desarrollo realizada en el Cairo en 1994 por la ONU-UNFP marca un hito en este sentido al reconocer: I. el derecho al acceso universal de la educación, II. la situación de mortalidad de niños y madres y III. el derecho al acceso a la salud sexual y reproductiva. Una mirada particularizada sobre la situación de las mujeres se despliega en la Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Mujer – Beijing 1995. En esta misma dirección, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW) es otra herramienta. Fruto del trabajo de la ONU, esta convención que comienza a tomar forma en la década del '70 para ser finalmente firmada en 1979 y puesta en marcha su protocolo facultativo en 1999. Esta convención convoca a los estados nacionales a implementar acciones a favor de eliminar toda discriminación hacia las mujeres. Por otra parte, la expansión en el mundo del HIV también condujo a la formulación de pactos y declaraciones a favor de generar políticas públicas en salud, y luego específicamente que incidieran en su prevención; entre ellos, la Declaración de Compromiso en la Lucha Contra el VIH/SIDA. La declaración apunta a organizar un plan de acciones en cinco ejes prioritarios: I. difundir las formas de prevención particularmente a la población joven, II. poner fin a la transmisión vertical (madre-hijo), III. brindar tratamiento a quienes hayan contraído la enfermedad, IV. apoyar la investigación de una cura y V. prestar cuidado a huérfanos.

En el campo específico de la educación sexual, el conjunto de estas declaraciones, convenciones y pactos –junto con otras-, dio lugar en el 2008 a la declaración “Prevenir con Educación” en el marco de la XVII Conferencia Internacional de SIDA en la ciudad de México. Con el objetivo de fortalecer la respuesta a la epidemia del VIH en el contexto educativo formal y no formal, los Ministros de Salud y de Educación de América Latina y el Caribe reunidos dieron a conocer un acuerdo por el cual se crea el compromiso de implementar y/o fortalecer estrategias intersectoriales de educación integral en sexualidad y promoción de la salud sexual, que incluya la prevención del VIH e ITS. La educación sexual es presentada desde “perspectiva basada en los derechos humanos y en el respeto a los valores de una sociedad plural y democrática en la que las familias y las comunidades se desarrollan plenamente. Ésta educación incluirá aspectos éticos, biológicos, emocionales, sociales, culturales y de género, así como temas referentes a la diversidad de orientaciones e identidades sexuales conforme al marco legal de cada país, para así generar el respeto a las diferencias, el rechazo a toda forma de discriminación y para promover entre los jóvenes la toma de decisiones responsables e informadas con relación al inicio de sus relaciones sexuales.” La tensión es parte de la misma conciliación: ¿qué sucede si el plexo normativo de un país es discriminatorio?

Leyes, programas, acciones a favor de la implementación de la educación sexual

¿Qué modalidades de inclusión de la sexualidad en políticas educativas destinadas a jóvenes existen hoy en día en América Latina? ¿Qué punto de encuentro existen entre las formas locales? ¿Qué desafíos enfrenta hoy la región? ¿Cómo dialogan las luchas feministas en la construcción de estas políticas? ¿Qué rol tienen los organismos internacionales? A partir de estos interrogantes este proyecto buscó explorar las políticas educativas que incluyen educación sexual para jóvenes en la actualidad.

Tal como anticipábamos en las secciones anteriores, en la mayoría de los países parte de la región se desarrollan algún tipo de acción en pos de incluir la educación sexual para jóvenes en el sistema educativo desde el Estado. Algunos de estos países tienen en marcha programas en el marco de sanción de leyes específicas que regulan la educación sexual como contenido obligatoria, mientras otros solo introducen algunas acciones. Aun así, es notorio como el continente avanza en la promoción de la educación sexual en sus aulas.

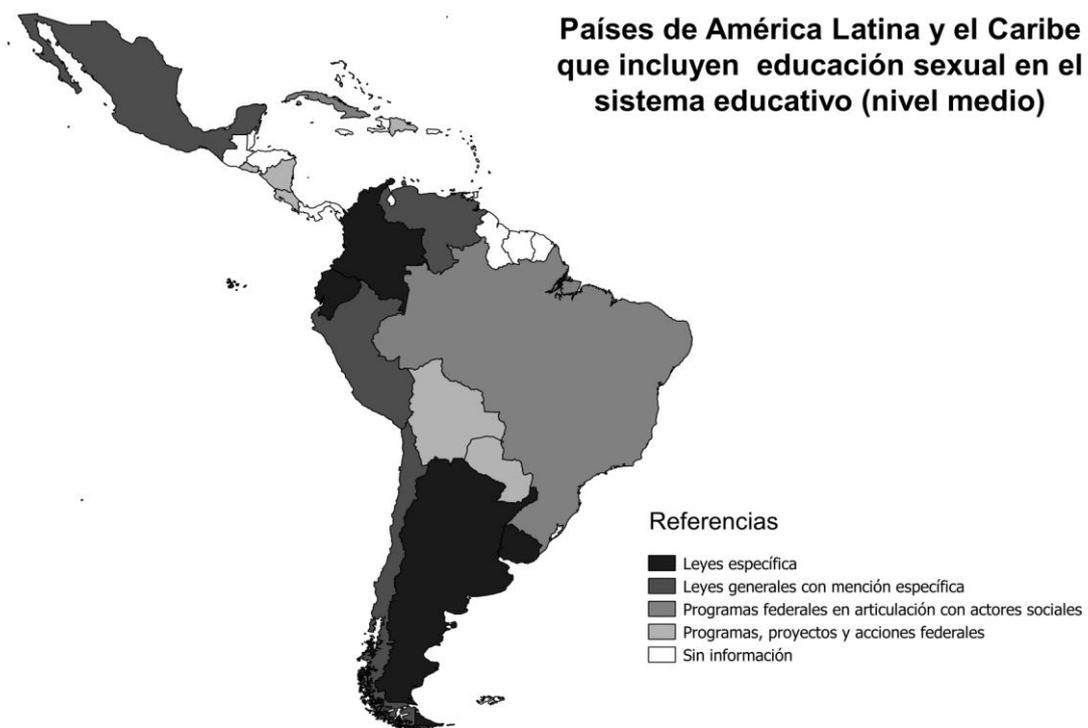
La posibilidad de contar con una ley que aborde específicamente la temática de la educación sexual organiza un desarrollo de implementación de acciones que por un lado, son validadas por un marco regulatorio votado democráticamente; por otra parte, ofrece un cimiento “más sólido” desde donde construir propuestas que perduren en el tiempo y trasciendan las apuestas político-partidarias. No obstante, la sola existencia de la ley no garantiza la puesta en marcha de programas por ejemplo. Asimismo, la implementación de programas sin la existencia de una ley puede crear condiciones firmes para la construcción de estos contenidos.

En el siguiente mapa podremos observar los países que actualmente cuentan con una ley específica que aborda la educación sexual en el sistema educativo y países que en el marco de leyes generales hacen referencia a la educación sexual. En el primer caso, se trata de leyes que definen la educación sexual y establecen la obligatoriedad de su enseñanza; en el segundo caso, se trata de leyes generales de educación o del campo de la salud, en las que se menciona de manera específica la educación sexual. Sin embargo, en todos los países existen marcos legales que aluden de manera general al campo de la sexualidad. No he avanzado en el análisis de estas coyunturas, privilegiando la mirada sobre las dos primeras situaciones.



Fuente: Elaboración propia. Producción digital: Alejandro Benedetti

Ahora bien, si a este mapa sumamos los países que tienen un programa o desarrollan acciones vinculadas a la educación sexual cuyo destinatario son los y las jóvenes, finalmente podremos observar que aparece coloreado casi en su totalidad.



Fuente: Elaboración propia. Producción digital: Alejandro Benedetti

Sin embargo, no todos los países han implementado la educación sexual bajo la misma modalidad. Es por eso que propongo tres categorías para su análisis. Lejos de tratarse de una medición jerarquizada del grado de desarrollo de estas políticas públicas en los estados nacionales, la propuesta es encontrar categorías que nos permitan comprender experiencias que recuperan algunos puntos en común entre sí y con ello, poder organizar una clasificación que nos brinde herramientas para construir una mirada analítica sobre las tendencias en la región.

En el mapa nro. 2 se diferencian tres modalidades: I. Legal-programático (leyes específicas y leyes generales con mención específica), II. Programático (programas federales en articulación con actores sociales) y III. Acciones y proyectos (programas, proyectos y acciones federales). En la primera modalidad se encuentran dos subgrupos, por un lado, un conjunto de países que tiene legislación específica: Ecuador, Colombia, Argentina y Uruguay⁴; y por el otro, un grupo de experiencias que formuló su política pública en marcos legales generales con mención específica como por ejemplo: Chile, Perú, México, Venezuela⁵. Estos países cuentan con una ley nacional específica sobre la inclusión de la educación sexual o bien, con leyes educativas que mencionan explícitamente la educación sexual en el sistema educativo, y a su vez, vienen implementando bajo diversas estrategias su abordaje en las aulas. Estas estrategias se traducen en el armado de políticas públicas a partir de un programa con distintas líneas de trabajo. Una tensión por la que transitan estos países se encuentra entre las líneas de acción federales y la autonomía descentralizada de implementación. El caso de Argentina y Colombia resultan representativos del interrogante respecto de cómo el Estado Nacional diseña y organiza políticas de educación sexual en un marco de implementación local. En Argentina, el proceso de descentralización del nivel medio durante la década de los '90 condujo a dejar en manos de las provincias la gestión de las escuelas. A su vez, la ley de Educación Sexual Integral explicita la necesidad de una implementación de acuerdo a jurisdicción y a las definiciones que tome cada comunidad educativa según su realidad sociocultural “en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros.” Por su parte, Colombia, define a nivel nacional acciones de trabajo que cada región recupera según su idiosincrasia. A su vez, la autonomía escolar es un fuerte valor dentro de la estructura organizacional del país. En este contexto, la obligatoriedad de los contenidos resulta clara y a la vez, ambigua. Las líneas de trabajo de los programas nacionales y con ello, la estrategia de articulación regional/jurisdiccional son piezas claves para la concreción efectiva.

⁴Ecuador: Ley 285 (1998) “Educación de la sexualidad y el amor” / Educación para la democracia y el buen vivir: a. Programa estratégico nacional intersectorial de Planificación en violencia de género, b. Hablo Serio y c. Programa Nacional de erradicación de la violencia. / Colombia: Ley 115 (1994) y Ley 1620 (2013) Sistema Nacional de Convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención de mitigación de la violencia escolar. Programa de Educación para la sexualidad y la construcción de la ciudadanía. Argentina: Ley de Educación Sexual Integral 26.150 (2006) Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Uruguay: Resolución Nro. 1 Acta Extra Nro. 35. Programa de Educación Sexual (2006)

⁵ Chile: Ley 20.418 (2010) Salud Sexual; Perú: Decreto Supremo 006 (2006) Creación de la Dirección de Tutoría y Orientación Educativa (órgano que regula la educación sexual en el sistema educativo); México: Ley General de Educación y Ley General de Salud; Venezuela: Ley Nacional de la Juventud (2002); Ley Orgánica de Educación (2009) puesta en marcha de Líneas estratégicas curriculares para la Educación de la sexualidad en el subsistema de Educación Básica (2010).

La modalidad “programática” refiere a países que han concentrado su accionar en torno a la construcción de políticas públicas a partir de programas de educación sexual de cobertura nacional con una sólida ejecución en articulación con movimientos sociosexuales. Cuba y Brasil son los casos paradigmáticos.

En Brasil la educación sexual es obligatoria en la escuela primaria y secundaria, según una disposición del Ministerio de Educación que estableció a mediados de los años 90 los llamados Parámetros Curriculares Nacionales. La inclusión es propuesta en términos transversales al conjunto de disciplinas que son parte de la enseñanza. Por otra parte, este país cuenta con el programa de Combate a la Violencia y la Discriminación contra GLTB (Gays, Lesbianas, Transgéneros y Bisexuales) y de Promoción de la Ciudadanía de Homosexuales “Brasil sin Homofobia” desde el 2004. El sistema educativo ha sido uno de sus ejes de acción a partir de la puesta en marcha del programa Escuelas sin Homofobia.

El Programa “Brasil sin Homofobia” es resultado del trabajo conjunto del gobierno federal y la sociedad civil organizada. Diversas agrupaciones pertenecientes al movimiento GLTBI ha sido parte del diseño de esta política pública que involucra a diversos sectores del estado, entre los que se destaca: educación, salud y justicia. El objetivo central del programa es “promover la ciudadanía de gays, lesbianas, travestis, transgéneros y bisexuales, a partir de la equiparación de derechos y del combate a la violencia y la discriminación homofóbicas, respetando la especificidad de cada uno de esos grupos poblacionales.” (Brasil sin homofobia: 2004).

En relación al sistema educativo se destaca la necesidad de implementar acciones que promuevan el respeto y la no discriminación por orientación sexual, fomentar y apoyar la formación de docentes, revisión de los textos escolares y elaboración de nuevos materiales didácticos así como también, la creación de un subcomité sobre Educación en Derechos Humanos en el Ministerio de Educación. La implementación de ambos programas en los distintos municipios es ampliamente indagada desde los sectores académicos. Diversos congresos recopilan trabajos de investigaciones en curso y finalizadas, entre ellos se destaca las distintas ediciones de “Fazendo genero”.

La experiencia cubana de inclusión de educación sexual es pionero en la región. Beatriz Martínez de León et al. (2013) analizan los distintos momentos de inclusión de la educación sexual en el país desde 1959 con la Revolución hasta la actualidad en el Centro Nacional de Educación Sexual (CENESEX), distinguiendo cuatro etapas:

“Primera: creación de las condiciones para el desarrollo de la educación de la sexualidad (1959-1975)

Segunda: establecimiento de las bases psicopedagógicas para el desarrollo de la educación de la sexualidad (1976-1991)

Tercera: renovación y perfeccionamiento de la educación de la sexualidad (1992-2006)

Cuarta: visión social integradora de la educación sexual y atención a la diversidad sexual (2007-Actualidad)” (2013:1)

Los/as autores/as indagan las relación entre la política revolucionaria y la tematización de la educación sexual, destacando al movimiento de mujeres. Una serie de hitos dan cuenta de estas articulaciones. [1962](#) la Federación de Mujeres Cubanas convoca a algunos especialistas de salud pública e inicia los programas de educación sexual,

planificación familiar y salud reproductiva, posteriormente –en 1972- se conforma el Grupo Nacional de Trabajo de Educación Sexual (GNTES) con un enfoque multidisciplinario e intersectorial. En este contexto se crea en el Programa Nacional de Educación Sexual involucrando al Ministerio de Salud Pública, al Ministerio de Educación, a la Federación de Mujeres Cubanas y distintas organizaciones juveniles; en 1989, las nuevas demandas frente a la expansión del HIV Sida y la prevención del “embarazo precoz” se crea Centro Nacional de Educación Sexual (CENESEX).

El paso de la tercer a la cuarta etapa, según Martínez de León y otros/as (2013) se caracteriza por la búsqueda de una perspectiva integradora de género, derechos y diversidad dentro de un enfoque humanista crítico que supere la mirada biológica preventiva. Esto viraje se consolida en la Resolución Ministerial No.139/2011, que aprueba el Programa de Educación de la Sexualidad con Enfoque de Género y Derechos Sexuales en el currículo escolar del Sistema Nacional de Educación.

Tanto la experiencia de Cuba como la de Brasil se consolidan en torno a la construcción de programas nacionales que se sostienen en su formulación –en gran parte- por la articulación con otros actores que les dio origen. El paso de los años, permite analizar las diversas tonalidades y expresiones que estos programas han tenido en sus respectivos países.

Una tercera modalidad agrupa países que vienen formulando programas de educación sexual aunque con un accionar que aun resulta disperso así como también, países que han comenzado a implementar acciones y/o proyectos en diversas escalas desde una enunciación nacional. Aquí se incluyen mayormente países de América Central y Paraguay. En su interior, este grupo, comparte una multiplicidad de experiencias diferentes. Desde recientes tareas de desarrollo curricular como el que viene trabajando El Salvador desde el 2013 hasta programas de Educación Afectiva y Sexual como los que sostienen Costa Rica o República Dominicana que aun se encuentran en su estado incipiente. En todos los casos predominan acciones que incluyen la educación sexual aunque no siempre esta tenga el carácter en su formulación de obligatoria. Estas acciones de educación sexual suelen acontecer en un escenario cambiante donde diversos actores introducen cambios respecto a cómo abordar la temática. Esto puede observarse con claridad en los casos de Honduras y Paraguay.

En el caso de Honduras golpe de estado ocurrido en el 2009 estancó los distintos esfuerzos en la inclusión de la temática por parte de la agenda de los gobiernos. Cladem y Centro de Derechos de la Mujeres de Honduras señalan al respecto una primera iniciativa durante el 2003 con la entrega de guías de educación sexual para docentes de escuela secundaria. Un segundo momento en el 2005 cuando se amplió la distribución para otros niveles del sistema educativo y se propuso la transversalización armando un proyecto piloto en 70 municipios del país. En el 2009, el debate sobre las guías había sido ocasión de debate entre autoridades del poder ejecutivo, organizaciones de mujeres, docentes y familias, culminando con su revisión pero la imposibilidad de su puesta en marcha.

Finalmente, en el 2010 se distribuyen las guías “Cuidando mi salud y mi vida” como estrategia de implementación de contenidos de educación sexual. Durante el 2014, se realizó una capacitación virtual para docentes de distintas regiones del país.

En Paraguay, también acontecieron algunas modificaciones de iniciativas conformando un escenario inestable para la implementación de la educación sexual. Durante el 2010 en articulación entre unidades del estado - Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio de Salud, Secretaría de la Niñez y Adolescencia y Secretaria de la mujer-, organizaciones de la sociedad civil y agencias de Naciones Unidas se construye “Marco Rector Pedagógico para la Educación Integral de la Sexualidad”. Este marco establecía los conceptos centrales a partir de la cual se construiría la educación sexual en el país que incluya tanto al sistema formal como no formal. La transversalización de los contenidos y la inclusión de la perspectiva de género son centrales en esta propuesta. La puesta en marcha de este marco, conlleva a múltiples repercusiones. Sectores conservadores, entre ellas organizaciones católicas, evangélicas y otras, rechazaron el documento por su propuesta de “ideologización de género” –entre otras acusaciones- (ABC, 28 de septiembre de 2011). Profundizaré sobre esta disputa más adelante, aquí solo quisiera destacar como esta iniciativa encontró su fin en el 2011, redefiniéndose en términos muy distintos en el 2012. La tarea de abordaje de la inclusión de la educación sexual finalmente quedo en manos del Plan Nacional de Salud Sexual construido con el apoyo técnico de UNFPA en el marco del Ministerio de Salud. El plan, como analizaremos más adelante centra su mirada en aspectos médico preventivos.

Tanto en Honduras como Paraguay, podemos observar acciones a favor de la inclusión dentro de las políticas públicas de la educación sexual para jóvenes. Sin embargo, esta tarea año tras año avanza de manera polimorfa y discontinua. El accionar de distintos actores pone en jaqué la consolidación de proyectos en programas de trabajo sostenidos en el tiempo. Por otra parte, la presencia de organismos internacionales, en particular UNFPA, o bien, haber sido Estado-parte del acuerdo “Prevenir con Educación” ha sido clave en estos países para –a pesar de los obstáculos- continuar con la tarea aunque habitualmente a costas de volver a centrar la mirada en los aportes biomédicos.

La denuncia sostenida por parte de organizaciones de derechos de mujeres como CLADEM o vinculadas a los derechos humanos, también resultaron aspectos facilitadores para dar continuidad a los esfuerzos por incluir la educación sexual en las aulas.

La deuda caribeña: Guatemala y Panamá

Hasta aquí hemos trazado una panorámica de países que –con diferentes modalidades- vienen abordando la educación sexual desde la política pública en el sistema educativo. Sin embargo, algunos de países de la región han evaluado como escasas las formas existentes y se encuentran luchando por incluir la educación sexual o ampliarla. Me detendré, brevemente sobre dos casos, la Campaña Nacional por la Educación Sexual de Guatemala y el Proyecto de Ley Nro. 61 de Panamá.

En Guatemala la Campaña Nacional por la Educación sexual participan distintas organizaciones de mujeres, feministas y académicas⁶. La demanda se dirige hacia el

⁶La Campaña Nacional por la Educación Sexual es un esfuerzo del equipo impulsor, constituido por diez organizaciones nacionales: ADEMKAM Sololá, Asociación Alas de Guatemala (ALAS), Asociación Guatemalteca de Mujeres Médicas (AGMM), Asociación Tan Uxil de Petén, Asociación Pro-bienestar de la Familia de Guatemala

gobierno y la necesidad de incorporar en los planes de estudios una educación sexual de carácter integral, laica y científica. En el marco de la firma del compromiso de la Carta Acuerdo “Prevenir con Educación” y la legislación local (Ley de Acceso Universal y Equitativo de Servicio de Planificación Familiar, Decreto 87-2005, que establece que el Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social deben educar sexualmente a la población y amparar sus derechos sexuales y sus derechos reproductivos, especialmente de los grupos más vulnerables –adolescentes, jóvenes y mujeres-) esta campaña tiene por objetivo “contribuir a que adolescentes y jóvenes conozcan sus derechos sexuales y reproductivos, para que puedan exigir la implementación de la educación sexual en centros educativos públicos y privados y en los servicios de salud”⁷.

La Campaña ha realizado diversas acciones en el campo público, entre ellas ha elaborado una serie de videos bajo el lema “Exigimos Educación Sexual, imposible seguir sin ella” en la que participan jóvenes refiriéndose a distintas situaciones: respeto a la diversidad⁸, el acceso a los métodos anticonceptivos⁹, el casamiento forzado¹⁰ y la prevención VIH¹¹. Otras consignas son incluidas desde afiches, como por ejemplo, la violencia sexual como delito, los proyectos de vida, el acoso y la afectividad¹². Tanto en afiches como en videos aparecen jóvenes demandando educación sexual. Se destaca, también, una clara intencionalidad de mostrar distintos jóvenes: mujeres, varones, con distintas edades y tradiciones culturales.

Guatemala si bien no cuenta con una ley específica de educación sexual, si tiene un marco legal que podría dar sustento a la formulación de programas nacionales que aborden esta temática. La campaña se orienta hacia esta dirección. En su contenido, la campaña se dirige hacia la población juvenil y demanda por una educación que extienda los límites de un discurso biomédico. Aun así, prevalece una argumentación fuertemente sostenida en los aspectos preventivos.

(APROFAM), INCIDEJOVEN, Instancia por la Salud y el Desarrollo de las Mujeres (ISDM), Programa para la Prevención de ITS, VIH y sida de la Universidad de San Carlos de Guatemala (PPIVS-USAC), Red de Mujeres Positivas en Acción y Tierra Viva.

7 INICIDEJOVEN (Organización juvenil parte de la campaña)
<http://incidejoven.org/wp-content/themes/incidejoven/campana/index.htm>

8 https://www.youtube.com/watch?v=Fbudpl7E_pY

9 <https://www.youtube.com/watch?v=qlkfGTgZTYU>

10 <https://www.youtube.com/watch?v=2ALNEDJydyC>

11 <https://www.youtube.com/watch?v=mPNfQOk5WuQ>

12 <http://www.plataforma51.org/#!/campana-educacion-sexual/crj7>

El caso panameño, en cambio, avanza sobre la posibilidad de sanción de una ley específica. Durante el 2014 se ha comenzado a debatir el proyecto de ley Nro. 61 “Por la cual se adoptan políticas públicas de educación integral, atención y promoción de la salud”. El mismo fue presentado por el Partido Revolucionario Democrático¹³. El articulado del proyecto define qué se entiende por educación integral en sexualidad como: “Educación integral en sexualidad: La educación integral en sexualidad (EIS) se refiere a la orientación e información ética y científica, adecuada a cada etapa psicofisiológica del ciclo vital humano. La EIS favorece que niños, niñas, adolescentes y jóvenes adquieran los conocimientos y habilidades para tomar decisiones responsables e informadas sobre sus relaciones sociales; contribuye a que se retrase el inicio de las relaciones sexuales, se reduzca la frecuencia de la actividad sexual sin protección, se disminuya el número de parejas sexuales y aumente el uso de métodos de protección contra el embarazo no deseado y las infecciones de transmisión sexual (ITS).” (Artículo 3)

Aclara a su vez, el artículo 3, el concepto de sexo y sexualidad: “Sexo: Diferencia biológica entre varones y mujeres. Sexualidad: Conjunto de condiciones anatómicas, fisiológicas, psicológicas y afectivas que caracterizan cada sexo y están presentes en el ser humano, en todas las fases de su desarrollo”

Estas primeras definiciones dejan entrever por un lado, que la educación sexual se dirige a prevenir una serie de problemáticas que incluye las temáticas tradicionales – “embarazo no deseado” e “infecciones de transmisión sexual” pero que también alude a “retrasar el inicio de las relaciones sexuales, disminuir el número de parejas sexuales” por ejemplo. Esta tarea formativa se asienta en la base de la binaridad sexo-genérica. Esta mirada es acentuada en los fundamentos iniciales que el proyecto expone. Allí redundan referencias estadísticas que dan cuenta del aumento del “embarazo adolescente”, “muertes por HIV en jóvenes”, “vínculos no estables”, “violencia”. La educación sexual es concebida como una herramienta útil y exitosa para la prevención. Asimismo, se apela a la educación sexual como un derecho de niños, niñas y jóvenes en el marco de un Estado que debe generar y fomentar programas, planes y acciones en este sentido.

Finalmente, el proyecto en su artículo 8 prevé la obligatoriedad de la inclusión del tema en la curricula de todos los niveles educativos y tanto para escuelas “oficiales” como “particulares”. La perspectiva planteada en ese mismo articulado presenta una serie de paradojas con otras referencias de la propia ley al considerar que esta inclusión debe basarse en una educación de carácter científico, no sexista, igualitario, equitativo y respetuoso entre hombre y mujeres considerando los aspectos afectivos, biológicos, fisiológicos y éticos. La expresión, “no sexista” en este contexto arroja una serie de interrogantes respecto de aquello esperado. Siembra, al menos, una mirada atenta respecto de cómo se plasmaría tal concepción en las formulaciones futuras en el escenario de sanción de la ley.

¿Educación sexual para qué? Acerca del diseño de contenidos de educación sexual en la región.

¹³Es un partido político creado en 1979, miembro de la Internacional Socialista.

Con distintos recorridos, pudimos revisar en el apartado anterior como la educación sexual es parte de la agenda pública de América Latina y el Caribe. En esta sección, avanzaremos sobre el análisis de los sentidos y miradas que la educación sexual adquiere en los distintos países. Para qué enseñar educación sexual y qué contenidos son los privilegiados para cumplir ese objetivo, son los dos interrogantes centrales que guiaron la indagación sobre documentos legales (que explicitaran contenidos escolares), documentos curriculares, manuales y guías de trabajo desarrollados o realizados con la participación de los ministerios de educación y que tenían como destinatario final a los y las jóvenes de las escuelas medias o sus docentes.

A partir del análisis de este corpus, se pueden distinguir tres miradas sobre la educación sexual: I. Prevención clásica, II. Prevención ampliada; y III. Género, diversidades y derechos humanos. Algunas experiencias remiten con claridad a una de estas categorías, mientras que otras conforman una trayectoria mixta entre distintas miradas. Asimismo, en algunos países, la combinación de tales miradas se hace con prevalencia de una sobre otra. Por último, hay países cuya producción curricular es ambigua, y mientras en algunos documentos sostiene enfáticamente una mirada, en otros la suaviza o incorpora otros contenidos.

Es por eso que estas categorías solo son una invitación a revisar las formas de construcción curricular sobre la educación sexual. No se trata de una clasificación exhaustiva, excluyente y estática, sino más bien, una puerta de entrada a partir de la cual problematizar la afirmación: “América Latina y el Caribe avanza sobre la educación sexual”. ¿Hacia donde avanza la educación sexual?

Prevención clásica: embarazo “precoz” / VIH Sida

Una de las tradiciones de mayor presencia entre los documentos analizados se vincula con el llamado –en forma crítica– modelo biologicista de educación sexual. Desde este marco, se considera que en la escuela se abordan a las cuestiones de la sexualidad si se estudia la anatomía de la reproducción. Y, eventualmente, la fisiología, aunque por lo general desgajada de las emociones y principalmente centrada en “los problemas” o “peligros” del uso del cuerpo. Este modelo es trabajado desde la necesidad de prevenir los riesgos de una sexualidad adolescente “descontrolada”. El embarazo caracterizado como precoz y la expansión de la pandemia del VIH SIDA son dos vectores claves en la construcción de contenidos sobre aquello que se desea evitar en la población juvenil.

El discurso de la prevención ha calado profundo no solo en la construcción de argumentos que justifiquen la inclusión de la sexualidad como un tema escolar sino también en la producción curricular. Y aun, cuando existen esfuerzos por superar esta mirada, en pos del mandato de formar en una “integralidad”, los materiales desarrollados destinan mayor lugar a temas ligados a la reproducción, las enfermedades y el embarazo por sobre otros contenidos que se presentan.

Por ejemplo si tomamos el índice de la Guía Metodológica para docentes del III Ciclo “Cuidando mi salud y mi vida” de Honduras encontramos que en las distintas áreas (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática, Español y Educación Física) donde se propone la transversalización de contenidos de educación sexual priman diversos abordajes sobre el HIV SIDA por sobre el análisis de las relaciones interpersonales: la familia, el noviazgo; los valores, la comunicación o el deporte. La guía propone 20

actividades para realizar con el estudiantado. 14 de las actividades responde a la prevención de embarazo en la adolescencia y VIH SIDA. Gran parte de las actividades avanza en conocer la sexualidad humana, su anatomía, la reproducción, las formas de transmisión del VIH, las conductas de riesgo y formas de su prevención, los métodos anticonceptivos desde un enfoque basado en la necesidad de informar a los y las estudiantes, apelando al contenido en su carácter de conocimiento científico. Otro conjunto de temas que recuperan las actividades –en menor medida– son la toma de decisiones en la vida en relación a las metas, proyectos y deseos. El embarazo durante la adolescencia, en estas actividades es presentado como un “obstáculo” dejando un efecto moralizante a favor de su prevención. Por último, una actividad aborda los estereotipos del lenguaje relación a las personas que viven con HIV.

En esta dirección el enfoque de la prevención profundiza la biologización escolar de la sexualidad integrando el dispositivo de disciplinamiento social de los cuerpos y su expresión (Morgade: 2011). “Las apariencias biológicas y los efectos indudablemente reales que ha producido, en los cuerpos y en las mentes, un prolongado trabajo colectivo de socialización de lo biológico y de biologización de lo social se conjugan para invertir la relación entre las causas y los efectos y hacer aparecer una construcción social naturalizada (los “géneros” en cuanto que hábitos sexuales) como el fundamento natural de la división arbitraria que está en el principio tanto de la realidad como de la representación de la realidad que se impone a veces a la propia investigación” (Bourdieu:1999, 14). De manera tal que el “efecto de naturalidad” se constituye como central dentro de estas propuestas curriculares que proponen no solo conocer el cuerpo sino centralmente las conductas “normales” que nos permitirán al estudiantado tomar “acertadas decisiones” sobre su vida evitando el embarazo y las enfermedades.

El caso chileno, también puede leerse desde estas categorías. Resultan indudables los esfuerzos por ampliar el desarrollo temático, sin embargo, continúa una fuerte mirada en formar conductas a favor de la prevención. La cartilla “Formación en sexualidad, afectividad y género” para docentes elaborada por el Ministerio de Educación en el marco de acompañar el diseño de proyectos educativos institucionales y dando respuesta a lo mandado por la Ley 20.418 de Salud (2010) propone un “enfoque formativo en educación en sexualidad, afectividad y género como estrategia de prevención”. Entendiendo por el mismo lo siguiente: “Formar en sexualidad, afectividad y género, implica, necesariamente, un componente preventivo, expresado en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan formar personas autónomas, capaces de tomar decisiones personales y de anticiparse a las situaciones. En este sentido, la dimensión preventiva implica superar la noción de riesgo¹¹ y no se limita a informar o prohibir, sino que proyecta hacia una formación que actúa con anticipación.” (Cartilla Formación en sexualidad, afectividad y género, 2013)

La guía propone una serie de temas a trabajar en las aulas, según las edades. Entre los temas destinados a jóvenes de 12 a 18 años prevalecen contenidos vinculados a formación de conductas de prevención en el marco de los valores. Entre los temas se menciona: Compromiso a largo plazo, el matrimonio y la crianza de hijos e hijas; Valores, actitudes y fuentes de aprendizaje sexual; Normas e influencia del grupo de pares en el comportamiento sexual; Toma de decisiones; Comunicación y habilidades de negociación y rechazo; Cómo encontrar ayuda y apoyo; Anatomía y fisiología sexual y reproductiva; Intimidad, integridad del cuerpo y comportamiento sexual; Salud sexual y reproductiva. Factores de riesgo. La prevención aparece fuertemente asociada a la

posibilidad de formar conductas responsable basada en valores. Sin embargo, es difícil definir a qué valores se esta haciendo referencia.

El enfoque de la prevención se asienta, en este caso, sobre cómo la escuela puede formar “buenas conductas” sin problematizar los valores que sostienen tal clasificación. O más bien, la propuesta invisibiliza la problematización de las relaciones sociales que sostienen las conductas de las personas. Los supuestos pronto se evidencian, dejando a la luz que las buenas conductas se vinculan con el matrimonio heterosexual, con el establecimiento de relaciones estables y monogámicas. No obstante, es notorio que el material excede lo regulado por la ley 20.418 al incluir temas como “la sexualidad y los medios de comunicación” y “la construcción social del género”.

No obstante, la compleja implementación de estas temáticas bajo la modalidad de Proyecto educativo institucional en la que cada escuela define presenta una serie de alertas para investigadores/as del país. Essau Figueroa Silva (2012) destaca el complejo entramado de las políticas neoliberales y la definición de la educación sexual como educación en valores morales. Siendo que “la moral” puede adquirir diverso sentido según los actores qué se esperará de la educación sexual. Irma Palma, Daniel Reyes, Claudia Moreno (2013), por su parte destacan como detrás de la libre elección y pluralidad de la propuesta se esconde una mirada conservadora en las políticas públicas sobre educación sexual.

Prevención ampliada: la violencia. Tensiones entre el derecho y la victimización

Una segunda mirada que se evidencia en parte de los documentos analizados es la necesidad de ampliar el enfoque de la “prevención clásica” incorporando la violencia de género, violencia sexual o simplemente, la violencia. La forma de inclusión de este contenido se organiza desde diversos discursos; mientras algunos países adoptan la violencia de género como un tercer efecto a prevenir de una sexualidad descontrolada, otros apelan a la vulnerabilidad y victimización de las mujeres, y unos muy pocos a la promoción de derechos.

La inclusión de la educación sexual en República Dominicana se realiza por medio del Programa de Educación Afectivo Sexual (PEAS) desde el 2007¹⁴, entre sus contenidos para la educación en el nivel medio se enuncian contenidos por cada uno de los años de escolarización. En su conjunto prevalecen tres grandes grupos temáticos:

- Anatomía, reproducción, embarazo, enfermedades de trasmisión sexual y sus formas de prevención
- La vida en pareja, el matrimonio, los valores de la abstinencia, la fidelidad, castidad. Los medios de comunicación y estereotipos.
- La violencia intra familiar, extra familiar, abuso, violación. El problema del aborto, la pornografía y prostitución.

En relación a la violencia se citan leyes que la condenan en el país, constituyendo esto objeto de estudio con los y las estudiantes. Sin embargo, la falta de inclusión de la perspectiva de género como problematizadora de la relaciones de poder entre varones y

¹⁴Durante el 2014 se comenzó a realizar un trabajo de actualización del Programa de Educación Afectivo Sexual que aun no público sus elaboraciones finales.

mujeres debilita la inclusión del tema reduciéndolo a un efecto no deseado de la sexualidad. En concordancia con el análisis que efectúa UNFPA durante el 2012 en ocasión de realizar un estado de situación sobre la implementación del PEAS, la igualdad de género solo se trabaja en las aulas a partir de dos fechas conmemorativas: el 8 de marzo (Día de la Mujer) y el 25 de noviembre (Día contra la violencia hacia las mujeres).

En esta propuesta “la violencia” aparece como una ampliación a la prevención que la educación sexual debe habilitar: prevenir el embarazo, prevenir la transmisión de enfermedades sexuales y prevenir la violencia.

En un marco de educación sexual distinto, tanto la propuesta curricular de Nicaragua como la de Perú coinciden en incorporar la tematización de las sexualidades en el aula a partir de identificar distintos problemas frente a su ausencia. A la necesidad de postergar la iniciación sexual, prevenir el embarazo y la maternidad en la adolescencia y prevenir las enfermedades de transmisión sexual se agrega la prevención de la violencia sexual en la infancia y adolescencia. En relación a esto el Documento “Educación sexual integral. Derecho Humano y contribución a la Formación Integral” de Perú abrevia: “La educación sexual integral también cumple un rol protector frente al embarazo en la adolescencia, el riesgo de infección por VIH y otras infecciones de transmisión sexual, a la coerción, al abuso, a la violación y a otras formas de violencia sexual en la infancia y adolescencia, y puede contribuir eficazmente a transformar esta problemática” (2013:16)

Ambas propuestas se inscriben en programas de contenidos donde los derechos sexuales son punto de anclaje, sin embargo, la violencia sexual también es presentada en el marco de las necesidades a prevenir. Es indudable que numerosos niños, niñas y adolescentes con una frecuencia que nunca deja de ser sorprendente vive situaciones de acoso, acoso así como diversas formas de abuso y/o violación. Este hecho revitaliza la necesidad de inclusión de estas temáticas en el ámbito de la escuela en tanto se trata de situaciones que avasallan los derechos de niños, niñas y adolescentes a una vida digna. No obstante, el tratamiento de estos contenidos abre una serie de interrogante respecto de cómo estos temas refuerza o no la vivencia de la sexualidad como amenazante, y en que lugar se ubica a quiénes son víctimas de la misma. (Morgade: 2011). En otras palabras, víctimas victimizadas o víctimas empoderadas.

Otra forma desde donde podemos entrever, el avance de esta temática en el campo de la educación sexual lo ofrece la nueva política educativa de Ecuador. La inclusión del tema de la violencia ha sido la innovación en la formulación de las políticas públicas de los últimos años. El país cuenta desde 1989 con la Ley de Educación de la sexualidad y el amor que junto con una serie de acuerdos ministeriales esta materializando la inclusión de la sexualidad en las aulas. En los últimos años, los esfuerzos por avanzar en la difícil instalación de la temática radicó también en la creación del programa “Educación para la democracia y el buen vivir” donde se destacan cuatro acciones centrales:

- Estrategia Nacional Intersectorial de Planificación Familiar y Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENIPLA) (Incluye la violencia sexual en relación al embarazo entre sus objetivos de trabajo)
- Programa Estrategia Nacional Intersectorial de planificación en violencia de género

- Habla Serio
- PNI Para erradicar delitos sexuales en el ámbito de la escuela (campaña: “Nadie nunca más”).

Los cuatro programas avanzan en la visibilización de la violencia sexual/ género dentro de la formulación de políticas públicas en las que el Ministerio educación interviene. Tal vez, la más “llamativa” es PNI y la campaña “Nadie nunca más” creadas en el 2014. Con el objetivo de “sensibilizar a los diferentes actores de la comunidad educativa sobre la violencia sexual, y para dar a conocer las rutas y protocolos de denuncia cuando suceden estos hechos” la campaña apunta a tematizar situaciones históricamente ocultadas.

Género, diversidades y derechos humanos.

Finalmente, un conjunto de documentos de la región se organiza sobre tres conceptos claves: género, diversidades y derechos humanos. No obstante, en la construcción discursiva de la formulación de contenidos surgen una serie de tensiones:

- Mientras que algunos documentos se posicionan a favor de una revisión de las relaciones de género en clave de desigualdad social, otros aluden al género como categoría descriptiva de las diferencias entre varones y mujeres.
- Algunas propuestas avanzan en la problematización de la heterosexualidad, otras normalizan las distintas identidades sin cuestionar la matriz socio-cultural de su producción.

Estos documentos incorporan una definición amplia de la sexualidad que supera la genitalidad y donde intervienen distintas dimensiones: biológica, psicológica, cultural e histórica, ética – moral. Habitualmente, denominan a esta educación sexual en términos de “integral”. El desarrollo de esta línea de contenidos se encuentra motorizado por la presencia de la UNFPA en articulación con Ministerios de Educación y otros organismos del estado, y organizaciones de la sociedad civil. Dentro de este esquema, se encuentran las experiencias de Colombia, Uruguay y Argentina, y las recientes formulaciones de Perú, Nicaragua y El Salvador.

Del primer grupo propongo analizar los casos de Colombia y Argentina, los cuales nos permitirá acercarnos a distintas concepciones en torno a la estrategia curricular.

En el caso de Colombia, la puesta en marcha del Programa de Educación para la sexualidad y la construcción de la ciudadanía renuevan los debates en torno a la escuela en tanto dispositivo pedagógico de género trabajado por Carlos Iván Suarez. En la actualidad, el programa tiene el propósito de “contribuir al fortalecimiento del sector educativo en el desarrollo de proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad, con un enfoque de construcción de ciudadanía y ejercicio de los derechos humanos, derechos sexuales y derechos reproductivos”¹⁵. Para ello ofrece una serie de orientaciones para ser trabajados por cada escuela. La “Guía 1, la sexualidad en la formación integral de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes” (2008) enuncia seis

¹⁵Sitio web del Ministerio de Educación de Colombia:
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/w3-article-345811.html>

principios centrales a partir de los cuales las escuelas deberán seleccionar contenidos que consideren adecuados a su comunidad:

- Ser humano: “La palabra humanidad, ser humano y persona refieren al carácter igualitario de todos los siguientes del género humano, independientemente de la época y el lugar” (11) Esto hecho fundamento la dignidad de la vida humano y da fundamento universal a la concepción de derechos humanos.
- Género: Esta categoría permite comprender como la construcción social y cultura establecida sobre las diferencias sexuales biológicas ha llevado a valoraciones desiguales entre varones y mujeres.
- Educación: es entendida desde una aproximación pedagógica que promueve la construcción de conocimiento significativo para la vida.
- Ciudadanía: Condición desde la cual las personas participan en las definiciones individuales y colectivas. La ciudadanía se asume y ejerce.
- Sexualidad: La sexualidad es una dimensión constitutiva de los seres humanos: biológica, psicológica, cultural, histórica y ética.
- Educación para la sexualidad y construcción de la ciudadanía: es una propuesta como “reto a la promoción de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que favorezcan la dignidad humana y el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, y el logro de la salud sexual y reproductivas a partir de personas autónomas que establecen relaciones cada vez más pacíficas, democráticas y pluralistas” (18)

La propuesta de contenidos específicos queda “abierta” primando una propuesta sobre las competencias esperadas en niños, niñas y jóvenes. Este enfoque aun con sus logros de ampliación conceptual, también puede ser leído como una modalidad aggiornada de la clásica necesidad de formar “buenas conductas”. En esta dirección, Mary Luz Estupiñan Serrano señala: “Ahora bajo la lógica de la auto-soberanía y/o autogobierno se desplaza el centro de poder de un lugar exógeno a uno endógeno para alimentar los espejismos de libertad y autonomía. Sin embargo, continúan siendo máscaras del poder como dominio de las posibilidades de acción de las y los otras/os.” (2011:93)

Ya no se trata de fomentar conductas prevención de un riesgo atemorizante sino, más bien, de propiciar el autogobierno de unos mismo. Este viraje que alienta la formación de sujetos autónomos entra contradicción cuando el campo de acción real de elección se ciñe sobre las condiciones establecidas de antemano que no son posibles de poner en debate.

Al revisar la propuesta de contenidos en Argentina, encontramos una estrategia curricular distinta. La producción de lineamientos curriculares para el nivel ha sido frondosa en los últimos tiempos. El programa de Educación Sexual Integral ha diseñado: Los lineamientos curriculares para ESI, Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria: Contenidos y propuestas para el aula: donde se proponen contenidos para las diversas disciplinas que componen la educación en este nivel y Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria: Contenidos y propuestas para el aula II: donde se propone talleres específicos sobre vínculos violentos en parejas adolescentes, discriminación y diversidad sexual y trata de personas.

En su conjunto la propuesta de contenidos es amplia y auspiciosa. No obstante, algunos nodos conceptuales parecen cristalizarse bajo modalidades despolizadas: la diversidad

convocada desde el paradigma del respeto no deja aun ser interpretada desde la trama de la heteronormatividad (Lavigne, 2011). Subyace entonces una concepción del diverso como característica de otro, donde no discute la posición desigual sino las formas respetuosas desde las cuales establecer un vínculo (Baez, 2013). Por otra parte, el tema del aborto requiere de nuevas profundizaciones (Diaz Villa, 2012).

Otras propuestas recientes como la desarrollada por El Salvador abre nuevos interrogantes respecto de cómo se incluyen una concepción amplia e integral de la sexualidad.

El Programa de Educación Integral de la Sexualidad de El Salvador se fundamenta en la Declaración Ministerial “Prevenir con educación” (2008). La “Guía metodológica sobre la Educación Integral de la Sexualidad. Educación Media” puesta en circulación a comienzos del 2015 presenta los fundamentos de una educación sexual basada en el enfoque de género y derechos humanos y junto con ello, una necesaria actualización curricular. El documento presenta por un lado, las distintas asignaturas del nivel señalando con otro color los aportes conceptuales que este programa brinda; y por el otro, una serie de actividades para ser “desarrolladas o adaptadas” por el personal docente para incluir los nuevos temas. Entre los temas a desarrollar se destacan tanto aspectos biológicos y genéticos como también aspectos psicológicos, sociales, culturales e históricos.

La propuesta de actividades, revisando su secuenciación, reviste algunas peculiaridades. Entre las que se destaca, una suerte de confianza excesiva en las competencias de comunicación como forma de resolución de lo que pueden ser interpretados como “problemas de la sexualidad”: el embarazo no deseado, el contagio de enfermedades y la violencia sexual.

En relación con este tema una secuencia de actividades en el marco de la asignatura “Orientación para la vida” para el primer año de bachillerato deja entrever las tensiones:

- Violencia, acoso, abuso, trata de personas y explotación. Parte I
- Violencia, acoso, abuso, trata de personas y explotación. Parte II
- Violencia, acoso, abuso, trata de personas y explotación. Parte III

- Causa de los conflictos: por fallas en las interacciones comunicativas, por diferentes intereses y valores, por preferencias personales o colectivas, por las acciones de poder y subordinación entre personas de sexos, edades y otro rasgo diferentes.

- Reacciones justas, respetuosas, democráticas ante los conflictos: alteraciones en los estados de ánimo y de equilibrio emocional, evasión, acomodación y competición.

- Técnicas de resolución de conflicto: comunicación, el diálogo, la escucha efectiva, asertiva, justa, democrática equitativa, horizontal y activa.

La confianza excesiva en la formación de habilidades puede volverse contraproducente a la misma propuesta de contenidos seleccionados para trabajar la violencia en las aulas. Por un lado, minimiza la categoría de violencia como problema de comunicación; y por

otra parte, parecería apuntarse a una formación comunicacional como estrategia de cambio de la conducta violenta.

Otras experiencias también recuperan esta mirada amplia de la sexualidad, aunque no se acogen de manera específica con el concepto de “sexualidad integral”. El programa “Escuela sin homofobia” de Brasil es uno de ellos. En apartados anteriores hacía una primera aproximación al mismo, dando cuenta de su particularidad de trabajo centrado en el cuestionamiento de la heterosexualidad como normalidad.

El plan de ejecución del Ministerio de Educación incluye el Programa de Escuelas sin Homofobia. El programa se desarrolla en diversas direcciones:

- Reuniones regionales con líderes de organizaciones sociales y agentes del Estado.
- Investigaciones cualitativas sobre la homofobia en la escuela.
- Materiales para la capacitación docente y materiales curriculares para el aula.

Durante el 2011, una serie de debates acontecieron con la publicación de materiales por parte del programa. Los materiales constaban de tres videos para trabajar en el aula¹⁶ diversos temas: las parejas gays, la identidad trans, la bisexualidad. Estos videos fueron criticados por sectores conservadores, y finalmente, la presidenta –Dilma Rousseff- se pronunció en contra de los mismos, destacando que el Estado no podía “meterse” en la vida privada de las personas¹⁷, y posteriormente vetando su distribución. Este caso nos permite indagar por los límites de la tematización de estos contenidos. El programa se propone “combatir la homofobia” sin embargo, estos videos que explícitamente visibilizan experiencias habitualmente negadas / discriminadas son calificados como “promoción” “provocación” o “direccionamiento intencionado” la vida de las personas. Subyace entonces una clasificación previa donde la heterosexualidad perpetua su las categorías de normal y anormal.

El caso boliviano por otra parte, nos permite observar otra dinámica de abordaje de la educación sexual desde una mirada amplia de la sexualidad. Durante el 2010 se sancionó la Ley Nro. 70 de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez que incluye en diferentes artículos la necesidad de una educación despatriarcalizada. Entre sus fines se destaca: “Art. 4, inc. 6. Promover una sociedad despatriarcalizada, cimentada en la equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos.”

Este nuevo marco legal regula en su totalidad el sistema educativo del país incorporando una serie de principios políticos y filosóficos que sostienen una concepción de la escuela como unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad. Ahora bien, esta mirada principista, en lo particular a la educación sexual no encuentra correlato con desarrollo sostenido de programas. Entre las acciones realizadas se encuentra la elaboración del módulo: “Educación para la sexualidad con perspectiva de género un Derecho Educativo”, dirigido a maestros y maestras de aula del sistema educativo del estado. Este módulo es

¹⁶ Se pueden visualizar en el siguiente enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=TEcra9BBOdg&list=PL06EBC4B4DADE9A10>

¹⁷ Palabras de Dilma Rousseff: <https://www.youtube.com/watch?v=QmYxgz6oKNE>

fruto del trabajo del Ministerio de Justicia y algunas de sus dependencias (Vice ministerio de Igualdad de Oportunidad y Dirección General de Prevención y Eliminación de toda forma de Violencia en Razón de Género) con la revisión del Ministerio de Educación y el apoyo financiero del Fondo de Población de las Naciones Unidas.

El documento busca acompañar a docentes en la formación de una “vivencia de la sexualidad libre, placentera, responsable; sobre manera en el ejercicio y demanda de los derechos sexuales, los derechos reproductivos y la equidad e igualdad entre hombres y mujeres” (2010: 5). Para ello propone explorar sobre diez núcleos conceptuales: I. Sexualidad, sexo y género; II. Derechos sexuales y derechos reproductivos; III. Comunicación Asertivas; IV. Identidad, autoestima y valores; V. Proyecto de vida; VI. Violencia en razón de género; VII. Embarazo Adolescente; VIII. Métodos Anticonceptivos; IX. Infecciones de transmisión sexual; y X. VIH y el SIDA.

El abanico de contenidos que recorre esta propuesta supera la visión biomédica de la sexualidad, incluyendo otros contenidos que avanzan sobre tematizar la violencia de género, los derechos sexuales y reproductivos, la comunicación.

¿Perspectiva de género? Equidad de género e ideologización

Gran parte de las leyes, programas y acciones que se están llevando adelante en la región enuncian la perspectiva de género como tamiz desde el cual se *debe* abordar la educación sexual. No obstante, rápidamente se evidencian definiciones y directrices disímiles en torno a que se entiende por ello. Aún cuando prevalece un discurso a favor de la construcción de la juventud como sujeto de derecho y los derechos humanos como marco regulador de la política pública, en la revisión realizada, se pueden distinguir dos concepciones diferentes : I. Distintos pero iguales y II. Desigualdades críticas.

I. Distintos pero iguales

En enfoque o perspectiva de género, en ocasiones es definido en términos de “equidad e igualdad entre los sexos”. El caso chileno puede ofrecernos algunas aristas desde las cuales analizar esta mirada. Si bien en el desarrollo de la política pública educativa en pos de una formación en sexualidad, afectividad y género conviven diversas interpretaciones en torno a la inclusión de la perspectiva de género prevalece también una mirada que parte de una diferenciación “clara y precisa” entre sexo y género: “Sexo: Es el conjunto de características biológicas que nos define como mujer u hombre. Género: Es el conjunto de características sociales y culturales que diferencia a los hombres de las mujeres; es el conjunto de ideas, creencias y atribuciones que cada cultura ha construido acerca de las diferencias sexuales y que le ha asignado a hombres y mujeres según un momento histórico y cultural determinado. Esto es enseñado y transmitido fundamentalmente, por la familia, la escuela y los medios de comunicación. Es a través de ellos y los valores que representan, que se define y reproduce lo masculino o femenino, lo que es de los hombres y lo que es de las mujeres, los sentimientos, las formas de comportamiento que se atribuyen a los hombres o a las mujeres, lo que se espera que cada uno o una, según la diferencia biológica, hagamos en nuestra vida familiar, en el trabajo con los amigos o con la pareja.” (Formación en sexualidad, afectividad y género: 2013, 28)

Mientras que el sexo es el reservorio biológico, natural e inmanente de una materialidad dada al nacer, el género en el cuerpo cultural y social de diferenciación del sexo aprendido en una sociedad. El sexo es una categoría inamovible, el género es una adquisición determinada cultural e históricamente. Esta categorización se sustenta en una concepción de clasificación binaria y dicotómica en la que se divide de manera taxativa entre varones y mujeres, entre género masculino y femenino estableciéndose una linealidad: varones masculinos – mujeres femeninas. Cabe preguntarse, entonces, qué sucede cuando esa expectativa no se cumple en la experiencia concreta de los sujetos. En su operatoria cotidiana estas categorías ordenan, clasifican y con ello distribuyen valor diferencial a las experiencias corporales de los sujetos. El género que se proponía como categoría disruptiva de una materialidad corporal finalmente normaliza “el mandato natural”.

El documento Formación en sexualidad, afectividad y género avanza en presentar que es lo que espera propiciar en la enseñanza de estas temáticas: “el valor de la complementariedad entre los sexos, igualdad de oportunidades, derechos y deberes, etc. (2013, 11)”. Se trata entonces, de dos sexos, dos géneros que se complementan en el marco de igualdad de oportunidades. El enfoque de género, desde esta mirada, parte del análisis de “las formas de relacionarse y las oportunidades de desarrollo que tanto hombres como mujeres tienen en la sociedad” (2013,30). Queda bajo suspenso la problematización de las desigualdades, las relaciones de poder que estructuran las relaciones sociales entre los sujetos. “En este sentido, el enfoque de género es una mirada que intenciona la reflexión sobre las condiciones que se derivan del proceso de socialización de lo femenino y lo masculino” (2013,30). El enfoque de género es una mirada a futuro: cómo mejorar las condiciones de socialización de varones y mujeres. La equidad de género entendida como la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades se torna central de esta propuesta. Subyace el supuesto que el estado de no igualdad actual se revierte brindando oportunidades igualitarias.

Desde la propuesta chilena el enfoque de género es una perspectiva a incluir de manera transversal en la enseñanza. Sin embargo, no aparecen referencias concretas de cómo hacerlo. En esta dirección, se trata más bien de un principio de acción sin contenidos específico. Por otra parte, en los temas sugeridos para el trabajo en las aulas de estudiantes de 12 a 18 años, algunos de los contenidos hacen referencia:

Tema: Tolerancia y respeto

Los derechos y deberes de los niños, niñas y jóvenes.

La importancia del respeto mutuo, la tolerancia, la no discriminación y la comunicación, el consentimiento y la responsabilidad en las relaciones.

La importancia del respeto y la tolerancia hacia las diferencias físicas, imagen corporal y orientación sexual.

Tema: La construcción social del género

Prejuicios y discriminación basados en género.

Diferentes factores que influyen sobre el comportamiento sexual y la identidad de género.

La desigualdad de género como factor que influye en la violencia, abuso y coerción sexual.

Estrategias orientadas a reducir la violencia basada en género, la violencia y abuso sexual.

Tema: Anatomía y fisiología sexual y reproductiva

Distinguir entre los aspectos biológicos y sociales del sexo y del género.

La desigualdad de género aparece mencionada por única vez en relación a la violencia, abuso y coerción como uno de los temas a trabajar. Estos son desde esta lectura, los efectos negativos de las diferencia entre sexos. La heteronormatividad y el sexismo no forman parte del debate.

ii. Desigualdades críticas

Otras miradas abordan el enfoque de género poniendo como eje en la desigualdad. El caso cubano avanza en este sentido. La propuesta actual de educación sexual denominada Programa de Educación de la Sexualidad con Enfoque de Género y Derechos Sexuales propone un trabajo transversal en este sentido. El documento curricular “Educación de la sexualidad y prevención de las ITS y el VIH/SIDA desde los enfoques de género, de derechos y sociocultural. Orientaciones metodológicas educación secundaria básica, preuniversitaria técnico y profesional y de adultos” establece la enseñanza obligatoria de estas temáticas. El enfoque de género ocupa un espacio relevante dentro de la publicación. En su desarrollo en el cuerpo central y en los anexos especiales aparece detallada qué se entiende por este concepto. La categoría de género es presentada desde su potencialidad en visibilizar la jerarquización, contradicción y estructuración de dinámicas de poder/subordinación entre varones y mujeres. En esta propuesta, la definición de sexo y género también difieren. Sin embargo, estas conceptualizaciones parte de un punto distinto a la dicotomización: “sexo: biológico” / “género: cultura”. El documento detalla: “Mientras que el sexo es un hecho biológico, se refiere a la diferenciación sexual de la especie humana e implica un proceso complejo de distintos niveles (sexo cromosómico, gonadal, hormonal, anatómico y fisiológico), el género está determinado por las atribuciones que la sociedad establece para cada uno de los sexos. Si bien el género se basa en la diferencia sexual (no solo la anatómica), a partir de dicha diferencia se construyen los papeles, las prescripciones sociales y el imaginario de lo que es ser hombre o ser mujer” (2011, 59)

La distinción sexo-genero aparece bajo la noción de “diferenciación sexual”, presentándose el sexo como proceso complejo en la que conviven distintos niveles. El género, en cambio, son las atribuciones sociales que se establecen para los sexos. Desde este documento, incluir la perspectiva de género al campo de la escuela implica:

“–Reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, históricamente favorables a los varones como grupo social que ostenta el poder y discriminatorias sobre todo para las mujeres.

–Que dichas relaciones han sido constituidas social e históricamente y son constitutivas de las personas.

–Que las mismas atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales como las de clase, etnia, raza, edad, preferencia sexual y religión.”

(2011, 60)

Es por eso que en el documento se aclara, que trabajar con este enfoque no es agregar un tema, sino transversalizar una lectura que implica una nueva forma de concepción del mundo y de la vida. Esta nueva mirada permitirá a los y las estudiantes revisar las

formas de naturalización de los roles de género, problematizar la heterosexualidad, relativizar las presiones sociales, analizar la sobrevaloración “todo se ha logrado”, reflexionar en torno a la confusión de género con mujer.

Esta propuesta parte por la problematización de las relaciones de poder entre varones y mujeres, instalando el debate en la jerarquización y la búsqueda de una justicia social más amplia. Sin embargo, la norma heterosexual aparece tímidamente cuestionada. Por otra parte, se traslucen los esfuerzos por incluir un discurso ampliado.

En su conjunto, las propuestas políticas que se encuentran bajo esta concepción no avanzan en una problematización profunda de las desigualdades de género situadas en esta región. Específicamente, a revisan los vínculos entre colonialidad y construcción del género. ¿Cómo acontece la construcción de los géneros *en* América Latina y el Caribe? En la mayoría de los documentos analizados el planteo parte de lo que Rita Segato señala en términos de “feminismo eurocéntrico” que afirma que el problema de la dominación de género/dominación patriarcal, es universal, sin mayores diferencias; habilitando, bajo esta bandera de unidad, la posibilidad de transmitir los avances de la modernidad en el campo de los derechos a las mujeres no-blancas, indígenas y negras, de los continentes colonizados.” (2015:76) Esta posición se constituye como a-histórica y sustenta los argumentos a favor de la “misión civilizadora-colonial europea”.

El caso boliviano, parece escaparse a esta formulación aunque no de manera consistente. En sus principios la Ley Nro. 70 de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez propone una educación desde la interculturalidad, situando el patriarcado en el territorio boliviano y procurando un análisis de género contextualizado. Sin embargo, al revisar módulo para docentes poco se trasluce este marco, ubicándose con mayor claridad dentro de una concepción de género desde la desigualdad pero sin problematizar su colonialidad. Las sugerencias procuran brindar aportes a favor de distinguir sexo de género: “Es el conjunto de características psicológicas, sociales, culturales e históricas construidas a lo largo de la vida. El género se expresa a través de atributos, comportamientos, actitudes, manifestaciones, roles sociales, económicos, jurídicos, políticos y culturales asignados a las personas de acuerdo a su sexo”.

Idas y vueltas: el caso paraguay

En secciones anteriores presentábamos los cambios en las formas de inclusión de la educación sexual en Paraguay. El reemplazo del Marco Rector Pedagógico para la Educación Integral de la Sexualidad por el Plan Nacional de Salud Sexual, implicó una serie de *reconfiguraciones conservadoras* en relación a los abordajes de la educación sexual en el país.

La puesta en marcha del Marco Rector Pedagógico para la Educación Integral de la Sexualidad durante el 2010 inauguró un cambio conceptual en torno a la sexualidad definiendo principios y directrices orientadoras para la implementación en el sistema educativo formal y no formal. Este documento parte por reconocer, por un lado, el saber sexual que toda comunidad educativa tiene “que trasciende la información teórica recibida, un saber de lo vivido inscripto en el cuerpo que cada quien despliega en su relación con los otros”. Por el otro, la necesidad de construir un marco de trabajo que

supere las miradas preventivas y moralizadas. La escuela, en esta dirección “tiene la responsabilidad de trabajar en la Educación Integral de la Sexualidad de manera intencionada, transmitiendo informaciones, construyendo conocimientos, favoreciendo el desarrollo del juicio crítico y actitudes de responsabilidad y compromiso con la vida.” Esta tarea se fundamenta desde una perspectiva de ciudadanía, derechos humanos, género e interculturalidad en la que prevalecen dos principios: “Dignidad de la persona: que implica el respeto a los derechos humanos así como el repudio a la discriminación de cualquier tipo, el acceso a condiciones de vida dignas y el respeto mutuo en las relaciones personales públicas y privadas. Igualdad de derechos: que se refiere a la necesidad de garantizar a todas las personas las mismas posibilidades de ejercicio de la ciudadanía, en el reconocimiento de las diferencias étnicas, culturales, de género, etarias, religiosas, y de las desigualdades socioeconómicas.”

La perspectiva de género es presentada, a su vez, como una herramienta de análisis fuertemente vinculada al proceso de revisar la acción pública planificada: “De esta forma favorece a un análisis profundo del tipo de política dirigida a la población y plantea nuevos modelos de gestión mucho más integrales e integrados entre todos los ámbitos. Es una herramienta para hacer de los intereses y necesidades de hombres y mujeres una dimensión integrada en el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de políticas y programas en todos los ámbitos políticos, sociales y económicos”. La educación integral de la sexualidad asume, en esta dirección, la responsabilidad de formar en los siguientes derechos: Derecho a la autonomía, a la integridad y a la seguridad sexual del cuerpo, Derecho a la igualdad sexual, Derecho a la expresión sexual emocional, Derecho a la toma de decisiones reproductivas libres y responsables y el propio Derecho a la educación sexual integral.

La educación integral de la sexualidad es concebida en el aula desde dos vectores. Por un lado, analizando el vínculo docente – estudiante, dado que todo conocimiento se encuentra mediado por la relación pedagógica. Y por otra parte, por la transversalización de los contenidos en la curricula de todos los niveles educativos (desde la Educación Inicial hasta la escuela Media y la Formación Docente así como también, la Educación Permanente de adolescentes, jóvenes y personas adultas, así como la Educación Especial y la Educación Indígena).

Este documento, situó la educación sexual en Paraguay dentro de la perspectiva “Género, diversidades y derechos humanos” y con un fuerte acento en una concepción de género basada en la desigualdad. La puesta en marcha de este marco, generó una serie de debates en la sociedad, incluso entre los mismos organismos del Estado.

Este Marco fue producto del trabajo conjunto del Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social, Secretaría de la Niñez y la Adolescencia, Secretaría de la Mujer de la Presidencia de la República (SMPR), Viceministerio de la Juventud (VM), organizaciones de la sociedad civil y distintas agencias de Naciones Unidas. A los pocos días de su publicación oficial, el Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC) advirtió que el Marco Rector violaba los derechos fundamentales garantizados por la Constitución Nacional: Libertad de enseñanza, la responsabilidad insustituible de la familia en la educación de los hijos y el derecho a la objeción de conciencia”. Denunció, también, que estos principios

regulatorios ponían en evidencia la intención de ideologizar a docentes, funcionarios y estudiantes¹⁸. A los debates dentro del estado, se sumaron también el reclamo de organizaciones católicas.

Un año después de su sanción, y por medio de la resolución Nro. 35.635 durante el 2011 se deja sin efecto la implementación del Marco Rector. Distintas organizaciones y agencias de la sociedad civil expresaron su repudio por medio de comunicados públicos. La coordinadora de Derechos Humanos del Paraguay (CODEHUPY), Capítulo Paraguayo de la Plataforma Interamericana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo (PIDHDD), manifestó la deuda histórica del Estado en brindar información y oportunidades para niñas, niños y adolescentes en relación con el disfrute de derechos. A su vez, dedicó unos párrafos a clarificar su posición en la inclusión de la perspectiva de género: “La inclusión de la perspectiva de género (no ideología) en el Marco Rector es necesaria y fundamental, pues permitirá cuestionar las discriminaciones basadas en los roles tradicionalmente asignados a las personas a partir de las diferencias sexuales, modificar las situaciones de desventaja social que afectan a las mujeres, así como reconocer el dinamismo y la diversidad en las construcciones e identidades de género.”¹⁹

Frente al cuestionamiento presentado, principalmente por representantes de la Iglesia Católica, de la perspectiva de género como “ideologización foránea”²⁰, este comunicado señala la necesidad de inclusión de la mirada de género en términos de discriminación y la búsqueda de modificaciones. Asimismo, el comunicado avanza sobre la homosexualidad y el matrimonio de personas del mismo sexo –según sus propios términos-: “El Marco Rector no hace una apología de la homosexualidad, ni del matrimonio entre personas del mismo sexo, sino que sienta las bases para el desarrollo de una educación en sexualidad positiva, saludable, antidiscriminatoria y no sexista. En concordancia con el artículo 25 de la Constitución Nacional “De la expresión de la personalidad”, reconoce la diversidad sexual y la define como “la multiplicidad de deseos y de modos de resolución en las relaciones afectivas eróticas existentes en la humanidad”, considerando a las diferencias personales como riquezas y no como amenazas para la sociedad.”

Nuevamente apela a la Constitución Nacional, dando cuenta de la multiplicidad de interpretaciones que la carta fundamental del país habilita.

El Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer (Cladem Paraguay) y la Articulación por el Cumplimiento de los Derechos Económicos,

¹⁸ Nota publicada en el portal “Profesionales por la ética”, 7/12/2011 Disponible en: www.profesionalesetica.or, [Diario La Nación \(06/12/2011\)](http://Diario La Nación (06/12/2011)). Comunicado del CONEC disponible en: https://www.facebook.com/media/set/?set=a.228284100573711.53141.180129792055809&type=1&comment_id=2104007&offset=0&total_comments=5

¹⁹ Comunicado disponible en: [www.codehupy.org/.../087 Comunicado%20Marco%20Rector.pdf](http://www.codehupy.org/.../087_Comunicado%20Marco%20Rector.pdf)

²⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=CiRa2nGCgu0>

Sociales y Culturales de las Mujeres (ACDM)²¹ también hizo oír su reclamo. Sin embargo, ninguno de estas comunicaciones prosperaron a favor.

Actualmente, el país cuenta con Plan Nacional de Salud Sexual y Reproductiva 2014 – 2018 que prevé la capacitación a docentes, padres y estudiantes mediante “charlas preventivas” y la instalación de mesas de apoyos. Con una fuerte presencia del Fondo de las Naciones Unidas (UNFPA) y otras organizaciones y agencias de cooperación internacional esta política recupera la dimensión educativa en el ámbito de la salud y bajo la órbita de trabajo del Ministerio de Salud Pública.

Este nuevo plan extiende los derechos sexuales y reproductivos configurando líneas de acción innovadoras. Sin embargo, restringe la enseñanza de la educación sexual desde la premisa de la prevención y la promoción de los derechos en el marco de la información de la “evidencia científica”. Así, mientras incorpora los derechos sexuales y reproductivos al ámbito de la salud, recorta y limita, la educación sexual centrada en la “prevención clásica”.

Preguntas finales. El punto de vista feminista y las políticas públicas educativas.

“América Latina y el Caribe avanza hacia la incorporación de la educación sexual en las aulas”. Esta afirmación guió la elaboración de este trabajo. Si bien es posible sostener estas palabras, pronto descubrimos que detrás de ella se esconden realidades diversas y dispares.

Un primer mapeo nos permite observar las diferencias en las modalidades de inclusión de estas políticas. Coexisten iniciativas en el marco de inauguración de una ley específica o general que menciona de manera específica la educación sexual, con proyectos implementados en el marco de programas fruto de la cooperación de organismos del estado y de la sociedad civil, así como también acciones y proyectos de carácter “más inestables”. Estas distintas experiencias, dan cuenta de itinerarios locales diversos. No obstante, mientras resulta más dificultoso establecer cuán mejor puede resultar una propuesta que provenga de una ley o sea resultado de la configuración de un programa, hay una clara diferencia desventajosa para aquellos países que están implementado la educación sexual desde acciones y proyectos. Estos países se encuentran una situación de mayor fragilidad en la formulación y posterior puesta en marcha. Algunos países incluso, no cuentan hoy con una agenda de trabajo por parte del Estado. Centroamérica y el Caribe son las regiones con mayor deuda en la inclusión de estas temáticas.

Una segunda lectura habilitó abrir interrogantes respecto del contenido que estas políticas públicas tienen en relación a la educación sexual para jóvenes. Pudimos observar, que aun prima en las propuestas la “prevención clásica”. Aun cuando las propuestas extienden conceptualmente la noción de sexualidad, en la justificación curricular se cristalizan los argumentos centrados en la necesidad de prevenir el embarazo “adolescente”/“precoz”/“no deseado” y las enfermedades de transmisión sexual – casi exclusivamente el HIV-SIDA. Esto mantiene, a su vez coherencia, con el despliegue en la selección de los contenidos escolares: haciéndose notorio la relevancia

²¹<http://www.abc.com.py/nacionales/organizaciones-repudian-la-no-implementacion-del-marco-rector-313400.html>

de estos contenidos sobre otros aspectos de la integralidad celebrada. Un nuevo contenido que esta ganando espacio en los distintos desarrollos curriculares es la violencia. Nombrada como “violencia de género”, “violencia sexual”, “violencia intra/extra familiar” o “violencia doméstica” este tema esta siendo incorporando dentro de las distintas propuestas. En muchos de los casos, esta inclusión se hace bajo el esquema de los efectos negativos a prevenir de la sexualidad. Es por eso que proponía la categoría de “Prevención ampliada”. La violencia, el embarazo o las enfermedades son colocados simbólicamente bajo el status de una concepción de salud despolitizada.

Por último, un grupo de propuestas emergentes avanza sobre la problematización del género, las diversidades y los derechos humanos. Aunque también resulte llamativo, por un lado la fuerte apuesta a la “comunicación asertiva” como nueva modalidad de autogobierno de la conducta sin problematizar las relaciones de poder en las relaciones sociales y por otra parte, la multiplicidad de sentidos que adquiere la expresión “perspectiva/enfoque de género”.

Este mapeo de políticas públicas, abre una serie de interrogantes desde la agenda feminista que en parte también fueron motor para su instalación. Es indudable que el aporte central de los movimientos feministas en la región habilitó la tematización en las sociedades latinoamericanas y caribeñas de aspectos construidos como “temas privados”. No obstante, la incorporación institucionalizada del lema “lo personal es político” en el campo de la educación sexual y la política pública, conllevo a un proceso creciente de despolitización del punto de vista feminista (Bartra, 1998). Arrastrando, a su vez, toda posibilidad de construir una perspectiva descolonizadora del género. Es decir, de incluir en los programas de educación sexual una mirada que profundice las desigualdades de género e imagine horizontes más amplios de justicia con un fuerte anclaje en el territorio y su trama socio-histórica.

Por otra parte, la alianza estratégica entre Estados y Agencias Internacionales ha configurado la inclusión de la educación sexual en las aulas marcando un rumbo común, y simultáneamente paradójico: mientras se incorpora el discurso de los derechos humanos y la necesidad de la inclusión de la perspectiva de género, se consolida una mirada y argumentación sobre la prevención. Esta ambigüedad podría interpretarse como un factor que ha facilitado en la medida que abrió puentes de diálogo con los sectores más conservadores como el clero. Al tiempo que, se puede observar como este proceso ha contribuido a un vaciamiento de contenido en torno a la desigualdad y la justicia en la categoría de género.

Los Estados que han avanzado sobre la problematización política de la categoría de género, en ocasiones han encontrado intensas repercusiones desde los sectores conservadores que han señalado dicha incorporación como “ideologización foránea”. Este aspecto recoge una serie de interrogantes para los propios movimientos feministas locales: ¿cómo interpela la producción de saber del feminismo a las sociedades latinoamericanas y caribeñas? ¿Qué luchas aun se deben dar? ¿Con qué públicos hay que abrir el diálogo?

Finalmente, el mapa actual de inclusión de la educación sexual convoca a revisar las estrategias que la región construye para sí en tanto bloque. Mientras que los organismos internacionales apuestan a estandarizar las propuestas, otros actores parecen

desperdigarse. Organismos regionales, como MERCOSUR entre otros, aun tienen un camino a recorrer en relación a estas temáticas.

Bibliografía

Baez, Jesica (2013) 'Yo soy', posibilidad de enunciación de las sexualidades en la escuela En: Revista Polifonías. Universidad Nacional de Luján. Nro.2 Abril 2013.

Baez, Jesica (2014) “Matrimonio Igualitario: acerca de “los efectos” de la ley en la cotidianidad de una escuela secundaria” En: Perspectivas en la investigación educativa: contribuciones de los/as investigadores/as en formación. José Antonio Castorina y Victoria Orce (compiladores) Editorial de la FFyL – UBA, 2014.

Bartra, Elis (comp) (1998)*Debates en torno a una metodología feminista*, Universidad. Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México

Beatriz Martínez de León y otros/as (2013) *Particularidades de la educación sexual en Cuba* Universidad de Ciencias Médicas Santiago de Cuba.

Bourdieu, Pierre (1999). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Brown, Josefina (2007) “Ciudadanía de mujeres en Argentina. Los derechos (no) reproductivos y sexuales como bisagra. Lo público y lo privado puesto en cuestión.” Tesis de maestría

Butler, Judith (2004); *Deshacer el género*; Buenos Aires: Paidós

Butler, Judith (2010) *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Buenos Aires: Paidós

Carlos Iván Suarez (2004) *Hacerse mujeres, hacerse hombres: dispositivos pedagógicos de género* Colombia: Siglo de Hombres Editores

Carosio, Alba (comp) (2014) *Feminismos para un cambio civilizatorio*. Venezuela: CLACSO

Ciriza, Alejandra (2007) En qué sentido se dice ciudadanía de mujeres? Sobre las paradojas de la abstracción del cuerpo real y el derecho a decidir. En publicación: Filosofía y teorías políticas entre la crítica y la utopía. Hoyos Vásquez, Guillermo. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Ciriza, Alejandra (2008) Querellas fundacionales en torno de la educación y la ciudadanía de mujeres. Consideraciones sobre el caso argentino En: *Praxis educativa*; Lugar: Buenos Aires; Año: 2008 vol. XII

Correa, Eugenia (2014) “Sociedad patriarcal, las luchas por la equidad de género” en Carosio, Alba (comp) (2014) *Feminismos para un cambio civilizatorio*. Venezuela: CLACSO

Díaz Villa (2012) Una pedagogía para la ESI (Educación Sexual Integral, Ley 26.150/06) En: *Cuadernos de Educación*. Año X Nro. 10 Diciembre

Espinosa Miñoso, Yuderkys; Gómez Correal, Diana; Ochoa Muñoz – Popayán, Karina (2014) *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* /Editorial Universidad del Cauca, 2014.

Essau Figueroa Silva (2012) “Política pública de educación sexual en Chile: actores y tensión entre el derecho a la información vs. la libertad de elección” en *Estado, Gobierno, Gestión Pública Revista Chilena de Administración Pública* N°19 (2012) pp. 105 / 131.

Fernández, Ana María (1999) *La invención de la niña*. Unicef – Argentina.

Foucault, Michele (1977) *Historia de la sexualidad*. Barcelona: Siglo XXI.

Fraser, Nancy (1997) *Justicia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*. Ed. Siglo de Hombres Editores.

Fraser, Nancy (2006) Reinventar la justicia en un mundo globalizado. En la revista: *New Left Review*. N° 36

Irma Palma, Daniel Reyes, Claudia Moreno (2013) “Educación sexual en Chile: Pluralismo y libertad de elección que esconde una propuesta gubernamental conservadora” en *Revista Docencia* Nro. 49 Mayo 2013, Chile.

Jefrey Weeck (1998) *La invención de la sexualidad*. México: Paidós

Karina Felitti (2012) *La revolución de la píldora: sexualidad y política en los sesenta*. Buenos Aires: Edhasa.

Kraft Ebing (1939). *Psychopathia Sexualis. A Medico-Forensic Study*, New York, Pioneer Publications
Kulick, Don y Margaret Wilson (1995) *Taboo. Sex, identity and erotic subjectivity in anthropological fieldwork*. London: Routledge

Lavigne, Luciana (2011) *Las sexualidades juveniles en la educación sexual integral* En: Elizalde, S (comp) *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*. Buenos Aires: Biblos

Leticia Benedet (2014) “La educación sexual en el sistema educativo formal uruguayo durante el período 2005 – 2009. Análisis desde un enfoque de género y de política pública” Ponencia presentada en *Jornadas de Debate Feminista*, organizadas por Cotidiano Mujer y la Red Temática de Género de la UdelaR, Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR, Montevideo, 4-6 de junio

Maffia, Diana (2001) *Ciudadanía Sexual En Feminaria* Año Nro. 26/27 Buenos Aires

Maffía, Diana (2006) *Cuerpo y Ciudadanía*, Instituto Hannah Arendt, 2006

Maffia, Diana (Comp.) (2003) *Sexualidades migrantes. Género y transgenero*. *Feminaria*: Buenos Aires.

Maffía, Diana (s/d) *Los cuerpos como frontera*. Disponible en: http://dianamaffia.com.ar/?page_id=11 Consultado el 1 de mayo de 2013.

Mary Luz Estupiñán Serrano (2011) “De La Pedagogía Cívico-Sexual al Gobierno de los Cuerpos” EN: Revista Nomadías Noviembre 2011, Número 14, 79 – 97

Morgade, Graciela (2011) comp. *Toda educación es sexual*. Crujía Ediciones. Buenos Aires

Nari, Marcela (2005) *Políticas de maternidad y maternalismo político*. Buenos Aires: Biblos

Petracci y Pecheny, (2007) "Argentina: derechos humanos y sexualidad", En: Revista Medicina, vol. 67, supl.

Sagot, Montserrat (2014) La democracia en su laberinto: el neoliberalismo y los límites de la acción política feminista en Centroamérica en Carosio, Alba (comp) *Feminismos para un cambio civilizatorio*. Venezuela: CLACSO

Segato, Rita (2014) “Colonialidad y patriarcado moderno: expansión del frente estatal, modernización, y la vida de las mujeres” en Espinosa Miñoso, Yuderkys; Gómez Correal, Diana; Ochoa Muñoz – Popayán, Karina (eds.) *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* /Editorial Universidad del Cauca

Sontag, Susan (1981) *Sobre la fotografía* México Edhesa

Vidal Velis, Francisco (2011) “Educación sexual y diversidad en los programas educativos de América Latina” EN: Revista Electrónica Diálogos Educativos. Vol 10.

Wainerman, Catalina; Mercedes Di Virigilio y Natalia Chami (2008) *La escuela y la educación sexual*, Buenos Aires: Ediciones Manantial-. UNFPA-UdeSA

Anexo: Documentos analizados

País	Documentos analizados
Argentina	<p>Ley Nro. 26.150 Educación Sexual Integral (2006) Programa Nacional de Educación Sexual Integral</p> <p>Lineamientos curriculares de ESI</p> <p>Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Contenidos y propuestas para el aula. I. (2010) Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Contenidos y propuestas para el aula. II (2012)</p>
Bolivia	<p>Ley Nro. 70 de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez 2010</p> <p>Módulo para la formación docente: “Educación para la sexualidad con perspectiva de género un Derecho Educativo” 2010</p>
Brasil	<p>CONSEJO Nacional de Combate a la Discriminación. Brasil Sin Homofobia: Programa de combate a la violencia y la discriminación contra GLTB y promoción de la ciudadanía homosexual. Brasilia: Ministerio de Salud, 2004.</p> <p>Kit gay, serie de videos para el aula, 2011</p>
Chile	<p>Ley 20.418 de Salud (2010)</p> <p>Cartilla “Formación en sexualidad, afectividad y género” para docentes elaborada por el Ministerio de Educación Chile. 2013</p>
Costa Rica	<p>Programa de estudio de “Educación para la afectividad y la sexualidad integral” (2012)</p>
Colombia	<p>Colombia: Ley 115 (1994)</p> <p>Ley 1620 (2013) Sistema Nacional de Convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y</p>

	<p>la prevención de mitigación de la violencia escolar. Programa de Educación para la sexualidad y la construcción de la ciudadanía</p> <p>Guía 1: La sexualidad en la formación integral de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes” (2008)</p>
Cuba	<p>Página oficial CENESEX</p> <p>Programa de Educación de la Sexualidad con Enfoque de Género y Derechos Sexuales Cuba (2011)</p>
Ecuador	<p>Ley 285 (1998) “Educación de la sexualidad y el amor”</p> <p>Educación para la democracia y el buen vivir: a. Programa estratégico nacional intersectorial de Planificación en violencia de género, b. Hablo Serio y c. Programa Nacional de erradicación de la violencia</p>
El Salvador	<p>Guía metodológica sobre la Educación Integral de la Sexualidad. Educación Media” El Salvador (2015)</p>
Guatemala	<p>Campaña Nacional por la Educación Sexual de Guatemala - Facebook</p>
Honduras	<p>Guía Metodológica para docentes del III Ciclo “Cuidando mi salud y mi vida” (2014)</p> <p>Declaración de Cladem y Centro de Derechos de la Mujeres de Honduras, (2009)</p>
México	<p>Ley General de Educación</p> <p>Ley General de Salud</p>
Nicaragua	<p>Guía básica para consultas: Educación de la sexualidad (2010)</p>
Panamá	<p>Proyecto de Ley Nro. 61 (2014)</p>
Paraguay	<p>Marco Rector Pedagógico para la Educación Integral de la Sexualidad (2010)</p> <p>Plan de Salud Sexual y Reproductiva 2014-2018</p>
Perú	

	<p>Decreto Supremo 006 (2006) Creación de la Dirección de Tutoría y Orientación Educativa (órgano que regula la educación sexual en el sistema educativo)</p> <p>Documento “Educación sexual integral. Derecho Humano y contribución a la Formación Integral” de Perú.2013</p>
República Dominicana	<p>Educación sexual en la escuela como base para la equidad social y de género(Línea base sobre la Educación Sexual y VBG en las escuelas del Sector Público) UNFPA Republica Dominicana 2012</p> <p>Programas de Educción Afectiva y Sexual República Dominicana 2007</p>
Uruguay	Resolución Nro. 1 Acta Extra Nro. 35. Programa de Educación Sexual (2006)
Venezuela	<p>Ley Nacional de la Juventud (2002)</p> <p>Ley Orgánica de Educación (2009)</p> <p>Líneas estratégicas curriculares para la Educación de la sexualidad en el subsistema de Educación Básica (2010).</p>
Otros actores	
Organismos Internacionales	<p>Boletín Nro. 43 UNESCO (1997)</p> <p>Factores de éxito. Estudios de casos de programas nacionales de educación sexual, UNESCO (2010)</p> <p>Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Mujer – Beijín 1995</p> <p>Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación hacia la mujer (CEDAW)</p> <p>Declaración de Compromiso en la Lucha Contra el VIH/SIDA</p> <p>“Prevenir con Educación” en el marco de la XVII Conferencia Internacional de SIDA en la ciudad de México, (2008)</p>
Iglesia Católica	Encíclica Humanae Vitae (1968)

