



FLACSO
ARGENTINA

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

LA CONFIGURACIÓN NACIONAL DE LA EDUCACIÓN SEXUAL EN ARGENTINA Y
COLOMBIA: ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES
Y SUS SUJETOS DETERMINANTES EN ESCALA INTERNACIONAL/NACIONAL

AUTORA: NATALIA SANTOS ACOSTA

DIRECTOR: DR. SEBASTIÁN FUENTES

CODIRECTORA: MG. ANA LÓPEZ MOLINA

FECHA: JULIO 2024

Resumen

Esta tesis tiene como objetivo comparar la manera en que se construyeron los lineamientos vigentes sobre educación sexual para la escuela primaria en Argentina y Colombia. Para esto se tuvo en cuenta la configuración histórica de la educación sexual en cada país y la relación de los lineamientos nacionales con las orientaciones internacionales. Se centró el análisis en la revisión de políticas educativas, indagando los diferentes enfoques que se le han dado al tema a través del siglo XX e inicios del siglo XXI y la evolución de los marcos normativos desde sus primeros esbozos hasta las políticas actuales.

El cotejo de los lineamientos curriculares nacionales en relación con las regulaciones internacionales busca entender si los contenidos establecidos por los sujetos determinantes del currículo en cada país presentan discrepancias en el abordaje de los conceptos que conforman lo que cada uno denomina educación sexual. Para ello, se requería establecer a las regulaciones internacionales como una base común que funcionara como ente de intermediación y analizar si se genera un intercambio indirecto entre países con recorridos históricos que tienen similitudes, pero también grandes diferencias. Entre ellas, el contexto político, social y la influencia de los sujetos gubernamentales, sujetos políticos, sujetos escolares, sujetos religiosos, sujetos académicos y sujetos de grupos sociales, entre estos últimos, especialmente los movimientos feministas, que han logrado instalarse en la agenda internacional y convertirse en los principales precursores para permitirnos hoy, hablar de educación sexual.

Palabras clave: educación sexual, políticas educativas, lineamientos curriculares, investigación comparativa.

Abstract

This thesis aims to compare the way in which the current guidelines on sexual education for primary schools in Argentina and Colombia were constructed. For this, the historical configuration of sexual education in each country and the relationship of national guidelines with international guidelines was considered. The analysis focused on the review of educational policies, investigating the different approaches that have been given to the subject throughout the 20th century and the beginning of the 21st century and the evolution of regulatory frameworks from their first drafts to current policies.

The comparison of national curricular guidelines in relation to international regulations seeks to understand whether the contents established by the determining subjects of the curriculum in each country present discrepancies in the approach to the concepts that make up what each one calls sexual education. To do this, it was necessary to establish international regulations as a common base that would function as an intermediary entity and analyze whether an indirect exchange is generated between countries with historical paths that have similarities, but also great differences. Among them, the political and social context and the influence of government subjects, political subjects, school subjects, religious subjects, academic subjects and subjects of social groups, among the latter, especially the feminist movements, which have managed to establish themselves in the international agenda and become the main precursors to allow us today to talk about sexual education.

Keywords: Sexual Education, educational policies, curricular guidelines, comparative research.

Agradecimientos

Agradezco a mi familia por darme el apoyo necesario para sacar este proyecto adelante, mis padres, tías y primas más cercanas han estado siempre a mi lado, incondicionalmente.

Agradezco a César, quien ha sido mi compañero de vida, dandome apoyo, fuerzas y amor cada vez que lo he necesitado.

Agradezco a mis directores Sebastián y Ana, por su enorme paciencia, sabiduría y comprensión, esta tesis la hicimos en equipo y gracias a su valiosa orientación.

Finalmente, agradezco a todos y todas las docentes que me han acompañado en el camino, aquellos que me han abierto la mente a sus valiosos conocimientos y experiencias, para permitirme hoy llegar a este resultado.

Índice

Introducción	1
Capítulo 1. La educación sexual como campo de disputa en las políticas educativas	16
1.1. Problema de investigación	16
1.2. Antecedentes	22
1.3. Marco teórico	36
1.4. Marco metodológico	43
Capítulo 2. Recorrido sociohistórico: higiene, familia y educación sexual integral	48
2.1. Etapa de higiene y eugenesia: puesta en marcha de la educación sexual en sociedades en transformación	48
2.2. Etapa de moral, escuela y familia: avance de la enseñanza de la educación sexual y desborde de lo privado.....	60
2.3. Etapa de apertura y consolidación: educación sexual como derecho, surgimiento de políticas públicas y avance de luchas sociales.....	72
2.4. Diferencias y similitudes entre Colombia y Argentina	82
Capítulo 3. Lineamientos curriculares vigentes de educación sexual en Argentina y Colombia	89
3.1. Argentina: Acercamiento a los “Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral”	89
3.2. Colombia: Acercamiento al “Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía”	96
3.3. Factores de análisis comparativo	103
Capítulo 4: Regulaciones internacionales y su relación con los lineamientos nacionales	119
4.1. Contenidos curriculares en las orientaciones técnicas internacionales.	122
4.2. Contenidos curriculares en los lineamientos argentinos.....	126
4.3. Contenidos curriculares en los lineamientos colombianos.....	131
4.4. Relación entre los contenidos de los lineamientos nacionales con los contenidos de las Orientaciones Técnicas Internacionales	134
Conclusiones	147
Bibliografía.....	156
Fuentes consultadas.....	167

Índice de tablas

Tabla 1. Estado de la ESI en países Latinoamericanos.....	23
Tabla 2: Enfoque de la educación sexual durante el siglo XX.....	82
Tabla 3: Inclusión en el currículo.....	83
Tabla 4: Legislación relativa a la educación sexual o determinante en su influencia.....	85
Tabla 5: Sujetos determinantes para la educación sexual durante el siglo XX.....	86
Tabla 6: Ejes estructurales de los lineamientos de educación sexual en Argentina y Colombia.....	103
Tabla 7: Etapa de apertura y consolidación – Legislación relativa a la Educación Sexual siglo XXI.....	104
Tabla 8: Sujetos gubernamentales.....	106
Tabla 9: Sujetos políticos.....	108
Tabla 10: Sujetos escolares.....	111
Tabla 11: Sujetos de religiones institucionalizadas.....	113
Tabla 12: Sujetos de grupos sociales organizados.....	115
Tabla 13: Sujetos académicos.....	116
Tabla 14: Relación de los contenidos de las OTI con los lineamientos nacionales.....	135
Gráfico 1: Relación de los contenidos de las OTI con los lineamientos nacionales.....	138

Siglas empleadas:

CEDAW - Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer

CRC - Convención sobre los derechos del Niño

CSW - Comisión de Igualdad Jurídica y Social de la mujer

DANE - Departamento Nacional de Estadística (Colombia)

DUDH - Declaración Universal de los Derechos Humanos

EIS - Educación Integral en Sexualidad (Organismos internacionales)

ESI - Educación Sexual Integral (En Argentina)

ITS - Infecciones de transmisión sexual

MEN – Ministerio de Educación Nacional (Colombia)

ODM - Objetivos de Desarrollo del Milenio

ODS - Objetivos de Desarrollo Sostenible

OMS - Organización Mundial de la Salud

ONG - Organización no gubernamental

ONU - Organización de las Naciones Unidas

OTI - Orientaciones Técnicas Internacionales sobre educación integralidad en sexualidad

PESCC - Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (Colombia)

PIDCP - Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos

PIDESC - Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

SIDA - Síndrome de inmunodeficiencia adquirida

SSR – Salud Sexual y Reproductiva

UNESCO - Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultural

UNFPA - Fondo de Población de Naciones Unidas

VIH - Virus de inmunodeficiencia humana

Introducción

La educación sexual¹ como política ha sido el resultado de un proceso histórico que se gestó a través de luchas sociales, principalmente de mujeres y diversidades sexuales. En ese sentido, es pertinente iniciar esta tesis con una breve narración sobre aquellos reclamos que lograron construir gradualmente una agenda de género y sexualidad, con el fin de responder a la cuestión introductoria: ¿Cómo se relacionan los procesos nacionales e internacionales de los movimientos feministas con lo que hoy llamamos educación sexual en cuanto a política nacional y campo de intervención de la cooperación internacional?

En el siglo XVIII se formaron las primeras luchas organizadas de mujeres, algunas de ellas estuvieron impulsadas por escritos o en ellos se vieron reflejadas, cuestionamientos sobre el papel de la mujer y coyunturas políticas en distintos países. En Inglaterra se publicó la “*Vindicación de los derechos de la mujer*” escrito por Mary Wollstonecraft en 1792; en Francia fue vital la Revolución Francesa y la “*Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana*” escrita por Olympe de Gouges -razón por la cual fue guillotizada- y en Estados Unidos, la guerra independista fue decisiva. Estas pugnas por los derechos de las mujeres dieron la base a lo que se denominó, la primera ola del feminismo.

Esta primera ola del feminismo se fortaleció con el sufragismo, movimiento del que nacieron las llamadas “sufragistas”, mujeres que se organizaron para luchar por sus derechos civiles y de las cuales surgió la “*Declaración de Seneca Falls*” (1848), liderada por Elizabeth Cady Stanton y Lucretia Mott en Estados Unidos y la “*Ladies Petition*” (1862) redactada por Emily Davies y Elizabeth Garret en Reino Unido. Más acciones surgieron en otros países, principalmente de Europa, América y Oceanía durante más de medio siglo. En Nueva Zelanda, se aprobó el voto femenino en 1893, convirtiéndose en el primer país en hacerlo y sentando la base para todos los que le sucedieron durante los siguientes 60 años (Palomar, 2023).

¹ A lo largo de la tesis, se hará referencia al concepto de "educación sexual" de manera general, reservando la denominación específica para hacer alusión a los distintos elementos presentes en el cuerpo documental bajo análisis.

El movimiento fue en su mayoría liderado por mujeres blancas de clases altas, pero hubo también demandas en sus últimos años por parte de mujeres afrodescendientes y proletarias. Sojourner Truth en Estados Unidos fue una activista por la abolición de la esclavitud y los derechos de la mujer; su discurso “¿Acaso no soy una mujer?” logró instalarse como símbolo de la doble opresión que vivían las mujeres afrodescendientes. También fue la primera mujer afrodescendiente en ganar un juicio legal a un hombre blanco por la venta ilegal de su hijo en la década de 1820.

En América Latina, otra mujer que denunció la doble opresión fue Flora Tristán en Perú, quién reclamó la participación de las mujeres en todos los ámbitos de la sociedad, haciendo énfasis en las mujeres proletarias. Su obra “*Peregrinaciones de una paria*” (1833) se considera una de las obras precursoras del feminismo actual, pues defendía el derecho a la igualdad de género, la libre elección de pareja, los derechos de las madres solteras y de los hijos “ilegítimos”.

Después de los logros del feminismo a inicios del siglo XX, el mismo se vio opacado durante las guerras mundiales, pero eso no impidió que las mujeres se organizaran en contra de los gobiernos autoritarios que estaban en el poder en varios países del mundo. Muchas mujeres se adhirieron a los colectivos socialistas y anarquistas que estaban en aumento. Crearon sus propias iniciativas, algunas asumieron los empleos que tradicionalmente eran de hombres debido a su ausencia, otras se formaron en enfermería para atender a heridos de guerra y otras incluso decidieron unirse a las filas de combate, como el conocido “Batallón Femenino de la Muerte” (Georges y Perrot, 2000).

Una vez que finalizaron las guerras, las mujeres que no querían volver al rol de sumisión iniciaron la segunda ola del feminismo con exponentes como Simone de Beauvoir con “*El segundo sexo*” (1949) y Betty Friedan con su ensayo “*La mística de la feminidad*” (1963), donde se cuestionaron los roles de género, la organización social y el androcentrismo. Con esto, se llegó a diversas corrientes del feminismo que aún existen en nuestros días y siguen luchando por la igualdad de derechos para las personas, conformando así la tercera ola a fines de la década de 1980, cuando dichas corrientes se tornaron en feminismos, en plural, en tanto provenían de diferentes perspectivas y circunstancias. (Barrancos, 2014; Palomar, 2023).

Dos de los países latinoamericanos militantes en los movimientos feministas fueron -y son- Argentina y Colombia. En el caso argentino, las mujeres socialistas y librepensadoras fueron pioneras en la demanda de cuatro requerimientos principales durante finales del siglo XIX: “La

remoción de la inferioridad civil, la obtención de mayor educación, el auxilio a las madres desvalidas y la cuestión del sufragio” (Barrancos, 2014, p. 2). Entre las primeras acciones que se efectuaron, se encuentra la huelga de maestras en San Luis, lideradas por Enriqueta Lucero en 1890. Posteriormente, hay registros de la participación de las mujeres en el movimiento sindical argentino, como el periódico *“La Voz de la Mujer”*, publicado en esa misma década, dirigido por Virginia Bolten (Molyneux, 1997).

Desde 1900 surgieron colectivos feministas; en 1902 nació el Centro Socialista Feminista fundado por Alicia Moreau de Justo, férrea activista por los derechos de la mujer. En 1910, Carolina Muzzilli impulsó la lucha por la mejora de condiciones del trabajo femenino a través de sus escritos y participación en encuentros internacionales. En el mismo año, se hizo el primer Congreso Femenino Internacional en la ciudad de Buenos Aires, liderado por dos destacadas mujeres: María Abella Ramírez, docente radicada en la Plata y Julieta Lanteri, inmigrante italiana recibida en medicina.

En 1918, nuevamente Alicia Moreau fundó la Unión Feminista Nacional. Dos años después, se creó el Partido Feminista y con esto se intensificó la lucha por el sufragio femenino. Eva Perón promovió la ley de derechos políticos de la mujer desde 1947 y el derecho al voto para las mujeres se hizo efectivo en 1951. También hubo mujeres, que, a pesar de no identificarse con el feminismo, sí lo hicieron con los movimientos socialistas o anarquistas, como Herminia Brumana, destacada maestra y escritora, quién participó en diarios socialistas y anarquistas como *“La protesta”* y *“la Vanguardia”*, así como en diarios hegemónicos como *“La Nación”*, buscando visibilizar las desigualdades educativas, la falta de justicia de social y la libertad de las mujeres. En relación con ello, se evidencia durante la primera mitad del siglo XX que el acceso de las mujeres a la universidad iba en aumento, pero aún era limitado, ya que estaba ligado a condicionantes machistas que dificultaban el acceso y posterior ingreso al mercado laboral (Gamba, 2008; Queirolo, 2017).

Hubo un retroceso en materia de derechos durante la dictadura cívico-militar ocurrida entre 1976 y 1983. Las mujeres encabezaron nuevas luchas, en este caso para reclamar por las violaciones sistemáticas a los derechos humanos, como las desapariciones de sus hijas e hijos, tal es el caso de las Madres de Plaza de Mayo. Al finalizar la dictadura, la agenda feminista volvió con más fuerza e incluyó en su discurso la violencia doméstica y el reconocimiento político. Durante la conmemoración del Día Internacional de La Mujer, el 8 de marzo de 1984, la *“Multisectorial de la Mujer”* -colectivo conformado por mujeres pertenecientes a todas las

esferas de la sociedad- encabezó una serie de peticiones que precederían el actuar de los siguientes años. Entre estas, la igualdad salarial entre hombres y mujeres y la creación de la Secretaría de Estado de la Mujer. Para continuar con la agenda, en 1986, se convocó en Buenos Aires, el primer “Encuentro Nacional de Mujeres” que se realiza de forma anual actualmente² (Tesoriero, 2020).

Las distintas acciones conllevaron a que se sancionara la “*Ley de Patria Potestad compartida*” en 1985 y la “*Ley de divorcio vincular*” en 1987. En 1991, con la posibilidad de las mujeres de aplicar a cargos públicos, se sancionó la “*Ley del cupo*” que establecía un mínimo de 30% en las listas partidarias para candidaturas femeninas. Con el tiempo y al tener diputadas con poder de decisión y convicción feminista, se logró avanzar en la aprobación de leyes relacionadas a derechos sexuales y reproductivos (Barrancos, 2014), las cuales veremos más adelante.

Por otro lado, el recorrido histórico colombiano se ubica en un contexto mayormente rural en el siglo XIX y sin grandes oleadas de migración. Hasta la década de 1930, la participación política de las mujeres en el país se limitaba a trabajar de forma colectiva en laborales de caridad, acción social y actividades de solidaridad, lo que generó espacios de poder y colectividad locales. Otro modo de participación fue la adhesión de las mujeres a los reclamos de luchas proletarias acaecidas durante inicios de siglo, debido a la bonanza económica derivada de la explotación laboral de campesinos, campesinas e indígenas (Villareal, 1991).

Pero el derrotero de la lucha feminista en Colombia fue la voz de las mujeres de sectores privilegiados, quienes empezaron a propagar sus reclamos en los diarios y revistas a través de artículos o poemas. Entre estas mujeres, se encontraba Soledad Acosta de Samper quién escribió una monografía llamada “*Aptitud de la mujer para ejercer todas las profesiones y el periodismo en Hispanoamérica*” (1882), con la que se inició un debate que duraría más de 40 años, respecto a la educación de las mujeres y la posibilidad de implementar la coeducación³, ya que la misma era juzgada por la iglesia, que incluso amenazaba con excomulgar a quienes ingresaran a sus hijas a estudiar con varones (Oseira, 2002).

Durante la década de 1920, una voz destacada en este debate fue la de María Rojas Tejada, docente y sufragista que luchó por la equidad en educación para las mujeres y pionera del

² Estos encuentros han tomado un carácter más inclusivo en los últimos años, adquiriendo el nombre de Encuentro Plurinacional de Mujeres, Lesbianas, Travestis, Trans, Bisexuales, Intersexuales y No Binaries.

³ El concepto de coeducación ha tenido una evolución a lo largo de la historia. En un principio era concebida como el hecho de enseñar en una misma aula alumnos de uno y otro sexo y con el tiempo fue pensada también en términos de igualdad respecto a los contenidos impartidos (Zemaitis, 2021).

método Montessori en el país. En la misma década nació el Centro Femenino de Estudios de Antioquia, auspiciado por mujeres de la alta sociedad de Medellín, que conllevó a la creación del Instituto Central Femenino, el cual logró contemplar legalmente el bachillerato femenino en 1933 (requisito para ingresar a la universidad), ya que hasta ese momento la mayoría de las mujeres únicamente podría acceder a los “certificados de instrucción” que no cumplían con la normativa para acceder a educación superior. Otra mujer importante en la lucha por la educación femenina fue la educadora alemana Franzisca Radke, quién creó el Instituto Pedagógico Nacional, que permitía a las mujeres formarse en la docencia desde 1927, y en 1955 también fundó la Universidad Pedagógica Nacional Femenina, impulsando la educación superior de las mujeres (Villareal, 1991).

También hubo gran participación de mujeres pertenecientes a la clase obrera y afines a los partidos socialistas, como lo fue María Cano, primera mujer reconocida como líder política. En 1917, se creó en Montería el Centro de Emancipación Femenina y en 1920, hubo una huelga de mujeres en una fábrica de Antioquia, liderada por Betsabé Espinal, quienes demandaban el alza de salarios, uso de calzado y rechazo al acoso sexual por parte de hombres con poder. Durante los siguientes años, el país se unió al movimiento sufragista. En Bogotá se formó la “*Unión Femenina de Colombia*” en 1944, en Medellín la “*Alianza Femenina*” y “*La Liga de Acción Feminista*”, entre otros, lo que finalmente conllevó a que “*La Asamblea Nacional Constituyente*” de 1954 aprobara el derecho femenino al voto, que fue ratificado por el Plebiscito de 1957 (Luna, 2001).

La realidad era distinta para las mujeres rurales, ya que, al mismo tiempo, ocurría el periodo de violencia política más cruento del país (1920-1960 aproximadamente), en el cual la población femenina campesina fue la más afectada, pues debían enfrentarse al acoso por parte de las fuerzas armadas y a la pérdida de seres queridos constantemente. Este conflicto persistente se mantuvo hasta el golpe militar (1953-1957), lo que logró que los grupos conservadores y liberarles conformarían un frente para finalmente derrocar la dictadura y llegar al acuerdo de alternar los gobiernos entre los dos partidos durante 16 años, lo que se llamó el “*Frente Nacional*” (1958-1974). No obstante, la violencia desmedida por tantos años fue la clave que marcó el crecimiento exponencial de las ciudades, mediante el desplazamiento forzado y la creación de movimientos guerrilleros, los cuales operaron principalmente en zonas rurales y con esto se siguió oprimiendo a las mujeres en zonas de alta vulnerabilidad (Jácome, 2023).

Las pugnas entre bandos opuestos ponían a las mujeres en un rol reactivo, dejando muy poco campo de acción. Pero esto no impidió que se realizaran algunas acciones en medio del conflicto, como lo fue el primero de los “*Encuentros Feministas Latinoamericanos y del Caribe*”, realizado en la ciudad de Bogotá en 1981, encuentro que sentó precedente para la realización de diversos encuentros en la región durante los siguientes años. Con la nueva Constitución Política en 1991, nació la “*Red Nacional de Mujeres*”, como respuesta a la necesidad de participar en la reforma constitucional. Hoy en día, dicha red está conformada por diversas organizaciones feministas de todo el país, que siguen promoviendo la participación política de las mujeres y el respeto a sus derechos en la sociedad.

En el ámbito internacional, las demandas feministas implicaron una construcción de poder en diferentes espacios, desde lo colectivo y también desde lo individual a partir de escritos e ideas disruptivas, que mostraban el interés por la reivindicación social de las mujeres. Los reclamos feministas también se incluyeron en la agenda internacional durante el siglo XX, abordando temas como la desigualdad que afecta a las mujeres, tratada en la Conferencia Interamericana celebrada en Chile durante 1923. En la misma conferencia celebrada en Cuba en 1928, participó el Partido Nacional Feminista de Cuba, alegando la inclusión de los temas relativos a los derechos de las mujeres. A raíz de ello, surgió el Comité Interamericano de Mujeres (CIM) que presentó sus puntos de relevancia en la siguiente conferencia, realizada en Montevideo en 1933 (Villareal, 1991).

A partir de la institucionalización de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1946, se focalizaron las acciones en la defensa de los derechos humanos, teniendo en cuenta el contexto de posguerra y la prioridad en construcción de paz. Dentro de sus dependencias, nació la “*Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultural*” (UNESCO) y “*Comisión de Igualdad Jurídica y Social de la mujer*” (CSW) la cual, desde entonces ha sido la referente respecto a las declaraciones sobre los derechos de la mujer, igualdad y empoderamiento femenino. Dos años después, en 1948 se creó la “*Organización Mundial de la Salud*” (OMS), que tenía dentro de sus prioridades, controlar las enfermedades de transmisión sexual, la salud materno-infantil, nutrición e higiene (Charles, 1968).

Con la formalización de estos organismos, se empezaron a generar una serie de orientaciones internacionales en las que se buscaba el común acuerdo de todos los países signatarios, esto inició con la “*Declaración Universal de los Derechos Humanos*” (DUDH) adoptada en 1948, que en el momento funcionó como un documento guía y se ha ido fortaleciendo a través del

tiempo. Le sucedieron los “*Los pactos de Nueva York*” en 1966, conformados por el “*Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*” (PIDCP) y el “*Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*” (PIDESC) en este último, se reconocen el derecho a la salud, así como el derecho a la educación, al que se considera indispensable para el ejercicio de otros derechos.

En 1967 se creó el Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA), destinado específicamente a políticas demográficas que fueron sumando temas como la planificación familiar, el control de la natalidad, la prevención de ITS y el apoyo principalmente a las mujeres y la población joven. En el mismo año, se proclamó la “*Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer*”, sucedida por la “*Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer*” (CEDAW)⁴, radicada en 1979. Con ello el reconocimiento de derechos de las mujeres se situó en las prioridades mundiales respondiendo a las acciones de movimientos y organizaciones que lograron hacer la presión suficiente para lograron una posición más activa en instancias internacionales.

En 1975, la ONU realizó en México la primera Conferencia Mundial sobre la Mujer, asistieron más de 6.000 representantes de ONGs y delegaciones de 133 gobiernos en el marco del Año Internacional de la Mujer, los temas centrales fueron igualdad y progreso de la mujer, desarrollo y paz. En 1980 se celebró la segunda versión en Copenhague, donde se aprobó el programa de acción referente a las condiciones de empleo, salud e igualdad de acceso a la educación de las mujeres, con la participación de 145 Estados miembros.

Se evaluó el avance en 1985, en la tercera versión de la conferencia en Nairobi, allí aumentó la participación a 157 Estados miembros y 12.000 representantes de ONGs, quienes fortalecieron las estrategias relacionadas a la equidad de género. Los objetivos propuestos se evaluaron nuevamente 10 años después, en la cuarta conferencia celebrada en Beijing en 1995, donde 189 países y 30.000 participantes de ONGs -quienes habían realizado Foros Mundiales de ONGs de Mujeres paralelos durante la realización de las conferencias- adoptaron de forma unánime la “*Declaración y plataforma de acción de Beijing*” que establece una serie de medidas para el empoderamiento de las mujeres, entre ellas la educación y capacitación, la salud, la erradicación

⁴ Argentina ratificó la CEDAW en 1985 mediante la ley 23.179 y se incluyó en la Constitución Nacional en 1994. Colombia hizo lo propio en 1981 con la ley 51 y el artículo 93 de la Constitución Nacional de 1991.

de la violencia contra la mujer, el ejercicio de poder y la toma de decisiones, los derechos humanos de la mujer y de las niñas, entre otros (ONU Mujeres, 2019).

La Conferencia de Beijing de 1995, en sintonía con la “*Convención sobre los derechos del Niño*” (CRC), que entró en vigor en 1990, así como la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, celebrada en Viena en 1993 y la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo del Cairo de 1994 -donde se llegó a un consenso mundial sobre acceso a servicios reproductivos y de salud sexual-, se constituyeron como las principales referencias para empezar a hablar de educación en derechos sexuales y reproductivos, así como de la incorporación del enfoque de género⁵ que fue asimilado por los organismos internacionales y llegó a instaurarse en la escena latinoamericana a inicios de la década de 1990. Cuestionando desde allí, la asociación cultural e histórica de las mujeres a la reproducción y la intención de modificar esta idea, construyendo gradualmente el campo de disputa de lo que debe ser enseñado. Con esto, se evidencia que parte de la construcción de la agenda internacional de los feminismos, está estrechamente relacionada a las condiciones educativas de las mujeres, no únicamente respecto a temas de acceso sino también de contenidos, ya que, desde estas instancias, vemos como empieza la puja por la inclusión de conocimientos relativos a derechos sexuales y reproductivos.

Con el inicio del siglo XXI, la ONU planteó los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en el año 2000, entre ellos, la igualdad de género, reducción de mortalidad materna y prevención del Virus de inmunodeficiencia humana (VIH) y el Síndrome de inmunodeficiencia adquirida (SIDA). A esto se sumaron diversas iniciativas en todo el mundo para prevenir las ITS, embarazos no deseados y abortos inseguro. En el mismo año, el PIDESC publicó la Observación General No. 14, haciendo mención específica a salud sexual, derechos reproductivos y educación sexual:

Los Estados deben abstenerse de limitar el acceso a los anticonceptivos u otros medios de mantener la salud sexual y genésica, censurar, ocultar o desvirtuar intencionalmente la información relacionada con la salud, incluida la educación sexual y la información al respecto, así como impedir la participación del pueblo en los asuntos relacionados con la salud (Artículo 34, Observación General No. 14 PIDESC, 2000).

⁵ La noción de género se introdujo por primera vez por el psicólogo Jhon Money en 1955 y por el psiquiatra Robert Stoller, quien estableció una diferenciación más clara en su libro “*Sex and gender*” (1968). Pero no fue hasta 1972 cuando Ann Oakley, socióloga británica, lo introdujo en las ciencias sociales como categoría de análisis, en sintonía con el movimiento estadounidense liderado entonces por la mencionada Betty Friedan.

La discusión continuó en el 2008, durante la XVII Conferencia Internacional de SIDA, realizada en México, donde se retomaron los documentos citados y surgió la declaración “Prevenir con Educación”. Según Báez (2016):

“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. 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 creó 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 (Báez, 2016 p. 75).

En consecuencia, se decidió finalmente encargar a la UNESCO, la creación de unas Orientaciones Técnicas Internacionales (OTI) de Educación Integral en Sexualidad (EIS)⁶. El documento se publicó en el año 2009 y hace énfasis en el término “integral” puesto que se refiere a la amplitud del contenido, consistente en todo el ciclo académico que condensa habilidades para la vida en cuanto a salud, bienestar, derechos humanos, relaciones interpersonales, valores, normas culturales, igualdad de género, violencias, discriminación entre otros enfoques que complementan entre sí, lo cual no permite que sea abordada desde un ángulo aislado (UNESCO, 2018).

Las orientaciones tienen un enfoque basado en evidencia y fueron realizadas en colaboración con especialistas de todo el mundo: académicos, políticos, consultores, profesionales de ciencias sociales y el sector salud. ONGs y otras dependencias de la ONU, específicamente ONUSIDA, UNFPA, UNICEF, ONU Mujeres y OMS, cuya agenda de trabajo se vincula con la educación sexual, salud, infancias, adolescencia, mujer y género.

Entre los autores asociados se encuentran Nanette Ecker y Douglas Kirby, pertenecientes al Consejo para la Información y Educación Sexual (SIECUS) de Estados Unidos. También participaron por medio de patrocinio para la consulta técnica mundial, organizaciones como la fundación William y Flora Hewlett ubicada en California, cuyos consultados fueron representantes de organismos internacionales, fundaciones, organismos gubernamentales y no gubernamentales, de países como Sudáfrica, México, Chile, Jamaica, Kenia, Reino Unido y Suecia, entre otros.

⁶ EIS es la sigla oficial adaptada por todos los organismos internacionales para referirse a la Educación Integral en Sexualidad.

La inclusión de perfiles diversos buscó amortiguar el cúmulo de diferencias que pueden surgir en cada estado nación respecto a lo que se desea enseñar en materia de educación sexual. Dichas orientaciones responden a intereses internacionales, buscan incidir en la creación de lineamientos nacionales y se constituyen como una producción político curricular a escala global. Por lo que es evidente que los organismos internacionales han sido grandes protagonistas en la construcción de políticas de educación sexual en la región:

En lo específico, es notorio como UNFPA y UNESCO son muestra de una serie de estrategias que los organismos internacionales se han dado en la región: I. Brindó una respuesta estratégica en las primeras configuraciones de la educación sexual en el continente a partir de la propuesta “Educación en población”; II. Construyó por medio de acuerdos, convenciones y reuniones textos que fundamentaron la inclusión de la educación sexual en las aulas y III. Brindó financiamiento y apoyo logístico para la concreción de diversas experiencias, elaboración de materiales escritos y otros, y realización de evaluaciones (Báez, 2016 p. 82)

Sin embargo, Báez y González (2015) también analizan que un elemento llamativo es que las políticas públicas nacionales utilizan como fundamentos el discurso sobre los derechos, la perspectiva de género y la mirada integral de la sexualidad, pero esto adquiere diversos sentidos en cada país, puesto que cada uno traduce las directrices desde determinadas singularidades.

En este punto cabe retomar que las luchas feministas también contribuyeron a la conformación de lo normativo (políticas públicas) y lo internacional (cooperación), que trabajando como dispositivos articulados fueron produciendo la agenda de la educación sexual integral. Esto a través de diversas declaraciones, conferencias, recomendaciones y organismos donde se involucraron o que asumieron su agenda para escalar en su propuesta política, cultural y educativa de modificación de las relaciones y jerarquías de género.

Así que en el caso de Argentina como de Colombia, los Ministerios de Educación construyeron sus lineamientos nacionales de educación sexual basados tanto en la intervención de los organismos internacionales como en sus leyes y debates internos. El Ministerio de Educación de la Nación Argentina publicó el documento “*Lineamientos curriculares de Educación Sexual Integral*” (ESI) en el año 2008 apoyado en las leyes nacionales, principalmente la Ley N° 25.673 “*Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable*” (2003) y la Ley 26.150 “*Ley de Educación Sexual Integral*” (2006). Por su lado, El Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia creó el “*Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía*” (PESCC) igualmente en el año 2008 apoyado por UNFPA en su construcción y sustentado de igual forma por la Ley 115 “*Ley General de Educación*” y la

Resolución 3353 de 1993.⁷ Ambos lineamientos incluyeron en su justificación, los estatutos internacionales descritos, principalmente la Carta Internacional de Derechos Humanos, compuesta por la DUDH, PIDCP y PIDESC, así como también la CEDAW y la CRC.

Las OTI se reforzaron con en el Consenso de Montevideo desarrollado en 2014, donde se firmaron una serie de acuerdos entendidos como medidas prioritarias para la implementación de los asuntos de población y desarrollo en la región de América Latina y el Caribe. A esto se sumaron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), pactados nuevamente por la ONU en el año 2015, constituidos como una agenda de 17 objetivos a alcanzar en el año 2030; entre los cuales se reforzó una vez más la igualdad de género y empoderamiento de las mujeres y las niñas. Esto conllevó a que la UNESCO, publicara una nueva versión de las OTI en el año 2018, en esta ocasión, incorporando los ODS y un enfoque basado en la evidencia en cuanto a la implementación de la EIS en varios países del mundo. En sintonía, Argentina publicó una nueva versión de los “*Lineamientos Curriculares de Educación Sexual*” en el año 2022, la cual es la que tomaremos para el análisis ya que incluye las resoluciones más recientes. Por su lado, Colombia no ha actualizado los lineamientos desde su primera versión.

De esa forma vemos cómo se construyó el contexto previo que originó la inclusión de la educación sexual en el foco de los Estados nacionales y cómo se ha ganado un lugar en la agenda internacional constituyéndose en un tema de relevancia hoy en día. Sin embargo, según UNFPA, aún se vislumbra un largo camino por recorrer (2020). Uno de los obstáculos, es la desigualdad en el acceso a la educación sexual en los países de la región y dentro de los mismos, debido a distintos factores entre los cuáles está la oposición de los grupos conservadores, el contexto político, la falta de recursos y deficiencia de apoyo estatal. Por otra parte, persisten situaciones de violencia, prejuicios, legitimidad de creencias sin fundamento científico y falta de conocimiento sobre los derechos humanos, sexuales y reproductivos.

Dicho lo anterior, esta tesis buscó fijar el análisis en los dos países contextualizados: Argentina y Colombia. Ambos países son signatarios de todos los tratados internacionales descritos y son respaldados por las respectivas constituciones nacionales. Además, como pudimos observar, los dos países tienen una historia contundente de feminismos, que han incidido en la agenda educativa y que se hace evidente en las políticas educativas nacionales, a partir de las cuales,

⁷ El contexto de las leyes mencionadas y los Lineamientos Nacionales de educación sexual se explicarán a detalle más adelante.

se han promovido programas de educación sexual. Esto ha convertido a estos dos países, en pioneros en Latinoamérica, en cuanto a políticas y leyes reconocedoras de derechos.

Por otro lado, se considera necesario hacer un aporte a las investigaciones académicas de corte comparativo transnacional, con el fin de identificar cómo las condiciones pasadas y actuales han forjado la manera en que las sociedades conciben la forma de estar en el mundo, dependiendo de aquello que les es transmitido en su contexto particular. También para establecer cómo, a raíz de esto, se producen enormes brechas entre los países, puesto que la falta de consenso frente a las necesidades de abordaje de las políticas educativas puede incidir en los niveles de desigualdad en condiciones de existencia entre los habitantes de un país y otro.

Se ha limitado el estudio a la comparación de políticas públicas en cada país, y, específicamente, los lineamientos curriculares oficiales de educación sexual. Entendemos que se han constituido como un currículo contrahegemónico, dado que con su diseño buscan materializar los intereses de las personas menos favorecidas en términos de género, clase o etnia. A su vez, incluyen la parte generalizable del currículo tradicional, garantizando el acceso a los métodos y los descubrimientos científicos (Connell, 1997). En ese sentido vemos, que, dentro de su construcción, influyen sujetos pertenecientes a distintos sectores de la sociedad, que se encuentran en una constante pugna respecto a lo que debe ser enseñado.

Se ha decidido ahondar en los lineamientos para la escuela primaria debido a su universalidad. En los dos países la educación primaria es obligatoria y gratuita. En Argentina, estas características se cumplen también hasta la secundaria. En Colombia, la educación es obligatoria únicamente hasta los 15 años. Sin embargo, en los dos casos el pico más alto de cobertura y acceso está en la primaria. Argentina alcanzó una cobertura de 99% en 2019 (Ministerio de Educación de la Nación, 2022), mientras que, en Colombia, el promedio de cobertura entre 2018 y 2020 fue de 90% (DANE, 2022). Además, es en esta instancia del proceso educativo donde se empiezan a moldear las representaciones y estereotipos que pueden llegar a conformar la personalidad, por lo que es la etapa decisiva en una formación consciente de los derechos humanos.

Así que nos interesa revisar cómo ha sido la construcción de los lineamientos nacionales en cada país según sus contextos históricos, quienes han sido los principales sujetos determinantes y cuáles han sido los debates trascendentes. De la misma forma, nos interesa entender si se han

apoyado en las orientaciones internacionales, y, de ser así, cómo los sujetos que determinan el currículo las han interpretado.

Para esto, nos ocupamos de rastrear la manera como se ha configurado históricamente la perspectiva de educación sexual a través de un recorrido que tiene en cuenta sus orígenes, a finales del siglo XIX, pero, sobre todo, nos centramos en el recorrido que se trazó a lo largo del siglo XX. El hilo conductor de análisis está constituido por la influencia de la configuración histórica de la educación sexual en cada país, cómo ésta ha condicionado los respectivos lineamientos curriculares vigentes y cuál es la interpretación de los marcos internacionales por parte de los sujetos de determinación curricular⁸ participantes en la construcción de dichos lineamientos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se procedió a organizar la tesis en cuatro capítulos. El primero de ellos da cuenta del contexto para comprender a detalle el motivo de la relevancia de la investigación. También se exponen antecedentes que posicionan a la investigación en el campo del análisis de políticas educativas, el marco teórico de referencia para dicho análisis y la metodología empleada.

El segundo capítulo es un análisis de la configuración histórica, basado en cada país, incluyendo las normas relativas a educación sexual que a través del tiempo surgieron de acuerdo con los debates y las necesidades de la sociedad. Se identificaron tres etapas: La primera de ellas va desde finales del siglo XIX a inicios del siglo XX, cuando la instrucción estaba enfocada a la higiene y prevención de enfermedades. La segunda etapa abarca desde la década de 1930 hasta la década de 1970, cuando se priorizaba la conformación de familia con un enfoque biologicista y moralista. La tercera etapa va desde la década de 1980 hasta el inicio del siglo XXI, cuando se empieza a hablar de una educación sexual verdaderamente integral, mediante la estructuración de una perspectiva más holística de la sexualidad. Esta etapa está caracterizada por la emergencia de las luchas sociales y la posterior complejidad enfocada en las diversas perspectivas sobre educación sexual y el intento de establecerse unas sobre otras. Cada uno de los tres momentos intenta tejer discursividades en torno a las políticas educativas relacionadas con la educación sexual y a los sujetos sociales, políticos, educativos, religiosos y comunitarios

⁸ La categoría “sujetos de determinación curricular” es definida por Alicia de Alba como quienes “están interesados en determinar los rasgos básicos o esenciales de un currículum en particular” (1991, p.61) y será el eje central de análisis para la tesis por lo que se abordará más a detalle en el marco teórico.

que han influido en su conformación, las instituciones donde se anidan distintos modos de pensamiento y los debates que se han gestado.

Una vez finalizamos con este corto viaje a través de la historia, procedimos a iniciar con el tercer capítulo, el cual comprende una comparación de los lineamientos curriculares vigentes de educación sexual en Argentina y Colombia. En contexto, El PESCC (2008) en Colombia, se constituye como una guía para que cada institución elabore sus proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad en el marco de la construcción de ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, abordando los principios de ser humano, género, educación, ciudadanía y sexualidad. En Argentina, los Lineamientos Curriculares para la ESI (2022), contienen unos propósitos formativos puntuales orientados principalmente al reconocimiento y ejercicio de derechos humanos, afectividad, valores, género, diversidad y conocimiento científico respecto al cuerpo y la sexualidad, materializados en orientaciones puntuales sobre cómo abordar estos contenidos según el nivel de estudios y la asignatura. Finalmente, las OTI, que fueron construidas para asistir a los responsables de diseñar currículos, directores escolares y docentes en el desarrollo de programas y materiales de educación integral en sexualidad (UNESCO, 2018 p. 12)

En el mismo capítulo, nos centramos en distinguir cómo se han venido construyendo y por qué se construyeron de ese modo los lineamientos curriculares vigentes en cada país de acuerdo con la configuración histórica tratada en el capítulo anterior. Se busca identificar a los sujetos principales que históricamente han influido en la generación de normas y leyes de educación sexual y que, por ende, se han convertido en sujetos de determinación curricular (De Alba, 1991). Se seleccionaron únicamente los lineamientos vigentes destinados a la educación primaria, debido a la amplia cantidad de material disponible y a los efectos de circunscribir a un nivel educativo cuya organización presenta similitudes a nivel regional, a diferencia del nivel secundario, con estructuras y años de obligatoriedad dispares.

El cuarto capítulo busca entender la relación entre los contenidos de las regulaciones internacionales con los contenidos de los lineamientos de Argentina y Colombia, recogiendo los aspectos principales que fueron marcando tendencias en los capítulos anteriores, para mostrar la interpretación de los mencionados sujetos de determinación curricular, respecto a las regulaciones internacionales. Así, conocer qué tan cercanos están los dos países y cuáles son los puntos más alejados, dando lugar a tratar de explicar el porqué de estas diferencias de acuerdo con la configuración histórica.

Finalmente se presentarán las conclusiones, las cuales buscan exponer la influencia del contexto histórico en los dos países, explicando cómo el mismo traza el mapa de los sujetos de determinación curricular que han contribuido a la formación de los lineamientos vigentes de educación sexual y cómo dichos lineamientos están condicionados en su proceso de gestación, construcción, implementación y evaluación, a la constante disputa entre todos los sujetos determinantes.

Entre dichos sujetos, destacan los grupos feministas como movimientos locales, nacionales y regionales, quienes han aportado una perspectiva de género que propone el cuestionamiento a los saberes incluidos en el currículo logrando que el mismo sea redefinido y reconstruido desde un conocimiento más profundo de las desigualdades (Bonder, 2009). En ese sentido, se rescata que la educación sexual debe aplicarse transversalmente de acuerdo con los aportes de los feminismos, que, a su vez, han recibido influencia de los debates que han traspasado las fronteras nacionales, llevando a la construcción de una agenda internacional, conectándose no solo como organizaciones, sino también en su dimensión normativa y regulatoria. Aquellos debates se ven reflejados y materializados por las orientaciones de los organismos internacionales, sin dejar de lado la manera en la que algunos de estos sujetos traducen los lineamientos desde su mirada y los reconstruyen en la cotidianidad.

Capítulo 1. La educación sexual como campo de disputa en las políticas educativas

1.1. Problema de investigación

La educación sexual tiene diferentes definiciones según los documentos que se analizan en esta tesis. Según las OTI, la EIS es un proceso que se basa en el diseño de un currículo para enseñar y aprender sobre los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a niños y niñas con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderen para cuidar de su salud, bienestar y dignidad, desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas, así como su capacidad de elección y reconocimiento de sus derechos (UNESCO, 2018, p.16).

Mientras tanto, los lineamientos argentinos definen a la ESI como un espacio transversal de enseñanza y aprendizaje basado en contenidos científicos y socialmente significativos sobre sexualidad, entendida desde la integralidad (aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos), adecuados a las edades y desarrollo correspondientes (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2022, p. 5). Por su lado, los lineamientos colombianos, definen la Educación para la Sexualidad basándose directamente en los postulados de la UNFPA (2007), como el proceso mediante el cual se adquieren y transforman los conocimientos, las actitudes y los valores respecto de la sexualidad, incluyendo los aspectos biológicos y aquellos relativos a la reproducción, así como todo lo asociado al erotismo, la identidad y las representaciones sociales relativas (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2008).⁹

En ese sentido, la importancia de este estudio comparativo radica en reconocer las diferentes formas de abordaje de la educación sexual y cómo a raíz de esto, se visibilizan conflictos entre sujetos sociales. Por lo que nos interesa saber cómo se disputan las regulaciones internacionales con los sujetos nacionales y cómo se empalman según las configuraciones históricas y contextos culturales y políticos particulares que las condicionan.

⁹ Cuando hablamos de la educación sexual en los dos países hablamos del marco normativo vigente hasta el momento (2023), que lo respalda en los dos casos.

Dichos sujetos sociales pueden convertirse potencialmente en sujetos de determinación curricular (Del Alba, 1991) que asumen posturas políticas diferenciadas, dando origen al campo de disputa por definir qué se enseña, es decir, el currículo y los motivos que históricamente han marcado su participación en el moldeado del sistema educativo y sus contenidos. Entre estos sujetos según vimos en la introducción, están presentes los movimientos de mujeres, la iglesia -católica principalmente-, sujetos políticos, docentes y otros agentes escolares, académicos y gobiernos, entre otros, que veremos con detalle más adelante.

A partir de lo anterior, el interrogante principal de esta investigación fue: teniendo en cuenta su configuración histórica ¿Qué efectos y que articulaciones se producen cuando los sujetos de determinación curricular intervienen entre las regulaciones internacionales y los lineamientos vigentes en Argentina y Colombia sobre educación sexual para la escuela primaria? ¿Cuáles son las similitudes y diferencias?

Algunos interrogantes secundarios son: ¿cuál ha sido la configuración histórica en Argentina y Colombia que ha influido en el desarrollo de las políticas de educación sexual?, ¿cuáles son las diferencias y similitudes en esa configuración histórica?, ¿qué sujetos políticos prevalecen?, ¿qué circunstancias condicionan la construcción de los lineamientos curriculares de educación sexual en cada país?, ¿qué enfoques destacan en los lineamientos curriculares oficiales sobre educación sexual en Argentina y Colombia?, ¿cómo se introducen las regulaciones globales sobre educación sexual en los lineamientos curriculares de cada país?, ¿cuál es la interpretación de los sujetos de determinación curricular actual sobre las regulaciones globales de educación sexual y cómo eso influye en la construcción de lineamientos nacionales?

Con la intención de responder las preguntas anteriores, se fijó como objetivo general comparar la relación de los lineamientos vigentes sobre educación sexual, -establecidos por los sujetos de determinación curricular, para la escuela primaria en Argentina y Colombia, según su configuración histórica-, con las regulaciones internacionales.

Para lograr dicho objetivo, se plantearon tres objetivos específicos que van a funcionar como los derroteros de cada uno de los siguientes capítulos del documento:

1. Contrastar la configuración histórica que influyó en el desarrollo de las políticas de educación sexual en los Estados de Argentina y Colombia.

2. Diferenciar los lineamientos vigentes de educación sexual en cada país, reconociendo los sujetos de determinación curricular que condicionaron y siguen condicionando su construcción.
3. Distinguir la interpretación que hacen los sujetos de determinación curricular sobre los contenidos de las regulaciones internacionales para la construcción de lineamientos curriculares de educación sexual, prescriptos para la educación primaria de Argentina y Colombia.

Para dar respuesta a estos objetivos, se hará un abordaje de los lineamientos curriculares oficiales de la educación sexual en cada país. En Colombia, se toma como referencia el *“Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía”* y en Argentina, los *“Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral”*, ambos publicados por los Ministerios de Educación respectivos, así como de las Orientaciones Técnicas Internacionales publicadas por UNESCO.

A manera de hipótesis, podríamos decir que, si bien en los últimos años, tanto Argentina como Colombia han estado atravesando por una serie de cambios significativos en políticas públicas relativas a la educación sexual, cada país lo ha hecho con ritmos diferenciados, por motivos o razones diversas e inmersos en contextos políticos muy distintos, con sujetos de poder procedentes de diferentes escenas políticas, económicas, religiosas o culturales. Por lo que sería esperable que los lineamientos presenten variaciones importantes en su estructura y prioridades. La misma exploración de esos procesos en clave comparativa es un aporte que esta tesis busca realizar.

Hay que resaltar factores determinantes, como el sistema federal argentino, que evidencia una distancia entre las sociedades de las provincias y sus configuraciones culturales específicas, que acentúan una tensión importante si se tiene en cuenta que en el país hay más de 22.000 escuelas públicas y privadas de nivel primario que no dependen del nivel nacional sino de 24 jurisdicciones autónomas (23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) y que el sistema educativo es descentralizado (Faur y Gogna, 2016; Ministerio de Educación y Deportes, 2017). Por otro lado, el sistema unitario colombiano, que ofrece unos lineamientos aplicables a nivel nacional por parte del poder legislativo (Senado y Cámara de Representantes), pero que igualmente son ejercidos por el poder ejecutivo, el cual está conformado por los distintos niveles de gobierno (departamental- 32 departamentos, distrital- 12 distritos o municipal- 1102 municipios), quienes deben actuar en sintonía con el gobierno nacional, acogerse a todos los

programas y proyectos nacionales, pero tienen autonomía respecto a la administración de recursos económicos, humanos y materiales (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

Ahora bien, en Argentina, algunas leyes han visibilizado cada vez más la necesidad de la Educación Sexual Integral y a su vez la importancia de ésta en la toma de decisiones conscientes e informadas para un óptimo ejercicio de derechos. Una de las leyes pioneras en el avance de la diversidad e inclusión, fue la “*Ley de Matrimonio Igualitario*” No. 26.618, sancionada en 2010, siendo Argentina el primer país de América Latina en reconocer este derecho y en denominarlo de esta manera haciendo énfasis en la inclusión, gracias a la “Campaña Nacional por la igualdad jurídica” auspiciada por la Federación Argentina de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans (FALGBT) (Vallejos, 2010).

Siguiendo este marco legal, la primera identificación con género no binario de Latinoamérica también fue generada en Argentina. Fue posible gracias al decreto 476 de 2021, precedido por la “*Ley de Identidad de género*” No. 26.743 de 2012, después de una lucha de años que inició en la provincia de Mendoza, cuando una persona solicitó retirar el sexo en su partida de nacimiento y posteriormente, deseaba que se hiciera lo propio en el documento de identidad. El pedido se propagó a varios rincones del país, respaldado principalmente por activistas de la comunidad LGBTIQ (De la Rosa, 2021).

El suceso histórico más reciente, fue la aprobación de la “*Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo*” (IVE) No. 27.610 en 2021, bajo el lema insignia “*Aborto Legal, Seguro y Gratuito*” que se convirtió en una Campaña Nacional gestada en los Encuentros Nacionales de Mujeres de 2003 y 2004, lanzada en 2005 por más de 70 organizaciones y llegando a ser masiva en 2015 con la formación del Movimiento “Ni una menos” (Barrancos, 2020). El aborto era legal desde el año 1921 únicamente por causas terapéuticas o violación, pero cien años después, el mismo se despenalizó por completo hasta la semana 14, marcando un hito en el país.

Estos logros son el resultado de luchas incansables que los movimientos sociales han reclamado en las calles, desde la academia y en redes sociales, produciendo un diálogo entre distintas voces -hegemónicas y no hegemónicas- difícil de ignorar. Según autoras como Faur y Gogna (2016), la Educación Sexual Integral (ESI) en Argentina tuvo un avance muy significativo a partir del inicio del siglo XXI y la misma puede entenderse como:

“Una estrategia que contribuye a la inclusión social. Busca superar las profundas desigualdades de género; la violencia contra niños, niñas y adolescentes; los embarazos en edades tempranas y, desde un punto de vista más general, reconoce la diversidad de formas de vivir los cuerpos y los encuentros entre personas autónomas” (p. 195).

La sociedad colombiana también ha establecido una importante lucha por los derechos denotando una vez más que la educación sexual es necesaria para comprender que es posible acceder a los mismos. En 2011, la Corte Constitucional emitió la sentencia C-577 la cual reconocía a las parejas del mismo sexo como un tipo de familia y se dieron dos años de plazo al Congreso de la República para formalizar la aprobación del matrimonio de personas del mismo sexo (Páez, 2013). En el 2013, la sentencia entró en vigor de facto ya que el congreso no sancionó la ley. Así que la decisión fue formalizada con la sentencia SU214 de la Corte Constitucional en el año 2016.

El reconocimiento a la diversidad de género ha atravesado un proceso similar. En 2021, una acción de tutela, ejercida por una persona que se identificaba como no binaria, hizo que la Corte Constitucional nuevamente tuviese que intervenir, dadas las constantes vulneraciones a los derechos y la discriminación ejercida hacia la persona afectada. La sentencia T-443, dictaminada en 2022 determinó que se debía incluir el marcador no binario en el documento de identidad, convirtiéndose Colombia, en el segundo país de Latinoamérica en reconocer legalmente este derecho. Human Rights Watch aseguró en 2022:

“Los países de la región deberían sumarse a Colombia y a Argentina en reconocer legalmente la diversidad de género a través de procedimientos simples, de carácter administrativo. Esto no solo es lo que exigen las normas del derecho internacional, sino que también ayudará a promover la igualdad, la tolerancia y la inclusión para todos” (González, s.p.).

Respecto a la interrupción voluntaria del embarazo, es legal en Colombia desde el año 2006 bajo la sentencia C-355, por tres causales: peligro para la salud física o mental de la madre, grave malformación del feto y en caso de acceso carnal violento o inseminación artificial no consentida. En el año 2022, gracias a la demanda interpuesta por el Movimiento Causa Justa y siguiendo los pasos de Argentina, la sentencia C-055 despenalizó el aborto hasta la semana 24 por cualquier causal, el único país de la región con un plazo tan amplio (Movimiento Causa Justa, 2022). Sin embargo, es evidente que en los dos países existen aún posturas muy conservadoras y lo que se ha avanzado en la materialización normativa/reguladora es un enorme logro si se tienen en cuenta los múltiples detractores que han surgido para cada promulgación de leyes, decretos o sentencias.

En el caso de Colombia, las tres leyes expuestas, fueron expedidas como sentencias por la Corte Constitucional, después de haber hecho múltiples llamados al Congreso de la República para abordar estos temas sin éxito y como consecuencias de demandas ciudadanas que hicieron un eco suficiente en el país para lograr resultados. La diferencia explícita es que en el caso colombiano la lógica avanza más desde lo judicial y en el caso argentino desde lo legislativo, denotando la configuración histórica de producción legislativa que ubica al congreso en un lugar protagónico para la vida política del país y la ampliación o reconocimiento de derechos.

En ambos países, existen organizaciones en contra de las políticas de diversidad e inclusión. Un ejemplo es el discurso de los grupos opositores respecto a la “*ideología de género*”¹⁰. La iglesia católica ha manifestado en múltiples ocasiones su desacuerdo con la enseñanza de la categoría de género en los planes de estudio y ha creado su propia agenda con programas como “*Educación para el amor*”,¹¹ que buscan mantener la organización heteronormativa y conservadora a nivel internacional. También existen en ambos países una amplia cantidad de grupos cristianos evangélicos que han reafirmado su posición en contra de la educación sexual, aunque hay segmentos de dichos grupos que se han mostrado más flexibles al respecto.

En Argentina, los grupos conservadores conformaron el “*Frente Federal Familia y Vida*” en el año 2019. Dicho frente está compuesto por movimientos “pro-vida” como la ACIERA (Alianza de Iglesias Evangélicas de la República Argentina), creyentes de la iglesia católica, partidos políticos y ONGs que se caracterizan por estar en contra de la legalización del aborto y de la enseñanza de ESI, expresándolo con campañas que han causado gran relevancia, como la denominada “*Con mis hijos no te metas*” que rechaza la obligatoriedad de la ESI en las escuelas y buscan llevar su agenda a los partidos políticos en los distintos niveles de gobierno. Aunque, otros grupos religiosos como la FAIE (Federación Argentina de Iglesias Evangélicas) han defendido la enseñanza de la ESI (Florentin, 2019).

¹⁰ Estas organizaciones denominan a la perspectiva de género y derechos “ideología de género” porque el uso del término “ideología” se equipara a un conjunto de creencias (no verdaderas) que se busca diseminar. Demuestra una connotación negativa por parte de los grupos conservadores que aseveran que comprender y enseñar el género y la identidad como constructos sociales -en lugar de como como determinaciones biológicas- va en contra de la naturaleza y del orden tradicional familiar, por lo que no se trata de educación sexual sino de adoctrinamiento.

¹¹ La “educación para el amor” es la alternativa a la educación sexual por parte de la Iglesia Católica, la cual la define como un proceso educativo que busca formar a las personas para que vivan el amor en todas sus dimensiones de manera plena y conforme a los principios cristianos, contribuyendo así a su desarrollo integral y a la construcción de una sociedad más justa y humana.

Mientras tanto en Colombia, existen varios partidos políticos explícitamente de corte conservador que crean una resonancia significativa y tienen una importante cantidad de simpatizantes, quienes se encuentran en todas las esferas de la sociedad por lo que, en muchos casos, tienen poder de decisión en el ámbito político, económico y cultural. Un ejemplo contundente es el grupo denominado “Menacea” conformado por más de 40 organizaciones conservadoras, lideradas por el “Foro Nacional de la Familia” que se han unido en contra de la enseñanza de la educación sexual (Silva, 2017).

Con este contexto, es de esperarse que los lineamientos de educación sexual demuestren en su contenido, cómo se han visto impactados teniendo en cuenta los consensos a los que se ha llegado, con posturas diametralmente opuestas de los sujetos que de algún modo han influido en su construcción. Para empezar a identificar los sujetos claves, empezaremos brindando un mapeo de antecedentes, que comprende algunas investigaciones sobre los avances hechos en Latinoamérica relativos a la educación sexual y las maneras de abordaje de esta, en los distintos países de la región. De esta forma comprender qué sujetos se han visto enfrentados y cuál ha sido el foco de interés en sus políticas públicas.

1.2. Antecedentes

Para entender cómo se ha avanzado en esta materia en la región, se han revisado investigaciones previas y recientes que dan cuenta del abordaje de la educación sexual en distintos países, esto permite abrir el panorama a diferentes posiciones en torno al tema, explorar el mapa teórico relevante y algunos aportes de los organismos internacionales que pudieron haber funcionado como base para la posterior construcción de las regulaciones que se desean analizar.

En el año 2018 UNFPA presentó un estado del arte sobre la situación de la Educación Integral en Sexualidad (EIS) en 16 países de la región de Latinoamérica y el Caribe. El documento se actualizó en el año 2022 abriendo el panorama a 19 países. En dichos informes se analizaron los puntos de relevancia para la educación sexual por medio del metaanálisis. Se investigó la existencia de programas o planes oficiales en cada país, su desarrollo conceptual e incorporación en la malla curricular, así como su alineación con las Orientaciones Técnicas Internacionales (OTI).

Asimismo, se ahondó en la noción de integralidad, formación docente, material pedagógico, asignación presupuestal, evaluación y monitoreo. Igualmente, se puso el foco en la oposición, obstáculos y agentes de apoyo más importantes. Todo ello conllevó a concluir que el concepto de integralidad por lo menos ha logrado permear en el discurso de los programas formales en varios de los países analizados, pero esto no siempre es llevado a la práctica.

La actualización del año 2022 fue comisionada a FLACSO Argentina y elaborado por especialistas como Karina Cimmino, Esther Corona y Diego Rossi. Entre los objetivos se buscó encontrar si durante los tres años que transcurrieron desde el informe anterior, hubo avances o retrocesos de la EIS en la región y en ese caso, cuales fueron los factores de apoyo y obstáculos determinantes, así como identificar la respuesta de los países respecto a la implementación de la EIS, en el marco de la pandemia del COVID-19.

La metodología implicó completar un cuestionario por parte de los países estudiados, donde se evidencian algunos aspectos como la legislación de educación sexual en cada país, la existencia de lineamientos o propuestas oficiales vigentes y su porcentaje de implementación en las escuelas, lo cual podemos resumir en el siguiente esquema:

Tabla 1. Estado de la ESI en países Latinoamericanos			
País	Legislación	Lineamientos o material vigente	Porcentaje de abordaje en las escuelas reportado (Alto +70%, Bajo -40%)
Argentina	Ley específica de ESI	Sí	Sin datos
México	Constitución política		Medio
Bolivia	ESI incluída en otra ley		Sin datos
Brasil			Medio
Chile			Sin datos
Colombia			Medio
Costa Rica			Alto
Ecuador			Bajo
El Salvador			Sin datos
Uruguay			Medio
Nicaragua			Alto
Panamá			Sin datos
Paraguay			
Perú	Resolución ministerial	Sí	Medio
Venezuela			Alto
Cuba			Sin datos
República Dominicana	Otro documento oficial		
Guatemala			
Honduras		No	

En 18 de los 19 países (excepto Paraguay cuyo organismo encargado se desconoce), el ente responsable de ejecución de iniciativas de EIS es el Ministerio de Educación o sus dependencias. En El Salvador, Venezuela y Brasil, también interfiere el Ministerio de Salud. El 84% de los países indicaron que la EIS es obligatoria en el nivel secundario y el 61% en educación primaria. Argentina, Colombia, Ecuador, Uruguay y Venezuela indicaron que la EIS es obligatoria en todos los niveles. Es destacable indicar que Argentina, Colombia y Cuba cuentan con apoyo presupuestal del gobierno central y gobiernos locales, además de fondos de la cooperación internacional, lo que no ocurre en los demás países, que cuentan con solo uno de estos apoyos o ninguno.

De la misma forma, 17 de los 19 países indicaron que están alineados con las Orientaciones Técnicas Internacionales (OTI) de la ONU, excepto Paraguay y Bolivia. Aunque, solo 3 países (Argentina, Uruguay y Venezuela) contemplan los ocho enfoques propuestos por las OTI: derechos humanos, género, interculturalidad, habilidades para la vida, prevención y promoción para la salud, equidad e inclusión, curso de vida y visión positiva de la sexualidad. Los demás países contemplan siete enfoques a excepción de “interculturalidad”. Los enfoques con mayor porcentaje de uso son: derechos humanos, habilidades para la vida y prevención/promoción de la salud, seguidos del enfoque de género (p.21).

Respecto a la inclusión de la EIS en el currículo, el 83% de los países reportaron contemplarla en su malla curricular, lo que representa un aumento en relación con el estado del arte anterior, aunque esto no asegura que efectivamente se esté implementando, más aún en el contexto de la pandemia del COVID-19. El nivel en el que mayormente se inserta la EIS en el currículo es en secundaria, seguido de primaria

El 56% de los países indicó que incluye la EIS en el currículo de forma transversal, algunos la incluyen en varias modalidades, ya sea, como asignatura específica o por oportunidades curriculares. La asignatura más frecuente de abordaje es biología/ciencias naturales (83%), seguido de ciencias sociales (50%). Esto denota la predominancia del enfoque biologicista, lo que es congruente con los contenidos que menos se tratan según el estudio: diversidad sexual, identidad de género y prevención de violencias hacia personas LGBTIQ.

Aunado a lo anterior, el 63% de los países indicaron no tener registro de capacitación docente y el mismo porcentaje indicó no contar con un sistema de monitoreo de implementación de la EIS -a excepción de Argentina, Colombia, Costa Rica, Cuba y Panamá-; puntos que se posicionaron como los principales obstáculos de esta, sumados a la falta de apoyo político, falta de presupuesto y la existencia de grupos opositores. Por lo que se concluyó que los aspectos que se deben fortalecer son la generación de evidencia, fortalecimiento curricular e integración de la perspectiva de género.

Siguiendo con el contexto regional, en el 2023 el sistema FLACSO presentó el tercer informe regional, el cual aborda las políticas públicas de igualdad de género en América Latina y el Caribe en el siglo XXI. En el mismo se exponen los casos de Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, República Dominicana y Uruguay. Se destaca el avance que han tenido las políticas de género en los países de la región y los ecos de los movimientos feministas que han logrado permear en ámbitos de participación política, logrando que se priorice un enfoque integral respecto a la igualdad de género en salud, educación, empleo, seguridad social, entre otros. No obstante, se evidencia que no es suficiente con la sanción de políticas de género si no hay un seguimiento contundente que asegure su implementación, perpetuando la desigualdad y las violencias basadas en género.

De igual manera, la desigualdad por motivos de género actúa en sintonía con las distintas desigualdades que surgen en los países analizados, como la desigualdad por orientación sexual, etnia, edad, diversidad funcional y condición migrante. También se evidencia el aumento de la violencia hacia las mujeres y disidencias, así como la falta de acceso a los derechos sexuales y reproductivos, lo cual es aún más evidente cuando los regímenes democráticos colapsan o presentan algún déficit. Tal es el caso de Honduras, con el golpe de Estado del 2009, Guatemala con la llegada a la presidencia de Otto Pérez en 2012, exmilitar implicado en sucesos de corrupción, por los que debió renunciar a la presidencia en 2015, o Brasil con la presidencia de Jair Bolsonaro en 2018.

Por otro lado, se destaca que en todos los países analizados hay un avance en el esfuerzo de hechos concretados para lograr la igualdad de género, pero existe una carencia de articulación de dichas acciones con todos los sectores estratégicos para lograr cambios estructurales.

En conclusión, en todos los países hay avances y retrocesos condicionados por los contextos políticos que no permiten un avance lineal de políticas integradoras y resulta la necesidad generalizada de crear mecanismos de comunicación en todos los sectores para lograr una transversalidad trascendente. La crítica evidente es, que, si bien existen políticas que denotan un avance a través de los años, las distintas interpretaciones siguen siendo muy heterogéneas y persisten enfoques conservadores y moralistas.

Pasando a investigaciones de corte más académico, podemos referirnos al estudio comparativo sobre las políticas públicas de educación sexual en Brasil, Paraguay y Chile que realizaron Báez y González del Cerro en el año 2015, quienes presentaron un panorama general sobre cómo han avanzado los distintos países de la región en la incorporación del enfoque de género, mediante la creación de leyes específicas para la educación sexual o implementación de programas ejecutados por los Ministerios de Educación, destinados a jóvenes.

Según las autoras, el avance o retroceso en cuanto a la creación o la ejecución de las políticas satisfacen distinciones jerarquizadas de los actores sociales que pugnan respecto a las mismas en el campo de la política educativa, en donde apenas en los últimos años, se han escuchado las intervenciones del movimiento feminista, pero sus logros han sido, en cierta medida, cooptados por la democracia liberal y adaptados a las necesidades del sistema. De acuerdo con eso, las autoras se plantearon indagar las características de la formulación de políticas públicas que incluyen educación sexual en América Latina, así como identificar los actores sociales partícipes en dicha formulación (Báez y González, 2015).

Para esto, realizaron un mapeo sobre distintos países, y en sintonía con lo expuesto por UNFPA en el Estado del Arte tres años después, identificaron que Ecuador, Argentina, Colombia y Uruguay tienen leyes específicas que incluyen a la educación sexual en los planes de estudio, mientras que Chile, Perú, Venezuela y Bolivia tenían leyes más generales con mención específica. Todas las leyes enunciadas tienen en común la mención de los derechos sexuales y reproductivos. Sin embargo, la traducción de integralidad, género y derechos varía entre entender la prevención como un derecho fundamental -priorizando la conducta de evitar "riesgos" y violencia- o abarcar los derechos en plural, donde se apela a la desnaturalización y problematización de las relaciones desiguales de poder.

La perspectiva de género también presenta tensiones entre las distintas interpretaciones, pues en algunos, se posicionan las relaciones desiguales de género, y en otras, las diferencias entre hombres y mujeres, lo que condiciona cómo se concibe la heterosexualidad y las distintas identidades de género. Respecto a esto, destacan el concepto de “ciudadanía sexual” (p.9) donde es primordial la justicia de género y se le intenta dar una dimensión política a la sexualidad, desdibujando un poco los límites entre lo público y lo privado.

En los tres países estudiados en detalle por las autoras, se presentan esfuerzos por incorporar la educación sexual en los planes de estudio, pero diversos factores han generado retrocesos que comprometen su avance. En Chile, se efectuaron siete programas por parte de distintas ONGs, tanto laicas como religiosas en el año 2010. Cada institución podía elegir el que más le convenciera, lo que terminó convirtiéndose en un servicio privatizado, privilegió la mirada conservadora y quitó la responsabilidad real a las escuelas de impartir educación sexual.

En Paraguay, UNFPA colaboró con el Ministerio de Educación para construir el "Marco Rector Pedagógico para la Educación Integral de la Sexualidad", que presentaba un enfoque de derechos, violencia de género y el respeto a la diversidad. No obstante, las distintas oposiciones argumentaron que se violaba la libertad de enseñanza y de la familia respecto a educar de acuerdo con sus costumbres y valores. Se habló de "ideologizar" docentes y estudiantes, lo que terminó en el reemplazo del documento, por el “Plan Nacional de Salud Sexual y Reproductiva 2014-2018”, que mantuvo un enfoque biológico y moralizante. En Brasil, se realizó el Programa "Escuela sin homofobia" (2011)¹², durante el gobierno de Dilma Rousseff, destacándose cómo uno de los estados que más énfasis han puesto en la educación anti-homofóbica. También hubo oposición a esta iniciativa, al demandar que los contenidos eran demasiado explícitos para la niñez y podrían generar "provocación o direccionamiento intencionado". Pero esto no impidió continuar con la estrategia y establecer los parámetros curriculares nacionales.

¹² Con la presidencia de Jair Bolsonaro en 2018, se empleó un discurso para desacreditar la educación sobre género y sexualidad que permanecía hasta 2022 con procesos abiertos para prohibir la mal llamada “Ideología de género” pero no han sido pocos los movimientos de resistencia que han surgido. Con la presidencia de Lula Da Silva desde 2023 se espera retomar los esfuerzos en materia de educación sexual.

En ese sentido, podemos ver que, en los países de la región, aunque se han producido avances al hablar de educación sexual, su abordaje e implementación no deja de ser insuficiente. La mirada integral en los documentos oficiales sí se ha tenido en cuenta, ya que algunos han agregado el aspecto social, histórico, político, económico, ético, psicológico y cultural, no exclusivamente biológico de la sexualidad, pero el reto ahora está, según las autoras, en consensuar las distintas interpretaciones sobre integralidad que aún se disputan el campo educativo, principalmente, las diferentes opiniones en el enfoque de género y diversidad y su inclusión en los currículos escolares. Disputas entre grupos conservadores y progresistas principalmente, que se ven alentadas por el auge de las redes sociales, distintos medios de comunicación y la prevalencia de cada vez más grupos religiosos diferenciados.

Posteriormente, en el 2016, Báez continuó la investigación, retomando las políticas públicas relativas a la educación sexual en distintos países de la región, en esta ocasión, poniendo el foco en el lugar que ocupan los organismos internacionales en las mismas. La autora asegura que el papel de estos ha sido fundamental desde la contribución a los debates mundiales sobre educación sexual hasta el apoyo en la creación de lineamientos curriculares nacionales y que su participación fue “estratégica” (p.73), pues lograron intervenir bajo el discurso de una adecuada regulación de la población en beneficio del desarrollo y crecimiento económico.

Además de ello, asegura que en la disputa alrededor del tema hay -además de los organismos internacionales- dos sujetos predominantes: la iglesia católica por un lado y los movimientos feministas por el otro. Báez indica que el debate se intensificó en la década de 1970, con la llegada de los métodos anticonceptivos y las posturas contrarias de estos dos sujetos al respecto. Mientras la iglesia católica indicaba que el único método de planificación permitido era el de “periodos infecundos”, las feministas avanzaron con el lema “*lo personal es político*” ofreciendo una crítica sobre las desigualdades de género. Al llegar la década de 1990, el crecimiento de la preocupación sobre el VIH/SIDA y el embarazo adolescente, reactivó el debate con la introducción del enfoque de género. Allí asegura Báez, que se evidencia nuevamente la estrategia por parte de la UNESCO, al unificar el discurso biomédico respecto a la prevención y el discurso feminista, respecto al empoderamiento de las mujeres. En relación con ello, surgió la declaración “*Prevenir con Educación*” en 2008, que toma como referencia las declaraciones anteriores referentes a derechos humanos y que se instala como antecedente para la formalización de políticas de educación sexual en los países de América Latina.

La autora agrupa las políticas relativas a educación sexual en Latinoamérica según sus temas centrales donde evidencia que, en el caso de Chile, la política está orientada a la prevención tradicional respecto al embarazo y el VIH/SIDA, mientras que Perú ofrece una prevención “ampliada” incorporando el tema de la violencia. Igualmente, destaca los casos de Argentina, Colombia y Uruguay, ya que, según su análisis, estos tres países son aquellos que más se acercan a una noción de integralidad, incorporando los conceptos de género, diversidades y derechos humanos, aunque con variaciones en sus políticas, teniendo en cuenta que, en los tres casos, hubo intervención de la UNFPA en articulación con los Ministerios de Educación.

Particularmente Colombia y Argentina presentan distintas maneras de estrategia curricular, en el caso colombiano, se presenta el PESCC como una propuesta abierta de contenidos que apunta más bien al desarrollo de las competencias esperadas por parte de niños, niñas y adolescentes y en el caso argentino, los Lineamientos Curriculares de ESI y los documentos que especifican contenidos y propuestas para el aula tratan temas puntuales como los vínculos violentos, discriminación y diversidad. Con ello, la autora concluye que Colombia se queda una perspectiva binaria de género mientras que Argentina, representa la diversidad desde una perspectiva heteronormativa, por lo que en ambos casos se debe seguir ahondando. De ese modo, vemos cómo, aunque estos dos países se perfilan como aquellos con mayor avance en la región respecto a educación sexual, aún tienen elementos analizables que deben ser cuestionados y profundizados para identificar la relación compleja entre los sujetos del currículo y su materialización en documentos de políticas educativas curriculares.

Más recientemente, Arteaga, Largo y Macías (2019), llevaron a cabo una investigación comparativa de la situación argentina y ecuatoriana en cuanto a políticas de educación sexual. Es interesante resaltar que, en la investigación, citan los enfoques de la educación sexual planteados por la UNESCO en el documento “*Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias*” (2014), como son: El enfoque moralista/religioso, biológico/corporal, afectivo/erótico, preventivo e integrador (derechos). Igualmente, destacan a Argentina como el país más desarrollado en Latinoamérica en el tema abordando de forma integral los enfoques biológico, afectivo, preventivo e integrador, y a Ecuador, como un país que ha ido avanzando de a poco priorizando la salud sexual en el sistema educativo pero que ha presentado un retroceso en los últimos 20 años retornando a los enfoques biológico y moralista al poner en marcha el Plan Familia, donde predomina la educación en valores como la abstinencia.

Sin embargo, ambos países están marcados por las resistencias de ciertos sectores conservadores que no han permitido unificar contenidos en su totalidad. En Argentina, han existido movimientos muy contundentes en contra y a favor de propuestas como la legalización del aborto. En Ecuador, han existido manifestaciones en contra de la "moralización"¹³ de la sexualidad, lo que denota una postura del gobierno más conservadora que el gobierno argentino.

Ahora bien, también se revisaron algunos estudios de corte nacional indagando en el proceso político de producción de la normativa y los posteriores lineamientos. Para adentrarnos en la situación argentina, podemos referirnos a varias investigaciones realizadas en los últimos años. Pero antes, es interesante tener en cuenta que antes de la sanción de la ley 26.150 en 2006, algunas escuelas ya venían implementando diversos programas de educación sexual, los cuales investigaron Wainerman y Chami durante ese año. Su artículo publicado en 2014 recoge una investigación realizada en 24 escuelas de cuatro regiones del país, tanto públicas como privadas, con el fin de comprender las perspectivas y estrategias pedagógicas utilizadas en estos programas, a través de entrevistas con actores escolares. Con ello identificaron tres perspectivas principales.

La primera es la educación confesional, que suele basarse en lineamientos morales e ideológicos de raíz cristiana -católica- y que ve la sexualidad con fines netamente reproductivos. Se caracteriza por priorizar la prevención del embarazo adolescente, el VIH-SIDA y otras enfermedades de transmisión sexual (ETS) mediante abstinencia. La prioridad es la formación de familia y excluye la diversidad sexual. La segunda perspectiva es la educación basada en la ciencia para la prevención de las consecuencias de la sexualidad. En ella se concibe la educación sexual como un proceso integral orientado a la formación de personas, haciendo hincapié en la igualdad de género, el conocimiento científico, la autonomía y el pensamiento crítico. Y la tercera perspectiva es la educación para el ejercicio de una sexualidad responsable, la cual prioriza los derechos de los niños, niñas y adolescentes, fomentando una sexualidad libre, afirmativa y voluntaria. Incluyendo el placer, el deseo y el empoderamiento personal.

¹³ Los movimientos sociales consideran que el gobierno ecuatoriano ha adoptado una postura conservadora y limitada en cuanto a la educación sexual, puesto que aseguran que ha sido insuficiente, centrada en la abstinencia y la reproducción, sin abarcar temas como la diversidad sexual, el consentimiento, y la prevención de violencia de género. El gobierno, por su parte, ha argumentado que su enfoque busca respetar los valores tradicionales y familiares de la sociedad (Castro, Delgado y Pasos, 2016).

Es importante destacar que la investigación arrojó que las posturas sobre educación sexual no están necesariamente relacionadas con el carácter confesional o laico de las escuelas. Además, muchas escuelas, independientemente de su filiación, reconocían la necesidad de mejorar la educación sexual. El debate en torno a la ley 26.150 reflejó las tensiones entre la redefinición de la moral sexual, buscando un consenso entre las tres perspectivas identificadas y la relación entre Estado y familias en las políticas educativas, con el fin de garantizar una educación democrática que respetase la libertad individual y considerase las consecuencias sociales, políticas y culturales de la sexualidad.

Estas perspectivas constituyeron el debate que llevó a la sanción de la ley 26.150. Autores como Florencia Mazzola (2022) han investigado en los últimos años acerca de cuáles fueron las perspectivas dominantes que llevaron a la definición de los contenidos de enseñanza de ESI. Para ello, ahondó en la construcción de ciudadanía generada en los discursos legislativos de la ley y se planteó algunas preguntas: “¿cuál ha sido el discurso hegemónico en los tiempos del debate de la ley? ¿Cuáles han sido las tensiones que se produjeron alrededor del discurso hegemónico? ¿Qué construcción de ciudadanía se tejió –y se teje- alrededor de éstos?” (Mazzola, 2022, p.7).

En respuesta, identificó que se priorizó la construcción heteronormativa de la ciudadanía, dentro de un contexto donde se redefinen los límites entre lo público y lo privado otorgando acceso a información científica y médica. También destaca que, con la ley, se removió el discurso hegemónico anterior que hacía referencia a lo moral, pasando a imponerse lo biomédico. En las conclusiones, reflexiona cómo la ESI aún participa en la reproducción de silencios instalados en la escuela y contribuye a constituir otros. Esto quizás se deba a que se mantiene la concentración de las decisiones en el Ministerio de Educación que aún está permeado por la influencia de la Iglesia -católica- en el ámbito social y político. Por lo que plantea la posibilidad de cuestionar aspectos como el afectivo visto desde una mirada crítica y los sentidos dados a términos como deseo y erotismo. La dimensión afectiva está sujeta a una posibilidad de transformación desde una perspectiva emancipatoria para quienes aprenden (Mazzola, 2022).

También destaca el discurso integral de la ESI, que supone la posibilidad de explorar un espacio público escolar donde se puedan desplegar las distintas subjetividades en la construcción de la ciudadanía. Así, la ESI estableció una hegemonía diferente, en cuanto amplió el umbral de la ciudadanía desde la integralidad, con el acceso a los derechos sexuales y (no) reproductivos, constituyendo en actores políticos a los sujetos que aprenden (Mazzola, 2022, p.30).

Al respecto, es destacable mencionar algunas ideas de Faur y Gogna (2016), referentes en los estudios sobre ESI en el país. Las autoras concuerdan en que la importancia de la sanción de la ley 26.150 de 2006 está en el énfasis de la integralidad en los conceptos y la transversalidad. Hablan de la ESI como la vía para la inclusión social, el reconocimiento de la diversidad y la autonomía, así que se cuestionan: “¿Cuáles fueron las estrategias desarrolladas para implementar la ley de ESI en Argentina? ¿En qué medida estas estrategias resultaron exitosas? ¿Hasta qué punto la ESI contribuye a disminuir la discriminación y exclusión social y a construir una cultura de derechos?” (p.196).

Para esto, analizaron el desarrollo del Programa de ESI durante el periodo 2008-2015, describiendo el marco normativo y adentrándose en las estrategias y procesos de implementación. Entendiendo que los sujetos son quienes dan significados y sentido a la política mediante su propia interpretación, efectuaron el análisis sobre la formación docente en derechos humanos y la integralidad, a través de encuestas en una cantidad representativa de escuelas. Concluyeron que la ESI es capaz de otorgar autonomía y la capacidad de tomar decisiones libres e informadas, ampliando al marco de derechos humanos en relación con otras épocas.

Faur y Gogna también identifican divergencias en los discursos sobre la regulación estatal de la sexualidad en las escuelas. Si bien la ESI ha recibido resistencias del sector más conservador de la sociedad, su aceptación ha aumentado en los últimos años, generando cambios culturales que empezaron por los y las docentes y que fueron transmitidos a estudiantes y sus familias. Esta apuesta tiene un papel importante en el cambio en los modos de pensar, lo que destaca los desafíos en la efectiva implementación de la ESI y la necesidad de considerar estos aspectos en futuros análisis sobre su implementación. Para ello, podríamos indagar con más detalle la implementación de la ESI en los trabajos de Boccardi y Marozzi (2014), Marozzi (2015), Faur, Gogna y Binstock (2015), Faur (2018), Faur y Lavari (2018), Felitti (2011), Morgade (2011) Morgade y Fainsod (2015), Molina (2015), entre otros.

Mariana Román (2021) sigue la línea de Faur y Gogna para preguntarse por la importancia de la ESI en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires. Su tesis de maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación destaca que después de más de 12 años desde la sanción de la ley, la ESI desafía las estructuras institucionales y la autoridad pedagógica establecida. También argumenta que la implementación efectiva de la ESI requiere más que simplemente cambiar las prácticas docentes; debe enfocarse en abordar las escuelas en su totalidad. Durante

su investigación, menciona la Resolución N°340 de 2018 del Consejo Federal de Educación, la cual propone la creación de una estructura institucional para garantizar la transversalidad de la perspectiva político-pedagógica de la ESI y su conexión con el proyecto institucional de cada escuela. Concluye que esta resolución refleja la demanda social por una implementación más profunda de la ESI y aclara la postura del Estado sobre la sexualidad.

También analiza cómo la implementación de la ESI ha estado influenciada por cambios políticos y presupuestarios, especialmente con la reciente descentralización de responsabilidades por parte del gobierno nacional hacia las jurisdicciones provinciales y cómo esta descentralización ha afectado su financiación. Y que, a pesar de los esfuerzos por institucionalizarla, persisten desafíos, como la falta de claridad sobre el reconocimiento salarial de los referentes de ESI y la superposición de roles y responsabilidades en las escuelas. También destaca la importancia de abordar la intersección entre la ESI y otras políticas educativas, así como la necesidad de investigar más sobre las condiciones necesarias para que la ESI se integre completamente en el trabajo de cada docente y no solo de un equipo específico.

En el caso colombiano, algunos de los autores que han ahondado en la educación sexual también se han enfocado en los debates, avances y obstáculos que ha tenido la misma para implementarse de manera efectiva. Tal es el caso de Roa (2017), quien destaca que, hasta la primera mitad del siglo XX, solo se hablaba de profilaxis e higiene, siendo relegada la enseñanza, al plano biológico. Entrada la década de 1960, la autora señala que el panorama fue dando un giro que se concretó a finales de la década 1970, estableciéndose la educación para la salud, donde destacaba el saber médico que más tarde influyó en la concepción de la sexualidad en el ámbito educativo. La educación para la salud se enfocó en promover conductas, hábitos y actitudes favorables para el bienestar, más allá de simplemente informar sobre enfermedades.

En ese orden de ideas, la autora concluye que la educación para la salud fue la plataforma para empezar a hablar de educación sexual recién a finales de la década de 1980, aunque aún estaba principalmente relacionada con enfermedades de transmisión sexual y embarazo adolescente. Además, existían algunos impedimentos como la falta de capacitación docente sobre el tema y el abordaje limitado a los aspectos biológicos y reproductivos debido a sesgos o prejuicios. Con ello, también se alude a la responsabilidad de la escuela de incluir en el currículo una educación sexual verdaderamente integral, que aborde la complejidad de la sexualidad y las relaciones de poder presentes en ella.

Debido a eso, al iniciar la década de 1990, surgieron nuevos estatutos -los veremos más adelante- que plantearon la obligatoriedad de la educación sexual en las escuelas y en todos los niveles, brindando una perspectiva más contemporánea e incluyente de la misma, fundamentando su base en la igualdad y el afecto, pero no se hacía referencia suficiente al respeto a la diversidad y no generó los resultados esperados. Por lo que a principios de los 2000, se ejecutaron campañas de prevención, que además agregaron el factor fundamental de DDHH y formación docente, logrando una capacitación mayor del tema para llevar información confiable a las escuelas. Con esto se ha logrado una evolución en su enfoque, vinculándose con la autonomía, diversidad, la formación integral y la prevención.

Sin embargo, la respuesta concreta a la necesidad de unos lineamientos para la educación sexual surgió en el año 2008, con la creación del PESCC. Al respecto, Duque (2016) destaca la importancia de este programa puesto que aborda la sexualidad desde diferentes perspectivas, revelando así algunos actores involucrados en el debate sobre este tema en Colombia y que lograron el consenso para la construcción de este, entre ellos el Estado, la sociedad civil, organismos internacionales como UNFPA, algunas ONGs y la iglesia católica. Esta multiplicidad de visiones llevó al PESCC a construirse con un enfoque basado en los derechos humanos y los derechos sexuales y reproductivos, distanciándose de enfoques anteriores más higienistas y centrados en la reproducción.

En ese sentido, Duque (2016) destaca que el PESCC refleja una visión inclusiva y diversa de la sexualidad, reconociendo la importancia de la educación sexual en todos los niveles educativos. Además, se esfuerza por superar estereotipos de género y prejuicios religiosos al abordar temas como la diversidad y el placer sexual femenino. También rescata que el programa se fundamenta en las competencias ciudadanas, buscando empoderar a los y las estudiantes y fomentar relaciones pacíficas, democráticas e inclusivas. Aunque, señala que el programa aún enfrenta desafíos, como la resistencia social y la falta de enfoque científico en ciertos aspectos.

En relación con estos desafíos, Hincapié y Quintero (2011) presentaron su investigación denominada “*Cuerpos sometidos, sujetos educados. Apuntes para una interpretación de las luchas discursivas por la construcción de la educación sexual en Colombia*”. El documento parte de los sucesos de homofobia presentados en algunos colegios del país durante la primera década del siglo XXI. Los mismos llevaron a un nuevo debate nacional sobre la educación sexual, señalando que la sociedad presenta la homosexualidad como una ofensa y un desafío a la heteronormatividad. Lo que justifica la intervención de las instituciones educativas en los cuerpos y la sexualidad de los y las jóvenes.

Para ilustrar el abordaje de la educación sexual en el país, los autores recuperan la influencia de la educación en la conformación de la sexualidad y el comportamiento, especialmente en los años setenta y ochenta, para ello mencionan libros de texto ampliamente difundidos que trataban temas como el aborto, el parto, el noviazgo, el matrimonio, el embarazo, los hijos, el amor y la sexualidad, entre estos libros destacan “*Educación Sexual para adolescentes*” (1989) de Alfredo Ayarza y “*Ser adolescente: decisiones y sexualidad*” (1995) de Adolfo Ruiz y Ana Restrepo. Estos libros, aunque pretendían educar sobre la sexualidad, también reflejaban y perpetuaban normas sociales y valores patriarcales, como la idea de que la sexualidad debe reservarse para el matrimonio heterosexual y estar al servicio de la reproducción.

Este viaje al pasado se justifica con el fin de realizar una crítica a la falta de enfoque que es persistente en la implementación real de la educación sexual, especialmente en temas como el VIH-SIDA y la diversidad sexual, mientras se prioriza la preocupación por el embarazo adolescente, que se interpreta como una manifestación de crisis en los valores tradicionales. En ese sentido, se problematiza la iniciativa del Ministerio de Educación de los años noventa de educar conforme a las "necesidades" de las niñas, niños y jóvenes, cuestionando si realmente se busca comprender su naturaleza o imponer una interpretación preconcebida.

En resumen, desde la normativa de los años noventa hasta la creación del PESCC, se percibe un avance significativo en la educación sexual en Colombia, promoviendo una visión más amplia y respetuosa de la sexualidad, aunque aún enfrenta retos en su implementación y aceptación social, siendo de vital importancia en las investigaciones consultadas, identificar la relación entre la construcción de sujetos en el ámbito educativo, las expectativas hacia ellos y el rol de la educación sexual en ese contexto, así como su impacto en la construcción de ciudadanía.

Con lo anterior, cerramos la breve contextualización sobre algunas indagaciones adelantadas en Latinoamérica respecto a la temática que nos compete. Ahora pasaremos a exponer el marco teórico que se definió para esta exploración, tomando como referencia algunos elementos empleados en las investigaciones anteriormente expuestas.

1.3. Marco teórico

Para la investigación se plantearon dos categorías principales de análisis: Política Educativa (mencionando las políticas de educación sexual en específico) y configuración político-curricular.

En primer lugar, la política educativa se trata del campo teórico que demuestra las rupturas y continuidades referentes a un campo de estudios que aborda la forma, los procesos y los resultados de las políticas educativas, las cuales son aquellas acciones propuestas por el gobierno y que pueden llegar a afectar, beneficiar, condicionar o determinar la vida de los miembros de una sociedad (Giovine, 2016, p. 456). Cabe aclarar que se tiene en cuenta el análisis de Tello (2015) quien refiere “la política educativa (en singular) como campo teórico y las políticas educativas (en plural) como la realidad sociopolítica a ser analizada” (p.48).

Así, la política educativa como campo de estudios, comprende un conjunto de fuerzas que dirigen el proceso educativo y surge como producto de las relaciones que se dan dentro del Estado -entendido este, como la intersección entre la sociedad política y la sociedad civil-. Autores como Bravo (1983) sostienen que las políticas educativas actúan como respuesta a situaciones específicas que funcionan como contexto a cualquier variación, en una relación históricamente situada entre Estado, sociedad y educación. No obstante, estamos ante un escenario en tensión ocasionado por los vacíos institucionales y las barreras de acceso que condicionan el proceso educativo (Giovine, 2016. p. 460)

En este sentido, un análisis de políticas educativas nacionales queda problematizado y tensionado ante las dinámicas sociales que desafían la organización del sistema educativo. Asimismo, pone en evidencia una serie de tensiones de la desigualdad social, que implica entender que en el campo educativo está inserto un escenario de luchas entre instituciones, sujetos, discursos y prácticas por la posición e imposición de las formas legítimas, en el que se juegan las oposiciones de dominante/dominado y los significados que se les atribuyen (Díaz, 1994).

Siguiendo a Ball (2008), las políticas son sistemas de valores y significados plurales e inestables que brindan importancia a las acciones que son formuladas, creadas y reproducidas en distintas instancias institucionales y en varios niveles de la sociedad. En ese sentido, ubicando el objeto de análisis de esta tesis, podemos decir que las políticas de educación sexual visibilizan las relaciones de poder-conocimiento en escenarios específicos y locales dado que surge en la esfera macro política estatal, luego, son implementadas e interpretadas por las jurisdicciones, y finalmente traducidas por los sujetos institucionales que la ponen en acto, en este caso sujetos escolares, quienes promueven nuevos escenarios de luchas y negociación. Así que, si bien las políticas educativas en educación sexual aspiran a tener un alcance nacional, los procesos de formulación e implementación de estas quedan inscritos en escenarios cambiantes y contingentes que obedecen a una serie de necesidades particulares.

La comprensión de las políticas como resultado de formulaciones e implementaciones cambiantes, lleva a Ball a proponer el concepto de trayectoria o ciclos de las políticas, a saber: contextos de influencia, contextos de la producción del texto político y contextos de la práctica. Los contextos se definen a partir de cómo las políticas son moldeadas, producidas, reproducidas y ajustadas, por lo que no se dan en modo secuencial, sino insertados unos dentro de otros, lo cual amplía la perspectiva cuando se analiza una política (Tello y Mainardes, 2012; Miranda, 2011).

Ball (1997), también reconoce la interpretación de las políticas como discurso, plantea que, si bien existe un contexto de la práctica, en el que los sujetos interpretan las políticas de múltiples formas para ponerlas en acto, éste se encuentra limitado por el discurso mismo de las políticas, pues “delinean procesos discursivos que son complejamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente situados” (Ball, Maguire y Braun, 2011, p. 20). Por lo tanto, la idea de poner en acto las políticas, se pone en oposición a la idea de “implementación”; creando una diferencia entre “interpretación” y “traducción” de las políticas (Ball, Maguire y Braun, 2011). La interpretación sería la comprensión del contenido de la política, ¿qué plantea y cómo espera que se ejecute? Esto se lee en principio por sujetos con autoridad quienes se apropian del significado y seleccionan qué aspectos privilegiar, en este caso, sujetos que determinan el currículo de educación sexual.

Por otro lado, la “traducción” involucra los distintos procesos que se “ponen en acto” para vincular las expectativas con las prácticas, con tal de convertir las demandas de las políticas en algo trabajable en cada contexto (los lineamientos curriculares y su puesta en acto en las escuelas) (Correa y Cunha, 2018). Este concepto de “traducción” refleja los procesos de transformación y diferentes “interpretaciones” a las que las políticas están sujetas. Asimismo, incluye procesos de apropiación y adaptación que son hechos por medio de redes de sujetos dentro y fuera de la escuela, comprometidos en la negociación en diferentes circunstancias y con diferentes recursos (Tello, 2015, p. 35).

De ese modo surge el contexto de producción de las políticas, el cual se reedita y vuelve a comenzar en la escuela, es decir, que se diseñan en las esferas macro políticas (el Estado) pero su implementación produce una ruptura que evita que se dé de manera lineal o consecuente en la esfera micropolítica (las escuelas), teniendo en cuenta las actuaciones de los sujetos que direccionan reformas como modo de interpelar al Estado.

Es necesario tener en cuenta que hablar de la escuela tal como ha sido concebida históricamente, implica una serie de revisiones, dadas las rupturas en los cambios de época, en torno a las formas de organización de la escuela e incluso del conocimiento. El proyecto social y político de la modernidad, organizado por sistemas educativos y la divulgación de un currículum, convoca a una serie de situaciones que han implicado el desarrollo de políticas educativas en la capacidad de responder de manera programática y presupuestal a las necesidades del territorio.

En el escenario de luchas del campo educativo, se juega permanentemente la tensión no resuelta históricamente, que bien recuerda Giovine (2012) de las proclamas descentralizadoras y las racionalidades estado-céntricas. Lo que nos lleva a insistir en los significados y sentidos que subyacen a los discursos en medio de las luchas de poder por la imposición de las formas legítimas y los respectivos procesos de exclusión que eso conlleva.

Se puede decir entonces, que las políticas educativas actúan sobre relaciones sociales que están sobredeterminadas lingüísticamente, en tanto dependen de significados. Dichos significados no son fijos, sino que cambian con las luchas o imposiciones que proponen nuevos significados. Esto no está subordinado a ningún elemento en particular de la sociedad, sino a las relaciones que entablan estos elementos entre sí. Si cambian las articulaciones (las relaciones entre los elementos) cambia también el sentido de las prácticas (Laclau y Mouffe, 1987).

Los significados responden a la relación con un significante, la cual es arbitraria, pues obedece a lo establecido como legítimo. Esto cambia según sea el sistema lingüístico que los produce; es decir, que lo que una cosa significa no depende de sí misma, tampoco del sujeto, sino de un sistema de características que operan como un contexto de la significación, lo cual quiere decir que, el sentido no depende de la realidad sino del discurso (Castro-Gómez, 2020).

El punto nodal en el discurso que se ha procurado en las políticas educativas sobre educación sexual ha fijado el sentido en el concepto de derechos e inclusión a través de modificaciones de la forma escolar tradicional y los roles de los sujetos educativos. Sin embargo, diríamos que en este caso hay una realidad que supera los esfuerzos de producción en el discurso y que tiene que ver con las distintas resistencias de acuerdo con creencias, contexto cultural, etc., lo que produciría una ruptura en el contexto de la práctica (Ball, 1994 citado por Tello y Mainardes, 2012).

Así pues, se podría decir que las políticas educativas son la llave para la imposición, legitimación o deslegitimación de significados en un sistema determinado, porque devienen de una serie de procesos que constituyen una historia. Esa lucha se hace evidente y manifiesta las tensiones no resueltas que van quedando como sedimentos de una sociedad que se modifica a través del tiempo y las contradicciones que se dan entre lo que está escrito, cómo se interpreta y cómo se lleva a cabo. En estos procesos participan múltiples sujetos, con distintas racionalidades políticas, que responden a retazos de formaciones discursivas producidas en distintos momentos en el tiempo y el territorio. Es necesario deconstruirlos, con el fin de desnaturalizar regímenes de lo que se considera legítimo o verdadero (Giovine, 2016, p. 472).

En Argentina y Colombia las pugnas, contradicciones, adelantos, retrocesos e intentos de transformación han estado presentes a lo largo de la historia. En concordancia con esto, el Estado -a través de la escuela- pareciera que continúa imponiendo los significados que resultan coherentes para la mayoría de la población, pero terminan deslegitimando otras realidades, fortaleciendo así la tensión entre grupos conservadores que apuntan a mantener las ideas “tradicionales” y los grupos liberales que buscan defender nuevas ideas y convicciones. Esto implica pensar las políticas como campos discursivos que no constituyen un todo coherente y homogéneo, sino que dan cuenta de un pensar reflexivo, al tiempo que responden a urgencias, a imprevistos que luego se vuelven objetivos y ocupaciones estratégicas de la política, como diría Foucault (2009); poniéndose de manifiesto el carácter contingente de lo político.

Podemos decir que una de las políticas educativas que mayormente se encuentran en constante disputa son los lineamientos curriculares, pues se manifiestan como una configuración política que tiene una función social en cuanto transmite y reproduce los aspectos culturales, sociales, políticos e ideológicos a través de un currículo (De Alba, 1991). Igualmente, no solo se reduce la reproducción, sino que también puede ser una expresión de resistencia y lucha social, así como de producción cultural. De Alba, describe la noción de currículo como:

“...la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diferentes grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía, síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social” (1991, p. 58).

Esta síntesis del currículo implica el carácter de lucha entre los grupos dominantes de la sociedad y otros grupos socioculturales que logran incorporarse. Los grupos dominantes normalmente son aquellos que poseen mayor capital social, económico, cultural y/o simbólico y que se imponen sobre otros grupos, debido al poder que ejercen por medio de su posición privilegiada en la que usualmente tienen capacidad de decisión sobre la comunidad en general (Bourdieu, 1979)

Dichos grupos buscan articular el currículo a los proyectos políticos-sociales amplios como lo han sido desde los siglos XIX y XX; el capitalismo por un lado y el socialismo por el otro. Entonces, buscan instalar al currículo como un arbitrario cultural, es decir, la selección cultural de aquello que les es conveniente enseñar y que instalan como legítimo, relegando aquello que no esté en sintonía con la cultura dominante. Su objetivo se traduce a que la función social de la educación sea la de reproducir el orden social imperante (Bourdieu, 1970).

Como respuesta a esta búsqueda de imposición, surgen procesos de resistencia por parte de los grupos dominados, que buscan usar el currículo como herramienta de dicha resistencia. En medio de esta lucha, tenemos un escenario en el cual se ejerce el poder, en donde las diferentes fuerzas convergen, y dependiendo como sean aplicadas se tenderá bien sea a la negociación o a la imposición (Bourdieu, 1970). Este escenario de lucha surge a partir de la determinación curricular, y con ella los sujetos de determinación curricular que normalmente hacen parte de los grupos dominantes, según de Alba:

“...el proceso de determinación curricular es un proceso de determinación social, a través del cual las luchas, negociaciones o imposiciones, en un momento de transformación, pueden producir rasgos o aspectos sociales que, de acuerdo con una determinada articulación, van a configurar una estructura social relativamente estable y que tiende a definir los límites y las posibilidades de los procesos sociales que en el marco de tal estructura se desarrollen” (De Alba, 1991, p.71).

Estas luchas, negociaciones e imposiciones de los diferentes grupos que participan en la conformación del currículo, definen sus aspectos centrales, su orientación básica y estructurante. Estos grupos se definen como los sujetos del currículum, pues buscan determinar el tipo de educación que se desea difundir. Estos sujetos son esencialmente sujetos sociales, caracterizados por poseer conciencia histórica, es decir que pertenecen a un grupo que persigue un proyecto social específico, lo que implica la idea de un futuro objetivamente posible y sus acciones se encaminan a lograr este objetivo.

Los sujetos sociales del currículo tienen diferentes formas de incidir y pueden ser los mencionados sujetos de determinación curricular (quienes determinan los rasgos básicos y esenciales del currículo -principalmente Estado, empresarios, sectores populares, iglesias, partidos políticos, gremios profesionales-), o bien pueden ser sujetos del proceso de estructuración formal de dicho currículo (quienes dentro del ámbito institucional le otorgan forma y estructura al currículo -consejos técnicos, universitarios y académicos). Por último, pueden ser sujetos de desarrollo curricular (aquellos para quienes el currículo es una práctica cotidiana -docentes y alumnos-), estos tres tipos de sujetos crean distintos niveles de significación del currículo.

Asimismo, el currículo está conformado tanto por aspectos estructurales-formales como los procesales-prácticos. En los dos aspectos se presentan contradicciones de diferentes niveles, bien sea desde el Estado y los debates respecto a lo que se debe incluir o no en los lineamientos nacionales, o desde las comunidades que lo ejecutan en sus pequeñas esferas. Para ser más precisos, los aspectos estructurales-formales sería aquellas disposiciones oficiales como los planes de estudio, la organización jerárquica de la escuela y las leyes que la regulan. Los aspectos procesales-prácticos corresponden a aquellas particularidades que conforman la puesta en marcha del currículo, es decir cómo efectivamente lo aplica cada escuela o región, y es aquí donde por supuesto, surgen principalmente los elementos de las resistencias.¹⁴

¹⁴ En esta tesis se abordarán en el análisis los aspectos estructurales-formales únicamente, ya que los aspectos procesales-prácticos implican un trabajo de campo que no está contemplado en esta investigación.

De ese modo, hay que entender al currículum como una propuesta político-educativa en la medida en que los proyectos políticos-sociales que definirán el futuro de un país, ligados a los grupos dominantes que gobiernan, se encuentran articulados a él. Allí surge su carácter confrontativo y de lucha, en la medida en que sectores con intereses opuestos buscan establecer los contenidos que lo conformarán. El currículum se convierte entonces, en un campo en el cual se ejerce, se legitima o, por el contrario, se deslegitima el poder. Estas confrontaciones devienen de un proceso histórico-social que otorga diferentes niveles de significación, pues en la medida en que surjan nuevos procesos sociales, el currículum puede reformarse y crear cambios estructurales de raíz, pero siempre lo caracterizará la interacción de dimensiones particulares y generales dentro de sí.

El currículum también tiene dimensiones generales y particulares. Las dimensiones particulares tendrían que ver con las características puntuales que se deben tener en cuenta para la conformación del currículum como el nivel educativo, el tipo de educación y la población a la que está dirigido, mientras que las dimensiones generales son aquellas que conforman cualquier currículum, aunque tengan variaciones. La dimensión general más compleja es la dimensión social amplia, compuesta por los aspectos cultural, político, social, económico e ideológico. Todos estos aspectos están interrelacionados, es decir, lo cultural no podría existir sin lo social e ideológico y viceversa.

La dimensión social amplia se denomina de esta manera, porque es necesario entender la realidad social desde su complejidad, la cual está conformada por el entramado de los aspectos mencionados. El aspecto cultural se evidencia dado que todo grupo humano es productor y reproductor de cultura, este proceso se caracteriza por ser conflictivo y desigual (puede contener rasgos culturales hegemónicos y rasgos culturales opuestos como expresión de resistencia). El aspecto político se comprende desde la noción de que todo proyecto educativo es o hace parte de un proyecto político, pues recoge acciones encaminadas hacia ciertos fines sociales. El aspecto social reconoce que, aunque hay grupos con diversas posiciones y concepciones, se debe cumplir el papel de la educación bien sea como reproductora, conservadora o transformadora dependiente del proyecto sociocultural y político-económico que se persigue y se desarrolla en el seno de la sociedad. El aspecto económico destaca la relación del currículum con el aparato productivo, el mercado y el trabajo. Finalmente; el aspecto ideológico, comprende el conjunto de ideales y aspiraciones que tienden a justificar el poner en práctica un currículum (De Alba, 1991).

De Alba también describe una dimensión institucional, que comprende la “fuerza instituida y la capacidad instituyente” (De Alba, 1991, p.73) de la institución que hace posible la implementación del currículo por medio de la cotidianidad de su ejercicio (contenidos, asignación de tiempos, espacios, recursos, entre otros). Esta lleva al desarrollo de la dimensión didáctico-áulica que básicamente se conforma por la relación docente-estudiante y la vida en el salón de clase. Sin embargo, estas dimensiones escapan del enfoque de la presente tesis.

Teniendo en cuenta las categorías de análisis anteriormente descritas, interpretaremos los lineamientos curriculares vigentes de educación sexual de Argentina y Colombia en los siguientes capítulos, la influencia de sus respectivos contextos históricos y su relación con los parámetros internacionales. Para ello, a continuación, se hará una breve descripción de la metodología empleada para realizar dicha interpretación.

1.4. Marco metodológico

Se realizó una investigación cualitativa con un enfoque analítico, a partir de un método comparativo constante de investigación nacional cruzada. Las unidades de análisis fueron las políticas de educación sexual en Argentina y Colombia, centralmente los lineamientos curriculares oficiales para la educación primaria vigentes al año 2023.

De acuerdo con Strauss y Corbin (2002) el llamado “Método Comparativo Constante” en la investigación educativa, radica en recopilar y analizar los datos sincrónicamente para construir conceptualizaciones a partir de una comparación permanente e identificar características comunes y diferenciadas, lo que resulta ideal para el análisis de políticas educativas a nivel regional ya que permite una mirada dialógica de las mismas.

Ahora bien, el término “investigación nacional cruzada” viene de la expresión original en inglés “cross-national research” de Melvin Kohn (1987) y es entendida como aquella en la que “se utilizan sistemáticamente datos comparables de dos o más naciones” (p. 714). Para operativizar esta metodología se realizaron diferentes matrices de datos con información relativa a los estados y las categorías relevantes para la comparación (Piovani, 2013). Este tipo de investigación ha probado su importancia al demostrar que las naciones que comparamos en todos los tipos de investigación no son entidades aisladas, sino que están sistemáticamente interrelacionadas.

Por lo tanto, fuerza a revisar nuestras interpretaciones teniendo en cuenta las diferencias nacionales y las inconsistencias que no podríamos ver en el estudio de una sola nación. Para Kohn, la definición más general posible de las investigaciones nacionales cruzadas es cualquier investigación que trascienda las fronteras nacionales, aunque, es preferible restringir el término a los estudios que son explícitamente comparativos, utilizando datos de dos o más estados nación. También es valiosa en el sentido en que establece la relación entre la generalidad de distintos hallazgos y la validación de las interpretaciones derivadas de los estudios de una sola nación, ya que no podríamos estar seguros de si lo que creemos que son las estructuras sociales regulares son solamente particularidades, el producto de un escenario limitado o circunstancias históricas, culturales o políticas. Sin una apropiada investigación nacional cruzada no habría forma de saber si nuestra interpretación o cualquier otra aplica fuera del contexto que estamos tratando.

Kohn distingue cuatro tipos de investigación nacional cruzada: 1) aquellos en los que la nación es objeto de estudio (estudio de países concretos, centrado en instituciones particulares de cada nación, como el sistema de seguridad social o el sistema educativo, con el interés en entender los países en sí), 2) aquellos en los que la nación es el contexto del estudio (probar cómo determinadas instituciones sociales operan, o cómo determinados aspectos de las estructuras sociales inciden), 3) aquellos en los que la nación es una unidad de análisis (establece relaciones entre las características de cada nación, no se habla de los países por su nombre, se clasifican por dimensiones, como el promedio del nivel educativo o la escala en la inequidad) y 4) aquellos que son transnacionales (tratan a las naciones como componentes de sistemas internacionales más grandes).

En este caso se ahondó en el segundo tipo de investigación, donde cada nación es contexto de estudio. Es decir que el foco está puesto en evaluar el modo en que operan ciertos sujetos y cómo determinadas estructuras sociales condicionan la formulación de las políticas educativas, específicamente de los lineamientos curriculares oficiales de Argentina y Colombia. Asimismo, identificar generalidades y diferencias en las interpretaciones de los distintos sujetos de determinación curricular y cómo esto ha influido en el devenir histórico de la conformación del currículo en dichas naciones. El papel que jugaría el análisis histórico en la investigación nacional cruzada, es entenderlo como un método con la intención de desarrollar generalizaciones que trascienden las experiencias históricas particulares en búsqueda de principios generales más explicativos.

En ese orden de ideas, se usó la revisión documental como técnica de recolección de datos. De acuerdo con Corbetta (2010) “un documento es un material informativo sobre un determinado fenómeno social que existe con independencia de la acción del investigador” (p.376). Una de las ventajas del uso de documentos es que se trata de información no reactiva, es decir, que no se ve afectada directamente por la distorsión en el momento de la interacción del investigador. Con la revisión documental en este caso, se buscó establecer cómo se produjo, cómo se conformó y qué sujetos intervinieron en el desarrollo de las políticas de educación sexual en cada país, para identificar a través de la metodología comparativa aquello que es educable, legible y regulable.

Para lograr eso, se tomó en cuenta una masa documental que contó con información situada desde diferentes miradas que de algún modo han ejercido influencia en la conformación de las políticas de educación sexual en cada país. La misma da cuenta de la formulación y contexto de los lineamientos curriculares oficiales reconociendo sujetos claves en la conformación de estos, entre los que se encuentran principalmente organismos gubernamentales, organizaciones internacionales, iglesia católica, iglesias cristianas, organizaciones sociales a favor de la educación sexual -especialmente movimientos feministas- y organizaciones civiles de grupos opositores.

Dicha masa documental está conformada por un estimado de 40 libros de análisis teórico, publicados entre 1968 y 2021, 60 artículos académicos publicados entre 1996 y 2023, 40 artículos periodísticos tanto de Colombia como de Argentina publicados entre los años 2008 y 2023, 6 libros de análisis histórico, publicados entre 1859 y 1920, alrededor de 20 comunicados oficiales de organismos gubernamentales principalmente los Ministerios de Educación nacionales de Argentina y Colombia, 20 publicaciones de organismos internacionales, especialmente UNESCO y UNFPA, más de 40 leyes, decretos y resoluciones nacionales y 4 tesis de posgrado¹⁵ y 10 recursos multimedia entre los que destacan videos, podcasts y grabaciones de radio tomadas del archivo de patrimonio audiovisual y sonoro del sistema de medios públicos de Colombia.¹⁶

¹⁵ Se hace especial énfasis en la tesis de Santiago Zemaitis denominada “*Historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea. Discursos, agentes y experiencias en torno a un significante en disputa (1960-1997)*” -presentada en 2021 a la Universidad Nacional de la Plata

¹⁶ Para acceder la lista de fuentes consultadas visitar la última sección del documento que se encuentra en la página 167.

Con el fin de otorgar mayor detalle sobre cómo fueron empleados estos recursos, se destaca que, para la descripción y análisis histórico, se tuvieron en cuenta investigaciones sobre la enseñanza de salud e higiene e investigaciones sobre historicidad de la educación sexual en ambos países. Se revisaron investigaciones académicas provenientes de diversas áreas como la salud y ciencias sociales para indagar configuraciones curriculares durante el siglo XX e identificar sujetos claves en las diferentes épocas. Se analizaron libros publicados en el siglo XIX e inicios del siglo XX, con el fin de identificar las costumbres y comportamientos arraigados o socialmente aceptados. Dichos libros se encuentran disponibles en bibliotecas públicas y algunos se encuentran digitalizados como los manuales de urbanidad y comportamiento, vigentes en Colombia durante el siglo XX.

También se accedió a archivos de la estrategia denominada “Señal Memoria” en el caso de Colombia, los cuales cuentan con grabaciones de programas radiales y cartillas escolares difundidos por Radio Televisión Nacional de Colombia (RTVC)¹⁷, relacionadas a iniciativas educativas, reproducción y campañas de salubridad establecidas en la época. Estos archivos sonoros están disponibles en la página oficial de RTVC y cinco de sus grabaciones fueron transcritas específicamente para esta tesis con el fin de otorgar mayor cercanía a la información a la cual tenía acceso la población durante mediados del siglo XX.

Para la identificación de debates internos y negociaciones en torno a la educación sexual, así como la realización del mapeo de sujetos determinantes, se revisaron notas de prensa publicadas en los registros de diarios nacionales como El Tiempo, El Espectador y Revista Semana en el caso colombiano, y Clarín, Página 12 e Infobae en el caso argentino. También se accedió a medios alternativos de comunicación como Manifiesta, Chequeado y Mutante. De igual forma se indagaron registros de publicaciones por parte de organismos gubernamentales como el Ministerio de Educación de cada país y sus dependencias, tales como informes estadísticos nacionales y planes de acción disponibles en las páginas oficiales de cada entidad. Así mismo, se accedió a entrevistas publicadas en formato audiovisual realizadas a líderes sociales, representantes de movimientos políticos y académicos por parte de medios de comunicación, organismos académicos y ONGs como el Movimiento Poderosas en Colombia y el proyecto Tramando ESI de la Universidad Nacional de Mar del Plata en Argentina.

¹⁷ RTVC guarda los registros emitidos por la Radio Nacional desde 1940 y por la televisión pública nacional desde 1954, declarados patrimonio por la UNESCO.

Se le brindó especial importancia al marco normativo, investigando desde las primeras políticas públicas referentes a la educación sexual o similares hasta las normas vigentes. Se buscó ahondar en un panorama ampliado de políticas educativas como leyes generales de educación, leyes que incluyen a la educación sexual en los planes de estudio, resoluciones, sentencias constitucionales, decretos ministeriales y centralmente, los lineamientos curriculares oficiales de Argentina y Colombia, en el caso de Argentina los “*Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*” originalmente publicado en 2009 y actualizado en 2022 y en el caso de Colombia el “*Programa de Educación para la sexualidad y construcción de Ciudadanía*” publicado en 2008.

También se relevaron documentos oficiales publicados por organismos internacionales en su mayoría dependencias de la ONU, como UNESCO, OMS y UNFPA, así como declaraciones y pactos proclamados por los mismos organismos. Se buscó darle relevancia al documento titulado “*Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en Sexualidad: Un enfoque basado en la evidencia*” publicado en 2009 por UNESCO con colaboración de ONUSIDA, UNFPA, UNICEF Y ONU MUJERES, con el fin de hacer un análisis comparado en cuanto a la relación que establecen los sujetos nacionales de determinación curricular, con los contenidos propuestos por los organismos internacionales.

En ese sentido, el siguiente capítulo presentará la primera fase que comprende un análisis histórico de la conformación de lo que hoy conocemos como educación sexual en Argentina y Colombia buscando demarcar los primeros debates y el mapa de sujetos que se fue conformando de acuerdo con el pasar de los años.

Capítulo 2. Recorrido sociohistórico: higiene, familia y educación sexual integral

En este capítulo vamos a explorar cómo se ha venido tejiendo el hilo de la educación sexual en los dos países latinoamericanos escogidos para esta investigación. Nos centramos en el siglo XX, presentando algunas experiencias previas que se dieron a finales del siglo XIX a manera de contexto y asimismo algunos de los resultados que se han podido materializar en las primeras décadas del siglo XXI.

El objetivo de este capítulo es recuperar los aportes de algunos académicos y presentar una revisión documental para sintetizar información que ayude a alcanzar el primer objetivo específico de esta tesis, el cual tiene que ver con contrastar la configuración histórica que influyó en el desarrollo de las políticas de educación sexual en los Estados de Argentina y Colombia, buscando hacer énfasis en las categorías analíticas de política educativa y sujetos de determinación curricular, los cuales, como veremos más adelante, hemos logrado categorizar como sujetos gubernamentales (dentro de estos, tenemos ministerios, consejos de educación, secretarías y fuerzas militares, entre otros), sujetos políticos (representantes de partidos políticos, senadores, diputados, entre otros), sujetos escolares (docentes, directivos, estudiantes), sujetos de religiones institucionalizadas (iglesia católica e iglesias evangélicas), sujetos de grupos sociales organizados (movimientos, sindicatos, fundaciones, familias, entre otros) y sujetos académicos (discurso médico, profesionales en ciencias sociales, humanidades, entre otros).

Para llegar a esta categorización, iniciamos viajando a través del tiempo hacia la primera etapa que tienen en común ambos países, cuando se empezó a hablar de higiene y se forjaron algunos de los sucesos decisivos para llegar a lo que se conoce como educación sexual en la actualidad.

2.1. Etapa de higiene y eugenesia: puesta en marcha de la educación sexual en sociedades en transformación

Zemaitis (2021) ubica como punto de partida para la educación sexual en Argentina, el debate alrededor de la enseñanza mixta. Desde la mitad del siglo XIX surgieron posiciones políticas desde el sector educativo, que incluían la posibilidad de educar ambos sexos en el mismo espacio y con esto expandir la educación femenina. Rápidamente los debates se fueron encaminando en torno a las virtudes y “desventajas” que eso acarrearía, incluyendo la preocupación por la sexualidad y la transformación de los roles otorgados a cada sexo.

En 1875 se empezó a definir que la educación primaria debía ser mixta, gratuita y obligatoria durante 8 años para varones y 6 años para mujeres con Sarmiento como director General de Escuelas. El resultado fue la ejecución de la “*Ley 1.420 de Educación Común*” en 1884 por el Consejo Nacional de Educación. Sarmiento argumentaba que el país avanzaría en su nivel de civilización si se les ofrecía educación a las mujeres. No obstante, esta idea se limitaba al papel "natural" de las mujeres como madres y esposas. En el ámbito laboral, únicamente abarcaría roles de cuidado y asistenciales, como maestras o enfermeras.

Debido a lo anterior, la educación para la mayoría de las mujeres solía concluir con la primaria y se limitaba principalmente a los saberes básicos y domésticos, mientras que los varones recibían lecciones de agricultura y ganadería. En la asignatura de educación física, la instrucción estaba orientada a desarrollar la fuerza para los varones y atributos “acordes a la feminidad” para las mujeres (Scharagrodsky, 2004, p.60).

A esto se sumó la participación de las fuerzas militares en el ámbito educativo debido al proyecto de estado-nación que se estaba consolidando a inicios del siglo XX. Actividades como la preparación física, la gimnasia militar, los batallones escolares y el tiro se percibían como indispensables para transmitir valores morales, viriles y patrióticos, con el fin de efectuar con éxito la reorganización del ejército y la instrucción de los soldados (Scharagrodsky, 2021).

La escuela se convirtió en una institución clave para esta transmisión, incorporando ejercicios militares en la educación física escolar. Estos ejercicios estaban dirigidos exclusivamente a los varones y contribuyeron significativamente a la formación del carácter masculino, promoviendo el ideal del soldado-ciudadano como modelo a alcanzar. Claramente, esta posición encontró oposición entre ciertos sectores de la comunidad docente, quienes cuestionaron estas prácticas en la escuela y la brecha que se expandía en relación con las mujeres. Este rechazo no solo implicó objeciones a ciertos ejercicios físicos, sino también a concepciones específicas sobre patriotismo, disciplina, pedagogía y una formación ciudadana que perpetuaba la jerarquización de los sexos (Scharagrodsky, 2021).

Dadas estas diferenciaciones, algunas posturas políticas prefirieron usar el término de coeducación, el cual discretamente buscaba pensar los contenidos y formas de enseñanza en términos de igualdad para hombres y mujeres (Scharagrodsky, 2021).

De ese modo, es de resaltar que durante ese momento se asimiló la educación para las mujeres como un campo de tensión, en el que distintos sujetos buscaban definir el futuro de un sector de la sociedad históricamente excluido en los espacios académicos. La Ley de Educación Común se implantó entonces como una política educativa que generó una ruptura decisiva en el objetivo de la educación puesto que, a partir de su implementación, los contenidos, modos de enseñanza y las dimensiones del currículo fueron cuestionadas. Esto se dio desde la dimensión didáctico-áulica al buscar cómo brindar una educación para hombres y mujeres en el mismo ambiente, hasta las dimensiones más complejas, reconociendo que se debatirían los aspectos culturales y sociales establecidos hasta ese momento. En ese caso, esta política educativa ayudó a conformar un escenario de luchas entre sujetos académicos, gubernamentales y escolares, principalmente, por la imposición de nuevos significados respecto a lo que debía entenderse como educación común y otorgando una serie de disposiciones condicionantes para los miembros de la sociedad (Giovine, 2016).

Ahora bien, una de las principales defensoras de la coeducación fue la periodista y escritora feminista Juana Manso, convirtiéndose en este caso en un sujeto académico, puesto que generó un debate de posturas a favor y en contra de esta modalidad principalmente a través de sus artículos publicados en la revista *“Anales de la Educación Común”* entre 1865-1875 (Rodríguez, 2023). Quienes estaban a favor de la coeducación -principalmente sujetos académicos y escolares-, defendían no solo la educación de las niñas en sí, también argumentaban que la convivencia de hombres y mujeres desincentivaría la homosexualidad y que los prepararía para la vida familiar. Quienes estaban en contra, principalmente sujetos de religiones institucionalizadas, algunos sujetos gubernamentales y sujetos políticos, temían que el despertar sexual se evidenciara a temprana edad y que se difuminaran las diferencias entre ambos sexos, y, con ello, para lo que “naturalmente” estaban destinados cada uno (Zemaitis, 2021).

La educadora Bertilda Ayarragaray¹⁸ refleja algunos de los argumentos de las posturas a favor de la coeducación, como podemos ver en las siguientes líneas:

¹⁸ Fue una de las primeras mujeres egresadas de la facultad de humanidades de la UNLP en 1909, educadora y autora del artículo "coeducación de los sexos" (1909).

“Mientras la escuela tenga durante muchos años separados los dos sexos, no podrá seguramente educarlos teniendo en cuenta la vida que los espera, en la cual tanto colaboran el hombre como la mujer siguiendo las leyes de la naturaleza. Mientras no sea un hecho la escuela mixta en su verdadero y mejor sentido, no existirá la escuela en donde se aprenda a conocer la vida. Por esto creo que no debe haber escuelas de varones y escuelas de niñas, sino una sola verdadera escuela mixta en donde los niños de ambos sexos y de todas clases sociales puedan tener la confianza, el respeto y la simpatía recíproca que algún día hagan posible su benéfica colaboración en la familia y en el Estado (Ayarragaray, 1909, p.74).

Podemos decir entonces que, si bien la coeducación fue una conquista de importancia para las mujeres, aún quedaba mucho camino por abrir, ya que el objetivo ahora estaba enfocado al posicionamiento de varios temas en el debate público. Por ejemplo, Carli (2011) menciona la democratización de la educación, tanto en términos de acceso como de contenidos para las niñas y su direccionamiento único a la maternidad como proyecto de vida dentro del modelo de familia tradicional, además del pensamiento heteronormativo y sexista, lo cual, durante mucho tiempo, legitimó las desigualdades entre varones y mujeres conformando un “orden corporal escolar” (Scharagrodsky, 2001 p.79).

En relación con los argumentos de las posturas en contra de la coeducación, surgió el debate respecto a cómo enseñar sobre sexualidad, ya que este era el principal miedo de algunos sectores conservadores, como los sujetos de religiones institucionalizadas y sujetos escolares relacionados con dichas religiones, quienes creían que se podría pervertir a los estudiantes en lugar de enseñar valores. Uno de los pedagogos más resonantes en Argentina durante esos años fue Víctor Mercante¹⁹, quien, aunque fue un promotor de la educación pública y laica, también compartía una perspectiva conservadora en contra de la homosexualidad y la defensa a los roles naturalizados de mujeres y varones. Esta visión era la compartida por varias generaciones de educadores y se fortaleció en 1909, cuando por medio de una circular emitida por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, se buscó suprimir por completo el tema de la reproducción en las escuelas, ya que se defendía ante todo la castidad (Zemaitis, 2021).

¹⁹ Pedagogo que contribuyó a la difusión de la educación laica y pública en Argentina a inicios del siglo XX. Organizó la Sección Pedagógica en la Universidad de La Plata, que sirvió como base para la construcción de la actual Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Escat, 2023).

Impuestas estas posturas, más bien se incentivó un enfoque de higiene, preventivo y moralizante. Como resultado se crearon propuestas que buscaban disminuir la propagación de diversas enfermedades, entre ellas, las enfermedades de transmisión sexual, cuyo esparcimiento ratificó al Estado en una posición determinante de intervención en asuntos “privados” dada la afectación de la salud pública. Una de esas estrategias fue el Cuerpo Médico Escolar, que funcionó desde 1887 como ente preventivo de enfermedades infectocontagiosas en las escuelas y de promoción de la higiene. En este punto, vemos cómo el saber médico se incorporó dentro de los sujetos académicos de determinación curricular. (Méndez y Zampa, 2022).

A inicios del siglo XX, se centró la enseñanza de la sexualidad a sus aspectos biológicos y dentro del vínculo matrimonial, pero los argumentos de los grupos feministas, anarquistas y socialistas hicieron que se configurara un campo de disputa entre el discurso médico, sujetos académicos, sujetos de religiones institucionalizadas y sujetos gubernamentales. Dichos argumentos estaban relacionados con la crítica a la sociedad que subordinaba a las mujeres en una posición inferior frente a los hombres y los problemas de salud e higiene que padecía sobre todo la clase obrera (Zemaitis, 2021) (Scharagrodsky, 2021).

Entonces se planteó la estandarización de la enseñanza con el fin de homogeneizar a la sociedad que se estaba conformando, empleando a la escuela como herramienta de administración de la población y modelado social (Dussel y Caruso, 1999). Con ello también surgieron las iniciativas eugenésicas, ya que se promovían ideales normativos desde la "raza" e identidad hasta el matrimonio y la procreación aceptadas. A esto se le sumó la posición de la iglesia -católica- que defendía la moral establecida y la jerarquización -discriminación- a partir de las diferencias sexuales (Zemaitis, 2021). Esta instrucción por supuesto, se iniciaba en la escuela, comprendida como mecanismo de imposición del pensamiento hegemónico:

La escuela fue una de las herramientas privilegiadas para llevar a cabo potentes procesos de unificación de costumbres, prácticas y valores en las poblaciones (...) fue un dispositivo capaz de llevar a cabo el objetivo moderno de que las poblaciones compartieran una cultura común -basada en una misma ética, una misma estética y sensibilidad- necesaria para los progresos prometidos y soñados. Logró fraguar el futuro mediante la inculcación en grandes masas de población de pautas de comportamiento colectivo basadas en los llamados ‘cánones civilizados’. Los colores, vestuarios, disposiciones, gestos y posiciones de género resumibles en el ‘buen gusto’, el ‘sentido común’ y los ‘sentimientos correctos’ escolares en docentes y alumnos no son casuales, ingenuos y universales, sino que responden a una campaña histórica de producción: esas marcas son premiadas o sancionadas, permitidas o prohibidas, de acuerdo a su grado de adaptación a los modelos impuestos por la institución educativa, y son retomadas en otros espacios educativos más o menos institucionalizados (Pineau, 2014, p.22).

De ese modo, la introducción de la educación sexual en las escuelas se vio condicionada por este escenario y el debate sobre su pertinencia entre algunas docentes. Raquel Camaña²⁰, una maestra normalista de filiación feminista se convirtió en una de las pioneras en defender la instrucción de la educación sexual como asunto de Estado, ya que la concebía como una necesidad y no una decisión familiar. Llevó sus argumentos a numerosos congresos internacionales y sus intervenciones le valieron para que la Sociedad de Higiene Pública Argentina recomendara incluir la instrucción en sexualidad dentro de la ya existente asignatura de Higiene y Ciencia en los colegios, liceos, escuelas normales e, incluso, en algunos institutos superiores de profesorado y la Universidad Nacional de la Plata (Southwell, 2015).

En este caso, vemos cómo una docente, activista, pedagoga y escritora, que ubicaríamos como un sujeto de desarrollo curricular siguiendo la teoría de Del Alba (1991), logró incidir por medio de la resistencia, en los significados fijados por los sujetos de determinación curricular dominantes (sujetos políticos, sujetos gubernamentales y sujetos de religiones institucionalizadas), llegando a generar cambios en los contenidos currículo de la época, convirtiéndose de ese modo, en un sujeto escolar y académico activo también en la determinación del currículo. Aunque cabe aclarar que esto no impactó en la formulación de la política educativa, para la cual aún faltaba legitimar la importancia de la educación sexual en el ámbito político-gubernamental.

No obstante, la postura de Camaña y dada la época, no se desligó de la base religiosa y eugenésica, ya que sus argumentos se centraban en el nacimiento de seres “aptos” para la sociedad con los valores y las condiciones físicas esperados. Entre las propuestas de Camaña, se sugería estudiar desde la primaria las leyes de la vida y la fecundación tanto en plantas como en insectos -con el mayor tacto posible para no ofender el pudor-. Posteriormente, abogó por una escuela única, coeducativa y con instrucción sexual, lo que contribuyó al ideal de escuela pública y laica. Por lo tanto, no son menores los esfuerzos de una educadora de la época, pues, aunque el contexto la condicionaba a seguir un deber ser, no se limitó a lo que se consideraba pertinente, por el contrario, intentó establecer a la educación sexual como una base para lograr una educación integral (Southwell, 2015).

²⁰ Pedagoga de orientación librepensadora y socialista, promotora de la coeducación y de la educación sexual en los currículos escolares, actuando como relatora del Congreso de Medicina e Higiene del Centenario Argentino (1910) y el Comité de Higiene ante el Tercer Congreso Internacional de Higiene Escolar (1909). (Southwell, 2015).

Del lado de Camaña había corrientes socialistas, preocupadas por la instrucción para las mujeres. Algunas de estas corrientes buscaban democratizar la educación con el fin de que la misma fuera incluyente para hombres y mujeres, puesto que suponían que a mayor educación correspondería mayor conciencia de los derechos de los trabajadores. De hecho, los movimientos socialistas fueron los primeros en incluir a las mujeres en sus reclamos políticos como agentes activos. Uno de los representantes del socialismo fue Enrique del Valle Iberlucea²¹, quién junto con Alicia Moreau²² fundó la Revista Socialista Internacional. Siendo miembro del partido socialista argentino, como senador de la República presentó proyectos en defensa de los derechos femeninos, la educación popular y la extensión universitaria para mujeres, reclamos que iban de la mano con los nacientes movimientos feministas en el país.

En el caso de Colombia, podemos apreciar, en los inicios del siglo XX, igualmente la prevalencia de la moral y el pudor como los elementos dominantes en una sociedad que estaba creciendo rápidamente debido a los altos índices de natalidad. A diferencia de Argentina, Colombia no recibió grandes oleadas de migración en este siglo, pero si se incentivó la fecundidad al no tener suficientes personas para trabajar el campo. Por lo que allí podemos ver otro punto importante de incidencia de los sujetos políticos y los sujetos gubernamentales, que tiene que ver con legitimar el sentido sobre la fecundidad, que atañe a un control sobre el cuerpo de las mujeres.

De igual forma, el hecho de vivir en sagrado matrimonio y solo tener hijos dentro del mismo era un mandato moral que pocos se atrevían a romper públicamente. Sumado a esto, la influencia de la iglesia católica en la educación pública estaba legitimada por la Constitución de 1886 y ratificada por el Concordato de 1887, el cual determinaba a la religión católica como la religión nacional dándole facultades de control sobre los centros de enseñanza y los contenidos que allí se impartían. Todo ello implicaba una serie de normas, tanto explícitas como implícitas, que debían cumplirse para obtener reconocimiento como miembro relevante de la sociedad:

²¹ Primer senador socialista de América Latina. Abogado, político y docente en el Colegio Nacional y en la Facultad de Derecho. Defensor de los derechos de las mujeres, precursor de ideas como el divorcio vincular y despenalización del aborto (Becerra, 2005).

²² Médica, educadora, política, intelectual, defensora de los derechos humanos y de la mujer, feminista pionera en la lucha por el voto femenino en Argentina (Terzaghi, 2018).

"En las Universidades y en los Colegios, en las Escuelas y en los demás centros de enseñanza, la educación y la instrucción pública se organizarán y dirigirán en conformidad con los dogmas y la moral de la Religión Católica. La enseñanza religiosa será obligatoria en tales centros y se observarán en ellos las prácticas piadosas de la Religión Católica" (Concordato entre la Santa Sede y la República de Colombia, 1887, p.522).

Aquí podemos identificar cómo la iglesia católica ratificó su posición como sujeto de determinación curricular, siendo aliada de los grupos dominantes, determinando aquello que sería enseñado, afectando entonces todas las dimensiones del currículo, puesto que influiría de forma permanente en los aspectos culturales, políticos, sociales, económicos e ideológicos de la sociedad colombiana, ratificando una enseñanza orientada a la promoción de los valores tradicionales, el matrimonio y la reproducción entendida dentro de los estándares conservadores y útiles para el mantenimiento del orden social.

Por otro lado, la idea progreso que venía como influencia de las clases más favorecidas, solo llegaría a través de la suplencia de las nuevas necesidades que trajo consigo la modernidad: electricidad, alcantarillado, aseo, entre otros. A raíz de la transformación de los espacios, las personas también encontraron la urgencia de cambiar ciertos hábitos hacia el foco de la apariencia y la belleza, con el fin de alcanzar el anhelado avance de la sociedad. Esta idea se terminó de formar con los argumentos eugenésicos que estaban tomando fuerza en la región hasta la década de 1920, cuando una preocupación predominante era la "degeneración de la raza" (p.146). Según algunos médicos, ésta debía tratarse por medio de la higiene social, que comprendía la regulación de algunas enfermedades generalizadas, como la sífilis, la tuberculosis y el alcoholismo (Vásquez, 2018).

De ese modo no solo se empezó a dar mayor prioridad a la higiene, también a la alimentación, el deporte, la educación, la vestimenta y los modales. Se conoció entonces en Colombia el modelo de educación popular y los conocimientos técnicos (Helg, 1984). Con esto se dio la reforma educativa que logró finalmente incorporar estos aspectos y los hábitos "adecuados" de forma temprana en los niños y niñas, acompañado por lo que se denominó "urbanidad" entendida según Pedraza (1996) como un discurso sobre el cuerpo.

Empero, esta "adecuación del cuerpo" al progreso no se dio de forma homogénea. En las clases medias y altas, se le dio prioridad al refinamiento, los modales, el desarrollo sensorial y conocimiento científico además de mantener vigente la tradición hispánica y católica (Pedraza, 1996).

Esto, con el tiempo, fue generando una brecha cada vez más amplia con las clases populares, y la mencionada urbanidad pasó a ser una urbanidad burguesa, definida por una concepción de moral y estética particulares, que requería por ende normar el cuerpo.

La forma en que las nuevas normas se difundían entre la sociedad podría diferir según la clase social, como ya se mencionó, pero también según la edad, ubicación geográfica y por supuesto, el sexo. Uno de los grandes influyentes en el pensamiento moralista de la alta sociedad colombiana fue el libro denominado “*Manual de Urbanidad y Buenas Costumbres para jóvenes de ambos sexos*” que fue escrito en 1853 por el venezolano Manuel Antonio Carreño²³. El libro también fue popularmente conocido como “Urbanidad de Carreño” y ciertamente sentó unos lineamientos que dirigían lo que se podría considerar como “bien visto” durante toda la primera mitad del siglo XX. Para la época, era una guía útil con el fin de tener un buen comportamiento tanto en lugares públicos como privados. No obstante, al analizarlo actualmente, vemos que contiene fuertes argumentos machistas, binarios y heteronormativos, que trataban de mantener a la mujer en el rol subordinado y de servicio frente al hombre, para el que se consideraba estaba destinada:

“La mujer tendrá por seguro norte, que las reglas de la urbanidad adquieren, respecto de su sexo, mayor grado de severidad que cuando se aplican a los hombres; y en la imitación de los que poseen una buena educación sólo deberá fijarse en aquellas de sus acciones y palabras que se ajusten a la extremada delicadeza y demás circunstancias que le son peculiares. Así como el hombre que tomase el continente y los modales de la mujer, aparecería tímido y encogido, de la misma manera, la mujer que tomara el aire desembarazado del hombre aparecería inmodesta y descomedida” (Carreño, 1853, p.60)

Al leer el apartado anterior, interpretamos que se buscaba que la mujer mantuviera ese rol recatado y obediente que la debía caracterizar. Por otro lado, dicho manual también imponía ciertas normas en relación con el cuerpo como un tabú, al no aprobar la apreciación de nuestros propios cuerpos desnudos y mucho menos los cuerpos de otros:

“Al despojarnos de nuestros vestidos del día para entrar en la cama, procedamos con honesto recato y de manera que en ningún momento aparezcamos descubiertos, ni ante los demás ni ante nuestra propia vista” (p. 28).

No obstante, hay algunos apartados que también trataban puntos importantes como el permiso y el respeto a la intimidad, aunque siempre, evidenciando la brecha entre los sexos:

²³ Músico, traductor, pedagogo y diplomático venezolano con gran influencia europea. Autor del libro comúnmente denominado "Urbanidad de Carreño".

“No entremos jamás a ningún aposento, aun cuando se encuentre abierto, sin llamar a la puerta y obtener el correspondiente permiso. Esta regla es todavía más severa, cuando se trata de los departamentos en que habitan personas de otro sexo, en los cuales, por otra parte, procuraremos no penetrar sino en casos de urgencia” (p. 86)

Otro manual destacado en la época fue el “*Protocolo Hispanoamericano de la Urbanidad el buen tono*”, escrito en 1917 por el distinguido miembro de la sociedad colombiana, Tulio Ospina²⁴, quien, tras pasar varios años en Europa, decidió compartir lo aprendido allí respecto a modales y buenas costumbres, dirigido hacia las clases más desfavorecidas como así lo expresa en algunos de sus párrafos:

“Es preciso confesar que, a pesar de la cortesanía de las clases sociales superiores, las populares, descendientes en gran parte de indios y de africanos, cuyos abuelos eran salvajes hace apenas dos o tres siglos; se hallan muy atrasadas en materia de cultura: motivo poderoso para que nos esforcemos por educarlas” (Ospina, 1917, p.12).

Podemos ver en estas líneas, no solamente un rechazo evidente a las personas con ascendencia indígena y africana, sino también la atribución de esta condición a la falta de cultura y educación. De este modo vemos cómo el molde de la sociedad se vio permeado por el sentido de superioridad de unas clases hacia otras y la necesidad de educarlas para dejar atrás aquellos comportamientos que se consideraban salvajes. Otra población fuertemente vulnerada fueron las mujeres, que independientemente de su clase, estaban subordinadas a la voluntad del hombre como ocurría en casi todo el planeta:

“La sociedad es más exigente con el sexo débil que con el fuerte, pide a la señora no sólo cualidades morales e intelectuales que deben distinguir al caballero sino también las más excelsas virtudes. Ella debe ser compasiva, dulce, discreta, modesta y sencilla; buena hija, buena esposa y buena madre. En un capítulo aparte hablaremos de las cualidades especiales que deben adornar a la señorita” (Ospina, 1917, p. 35).

Lo anterior funcionaría como introducción a aquello que se consideraba lo pertinente a cada sexo y cómo las mujeres se debían comportar de acuerdo con su edad y respecto a los rituales de conseguir pareja o mantenerla, con esto, a pesar de no hablar explícitamente de educación sexual, se sentaban las bases sobre el deber ser de la sociedad y las reglas que no se podían romper:

²⁴ Ingeniero de minas, profesor, historiador y científico. Rector de la Universidad de Antioquia, Colombia (1904-1911). Miembro de la Academia Colombiana de Historia, fundador de la Academia Antioqueña de Historia (UNAL, 1987).

“A las señoritas les es permitido la natural coquetería de su sexo en el arreglo de la persona; pero en las señoras la coquetería es indecorosa si no tiene por objeto agradar y atraer a sus maridos. Está bien que unas y otras usen perfumes y ligeros afeites, como los polvos de arroz; pero no olviden que estos no engañan a nadie y que usarlos con exceso es vulgar y ridículo. A los hombres cuándo más se les permite aquellos perfumes que huelen a especias, como el agua de colonia, la Cananga y el Trébol, a riesgo de parecer afeminados” (Ospina, 1917, p. 36).

Los dos manuales referidos, fueron en su momento implementados en algunas escuelas y constituían una base sólida de enseñanza para guiar el comportamiento de aquellos en edad escolar. Fue también en las primeras décadas del siglo XX el momento crucial para que el Estado le diera prioridad a la creación de escuelas y normales. Así pues, para 1930 y con gran participación de la iglesia, había escuelas posicionadas en las principales ciudades del país, la mayoría de ellas pertenecientes a comunidades religiosas. Además, es importante resaltar que el auge del gobierno conservador duró por casi 45 años desde 1886 hasta 1930, una de las razones por la cuales se le brindó mayor autoridad a la iglesia, debido a su natural alianza:

“Por parte de la Iglesia, monseñor Herrera, arzobispo de Bogotá, era quien controlaba e inspeccionaba la educación: planes de estudio, títulos, textos, comportamientos y decisiones políticas y morales. Los Hermanos Cristianos de la Comunidad de la Salle pasaron a ser los actores más activos respecto de la aplicación de las reformas educativas y morales” (Muñoz, 2012, p. 28).

Con la llegada de los liberales al poder en 1930, se impusieron nuevas propuestas, entre ellas la reforma constitucional de 1936 que buscaba mayor intervención del Estado y la democratización, laicización y obligatoriedad (escuela primaria) de la educación, lo que fue muy mal recibido por los sectores conservadores, señalando a los liberales como entes comunistas. Dicha reforma también conllevó al auge de escuelas privadas católicas, como respuesta al “anticatolicismo” impartido en las escuelas públicas (Helg, 2001)

Otro de los ideales liberales tenía que ver con la modernidad y llevar al país hacia un camino de “progreso”. Uno de los mejores exponentes fue el Gimnasio Moderno de Bogotá que buscaba alejarse del modelo religioso, aunque aún se mantenían ciertos aspectos “tradicionalistas” - como el hecho de que fuera un colegio exclusivamente para varones- pero que buscaba posicionar un conjunto de saberes y prácticas pedagógicas, psicológicas, higiénicas, biológicas, fisiológicas, médicas y eugenésicas (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p.7).

Aquí vale resaltar dichos saberes y prácticas eugenésicas en Colombia, ya que algunos estudios académicos defendían esta mirada, como fue el caso del médico Miguel Jiménez López²⁵ quien en 1918 atribuyó “la decadencia” de la raza en Latinoamérica a ciertos factores como la mezcla entre indígenas y europeos, además de la mala nutrición y el alcoholismo, entre otros, lo que argumentaba, nos dejaba en desventaja con los países europeos.

A esto se sumó la creciente oleada de desplazamiento interno desde el campo a las ciudades, y con ello la necesidad de industrialización y generación de empleo, porque de lo contrario, seguirían creciendo los males que no se previnieron “con la ciudad crecieron la miseria, el alcoholismo, la mendicidad, la delincuencia y la prostitución –que trajo consigo las enfermedades venéreas–” (Gómez y Londoño, 2001, p. 61).

A raíz de esto, los debates a favor y en contra de la “decadencia de la raza” ocuparon la atención de las grandes ciudades del país y llevaron a generar estrategias para frenar dicha degeneración como campañas de higiene, nutrición y cuidado del cuerpo. Entonces, se desencadenaron dos modelos de instrucción de la higiene: la pública y la privada. La primera hacía referencia al papel del Estado y sus responsabilidades como la salubridad de sitios públicos, el manejo de aguas residuales y de los alimentos. La segunda se refería a la instrucción al pueblo -que también dependería del Estado principalmente- para inculcar higiene personal y urbanidad (Quevedo, Hernández, y Miranda, 1993).

En resumen, podemos ver que la etapa higienista y eugenésica tuvo su auge en los dos países hasta inicios del siglo XX. En Colombia, se marcó el suceso clave de cambio a la siguiente etapa en 1936 con la Reforma Constitucional expuesta, y en Argentina, se fue dando de manera más progresiva con la consecución de los derechos civiles de la mujer a través de la Ley 11.357 en 1926 y la Ley de profilaxis de enfermedades venéreas en 1936, que si bien instituía la higiene como un asunto de Estado, también funcionó como derrotero para que diversas organizaciones empezaran a cuestionarse y brindar instrucción sexual relativa al matrimonio y la castidad.

²⁵ Médico y político colombiano. Ministro de Gobierno (1922-1923) y Ministro de Educación (1946-1947). Dirigente de conferencias y precursor del debate sobre algunos signos de degeneración racial en el país durante la década de 1920.

También pudimos identificar en este apartado los sujetos del currículo que se estaban moldeando. En Argentina, algunos sujetos gubernamentales como el Ministerio de justicia e instrucción pública, el Consejo Nacional de Educación, fuerzas militares y la Sociedad de Higiene pública Argentina. Sujetos académicos como el Cuerpo médico escolar (CME), la liga argentina de profilaxis social, pedagogos, docentes, entre otros. Sujetos de religiones institucionalizadas, como la iglesia católica y sujetos de grupos sociales organizados como mujeres librepensadoras, quienes tenían un rol activo y confrontativo.

Mientras tanto en Colombia, los sujetos de religiones institucionalizadas -iglesia católica- jugaron un papel fundamental como sujeto de determinación curricular gracias al concordato de 1887, al igual que los miembros de grupos dominantes que en este caso actúan como sujetos académicos, como es el caso de Tulio Ospina y Manuel Antonio Carreño, ambos varones, de clase alta y filiación conservadora, por un lado, y por otro, mujeres de posiciones privilegiadas que empezaron a levantar su voz en los medios de comunicación, por otro lado. También es importante la participación de los sujetos políticos quienes ejecutaron la Constitución Política de 1886 la posterior reforma de 1936.

No significa entonces que no hubiera participación de las mujeres en Colombia o de la iglesia en Argentina, pero su incidencia defería en los dos casos, así como la inclusión de la instrucción sexual en la política educativa que para este punto aún era muy incipiente, así que, en el siguiente apartado, veremos los esfuerzos para lograr un avance en este sentido.

2.2. Etapa de moral, escuela y familia: avance de la enseñanza de la educación sexual y desborde de lo privado

En este apartado volvemos a la década de 1930 retomando el caso argentino. Como vimos anteriormente, gracias a los aportes de algunos docentes y sujetos sociales, se empezó a visualizar la educación sexual como una demanda válida, saliendo del ámbito académico y pedagógico en el que estaba circunscrita desde finales del siglo XIX, pasando al ojo público. Llegó a captar el interés de medios de comunicación que las personas buscaban para saber cómo abordar este tema en casa. Tomando eso en consideración, podemos decir entonces que el significado atribuido a la instrucción sexual fue variando a partir de las luchas de los sujetos determinantes, principalmente mujeres y académicos, proponiendo otorgar un nuevo significado a la misma, lo que a su vez generó un cambio en el sentido de las prácticas al incluir el tema en la vida cotidiana (Laclau y Mouffe,1987).

Así mismo, pasó de una fase de énfasis en la higiene a una basada en la conformación de familia tradicional, ya que predominaba la concepción de la sexualidad como sinónimo de matrimonio y reproducción. Un ejemplo claro son las publicaciones de la Liga Argentina de Profilaxis Social en “*El Monitor de Educación Común*” en las que según Méndez y Zampa:

“Se aludía a la importancia de la castidad y de la institución matrimonial, la monogamia y la heterosexualidad, la preparación para asumir los roles de esposa y madre en el caso de las mujeres y de cómo reprimir y controlar los instintos sexuales en el caso del varón, alentando a la prevención para no contraer enfermedades venéreas, si ocurriera que –a pesar de una lucha sin cuartel- no hayan vencido en la batalla contra el deseo carnal” (2022, s.p).

Con esta idea se intensificaron los dispositivos de control de la niñez y la juventud femenina, especialmente aquellos que en sus inicios estaban ligados a la normalización de los cuerpos según su sexo y la heterosexualidad como pilar de la moral (Foucault, 1983). Estos controles empezaron a regularse de un modo más normativo, a través de las instituciones de la escuela, la familia y la religión (Zemaitis, 2021).

Durante esta década, las posturas anarquistas y feministas también defendieron la educación sexual y la educación en general como la herramienta clave de liberación e igualdad. Sin embargo, aún se mantenía la idea de una educación diferenciada entre sexos. Además, al finalizar la Segunda Guerra Mundial, se presentó en el mundo una explosión demográfica, y la Argentina no fue la excepción. Dado que el crecimiento exponencial de las tasas de natalidad en los países en desarrollo se proyectaba como un problema, llegó como una solución la planificación familiar.

No obstante, el Estado se encontraba entre las posturas religiosas que se manifestaban en contra de los métodos de planificación y las posturas feministas, que incorporaron este tema a su agenda como modo de reivindicación respecto a las desigualdades de género y la asociación de la mujer a la reproducción. Además, el Estado buscaba el aumento de la población, por un lado, promoviendo una alta fecundidad y, por otro lado, prestando la suficiente atención a las oleadas de migrantes provenientes de distintas naciones que, aunque había menguado -a diferencia de inicios de siglo- aún estaba presente.

En materia de políticas educativas, esto equivalió a que los esfuerzos se enfocaran por varias décadas en regular la educación al punto de crear un sistema mucho más homogéneo, principalmente en relación con las orientaciones pedagógicas básicas que debían seguirse. Esto fue el derrotero de aquello que se conformaría en parte del proyecto de nación -mencionado anteriormente- que se estaba moldeando, y que comprendía la escolarización desde un sentido público, es decir ofrecido para toda la población -en teoría- como respuesta a la necesidad de agruparla en una sola identidad nacional.

A dicha identidad, se sumó la perspectiva de la iglesia católica, que durante la década de 1930 incrementó su influencia en diversos medios masivos como radio, cine, prensa y modas. Dentro de la radio, se establecieron regulaciones en 1934 para los contenidos emitidos. Las emisoras como Radio Grand Splendid y Radio Belgrano encontraron un rival en la emisora católica, Radio Ultra, en 1936. Dentro del cine, en 1933 se estableció una normativa nacional para regularlo y la iglesia católica asumió un papel en la calificación moral de las películas. En cuanto a la prensa, se expandieron las publicaciones católicas, que presentaba una amplia variedad de temas religiosos. Y en cuanto a las modas, se intensificaron los esfuerzos para promover el decoro en el vestir, especialmente en los trajes de baño y la vestimenta femenina durante la misa, también se realizaron campañas para fomentar un uso apropiado del tiempo libre, incluyendo actividades como el deporte, el turismo, la educación y las diversiones compatibles con la moral cristiana (Bertolotto, 2020).

De ese modo, la Acción Católica Argentina (ACA) participó en cuestiones culturales y morales, mediante las cuales buscaba incrementar presencia social del catolicismo, así como en el ámbito educativo, con el fin de mantener una postura conservadora en cuanto a las costumbres y la libertad de expresión. Lo que se fortaleció la conformación del Secretariado de Moralidad (SM) por sujetos de la jerarquía eclesiástica de la ACA en 1935, cuyo propósito era abordar problemas de moralidad en la sociedad (Mallimaci, 1996).

Sin embargo, en la década de 1940 la sociedad experimentó diferentes cambios, entre ellos el debilitamiento del modelo de familia tradicional, que estaba conformado por una pareja heterosexual con hijos e hijas nacidos dentro del matrimonio. A partir de esta época, otros modelos de familia empezaron a reclamar reconocimiento, el rol de las mujeres empezó a desligarse de la función de ser únicamente esposas y madres, buscando también ser partícipes de las esferas públicas y laborales. Además, se inició a hablar con mayor apertura sobre la separación entre sexualidad y procreación.

Con el surgimiento de estos reclamos se retomó la intención de incluir a la educación sexual oficialmente en el currículum de las escuelas. Uno de sus principales estimulantes fue la Ley 12.331 de 1936 denominada "*Profilaxis de las enfermedades venéreas*", que dio pie a la creación de una institución dentro del Departamento Nacional de Higiene, destinada a difundir la educación sexual a nivel nacional con énfasis en disminuir la propagación de dichas enfermedades. Incluso el artículo 3 de dicha ley, buscaba influir directamente en los contenidos enseñados en las escuelas, ya que planteaba organizar el servicio de asistencia social en las escuelas del país para que recibieran enseñanza en venereología (Ley 12.331,1936). Sin embargo, esta ley fue abolida en 1954 con el gobierno de Perón alegando un aumento de la homosexualidad, lo que dio paso a legalizar el trabajo sexual, para que se pudiera tener un control estatal sobre la profesión (Miranda, 2005).

Con la llegada de los años 50 ya se venían provocando cambios de comportamientos en los más jóvenes debido a la masificación de las escuelas y la disminución de vigilancia adulta. Al alcanzar la década de los 60, se produjeron movimientos sociales que lograron gran trascendencia en el ámbito de la educación sexual, haciendo que ésta se instalara nuevamente en la opinión pública. Uno de los primeros hechos controversiales, fue el desarrollo de la píldora anticonceptiva. Esto produjo que se empezara a hablar más abiertamente de educación sexual en los medios de comunicación masiva, lo que fue posible gracias al cambio gradual que aún se estaba dando en la significación de esta en la sociedad.

También surgió aquello que Cosse (2010) denominó la "*Revolución Discreta*", y tenía que ver con el nuevo significado de la familia, las relaciones y por supuesto la sexualidad. Con todo esto, vino una vez más la lucha por la introducción de la educación sexual en las escuelas - ahora resignificada- además del reforzamiento de la ya introducida planificación familiar y la creación de instituciones específicamente creadas para la atención de la salud sexual. Se habla de una educación sexual resignificada, en la medida en que la Argentina se fue convirtiendo en "un campo experto de la educación sexual" (Zemaitis, 2021 p.182). En el cual destacaron profesionales de diversas áreas, que llevaron la discusión a las mesas nacionales, provocando una máxima difusión a través de libros y artículos. El discurso de los profesionales ayudó a situar cómo legítimo el reclamo de la educación sexual situándola en una nueva posición dentro del campo de la significación (Castro-Gómez, 2020).

Siguiendo con los años 60, también resaltó el papel del Ministerio de Educación y su área de sanidad, ya que si bien no crearon un programa de educación sexual que tuviese un alto impacto, si se abordó el tema en algunas escuelas aunque tocando principalmente las problemáticas que aquejaban a la sociedad -como la sífilis- que por medio del decreto 2791 de 1958, debía ser abordada en las escuelas como educación sanitaria y sexual, lo que dio pie para que se comprometiese a los maestros -además de la familia- para guiar a los más jóvenes en su curiosidad, esto “marcó una discontinuidad con la tradición moral de la educación sexual acerca de que la misma debía ser solo un derecho privado de las familias” (Zemaitis, 2021, p. 316).

Aunque aún se daba por sentado que esta tarea correspondía principalmente a los padres y madres, en la práctica podía evidenciarse que a su vez dichos padres y madres no habían tenido la educación sexual necesaria para hablar del tema con sus hijos e hijas, por lo que el temor, el pudor y quizás la ignorancia prevalecían de generación en generación. Esto provocaba que fuera la curiosidad, la mayor fuente de conocimiento, pero esta no siempre venía acompañada de verdad o información confiable así que las malas interpretaciones llevaron a la necesidad de un acompañamiento por parte de instituciones especializadas. En esta década, se buscó que la educación sexual pasara a ser más una colaboración entre la familia y la escuela, involucrando a los padres y madres en estos temas para aumentar la información verídica y salir del encuadre higienista en el que estaba circunscrita con conceptos más precisos respecto a la genitalidad y la sexualidad (Giberti y Escardó, 1966 en Zemaitis, 2021).

En relación a esto, Julio Mafud (1966) escribió el ensayo "*La Revolución Sexual Argentina*" donde destaca que algunos comportamientos salieron del ámbito privado al ámbito más público e institucional, lo que se intensificó cuando diversos organismos internacionales como la UNESCO, la OIT, la OMS y la FAO se ofrecieron como asesores para los países en desarrollo y fundaron organismos como UNFPA y en el caso argentino, la asociación Argentina de Protección Familiar (AAPF) que trabajan por la regulación de la natalidad. Esto se dio en la década de los 70, momento en el cual también se estaba viviendo una dictadura en el país (1976-1983) donde se estaba atravesando por un momento represivo y cualquier comportamiento fuera de lo "normal" podría calificarse como sospechoso.

Investigar iniciativas sobre educación sexual que se hayan dado en esos años, es un desafío. Zemaitis (2021) se encargó de revisar los archivos de las direcciones de inteligencia, en los cuales se registraban las prácticas que se consideraban subversivas. Un ejemplo fue la sospecha de la difusión de películas soviéticas referentes al amor libre en algunas escuelas y el seguimiento de cerca de una mesa redonda sobre educación sexual en Bahía Blanca. En general se entendía a la educación sexual como un "potencial medio por el cual podría filtrarse la ideología comunista" (Zemaitis, 2021, p. 318) por lo que el Estado por su lado también realizó pruebas piloto buscando implementar la materia de "Educación para la Salud" que incluía hablar hasta cierto punto de sexualidad además de identidad, conflicto generacional, entre otros.

Lo anterior denota claramente el objetivo del currículo como parte del proyecto político e ideológico de la dictadura, pero en medio de la represión surgió con más fuerza el carácter de lucha por parte de los sujetos de desarrollo curricular según la clasificación de De Alba (1991), es en ese momento donde el currículo se convierte en un campo importante de fuerzas en el cual se pone a prueba el poder. Dichas fuerzas se manifiestan en escenarios como congresos y revistas estudiantiles que visibilizaban las voces de quienes estaban en el ámbito escolar, sus opiniones y necesidades al respecto, además la búsqueda de respuestas con profesionales de distintas áreas.

En 1974 se propuso un proyecto de ley para incorporar la educación sexual en los colegios atribuyendo la responsabilidad al Estado por medio del Ministerio de Cultura y Educación. Esto se hizo posible a través de la modificación de los planes de estudio manteniendo la prioridad de la formación moral. Agustín Estigarría, diputado nacional de la Alianza Popular Federalista, quien fuera el pionero de esta propuesta, defendía la educación sexual como un pilar igual de primordial que aprender a leer y escribir, argumentando su naturalidad e inherencia al ser humano y que de no enseñarse o brindarse información falsa o errónea, acarrearía graves consecuencias, como el desconocimiento del cuerpo y su funcionamiento, la toma de decisiones sin información verídica, el aumento de ITS y de embarazos no deseados, entre otras.

En 1976 ocurrió el último golpe de Estado que se extendió por siete años y se buscaba identificar posibles “amenazas a la patria” lo que desató terribles hechos de violencia política e institucional, este suceso por supuesto que también impactó en el proyecto educativo. Según Southwell (2015), los mayores impactos se dieron cuando se pasó a la “provincialización de los recursos” es decir que ya no provenían directamente del gobierno nacional, además de deslegitimar el discurso de la igualdad de derechos. El Consejo Federal de Educación buscó cuestionar diversos temas que podrían ser “perjudiciales” en los planes de estudio que iban desde el arte hasta la educación sexual. Lo que generó cambios en el currículum del año 1978, como el integrar todas las ciencias biológicas en una sola asignatura.

Por su lado la literatura también estaba fuertemente vigilada, todos los libros que hablaran de educación sexual y que estuviesen principalmente dirigidos a público infantil debían pasar un filtro para evitar compartir ideas *adoctrinantes* con los menores. Así que se prohibía la venta y distribución de diversos libros, con el argumento de que tenían “peligrosos fines ideológicos”, dos de estos libros fueron “*Un elefante ocupa mucho espacio*” (1975) de Elsa Bornemann, y el “*El nacimiento, los niños y el amor*” (1973) de Agnés Rosenstiehl, además Zemaitis (2021) asegura que hay registro de diversas publicaciones que fueron prohibidas durante la época.

A nivel nacional surgieron algunas estrategias para abordar la educación sexual, algunas más enfocadas a la prevención y otras que ya incorporaban aspectos psicológicos de la sexualidad. Asimismo, movimientos feministas buscaban que se brindaran charlas sobre educación sexual en distintos establecimientos, desde hospitales hasta colegios oficiales y privados. Dichas charlas eran actividades extracurriculares que no debían interferir con el horario escolar y diferían sus contenidos conforme los agentes que las impartían.

Por ejemplo, en algunas instituciones privadas prevalecía el pilar cristiano y podían brindar la información tanto profesionales de distintas áreas como sacerdotes de igual forma, lo que generó preocupación en algunos estudiantes que denunciaban que no se le estaba brindando la suficiente relevancia al tema en esas instituciones, pues no había una planeación establecida para hablarlo sino que se ejecutaban acciones aisladas, entre esas acciones se incluían las escuelas de padres, charlas con estudiantes y uso de la biblioteca donde podían encontrar libros y filmes populares como “*El diario de Daniel y El Diario de Ana María*” (Zemaitis, 2021).

En 1979, el padre jesuita Enrique Fabbri se encontraba dirigiendo el Centro de Investigación y Acción Social (CIAS) donde entre otros temas, estaban interesados en la educación sexual, por lo que organizó un seminario para sacerdotes de distintos países de Latinoamérica donde se discutieron temas como “sexualidad adolescente, embarazos precoces, relaciones genitales prematrimoniales, masturbación, incomunicación de la pareja, inestabilidad familiar, planificación familiar, regulación de la fertilidad, métodos anticonceptivos y aborto” (Zemaitis, 2021: 328). Empero, esta década no se caracterizó por establecer programas a largo plazo debido al contexto político y moral principalmente.

Dicho lo anterior, podemos identificar cómo la situación política fue causante del estancamiento de la educación sexual en este periodo de la historia, denotando una ruptura evidente en el ciclo de la política educativa que problematiza Ball (2012). El contexto de la influencia -en el cual se cimantan los discursos de la política educativa- se vio impactado por el gobierno -que también actuó como contexto de producción del texto político-, pero también por las resistencias que buscaron la manera de impartir conocimiento desde la periferia, buscando validación en el currículo por parte de quienes efectivamente participan en el contexto de la práctica, los sujetos de desarrollo curricular (docentes y directivos principalmente), quienes a través de la interpretación de la política, podían nutrirse de perspectivas disidentes, para lograr su propia traducción en la puesta en acto de la política, más allá de una mera implementación del texto político.

Teniendo en cuenta este análisis, pasaremos a identificar cómo las políticas educativas y el currículo se fundamentaron durante esta misma época en el contexto colombiano. Como se mencionó antes, el partido conservador se mantuvo en el poder durante bastantes años, pero hubo una curva en ascenso a la educación sexual durante la primera mitad del siglo XX.

Al ser Colombia un país predominantemente rural en la época, uno de las iniciativas más importantes fue la educación integral a través de la radio, que se convirtió en una herramienta pedagógica, uno de los proyectos más reconocidos fue el de “*Escuelas radiofónicas de radio Sutatenza*” el cual tuvo lugar entre 1947 a 1994 en el municipio de Tenza, Boyacá pero que tuvo gran repercusión a nivel nacional llegando a instalarse en 955 municipios, este proyecto se transformó en un proceso de revolución cultural bajo el lema “*la educación nos hace libres*”.

“La radio se constituyó en una parte importante de la vida cotidiana y logró una noción transformadora en los usos y costumbres de muchas personas invitando a explorar el camino de la formación integral y la capacitación autónoma para contribuir con la misión de inclusión y desarrollo sostenible de todas las comunidades en el país” (Pérez, 2017 p.17).

Es importante mencionar que, en un principio este proyecto fue liderado por la iglesia católica, sin pensar en su momento la repercusión que tendría y que se usaría el recurso en el futuro para promover diversas temáticas como la educación sexual. También hay que contextualizar la situación del país durante el transcurso del siglo XX y principalmente la situación en las zonas rurales, pues estas zonas sufrían serios déficits en materia de educación, existía la necesidad de alfabetizar a la población rural que no tenía los medios para asistir a las escuelas, en palabras de Angarita et al. (2017 p.39) la educación radiofónica estaba “encaminada a fomentar la educación campesina, modernizar el campo y evitar la revolución social”

También había una falta de servicios públicos con graves consecuencias para la salud y el bienestar, además de la violencia política. La radio en su momento sirvió como herramienta para la consecución de derechos civiles como el voto femenino, pues los voceros y locutores movilizaban a la población:

“...las mujeres usaban las ondas hertzianas para propugnar por el derecho al sufragio cuando la prensa escrita les negaba espacio de expresión...a través de la radio se informaba sobre las campañas de salud pública, el precio del café, artículos de consumo básico y los cambios en las políticas oficiales respecto a la educación, el ejercicio del sufragio y el orden público” (Angarita et al., 2017, p.49).

A través de este medio se difundieron diversas campañas de vivienda, salud, industria casera y protección del medio ambiente. Se desarrolló la primera programación dirigida exclusivamente a mujeres desplazadas por la violencia a través de los Centros de Rehabilitación Urbanos en Bogotá en la década del cincuenta, impactando a más de 8 millones de personas (Angarita et al., 2017).

En la programación diaria se trataron temas como la economía rural, la ganadería y técnicas agropecuarias. Posteriormente, se incorporaron espacios de salud, alfabeto, números, música y espiritualidad (Morad, 2017). Una de las cartillas claves que se compartían con la población, se denominaba “*Guía nuestro bienestar*” con normas de higiene para fomentar la salud en general. Algunos de los consejos que se daban a través de la radio y que se apoyaban con dichas cartillas eran:

"para combatir ciertos olores en algunas partes, se acostumbran, los sahumeros, ya sea con la boñiga de res o las hojas de eucalipto...hay que ir cambiando ciertas actitudes frente a estas creencias y costumbres porque como dijimos, el mejor ambientador de la casa está en la completa y perfecta limpieza" (Radio Sutatenza, década de 1950 - Archivo radial de Señal Memoria 2017 – Transcripción propia).

Con lo anterior, podemos evidenciar que el proyecto "*Radio Sutatenza*" ciertamente sentó unas bases sólidas de educación sexual en el país sin denominarse precisamente de esa manera, pero buscando tocar temas importantes para la población, como la higiene. También ayudó a guiar al país a la siguiente etapa, cuando se abordaron temas como el respeto, la formación de familia y la procreación.

Con la incorporación de la educación radial, se dio pie para hablar de Procreación Responsable de forma muy cercana y abierta para el tipo de público al que estaba dirigido el mensaje, tratando de cambiar poco a poco, la forma de pensar de muchas personas, ya que estaba normalizado tener hijos para el trabajo, pero muchas veces, no se suplían las necesidades básicas de la infancia:

"Tal vez por ignorancia algunos no piensan en las obligaciones que tienen todos los padres frente a sus hijos, el que ignora y no pregunta, es culpable" (Radio Sutatenza, década de 1950 - Archivo radial de Señal Memoria 2017 – Transcripción propia).

Esta campaña buscaba tener una repercusión aún mayor, para lo cual incluso se crearon canciones acompañadas de ritmos clásicos de las regiones rurales de Colombia, de forma que se quedaran resonantes en la mente de las personas:

"Decía mi abuelita Pepa, cuando nació hermano Ignacio, que a todos Dios nos mandaba con la arepa bajo el brazo, por pensar en esas cosas, fuimos más de 10 hermanos, pobrecito papá Pedro, trabajando para tantos. Cuando yo me enamoré, me casé con Pedro Pablo, desde entonces ya han pasado algo más de 7 años, con el cuento de la arepa pues tuvimos a Luisito, luego a Jacinto y Clemencia y después al más chiquito... queremos mucho a los hijos y tenemos que educarlos, pero para sumar otro, hay que pensarlo... los hijos no traen arepa, hay que vestirlos, cuidarlos, y es mejor pocos y bien, que muchos y abandonados" (Radio Sutatenza, década de 1950 - Archivo radial de Señal Memoria 2017 – Transcripción propia).

Otros de los programas hacían referencia a temas más complejos como el machismo, la religión y el amor, empezando a hablar del feminismo desde miradas aún conservadoras:

"Tenemos que pensar en una sociedad no tan machista, pero tampoco feminista, es decir que por ser mujer puede hacer todo lo que le parezca o por ser hombre entonces es el que manda o el que gobierna. NO, Tenemos que ver cómo nos entendemos, cómo compartimos la existencia, somos más o menos mitad y mitad, entonces hombres y mujeres tenemos que ver cómo nos respetamos, como nos queremos, como reconocemos derechos y deberes, dignidades, valores, posibilidades y nos preparamos para una vida llevar. El matrimonio de gente muy joven es inconveniente porque puede faltar madurez orgánica o madurez psíquica, y de repente también entre ancianos puede ser inconveniente el matrimonio. Es por eso importante pensar, planear y organizar bien la vida" (Radio Sutatenza, década de 1950 - Archivo radial de Señal Memoria, 2017 – Transcripción propia).

Posteriormente, después de hablar del amor y el matrimonio enfocado a la reproducción dentro del contexto de una sociedad conservadora, se evidencian avances en cuanto a enseñanza del proceso para engendrar un ser humano:

"El óvulo y el espermatozoide que se han reunido dentro del cuerpo de la mamá, forman lo que se llama un huevo de bebe, este huevo de bebé es redondo, pequeñísimo, durante algunos días, 5 o más, desciende lentamente a través de la trompa uterina hasta llegar al útero, distantes 6 u 8 centímetros. Como recordarás, el útero muy previsor, había fabricado una fina mucosa o primer nido en caso de que comenzara a existir un niño, el huevo de bebe se instala, se fija en esta mucosa o primer nido" (Radio Sutatenza, década de 1950 – Archivo radial de Señal Memoria, 2017 - Transcripción propia).

Debido a eso, el proyecto cobró un gran impacto como el poder de canalizar los fondos de algunas iniciativas, entre ellas el programa FPIA (Agencia de Planificación Familiar) de la USAID, creado en 1971, el cual apoyaría la producción de programas radiales y cuñas a favor de la mencionada campaña "*Procreación responsable*", lanzada por el Movimiento Acción Cultural Popular (ACPO)²⁶ en colaboración de Profamilia²⁷ y la Federación Nacional de Cafeteros en 1972 (Angarita et al., 2017 p.60).

Lo anterior denota que los organismos internacionales -en este caso un organismo de los Estados Unidos- jugaron roles en el sistema educativo desde la década de 1970 incluso antes de la intervención de la UNESCO, logrando hacer parte de la configuración histórica del país, ubicando sus esfuerzos en programas de control de la natalidad en sectores rurales, por medio de la inclusión de contenidos en el currículo de la educación básica.

²⁶ ACPO es una organización fundada en 1947 con el fin de incentivar la educación campesina mediante el concepto de educación fundamental integral,

²⁷ Profamilia (Asociación pro bienestar de la Familia Colombiana) fue fundada en 1965 y es una organización privada sin ánimo de lucro que promueve el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos en Colombia, además de brindar los servicios de salud reproductivos.

A su vez, durante esta misma década surgieron algunas iniciativas de educación sexual en las escuelas a través del Decreto 080 de 1974, que promovía los hábitos favorables para la salud física y mental. Esta instrucción estaba impulsada por el control de la natalidad, por lo que se limitaba a enseñar temas relativos a la reproducción en las materias incluidas en el currículo como Ciencias Naturales y Comportamiento y Salud, que se brindaban únicamente a los últimos grados de bachillerato y en su mayoría a hombres (Tovar, 2011).

En este punto, identificamos que, en el caso colombiano, un sujeto de determinación curricular importante fue un organismo internacional en colaboración con la iglesia católica, que era precursora de la iniciativa de Radio Sutatenza. También es importante situar el papel del gobierno nacional, específicamente desde el golpe Militar de Gustavo Rojas Pinilla en 1953, momento en el que la radio se posicionó como medio para democratizar la educación, pero también como mecanismo de propaganda política. Durante los siguientes 40 años, la política educativa se enfocó en el progreso económico de forma diferenciada; la educación para las élites que buscaban mantener el poder político, y la educación para las masas, que buscaba alfabetizar a la población en los saberes básicos y rurales. Mientras que más del 50% de la población en el campo accedía a educación radial, el 75% de la población urbana accedía a escuelas públicas o privadas (Arvone, 1978).

En este caso, el ciclo de las políticas educativas analizado por Ball (2012) se bifurca en realidades opuestas. Los sujetos del currículo en el caso de la educación radial se componían de una diversidad de individuos que no precisamente hacían parte del ámbito escolar, por lo que su interpretación, traducción y puesta en acto de la política podía estar sujeta a opiniones contundentes por parte de los sujetos de poder que definían lo que se podía transmitir en un medio masivo de comunicación. Por otro lado, los sujetos del currículo en las escuelas estaban ligados al contexto de la influencia, lo que se asimila como el ciclo regular de la política. Es decir que, si bien estaban condicionados por la coyuntura nacional, no estaban expuestos a la transmisión masiva de sus opiniones, lo que otorga mayor libertad en el modo de traducción de la política.

Hasta este punto podemos ver cómo el panorama fue girando en los dos países desde un enfoque en la higiene que se consideraba responsabilidad principal de la familia y donde la sexualidad hacía parte del plano enteramente privado, hacia un enfoque conservador ligado a la conformación de familia heteronormativa para llegar a un enfoque más integral y abordado en el ámbito público.

Estableciendo, por un lado, a los sujetos determinantes, entre ellos sujetos gubernamentales: en Argentina (proyecto de estado-nación, Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Educación, Monitor de educación común y posteriormente la dictadura; sumando en este grupo a las fuerzas militares) y en Colombia (golpe estado por parte de las fuerzas militares, ministerio de educación). Sujetos políticos: en Argentina (leyes, proyectos y decretos relativos a la profilaxis) y en Colombia (prevalencia de partidos conservadores, posterior ascenso de partidos liberales, creación de derechos y leyes relativos a salud sexual). Sujetos de religiones institucionalizadas: En Argentina (iglesia católica, influencia en medios de comunicación masiva y costumbres (ACA), participación en la transmisión de conocimiento), y en Colombia (Movimiento Acción Cultural Popular (ACPO) auspiciado por la iglesia católica, creadora del proyecto Escuelas radiofónicas Sutatenza). Sujetos de grupos sociales organizados, en los dos casos movimientos feministas y socialistas y, finalmente, sujetos académicos como la liga argentina de profilaxis social, pedagogos, docentes y médicos defensores de planificación familiar.

Finalmente, tenemos en el panorama, organismos internacionales como la USAID en Colombia y en Argentina, la asociación de Protección Familiar (AAPF). De ese modo, se inicia la tercera etapa, que marca el progreso de la educación sexual en el contexto de los “*Pactos de Nueva York*” (1966) y la proclamación de la CEDAW (1979) según veremos a continuación.

2.3. Etapa de apertura y consolidación: educación sexual como derecho, surgimiento de políticas públicas y avance de luchas sociales

Durante la década de 1980 el panorama fue cambiando positivamente para la Argentina. Una vez finalizada la era de la dictadura y la inestabilidad política, la educación sexual definitivamente tuvo que pasar a la esfera de lo público al reconocerse como un asunto de Estado, pues ya no era sostenible la idea de la responsabilidad únicamente en la familia. Con el gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989), y el nuevo discurso de la democracia, las organizaciones de derechos humanos emergieron con mayor libertad y se sumaron a diferentes reclamos internacionales. En 1989, la ONU sancionó de la Convención de los Derechos de las niñas y niños reconociéndolos como sujetos de derechos. Dicha convención se incluyó en el Artículo 75 de la Constitución Nacional Argentina en 1994.

En los inicios de esta etapa se llegó a plantear la idea de reinventar la escuela (Dussel, 2006) debido a todos los cambios que estaban sucediendo, pero no logró consolidarse un proyecto político relevante hasta la década de 1990 con el surgimiento de nuevas políticas educativas. El ascenso de las diferentes voces también produjo tensiones y posturas opuestas respecto a la educación sexual en específico, esta distanciamiento era muy notoria y ha logrado que la misma se encuentre constantemente en disputa por sujetos de determinación curricular con ideas contradictorias, de un lado los grupos conservadores y del otro, los grupos más liberales.

Entre los conservadores, por supuesto que la iglesia católica cumplía -y sigue cumpliendo- un papel destacable. Cabe remarcar que en 1984 se realizó el II Congreso Pedagógico Nacional, donde la iglesia terminó teniendo un rol importante, reflejado en el documento "*Educación y Proyecto de vida*" que compartía la visión católica respecto la orientación de la educación (Díaz y Kaufmann, 2006). Entonces, no es que no aceptara del todo a la educación sexual, si no que quería acomodarla a los "valores cristianos" lo que tenía fuertes incongruencias con lo que quienes promovían la educación sexual, realmente buscaban enseñar, que estaba relacionado al ejercicio de derechos humanos, sexuales y reproductivos.

Del otro lado, los grupos feministas lograron un mayor reconocimiento de derechos por parte del Estado, tanto en el ámbito sexual y reproductivo, como también a nivel político y civil, entre ellos la ratificación de la CEDAW en 1985 por medio de la Ley 23.179, que incluye garantizar condiciones igualitarias de acceso a la educación formal y hacer las respectivas modificaciones en el sistema escolar para que no exista diferenciación por motivos de género.

Durante estos años también se empezó a hablar en ámbitos públicos del tema del aborto, incluso se presentaron algunos proyectos de ley sin éxito, pero sí se logró que se levantara las restricciones para la circulación de anticonceptivos en 1986. Según Novick (1993) la época se dio para darle más derechos a las mujeres en torno a la equidad, pero el hecho de abrir un tema más delicado como lo era el aborto era bastante más complicado, aunque, son destacables los alcances en la década de los 80, que cerró en 1989 con la creación de la Subsecretaría de la Mujer.

Hacia la década de los 90 se empezó a visibilizar otro grupo que había sido estigmatizado: la comunidad homosexual, la cual desde 1984 había creado su propio colectivo, pero fue reconocido como persona jurídica hasta 1992. Esta comunidad buscaba reclamar el libre ejercicio de la sexualidad y contrarrestar la discriminación de la que había sido objeto por diversos factores, entre ellos la asociación que se establecía con enfermedades como el VIH/SIDA (Zemaitis, 2021). Enfermedad sobre la cual se creó la Ley Nacional de lucha contra el SIDA en 1990 en la que se establecía en su artículo 2 que en ningún caso se permitiría la “marginación, estigmatización, degradación o humillación” a las personas portadoras (Ley 23.789 de 1990, p.5).

Se buscaba atenuar esa imagen negativa que la población en general tenía sobre las personas homosexuales, pero los debates surgían cada vez con nuevos argumentos relacionados al libertinaje y la moral e incluso la discusión sobre si la homosexualidad pudiese ser considerada una enfermedad o desviación. Estos debates llegaron a medios masivos de comunicación, lo que en cierta medida generó una politización de la homosexualidad pues se trataba de adoptar una postura, por lo que si bien se exacerbaron nuevas formas de exclusión también hubo posturas a favor que respaldaron la consecución de derechos mediante la visibilización de dicha exclusión.

Según Seoane (2007) esta nueva década se caracterizó como una época de destape sexual en Argentina y se dio de forma progresiva tanto en los canales de comunicación, como en las escuelas y las comunidades formadas principalmente por jóvenes. Por lo que se le dio un nuevo aire a la educación sexual, sin sacar del foco que los principales factores que la motivaban eran la emergencia del VIH/SIDA y el embarazo adolescente. Así que no es difícil deducir que el enfoque seguía ligado al miedo y la abstinencia como mecanismos de prevención, sumando al amor romántico y la ausencia de la promiscuidad como formas de evitar estas consecuencias, contrario a brindar información sobre el VIH/SIDA y contribuir a la formación de seres humanos que no discriminen por motivos de género u orientación sexual.

En 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación N.º 24.195 que reestructuró el sistema, descentralizando las funciones educativas hacia las gestiones jurisdiccionales. Esto conllevó a que el diseño de los Contenidos Básicos Comunes se viera postpuesto durante unos años y las distintas jurisdicciones formularon programas y proyectos variados, creando un panorama inconsistente. Esto acentuó la disputa entre las jurisdicciones y los sujetos de relevancia, respecto a la legitimidad de los contenidos que deberían ser impartidos y los que no (Román, 2020).

Con esta ley se le dio mayor relevancia los gobiernos provinciales como sujetos de determinación curricular, lo que generó igualmente una expansión en el ciclo de las políticas de Ball (2012), puesto que ahora había nuevos sujetos de determinación curricular que ofrecerían un crisol de interpretaciones de la política que a su vez se fragmentarían en múltiples traducciones por parte de los sujetos escolares locales, generando entonces vacíos institucionales y acrecentando las brechas entre unas provincias y otras (Giovine, 2016)

Con la llegada del siglo XXI la educación sexual al fin pudo lograr esa transición y llegar a establecerse desde un ámbito más normativo que se inició en 2003 con la ley 25.673, correspondiente al Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, cuyo propósito era que toda la población alcanzara el nivel más alto de salud sexual y reproductiva, y que fuese capaz de tomar decisiones responsables y libres. Además, buscaba disminuir la mortalidad materno-infantil, prevenir embarazos no deseados y contribuir a la prevención y detección de enfermedades de transmisión sexual y patologías (Ley 25.673, 2003).

Dicha ley también esperaba garantizar el acceso a la información, orientación, métodos de planificación, prestaciones de servicios referidos a la salud sexual y procreación responsable, y fomentar la participación femenina en la toma de decisiones relativas a la salud sexual y reproductiva (SSR). Igualmente, destacaba la importancia de los niños, niñas y adolescentes, en el pleno goce de sus derechos y garantías, los cuales para ese momento ya se encontraban protegidos por la mencionada Convención de los Derechos del Niño y su respectiva ratificación a través de la ley nacional 26.061 de 2005.

Desde entonces, tanto el Ministerio de Salud, como el Ministerio de Educación, tienen a su cargo trabajar en conjunto la capacitación docente, de trabajadores sociales y demás operadores comunitarios con el fin de llegar a toda la población con la información apropiada para que logren tener conocimientos básicos vinculados a la salud sexual y de ese modo se generen espacios de reflexión y acción con respecto a las conductas y componentes de riesgo.

La ley además ratificó la distribución libre de métodos anticonceptivos, siempre y cuando se respeten las convicciones y creencias de cada persona o institución. Por lo cual, instituciones religiosas que así lo deseen, no están obligadas a cumplir con este aditamento, lo que sigue vigente hasta el momento.

Unos años después, en el 2006, se sancionó la ley 26.150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral - ESI, que garantiza específicamente la enseñanza de la ESI en todas las escuelas del país, lo que se destaca como un avance en la región al contar con el respaldo de una ley completa y exclusiva para la educación sexual integral, que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos (Ley 26.150, 2006).

“Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” (Artículo 1, Ley 26.150, 2006).

De ese modo, la ley establece como objetivos principales:

“(i) Incorporar la ESI dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; (ii) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la ESI; (iii) Promover actitudes responsables ante la sexualidad; (iv) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; (v) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres” (Artículo 3, Ley 26.150, 2006).

Así pues, se declaró la obligatoriedad de dictar ESI en el país, con las particularidades de cada comunidad educativa, quienes deben “implementar” la política (Ball, 2012) mediante la elaboración de sus propios proyectos institucionales adaptados a la realidad sociocultural de su alumnado, su idea institucional y sus convicciones, creando así sus propias “interpretaciones” de esta (Ley 26.150, 2006).

Por lo tanto, estos deben ser basados en los *Lineamientos curriculares básicos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral* (2006), los cuales fueron construidos en consenso por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Cultura y Educación, con la participación de una comisión interdisciplinaria de expertos (Ley 26.150, 2006).

Estos lineamientos sientan la base común de contenidos curriculares válidos para todos los niveles del sistema educativo en escuelas públicas en todas las jurisdicciones del país y a partir de allí las distintas “traducciones” de estos son “puestas en acto” en las escuelas (Ball, 2012). Aunque cabe resaltar que la Ciudad de Buenos Aires específicamente cuenta una trayectoria mayor a las demás provincias en materia de educación sexual, cuenta con herramientas propias como ley 2110/06 que contempla la ESI, lineamientos curriculares específicos y propuestas de capacitación, que de hecho existen antes de la promulgación de Ley Nacional 26.150 (Del Río y Lavigne, 2009).

A partir de los lineamientos nacionales, las autoridades educativas jurisdiccionales, pueden realizar las adecuaciones necesarias para atender a las diversas realidades y necesidades de su comunidad.²⁸ En el documento se postulan los objetivos formativos y contenidos que sustentan la concepción de integralidad en educación sexual, con perspectiva de derechos humanos bajo la garantía de promover conocimientos validados científicamente. Por lo que no se ve el concepto de “sexualidad” desde una mera noción biológica. Hasta la actualidad, se trabaja bajo esta ley y con los lineamientos curriculares vigentes que veremos en el siguiente capítulo.

Pasando a Colombia, podemos identificar que durante la década de los 80 la educación sexual también aún era vista como responsabilidad exclusiva de los padres y las familias, inclusive muchos colegios prohibían rotundamente el tema en sus programas, entonces, hasta ese momento fue bastante limitada y en muchos casos inexistente en las escuelas más conservadoras o rurales. En las pocas escuelas que sí había educación sexual, la misma se enfocaba en la biología reproductiva, la anatomía, la fisiología del cuerpo humano y la reproducción, pero se evitaba hablar sobre temas relacionados a la sexualidad, el placer y el consentimiento por considerarse inapropiadas.

²⁸ Al respecto (Mazzola y Bagnato, 2021) reflexionan sobre los debates que surgen en torno a la ESI y particularmente con la reforma propuesta en el año 2018 sobre la obligatoriedad de esta, demostrando cómo el sector conservador del país ha construido su incidencia en contra de la ESI a través de medios de comunicación masiva, reforzando el campo de disputa de esta y por tanto los obstáculos para su implementación aún 12 años después de la sanción de la ley.

Pero a medida que la sociedad colombiana se fue abriendo a nuevas influencias culturales y la discusión sobre sexualidad comenzaba a acalorarse en varias partes del mundo, la educación sexual empezó a ser vista más como una necesidad que como un tabú. Esto se vio por medio de la televisión y los medios de comunicación los cuales comenzaron a abordar el tema de la sexualidad con mayor apertura, aunque por supuesto, los temas prioritarios tenían que ver con la prevención de enfermedades, el uso de anticonceptivos y los riesgos de las relaciones sexuales promiscuas y antes del matrimonio:

“En los noventa los discursos de la educación sexual —entre las políticas de reconocimiento de derechos de mujeres y jóvenes, el aumento preocupante de embarazos adolescentes e ITS, y la incorporación al mercado de nuevas poblaciones— se configuran en estrategia de prevención a propósito de la promoción de la salud que impera en la época y tiene que ver con evitar las relaciones a temprana edad a partir del discurso de la irresponsabilidad como característica propia de la juventud” (Tiusaba, 2017, p. 91).

Aun finalizando el siglo, la educación sexual se basaba en dos enfoques principales: la prevención y la abstinencia; promoviendo el matrimonio, la fidelidad y las relaciones monógamas como pilares de moral y salud. Fue también un argumento importante, como hemos mencionado, la expansión de ITS y VIH para establecer acciones sobre la población joven creando así el “*Proyecto Nacional de Educación Sexual*” el cual buscaba principalmente fomentar la salud pública y que de esa forma no se vieron afectados otros ámbitos a corto plazo como la economía. Aunque es de destacar que durante la década 1990 el conocimiento científico se volvió más relevante y en cuanto a lo que debía entenderse como sexualidad sana. Con la Constitución Colombiana de 1991, se contemplaron los Derechos Sexuales y Reproductivos (DHSR), que luego se ratificaron mundialmente en la Conferencia Internacional sobre la Población y Desarrollo.

Siguiendo a años posteriores, podemos apreciar una serie de normativas que permiten hacerse una idea de cómo se plantea la educación sexual en el país en un panorama más actual, la primera de ellas es la Resolución 3353 de 1993, por la cual se establece el desarrollo de programas y proyectos institucionales de educación sexual en la educación básica del país. Sin embargo, pone su foco en la resolución de problemas sociales como los embarazos no deseados, los abortos, el abuso sexual, el maltrato infantil, las enfermedades de transmisión sexual, el trabajo sexual, entre otros. Dejando de lado otras dimensiones igualmente importantes lo que hace que no llegue a definirse como “integral”, aunque cabe mencionar que plantea la importancia del contexto sociocultural y brinda los primeros esbozos sobre transversalidad de

la educación sexual en todos los aspectos de la formación. También es de destacar que, a partir de esta resolución, se implanta la obligatoriedad de la educación sexual en los niveles de básica primaria, básica secundaria y media vocacional, lo que es un gran avance para el país.

Posteriormente, con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) la obligatoriedad de la educación en sexualidad se ratifica y se crea el Plan Nacional de Educación Sexual (MEN, 1994), que declara objetivo primordial que todos los niveles educativos deben desarrollarse integralmente incluyendo una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo, la autoestima y la construcción de identidad (Ley 115, 1994).

En el año 1999 el Ministerio de Educación en convenio con UNFPA, desarrolló el Proyecto Educación en Salud Sexual y Reproductiva de Jóvenes para Jóvenes, centrado en la población joven de los departamentos de Bolívar, Cauca, Córdoba, Nariño y Sucre. Al año siguiente, con el inicio del nuevo milenio, se concretó una alianza entre los Ministerios de Educación y Salud, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y algunas fundaciones, para realizar diversas investigaciones sobre la sexualidad juvenil.

Dichas investigaciones, sirvieron de trayectoria para crear la Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva en el año 2003, donde se incorpora la importancia de la intersectorialidad e interinstitucionalidad, dirigidos a la formulación conjunta de currículos, la eliminación de perspectivas moralistas sobre salud sexual y la incorporación de contenidos precisos.

En ese mismo año, se promulgó la Ley 823, por medio de la cual se establecen una serie de normas sobre igualdad de oportunidades para las mujeres, mencionando los ámbitos públicos y privados, los derechos políticos, civiles, económicos, laborales, sociales y culturales de las mujeres, así como el desarrollo efectivo de su personalidad, aptitudes y capacidades, incorporando en las instituciones y en la vida diaria la perspectiva de género (Ley 823, 2003). Particularmente en el artículo 6, se aborda la importancia de ejecutar acciones orientadas a incentivar el acceso de las mujeres a la salud integral, lo que incluye salud sexual, reproductiva y mental y se propone crear programas que brinden información responsable sobre reproducción, y prevenir mortalidad y morbilidad femenina relacionadas a salud sexual y reproductiva.

Posteriormente, en el año 2005 se les prestó un mayor interés a las enfermedades de transmisión sexual y entró en vigor la ley 972 que declara de interés y prioridad nacional la atención integral estatal a la lucha contra el VIH/SIDA donde el Estado y el Sistema General de Seguridad Social en Salud se comprometen a garantizar el suministro de los medicamentos, reactivos y dispositivos médicos autorizados para el diagnóstico y tratamiento de dichas enfermedades. Sin embargo, no fue hasta 2013, cuando se incorporó la medida de protección de derechos de las y los jóvenes portadores de VIH/SIDA mediante la garantía de su permanencia en el sistema educativo (Ley 1622, 2013).

Por otro lado, en 2006 se estableció la ley 1098, mayormente conocida como *“El código de la Infancia y la Adolescencia”*, el cual tiene por finalidad poner el foco en el pleno desarrollo de los niños, niñas y adolescentes (0-18 años). Y la obligación de garantizar que dicho desarrollo corresponde tanto a la familia como a la sociedad y el Estado. Dentro de estas obligaciones se debe asegurar el derecho a la salud de esta población, garantizar el acceso gratuito de los adolescentes a los servicios especializados de salud sexual y reproductiva (Ley 1098, 2006).

Esto vino acompañado del diseño de una nueva propuesta pedagógica que se validó entre 2006 y 2007 y se nombró *“Proyecto Piloto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía”*, que se implementó inicialmente en 53 instituciones educativas de 5 regiones del país. Lo más interesante de esta propuesta, es que, a diferencia de las políticas anteriores, estaba enriquecida con el conocimiento y las experiencias de distintos sujetos y que incluye un marco de competencias ciudadanas.

Para el año 2013, se sancionaron dos leyes relacionadas, una de ellas es la Ley 1620 por medio de la cual se creó el *“Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”* con el objetivo de fomentar una ciudadanía activa y consciente de sus derechos en los estudiantes de todos los niveles educativos buscando también reducir los índices de violencia escolar y embarazos adolescentes principalmente.

La otra ley promulgada en ese año fue la ley 1.622 en la que se expidió el estatuto de ciudadanía juvenil, que básicamente buscaba garantizar el derecho de las juventudes a la participación ciudadana en todos los ámbitos, ejerciendo la autonomía y la diferencia, con esto se abrieron

una serie de procesos y políticas públicas para gestionar el goce efectivo de este derecho, buscando espacios de participación para jóvenes de forma democrática (Ley 1622 de 2013).

Estas leyes precedieron a la “*Política nacional de sexualidad, derechos sexuales y derechos reproductivos*” presentada en el año 2014 que terminó de definir a la sexualidad como una dimensión prioritaria para las acciones en salud pública y que contiene propuestas y líneas de acción sobre la sexualidad, tomando en cuenta la diversidad e inclusión, creando así un diálogo entre el tradicional aspecto biológico y el sector salud con el ámbito político, cultural y social de la sexualidad.

De acuerdo con lo anterior, podemos ver que el ciclo de la política en el caso de Colombia difiere mucho en relación con el caso de Argentina, puesto que, en Argentina, “la puesta en acto de la política” está condicionada directamente por “*Los lineamientos curriculares de ESI*” ya que los mismos fueron creados como respuesta a la ley 26.150, con el fin de ofrecer una herramienta de implementación de esta en las escuelas.

Mientras que, en Colombia, la creación de unos lineamientos no se dio de forma directa en relación con una ley en específico. De hecho, el documento denominado PESCC que veremos a detalle más adelante, no es estrictamente un lineamiento desde que no hay una ley que rija la obligatoriedad de su implementación. El PESCC funciona más como una guía que fue recogiendo retazos de diversas leyes y necesidades que se encontraban latentes en la sociedad. En este caso, la puesta en acto se da gracias a la obligatoriedad de implementación de algunas leyes que se plasman en él, pero que no necesariamente deben implementarse a través de este, así que tanto las leyes como el PECC pueden ser interpretados y traducidos de maneras infinitas por los sujetos de desarrollo curricular.

En los dos países, se lograron identificar algunos de estos sujetos en esta última etapa. En Argentina, los sujetos gubernamentales participan con el discurso de la democracia durante la presidencia de Raúl Alfonsín, y con el acogimiento y ratificación de tratados internacionales. También es relevante el Consejo Federal de Educación, la Subsecretaría de la mujer, Ministerio de educación, Ministerio de Salud, Ministerio de justicia y Derechos Humanos, Ministerio de Mujeres, género y diversidad y las distintas jurisdicciones del país. En Colombia, prevalecen los responsables de la creación de la Constitución Política de 1991, el Ministerio de Salud y Protección Social y el Ministerio de Educación Nacional con el Proyecto Nacional de

Educación sexual. Cabe destacar la importancia de los organismos internacionales en los dos casos.

En cuanto a los sujetos de religiones institucionalizadas, en los dos países se mantiene la iglesia católica como sujeto determinante, así como también tienen en común los sujetos de grupos sociales organizados: grupos feministas participantes en espacios internacionales, comunidad LGBTIQ, jóvenes y fundaciones. Dentro de los sujetos académicos, en los dos países participó una comisión interdisciplinaria de expertos para creación de lineamientos y se tomaron en cuenta los discursos médicos y el conocimiento científico. Del mismo modo, se tuvo en cuenta la opinión de los sujetos escolares en cuanto a la autonomía de las instituciones para brindar ESI.

Con esto podemos pasar a la siguiente y última sección de este capítulo, que busca ahondar en las similitudes y diferencias en las políticas educativas y los sujetos de determinación curricular en los dos países.

2.4. Diferencias y similitudes entre Colombia y Argentina

La historia de la educación sexual en Argentina y Colombia reconstruida en este capítulo presenta algunas diferencias significativas, que pueden ser clasificadas en 4 factores clave de análisis según los objetivos propuestos en esta investigación: enfoque de la educación sexual, inclusión en el currículo, legislación relativa y sujetos determinantes. A continuación, la primera matriz comparativa de la investigación, la cual contiene factores ya expuestos y factores que serán abordados en los siguientes capítulos con mayor detalle:

Tabla 2: Enfoque de la educación sexual durante el siglo XX	
Argentina	Colombia
Etapa de higiene y eugenesia	
Aunque existió la influencia religiosa, la educación sexual tuvo un enfoque más laico y basado en la ciencia, su orientación fundamental era el higiene y prevención de ITS.	Estuvo influenciada por el conservadurismo y la iglesia católica. Se promovió una visión bastante restrictiva de la sexualidad, asociada netamente a la reproducción y prevención de enfermedades venéreas.
Etapa de moral, escuela y familia	
Fue más científica y médica, aunque se centró en la salud sexual y la prevención de enfermedades de transmisión sexual. La influencia religiosa aún jugaba un papel importante.	Se enfocó en la promoción de valores religiosos y morales, manteniendo el modelo de familia tradicional.
Etapa de apertura y consolidación	
Tuvo un impulso importante a partir de la década de 1980, con la implementación de	Ha tardado en consolidarse y en desligar el enfoque de la genitalidad, pero ha mejorado en

políticas públicas relacionadas y se consolidó con la ley de ESI en 2006.	los últimos años, reconociendo la diversidad sexual y de género.
Similitudes: <ul style="list-style-type: none"> • La base para empezar a hablar de educación sexual fue por motivos profilácticos y eugenésicos, buscando moldear el aspecto y comportamiento de la población por medio del aseo, la nutrición y los modales • En la segunda etapa se propuso un enfoque preventivo con respecto a la salud sexual, específicamente sobre las infecciones de transmisión sexual • La apertura se dio a partir de la década de 1980, hablando finalmente de la educación sexual como un derecho, haciendo mención a los derechos sexuales y reproductivos. 	

En la etapa higienista, se evidencia que modelar la población y que la misma ejerciera como instrumento del gobierno para alcanzar ciertos fines, era el objetivo de la educación sexual. Entre estos fines se encontraba el constante crecimiento de una población “apta” y saludable para el desarrollo de los estados nación, mediante el control de enfermedades y el mantenimiento de las “buenas costumbres”.

Cuando la educación sexual llega a su segunda etapa en la reconstrucción histórica presentada, denominada acá etapa de moral, familia y escuela, el foco se mueve a fortalecer el modelo de familia tradicional desde una edad temprana, y con esto, la integración de la educación sexual al currículo escolar se hacía cada vez más evidente, así como también se dibujaba un mapa más claro de los sujetos de determinación curricular (De Alba, 1991) Entre los que se encuentran los sujetos gubernamentales, sujetos políticos, sujetos escolares, sujetos de religiones institucionalizadas, sujetos de grupos sociales organizados y sujetos académicos, quienes históricamente han contribuido a la formación de los mecanismos para regular la enseñanza de la educación sexual y nos han llevado a como la conocemos hoy.

En la etapa de apertura y consolidación, vimos como ambos países dieron pasos importantes en torno a la educación sexual en los últimos años. Podemos notar un volcamiento a la apertura para hablar de temas relativos a la sexualidad desde un enfoque integral. Esto se denota de igual forma en los cambios que se presentaron en el currículo y las asignaturas en las que se abordaría el tema:

Tabla 3: Inclusión en el currículo	
Argentina	Colombia
<ul style="list-style-type: none"> • El plan de estudios desde la ley de educación común comprendía: moral y urbanidad y nociones de higiene. • Para mujeres: conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica y 	<ul style="list-style-type: none"> • A inicios de siglo las materias que llegaban a tratar temas relativos a la sexualidad eran: Urbanidad e Higiene y salubridad • En la década de 1950, empezó a formar parte de algunos programas de estudio, aunque aún de manera muy limitada e

<p>para varones: agricultura, ganadería y trabajo manual.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comenzó a ser más relevante a partir de la década de 1930, y se incorporaron temáticas relativas a la reproducción y la salud en las materias de Higiene y Ciencia, biología y ética. • En los años 60 hubo intentos oficiales para integrar la enseñanza de la sexualidad en la educación. • En 1978: Con la dictadura se unificaron las ciencias biológicas. • En la década de 1980: Posterior a la dictadura se da el destape sexual de movimientos de mujeres que obliga a hablar de educación sexual en las escuelas. • A partir del 2006: Educación sexual integral e inclusiva. Transversal a todas las materias del currículo que se explicarán más adelante: Ciencias Sociales, Formación ética y ciudadana, Ciencias Naturales, Lengua, Educación física, Educación artística. 	<p>igualmente se enfatizó en temas como la responsabilidad, la formación de familia, la prevención y abstinencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comenzó a ser un tema real de discusión recién a finales de la década de 1960 cuando se empezó a integrar en la educación formal, dentro de las materias que ya estaban en el currículo como: Ciencias Naturales, Estudios Sociales, Ética y Valores y Educación para la Salud. • A partir de la década de 1980 se sumaron temas relacionados con la salud sexual y reproductiva, el embarazo adolescente, las enfermedades de transmisión sexual, entre otros. • Desde 1993 la educación para la sexualidad es obligatoria en todas las instituciones del país.
--	--

De acuerdo con la tabla anterior, vemos que las asignaturas fueron cambiando radicalmente de foco desde inicios de siglo XX hasta inicios del siglo XXI, lo que demuestra que las tensiones en el currículo fueron modificándose y las perspectivas conservadoras de a poco han tenido que ceder para incluir en la enseñanza aspectos más cercanos a la información científica y los derechos humanos.

En ese sentido, la síntesis de elementos culturales pensada y estructurada por sujetos con intereses distintos y contradictorios definida como currículo por De Alba (1991) se ve modificada de acuerdo con el crecimiento de las disputas y la pérdida de poder de grupos hegemónicos como la iglesia católica, especialmente en el caso argentino, ya que esta debilitación del poder de la iglesia empezó desde la Ley de Educación Común (1884) cuando se estableció que la educación debía ser laica. En el caso colombiano, hubo un periodo en el que se acordó que la educación debía ser guiada por los preceptos de la iglesia a raíz de la Constitución de 1886 y el Concordato de 1887. Finalmente, en 1892 se definió la Ley General de Educación, y el gobierno nuevamente pasó a ser el ente de control de la educación, aunque recién en la Constitución de 1991 se habló específicamente de educación laica.

Durante el transcurso del siglo, podemos identificar otras diferencias ligadas entre otros factores, al contexto político en el que se vio inmerso cada país. Se percibe un panorama de avances y retrocesos dependientes de los grupos con el poder político. En Colombia, la

prevalencia de partidos políticos conservadores en el poder retrasó el avance que en Argentina estaba en auge cuando se vio abruptamente interrumpido por la dictadura que fortaleció el enfoque conservador. Aunque, se destaca que, en los dos países, la resonancia que llegaron a tener los grupos feministas fue un factor decisivo de resistencia.

Tanto en Argentina como en Colombia, hubo organizaciones de mujeres desde inicios del siglo XX y el voto femenino fue aprobado con 5 años de diferencia, pero realmente el feminismo se fortaleció en la segunda mitad del siglo. La necesidad por la igualdad de derechos, la eliminación de la violencia contra las mujeres y la defensa de los derechos sexuales y reproductivos creció de forma exponencial junto con los reclamos de participación política y la igualdad en la educación y el trabajo. Esto se denota más claro en la avalancha normativa que se puede evidenciar de un momento histórico al otro, como vemos en el siguiente esquema, las normas ligadas a la instrucción de educación sexual presentan un cambio muy significativo de una etapa a otra:

Tabla 4: Legislación relativa a la educación sexual o determinante en su influencia	
Argentina	Colombia
Etapa de higiene y eugenesia	
<ul style="list-style-type: none"> • Ley 1420 de 1884: Ley de Educación común, gratuita y obligatoria. Separación de la educación común de la educación religiosa. • Ley 11.357 de 1926: Derechos civiles de la mujer: patria potestad, administración y disposición de los bienes propios y el régimen de bienes gananciales en el matrimonio. Incluía aspectos relacionados con la salud y la higiene en las escuelas. • Ley 12.331 de 1936. Profilaxis de enfermedades venéreas • Decreto 102.466 de 1937: Reglamentación de ley de profilaxis de enfermedades venéreas 	<ul style="list-style-type: none"> • Ley 39 de 1903 (decreto 491 de 1904): estipuló que la educación pública debía estar regida por la iglesia católica y que la educación primaria debería ser gratuita mas no obligatoria. • Ley 56 de 1927 (Decreto 57 de 1928): Se exige como requisito mínimo de enseñanza la religión católica, por presión de la iglesia. • Reforma constitucional de 1936: Secularización de la educación y mayor intervención del Estado, obligatoriedad de la educación primaria. • Ley 32 de 1936: Prohibición de la discriminación de estudiantes por motivo de raza, religión, clase social o ilegitimidad de nacimiento
Etapa de moral, familia y escuela	
<ul style="list-style-type: none"> • Decreto 659 de 1974 y Decreto 3938 de 1977: Prohibición de las actividades de control natal, la restricción de la venta de anticonceptivos y campaña contra las prácticas anticonceptivas (Pecheny y Petracci: 2006). 	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto 1710 de 1963: Plan de Estudios de la Educación Primaria, se incluyen contenidos relativos a la reproducción • Decreto 1419 de 1978: Normas y orientaciones básicas para la administración curricular en todos los niveles educativos, entre las cuales está "Contribuir al desarrollo equilibrado del individuo y de la sociedad sobre la base del respeto por la vida y por los derechos humanos y estimular la formación de actitudes y hábitos que favorezcan la

	conservación de la salud física y mental de la persona" (MEN, 1978)
Etapa de apertura y consolidación²⁹	
<ul style="list-style-type: none"> • Ley 23179 de 1985: Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. • Ley 23.849 de 1990: Ratificación de la convención de los Derechos del Niño • Ley 24.012 de 1991: Ley de Cupo • Ley 24.195 de 1993: Ley Federal de Educación: diferencias en legitimidad de contenidos a enseñar. • Constitución Nacional de 1994: Incorporación de la CEDAW y Convención sobre Derechos del niño. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nueva Constitución Política de Colombia en 1991: Derecho a la salud sexual y reproductiva • Resolución 3353 de 1993: Obligatoriedad de la educación sexual a nivel nacional. • Ley 115 de 1994: Ley General de Educación: Inclusión de la educación sexual en el currículo de forma obligatoria • Decreto 1860 de 1994: Proyecto Educativo Institucional (PEI) • Plan Decenal de Desarrollo Educativo 1996-2005

Como podemos ver, la legislación hasta mediados de siglo era básica y no comprendía el concepto de sexualidad, más bien tenían que ver con aspectos sanitarios y en algunos casos relativos a los derechos de las mujeres, que apenas se estaban consolidando. Desde los años 80, se incluye el tema de la sexualidad a nivel legislativo, generando grandes avances en el siglo XXI. En relación con la legislación presentada, podemos hacer un primer mapeo panorámico de algunos de los sujetos determinantes que han intervenido durante a consolidación de la educación sexual desde su concepción en ambos países:

Tabla 5: Sujetos determinantes para la educación sexual durante el siglo XX	
Argentina	Colombia
Etapa de higiene y eugenesia	
<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de justicia e instrucción pública • Consejo Nacional de Educación • Cuerpo médico escolar (CME) • Liga Argentina de profilaxis social • Sociedad de Higiene pública Argentina • defensores de la educación sexual (pedagogos, docentes, académicos) • fuerzas militares 	<ul style="list-style-type: none"> • Sujetos políticos liberales y conservadores (Constitución Política de 1886, reforma de 1936) • Iglesia católica y Estado (concordato de 1887) • Sujetos académicos influyentes de clases altas. • Discursos médicos • Institutos de formación de mujeres
<ul style="list-style-type: none"> • Movimientos feministas: Coeducación e igualdad de derechos • Movimientos socialistas: Inclusión y participación de la mujer a reclamos políticos • Iglesia Católica y Grupos conservadores: Fuerte oposición a la instrucción sexual 	
Etapa de moral, familia y escuela	
<ul style="list-style-type: none"> • Sujetos académicos (planificación familiar, Liga argentina de profilaxis social). • Sujetos de religiones institucionalizadas: Iglesia católica (influencia en medios de comunicación masiva y costumbres (ACA), 	<ul style="list-style-type: none"> • Sujetos académicos (Sociedad Colombiana de Pediatría: actor en el desarrollo de políticas de salud infantil y educación sexual) • Sujetos de religiones institucionalizadas (Movimiento Acción Cultural Popular

²⁹ Las normas específicas sobre educación sexual de este período se analizarán en el próximo capítulo

<p>participación en la transmisión de conocimiento)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sujetos políticos (leyes, proyecto y decretos relativos a la profilaxis) • Sujetos de grupos sociales organizados (movimientos feministas, posturas anarquistas) • Sujetos gubernamentales (Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Educación, Estado -conformación de identidad nacional-, Monitor de educación común, Dictadura: represión de la educación sexual, Departamento Nacional de Higiene) • Organismos internacionales representado por la Asociación Argentina de Protección Familiar (AAPF) 	<p>(ACPO) Creadora del proyecto Escuelas radiofónicas Sutatenza)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sujetos de a política (Prevalencia de partidos conservadores en el poder con fuerte influencia de la iglesia católica, creación de derechos y leyes relativos a salud sexual), • Sujetos de grupos sociales organizados (Profamilia, ONGs) • Sujetos gubernamentales (Ministerio de educación) • Organismos internacionales como la FPIA de la USAID.
<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimiento de organizaciones feministas: sufragio, participación política, igualdad de derechos • Medios de comunicación: Revistas socialistas, periódicos, literatura académica • Iglesia católica • Organismos internacionales: UNFPA, UNESCO, OIT, OMS, FAO 	
<p>Etapas de apertura y consolidación</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Sujetos gubernamentales: discurso de la democracia, acogimiento y ratificación de tratados internacionales, Consejo Federal de Educación, Subsecretaría de la mujer, Ministerio de educación: Establecimiento de políticas educativas relativas a la ESI, jurisdicciones y debate sobre qué enseñar programa de salud sexual y procreación responsable, Ministerio de salud, Ministerio de justicia y Derechos Humanos, Ministerio de Mujeres, género y diversidad • Sujetos de religiones institucionalizadas: Iglesia católica (congreso pedagógico nacional, diferencia de posturas en cuando a enseñanza de la ESI), • Sujetos de grupos sociales organizados: grupos feministas participantes en espacios internacionales, comunidad LGBTIQ, jóvenes • Sujetos académicos: comisión interdisciplinaria de expertos para creación de lineamientos, discursos médicos. • Sujetos escolares: docentes, autonomía de las instituciones para brindar ESI. • Organismos internacionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Sujetos gubernamentales: Ministerio de Salud y Protección Social: políticas de salud sexual y reproductiva., Ministerio de Educación Nacional: Establece los lineamientos para la educación en el país y promueve la implementación de la educación sexual integral en las escuelas, Proyecto Nacional de Educación sexual, Constitución de 1991 que incluye DSR, leyes, decretos y resoluciones • Sujetos de grupos sociales organizados: Fundaciones, instituto colombiano de bienestar familiar. Comunidad LGBTIQ • Sujetos académicos: discursos médicos y conocimiento científico, comisión de académicos. • Sujetos escolares: docentes, directivos, estudiantes. • Organismos internacionales: UNFPA • Medios de comunicación.
<ul style="list-style-type: none"> • Iglesia católica: pérdida de influencia y creación de programas alternos acordes a sus ideales • Movimientos civiles opositores: Grupos provida, Partidos políticos conservadores, medios de comunicación conservadores. • Organizaciones de salud • organizaciones a favor: grupos sociales, movimientos feministas, académicos, medios de comunicación 	

Con la identificación previa de sujetos empezamos a ver lo que Ball (2012) llamaría “estado policéntrico”, ya que se encuentra inmerso en una red que debe trabajar en sinergia con otras organizaciones tanto internacionales como subnacionales, sujetos de categoría pública o privada, colectividades y movimientos sociales, para funcionar correctamente. Al respecto Ball asevera: “Es importante que no subestimemos el poder del Estado, pero también es importante que no sobreestimemos el poder del Estado en abstracto, ni tratemos al Estado como un todo indivisible” (Ball, 2012, p. 7).

En relación con ello, retomamos el ciclo de las políticas definido por Ball, donde el contexto de influencia está demarcado por los sujetos que fueron construyendo discursos de poder y agenda educativa alrededor de la enseñanza de la educación sexual, entre ellos tenemos a los movimientos feministas principalmente, movimientos socialistas, docentes y organizaciones internacionales, posteriormente en el contexto de producción de textos políticos, tenemos a los sujetos gubernamentales, especialmente Ministerios de Educación, Ministerios de Salud, secretarías y dependencias creadas con objetivos específicos como la protección de los derechos de las mujeres. En el contexto de la práctica tenemos los lugares donde los textos políticos se ponen en acto, principalmente en las escuelas, centros de salud y espacios independientes de socialización. Por supuesto, en estos lugares, los textos políticos son interpretados de acuerdo con las directrices básicas, pero son traducidos de acuerdo con los intereses o conocimientos de quién los imparte, tal es el caso de los colegios con filiación religiosa, que han adaptado las políticas de educación sexual de acuerdo con sus convicciones.

Esto lo podemos notar más demarcado en la etapa de apertura y consolidación, en la cual la voz de sujetos históricamente excluidos empieza a resonar y a intervenir en la conformación de políticas educativas. Es en esta etapa, en la cual nos enfocaremos en el siguiente capítulo, por lo que allí se expondrá la normativa efectuada durante el siglo XXI. Del mismo modo, abordaremos los sujetos de determinación curricular que intervienen en lo que hoy conocemos como los lineamientos oficiales de educación sexual en cada país. Teniendo en cuenta esto, pasaremos al tercer capítulo, que explicará a detalle los lineamientos curriculares vigentes que fueron construidos con base en el desarrollo que se logró cuando la educación sexual llegó a esta tercera etapa, que, aunque también presenta tensiones y contradicciones, muestra un enfoque integral más cercano al ideal.

Capítulo 3. Lineamientos curriculares vigentes de educación sexual en Argentina y Colombia

En este capítulo se busca dar respuesta al segundo objetivo específico de la tesis, así que vamos a ver qué ocurre en los dos países respecto a sus lineamientos curriculares vigentes sobre educación sexual, entendiéndolos como políticas educativas de configuración curricular, en tanto los Estados Nacionales intervienen por medio de documentos oficiales, en la cotidianidad de las comunidades educativas, creando así un panorama de sujetos del currículo que se complementan pero que al mismo tiempo se encuentran en constante una lucha por la imposición de significados respecto a lo que es transmitido.

En primer lugar, se brindará un contexto sobre los lineamientos oficiales vigente de cada país, cómo están estructurados y cuáles son sus características, ofreciendo un análisis comparativo sobre sus principales ejes estructurales (transversalidad, obligatoriedad, integralidad, formación docente y evaluación). Posteriormente, se procederá a identificar los sujetos de determinación curricular que participaron en el proceso de la construcción de los lineamientos, las leyes que los hicieron posibles y en la implementación efectiva de los mismos.

3.1. Argentina: Acercamiento a los “Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral”

En el caso argentino, nos centraremos en el documento oficial “*Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*” construido en 2008 y actualizado para el año 2022, por la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI, perteneciente a la Subsecretaría de Educación Social y Cultural, en el marco de la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, revisado con el Consejo Federal de Educación³⁰ en conjunto con una comisión interdisciplinaria de especialistas entre los cuales se encontraban expertos en educación, representantes de movimientos de mujeres, organismos internacionales, sindicatos y Consejo Superior de Educación Católica Argentina (CONSUDEC). El documento se construyó mediante la creación de documentos preliminares, la socialización de experiencias locales en las distintas jurisdicciones y el diálogo intersectorial, con el fin de entregar una propuesta de materiales y orientaciones concreta.

³⁰ El CFE tiene como función reunir al ministro de Educación de la Nación junto a los integrantes de gabinete y los titulares de las carteras jurisdiccionales para debatir sobre las políticas educativas a través de un esfuerzo federal sincronizado.

En esta instancia, ya podemos identificar varios sujetos de estructuración formal (De Alba, 1991) pertenecientes al contexto de producción del texto político (Ball, 2012), los cuáles abordaremos a detalle más adelante. Cabe destacar que los sujetos con mayor incidencia son en su mayoría sujetos gubernamentales, específicamente el Ministerio de educación de la Nación, la Secretaría de Evaluación Educativa y El Consejo Federal de Educación; y como predecesores todos los entes que crearon las leyes que conllevaron a la creación de estos lineamientos. En esencia hay cuatro leyes predecesoras: la Ley 25.673 "*Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable*" (Ministerio de Salud), Ley 23.849 "*Ratificación de la convención de los Derechos del Niño*", Ley 23.179 "*Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*" (establecidas por la ONU y ratificadas por el senado y cámara de diputados de la Nación Argentina) y la ley 26.061 "*Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*" (Secretaría de DDHH y Ministerio de Justicia y DDHH).

Además de estas leyes, la ley fundamental que convocó a la creación de los lineamientos curriculares es la ley 26.150 de 2006, denominada "*Programa Nacional de Educación Sexual Integral*" a partir de la cual se estableció la resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 45 del 2008 que contiene los propósitos formativos y lineamientos curriculares propiamente establecidos. Dichos lineamientos, fueron construidos por especialistas, académicos, organizaciones sociales y representantes de la iglesia católica, que, siguiendo la normativa, lograron otorgar una guía común a todas las instituciones de país.

Cabe destacar que en su mayoría son mujeres académicas y entre ellas se encuentra la licenciada Karina Cimmino; responsable del programa de Ciencias Sociales y Salud de FLACSO desde el año 2016, la licenciada Annie Mulcahy; funcionaria del Ministerio de Educación de la Nación entre 2006 y 2010 y directora IC del DAAD Buenos Aires durante el 2023, la profesora María Virginia Vergara; Miembro de la Comisión Evaluadora de Planes de Estudio de Nivel Inicial, Primario y Secundario e integrante del equipo técnico pedagógico del Ministerio de Educación de GCBC, y la profesora Mirta Marina; quien fue coordinadora del Programa Nacional de Educación Sexual desde su creación en 2006 hasta el 2021 y Directora de Educación Sexual Integral (ESI) en la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

Desde los lineamientos curriculares iniciales (2008), se establece muy claramente a la educación sexual integral como un derecho, para estudiantes de escuelas públicas y privadas en todas las instancias del proceso educativo, resaltando el concepto de “integral” como un aspecto que “articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” (Ministerio de Educación y Consejo Federal de Educación Argentina, 2008. p.5).

En los mismos, se establecen unos objetivos claros y concretos a ser alcanzados con la “implementación” del programa, entre los cuales, se especifica, por supuesto, incorporar la ESI en las propuestas educativas, asegurar la transmisión de conocimientos confiables y precisos, promover actitudes responsables en torno a la sexualidad, prevenir problemas relacionados a la salud sexual y reproductiva y promover la igualdad de género (p. 6). Sin embargo, se deja a libertad, la adaptación de su contenido a cada realidad particular y contexto socio cultural, generando así una libertad de “interpretaciones” y “traducciones” (Ball, 2012), en concordancia con el artículo 86 de la Ley 26206 “*Ley de Educación Nacional*” (2006):

“Las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires establecerán contenidos curriculares acordes a sus realidades sociales, culturales y productivas, y promoverán la definición de proyectos institucionales que permitan a las instituciones educativas postular sus propios desarrollos curriculares, en el marco de los objetivos y pautas comunes definidas por esta ley” (p.18)

Otro punto para resaltar es que se decreta la obligatoriedad en la implementación de la ESI, para todas las instituciones educativas pertenecientes a las jurisdicciones nacional, provincial, municipal y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. De ese modo, cada jurisdicción debe implementar el programa a través de la difusión de los objetivos especificados en ley 26.150 y mediante el diseño de propuestas pedagógicas acordes a su contexto y la producción de materiales didácticos, así como el seguimiento, evaluación y monitoreo de su implementación.

“Los aprendizajes comunes y obligatorios que en términos de objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza asume el Ministerio de Educación, deberán ser incorporados a cada escuela para que luego la institución, junto con su propia comunidad educativa, trabaje en un diálogo adulto, respaldado por las normas y el conocimiento científico, de la manera más articulada para su implementación efectiva” (Ley 26.150, 2006. p.12).

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante asegurar la formación continua de docentes, así como la orientación a padres y madres de familia. Incluir en sus programas habituales, los temas relativos a la ESI, buscando que se incorpore dentro de cada proyecto educativo institucional y se involucre a toda la comunidad educativa. La creación de espacios de formación para padres y madres de familia se plantea con el fin de ampliar el panorama respecto a la sexualidad en todos sus ámbitos, de los niños, niñas y adolescentes. Promover un entorno de comprensión y acompañamiento en torno al tema en el hogar, buscando generar un vínculo estrecho entre la escuela y la familia para que cada estudiante logre entablar relaciones interpersonales positivas.

Por otro lado, la Resolución N° 45 de 2008 también expone los propósitos formativos, los cuáles hacen énfasis en el desarrollo de las habilidades psicoafectivas que debe desarrollar un ser humano en torno a la educación sexual. Las relaciones humanas basadas en el respeto, la igualdad y la eliminación de todas las formas de violencia y discriminación. A lo anterior, se suma la promoción de los valores relacionados a la solidaridad, el amor, respeto a la intimidad propia y ajena, respeto por la vida e integridad y la capacidad de resolver conflictos a través del diálogo.

Es decir, ampliar la perspectiva cultural de cada niña y niño para reconocer tanto sus derechos y deberes, como los de los demás. El conocimiento de los derechos humanos y responsabilidades de cada persona comprende integrarlos en la convivencia escolar, desarrollando competencias como la capacidad de aprender a externar los sentimientos, dudas e incomodidades que puedan surgir en un entorno de vulnerabilidad. En relación con ello, valorar las emociones y desarrollar actitudes responsables.

Dentro de los mencionados propósitos formativos, también es relevante promover el cuidado y la salud del cuerpo, teniendo en cuenta los aspectos fisiológicos, anatómicos, biológicos y sociales. De acuerdo con cada edad, conocer lo que significa y cómo cuidar la salud sexual y reproductiva, conocer el propio cuerpo, sus cambios, necesidades y formas de expresión.

Esta resolución también concede la autonomía en la elección sobre la manera de enseñanza a cada institución, bien sea transversal o en un espacio específico. Aunque se aclara que, sí se va a manejar una enseñanza transversal, la misma debe ser interdisciplinaria constante y alineada entre las materias en las que se trataría, las cuales, el documento sugiere que sean ciencias sociales, ciencias naturales, formación ética y ciudadana, educación física, educación artística, lengua y literatura.

Este tipo de enseñanza (transversal) se recomienda predominantemente para la escuela primaria ya que, en la escuela secundaria se sugiere manejar los dos modelos, dándole suficiente importancia a los espacios específicos, que concentren contenidos más puntuales y adecuados a la edad del grupo a enseñar, sin dejar de lado la enseñanza interdisciplinaria. No se recomienda que se maneje únicamente en un espacio específico, sin haber aplicado la transversalidad, pues se corre el riesgo de caer en reduccionismos y perder la definición de “integral”. Así como tampoco, aplicar únicamente la transversalidad con jóvenes y adolescentes, pues requieren espacios que les brinden la seguridad de expresarse abiertamente sobre sexualidad.

Además de la transmisión oportuna de conocimientos, la escuela debe generar mecanismos de asistencia y derivación ante situación de emergencia y crear espacios seguros y protectores para cualquier niño, niña o adolescente que se encuentre en una situación compleja. Esto debe trabajarse con toda la comunidad que les rodea, llegando a acuerdos en donde las distintas perspectivas puedan convivir de forma armoniosa, manteniendo como prioridad, el bienestar de los y las educandas.

Para contribuir a la implementación de los lineamientos de ESI en las escuelas, se produjo material pedagógico complementario para cada nivel educativo, así como “Revistas para Familias” con la finalidad de incluir al círculo familiar en la formación integral del alumnado y como forma de encarar posibles resistencias. Dichos cuadernillos reconocen al docente como ser humano atravesado por la sexualidad y buscan prevenir traducciones muy alejadas de la política mediante el develamiento de los estereotipos que pudo haber desarrollado durante su propia etapa formativa para que no los reproduzca en la escuela durante su rol de agente educativo. De igual forma se reivindica la confianza a los docentes en cuanto a que la ESI es un derecho y otorga conocimiento científico, prevención a situaciones de violencia, herramientas para desarrollar relaciones saludables y conocimiento para tener una sexualidad plena. Por tanto, debe primar sobre las reclamaciones de las familias más conservadoras (Melo y Zicavo, 2012).

Para asegurar ese bienestar, un punto fundamental, es la formación docente. Es responsabilidad del Estado, proveer a cada docente de formación continua para estar en las condiciones de impartir la ESI, priorizando la reflexión y problematización de sus saberes previos sobre sexualidad, separando su opinión o experiencia personal, del plano educativo (Ministerio de Educación de la Nación, 2008 p.49).

Los y las docentes son los principales sujetos de desarrollo curricular, por lo que se plantea que dicha formación debe permitir a cada docente ejercer su profesión con conocimientos validados y evidencia pedagógica confiable, -en sintonía con las OTI-. Tener la capacidad de abordar la ESI, tanto en espacios específicos como transversales, mantener un enfoque crítico, promoverlo en los y las estudiantes, y estar en sintonía con los y las demás docentes de la institución, para evitar transmitir mensajes contradictorios o cargados de algún tipo de prejuicio.

En este punto, es importante resaltar que también aparecen en el mapa los sujetos de estructuración formal, y son, por un lado, los gobiernos de cada jurisdicción, ya que tienen la libertad de adaptar el contenido a su elección, y por otro, los directivos de las comunidades educativas, cuya interpretación de la política es determinante a la hora de transmitir los contenidos y brindar las directrices a cada docente respecto a lo que se debe enseñar en la puesta en acto de esta.

Dentro de la formación docente, se sugiere conocer tanto la normativa nacional como internacional. Con relación a eso, crear estrategias puntuales de formación continua de docentes, como ciclos de desarrollo profesional, que incluyen desde talleres, hasta elaboración de planes de estudio y socialización de experiencias; con el fin de fomentar una capacitación centrada en la escuela y redes de docentes que pudieran llegar a convertirse en colectivos significativos de participación comunitaria.

Posterior a esta definición de lineamientos curriculares y propósitos formativos, el Consejo Federal de Educación presentó la Resolución N° 340, diez años después, en el año 2018, la misma funciona como complemento a lo que ya estaba establecido y agrega los ejes conceptuales para los lineamientos, que van en sintonía con los propósitos formativos anteriormente expuestos. Esta Resolución se incluyó en la actualización de los lineamientos curriculares de ESI, realizada en el 2022 y establece que en todos los niveles se deben abordar, sin excepción, los cinco ejes conceptuales: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercicio de derechos (p. 57), que se constituyen como núcleos prioritarios de aprendizaje por cada nivel educativo. En el caso de la educación primaria, se prioriza la valoración del cuerpo con necesidades de afecto y valoración, el proceso de crecimiento y maduración, los cambios durante la pubertad, caracteres sexuales y las variaciones en la configuración familiar.

En el marco de diversidad e inclusión, se destaca la igualdad para mujeres y varones en las diferentes actividades académicas, y por la misma línea, las nuevas masculinidades y feminidades, así como la búsqueda de la erradicación de estereotipos, prejuicios y actitudes discriminatorias. También se priorizan los aspectos relacionados a los vínculos socio afectivos, bien sea con pares, familiares o relaciones de pareja. El derecho y respeto a la intimidad, reconocimiento de la vulneración de los derechos humanos y aprender a actuar frente a interacciones incómodas o incorrectas. Asimismo, se enfatiza en el proceso de embarazo en sus aspectos biológicos, sociales, afectivos y psicológicos, los métodos anticonceptivos y prevención de ITS.

En el año 2022, también se aprobó la Resolución N.º 419 la cual ratifica el compromiso del gobierno nacional con la implementación de la ESI en todas las jurisdicciones del país. Para ello, se creó un sistema de evaluación para identificar si la ESI se está incorporando en las escuelas. De acuerdo con la Resolución Ministerial N.º 1789 de 2021 se creó el Observatorio Federal de Educación Sexual Integral (OFESI) el cual se basa en gran parte en los resultados de las pruebas “Aprender” y sus cuestionarios complementarios. Dichas pruebas son un sistema nacional y estandarizado que mide el aprendizaje de los y las alumnas en los núcleos básicos de enseñanza, así como el conocimiento de docentes y directores/as, y están reguladas por la Secretaría de Evaluación Educativa.

Uno de los cuestionarios complementarios, busca puntualmente indagar los conocimientos impartidos sobre ESI en las escuelas. El mismo se plantea aplicarlo a docentes y directivos únicamente, pero los resultados serían una muestra subjetiva de sus percepciones. Dado eso, posteriormente se sugiere aplicar las mismas preguntas a los y las estudiantes, para contrastar los resultados. Algunas de las preguntas tienen que ver con la inclusión de la ESI en el proyecto curricular y cómo se manejó dicha aplicación (contenido curricular, clases especiales, especialistas, otros miembros de personal docente, entre otros), los contenidos abordados están organizados en relación con los ejes de aprendizaje fundamentales, material pedagógico usado y frecuencia de implementación. Los resultados también se deben diferenciar según 3 categorías: ámbito (rural o urbano), gestión (privada o estatal) y jurisdicción (provincias y CABA), así, identificar en donde se debe trabajar más y hacer un seguimiento más cercano para lograr el objetivo de incorporación de la ESI a nivel nacional.

Finalmente, en el año 2023, se efectuó la última Resolución Ministerial N° 1985, la cual ratifica las pautas comunes de implementación de ESI, y recalca la existencia de materiales pedagógicos de implementación disponibles en el recursero virtual de la página web oficial del Ministerio de Educación Nacional. Se destacan las herramientas para la formación docente, como la guía por parte de dicho programa a los docentes referentes de ESI en sus respectivas instituciones mediante la elaboración de contenidos a ser transmitidos a nivel nacional en los programas de formación docente continua, en el marco de cumplimiento de la ley Micaela García N.º 27.499, sancionada en 2019, que dictamina la capacitación obligatoria en la categoría de género y violencia contra las mujeres para todas las personas que integran los poderes del Estado (Resolución 1895, 2023)

3.2. Colombia: Acercamiento al “Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía”

Ahora pasaremos a examinar los lineamientos curriculares respecto a la educación sexual en Colombia. Existe el “*Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía*” (PESCC), dividido en tres guías las cuales fueron publicadas por el Ministerio de Educación Nacional en conjunto con el Fondo de población de las Naciones Unidas (UNFPA) y desde entonces funcionan como lineamientos oficiales de educación sexual en los colegios públicos.

La necesidad de un programa de educación para la sexualidad se consolidó en 1991 con la nueva Constitución Política. En 1993, se consolidó el Proyecto Nacional de Educación Sexual. En 1994, la Ley General de Educación. En 1999, el Proyecto de Educación en salud sexual y reproductiva de jóvenes para jóvenes y en 2003, la Política Nacional de salud sexual y reproductiva, para llegar al PESCC en el año 2008. En la construcción de estas leyes, políticas y proyectos encontramos varios sujetos de determinación curricular: Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Protección Social, Ministerio de Salud, Corte Constitucional, Senado y Cámara de Representantes, así como la UNFPA en representación de la ONU como organismo internacional.

También vemos demarcado el ciclo de la política de Ball (2012) de una manera más indirecta en la relación al caso argentino, dado que como se ha mencionado, el PESCC no funciona como respuesta para la implementación de una ley en específico, sino que mas bien como respuesta a un conjunto de necesidades que se fueron evidenciado durante varios años a través de diferentes leyes, decretos, resoluciones y demandas que conforman el contexto de producción del texto político, mientras que el PESCC haría parte del contexto de la práctica pero construido con la ayuda de los sujetos presentes en el contexto de producción del texto político y condicionado a diversas traducciones por parte de los sujetos que estarían en un nivel más fragmentado del mismo contexto de la práctica.

Entre aquellos sujetos que colaboraron para la construcción del PESCC, encontramos a un equipo interdisciplinar conformado por directores del Ministerio de Educación Nacional, representantes de UNFPA, entre ellos Mary Luz Mejía, asesora de Servicios Sexuales Reproductivos y Beatriz Castellanos, consultora y ex Asesora Regional de Monitoreo y Evaluación del UNFPA. Además de todo el equipo técnico nacional y profesionales de apoyo en los distintos temas abordados.

El PESCC, se enfoca en la formación de ciudadanos con la capacidad de relacionarse consigo mismos y con su entorno de forma saludable, mediante el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos. Para la construcción de estas guías se hizo un trabajo intersectorial e interdisciplinario en el que distintos sujetos tanto nacionales como internacionales, brindaron sus opiniones y puntos de vista sobre la mejor forma de transmitir esta información a los niños, niñas y jóvenes del país.

Este proyecto pedagógico, tiene contempladas las etapas de planeación, ejecución, verificación y evaluación. Lo ideal según el MEN, es incluirlo en el plan de estudios y proyecto de vida de los y las estudiantes relacionándolo con los saberes de diferentes áreas e integrándose en forma de competencias a cada institución con cierta autonomía en la forma de ejecución, dado que se tienen en cuenta las realidades particulares de cada una, de esta forma se inicia con uno de los primeros pilares de propuesta, el cual es respetar las diferentes formas de vida y la pluralidad de identidades.

Las características del PESCC incluyen el conjunto de acciones que establece una institución educativa, con el objetivo de desarrollar las competencias requeridas para la vivencia de la sexualidad. Esto se debe lograr relacionando los conocimientos, habilidades y experiencias de los y las formadoras con los puntos de vista de cada alumna y alumno.

Así pues, es fundamental que sea un proceso participativo que involucre a toda la comunidad educativa: docentes, personal administrativo, estudiantes y familiares, también debe ser transversal impactando todas las áreas, niveles y espacios curriculares y no curriculares y finalmente debe partir de la cotidianidad y sus múltiples oportunidades pedagógicas.

El PESCC requiere una metodología que propicie el diálogo, la capacidad argumentativa, la autonomía, la reflexión y la necesidad de comprobación empírica y científica. Promover la confianza, las relaciones horizontales, valoración de experiencias propias, ajenas y comunitarias para que finalmente cada estudiante desarrolle habilidades que construyan su proyecto de vida con plena confianza y entendiendo que hay múltiples posibilidades de existencia. De acuerdo con lo anterior, las características que tendría quien ha participado en el PESCC es que sean sujetos activos de derechos:

“Cuando un niño pueda levantar la mano para participar sin sentirse ridículo o temeroso, cuando una niña pueda expresar su desacuerdo y esto se entienda como un aporte, cuando una o un joven proponga modificar las normas para mejorar la convivencia en el ambiente escolar y su sugerencia se acoja como posible, cuando adultos y jóvenes puedan participar juntos en la construcción de formas más efectivas de aprender, en ese momento estaremos viendo el reflejo de sueños posibles, transitando hacia realidades concretas” (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p.7).

Con lo anterior se busca que los niños y niñas sean dueños y dueñas de sus propios cuerpos y sus vidas, lo que significa entenderse como sujetos capaces de tomar sus propias decisiones, de asumir las consecuencias y de reconocerse como compañía valiosa, estableciendo relaciones basadas en el afecto, en las que prima el bienestar general, escuchando activamente al otro con respeto y resolviendo diferencias a través del diálogo.

El avance que se puede identificar en esta propuesta pedagógica es que, hasta ese momento, en el país todavía se limitaba lo que se entendía como educación sexual, a los aspectos biológicos de la reproducción y los riesgos asociados a lo sexual. Esta propuesta busca entender la sexualidad más allá de un factor biológico, y asimilar a la misma como un eje fundamental de la vida humana y su carácter social, cultural, afectivo y normativo.

El enfoque pedagógico se propone ser participativo y centrado en los y las estudiantes, la educación sexual debe abordarse de manera transversal, integrada en el conjunto del currículo y no como una actividad aparte. Además, se enfatiza la importancia de que los docentes reciban una formación adecuada y continúa en este tema, razón por la que se creó en recursero virtual en el cual diferentes instituciones del país pueden compartir material para enriquecer sus experiencias particulares y los docentes pueden participar en procesos de formación.

Dado lo anterior, el PESCC contempla algunos puntos claves para ser construido. El primer punto tiene que ver con la identificación de los principios angulares que fueron discutidos y consensuados entre los sujetos involucrados y funcionan como una base sólida para la conformación de los proyectos institucionales particulares, desde manuales de convivencia estudiantil, hasta planes de estudio y proyectos especiales.

Dichos principios se exponen como ejes para tener en cuenta durante toda la propuesta pedagógica, y son: ser humano, género, educación, ciudadanía y sexualidad, para conformar el último principio que es conector de los anteriores y se denomina “*Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía*”. Dentro del principio de sexualidad, se sienta la base que guía todos los lineamientos para ser aplicados en las escuelas, pues se establecen tres componentes: Identidad de género, comportamientos culturales de género y orientación sexual que conforman una matriz con las funciones fundamentales también establecidas en este principio: comunicativa relacional, reproductiva, erótica y afectiva.

También se establecen las competencias en la Educación para la sexualidad y están clasificadas así: en primer lugar, las competencias cognitivas comprenden la capacidad de entender las emociones y sentimientos propios y ajenos y así como la capacidad de emprender acciones en contra de situaciones de violencia, discriminación y la prevención de consecuencias. En segundo lugar, las competencias comunicativas, buscan desarrollar la asertividad respecto a los acuerdos en pareja y con nuestro entorno, escucha activa, diálogo respetuoso y la comprensión del lenguaje no verbal, sentimientos y pensamientos en los diferentes tipos de relaciones afectivas y eróticas, y en tercer lugar, las competencias emocionales, buscan que el individuo logre la identificación, expresión y manejo adecuado de las emociones propias y ajenas, así como el desarrollo de la empatía.

Se busca que los miembros de una comunidad sean reflexivos respecto a los juicios y creencias transmitidos a través del tiempo y aprendan a discernir hacia valores más universales, pero desde una mirada personal e introspectiva. Esto se logra mediante la construcción de espacios seguros de socialización y participación que nos lleven a crear ambientes favorables respetando las distintas opiniones, acompañando hacia una cultura de respeto por el otro desde la comprensión.

En este ideal, se basa el papel del formador o formadora, ser una guía acompañante en la construcción del proyecto de vida de cada estudiante, sin imposiciones ni hostilidades, más bien desde el afecto y la cooperación, apreciando las potencialidades y oportunidades de desarrollo particulares de cada alumno o alumna, creando una base de confianza para el surgimiento de preguntas y respuestas. Otorgando de a poco la capacidad de decidir por sí mismos respecto a las situaciones que les competen y en esta medida, ir cediendo responsabilidades para que vayan comprendiendo las consecuencias o satisfacciones que acarrea una decisión. El formador o formadora también debe cuestionarse a sí mismo, respecto a sus posibles juicios de valor, cargas afectivas y demás factores que puedan afectar su objetividad.

Con los componentes y funciones que se desprenden del principio de sexualidad, se tejen los hilos conductores del PESCC y se comprenden como ejes temáticos que se complementan entre sí. Estos hilos son una propuesta abierta y flexible, es decir que pueden modificarse según las necesidades, a través de ellos se busca asegurar la transversalidad y la interacción entre espacios de aprendizaje formal e informal para la resignificación de actitudes, mitos, imaginarios y demás factores que afecten el ejercicio pleno y pacífico de la sexualidad. El norte de todos los hilos conductores, son, por un lado, los derechos humanos y reproductivos, para que puedan ser incluidos en la realidad cotidiana de cada estudiante, y, por otro lado; las competencias comunicativas, cognitivas y emocionales, que procuran el desarrollo integral de cada estudiante, y que son necesarias justamente para el ejercicio de dichos derechos.

Cada hilo conductor, a su vez tiene como fin desarrollar una competencia general y se busca que exista una coherencia tanto vertical como horizontal. Horizontal en el sentido en que un hilo conductor puede complementarse con otros hilos conductores, bien sea del mismo componente o función, o de uno distinto. Sin embargo, cada hilo también debe trabajar una competencia específica por sí mismo; y vertical ya que el trabajo del o la docente es reflexionar sobre las necesidades de formación de acuerdo con cada nivel, grado y edades de los y las estudiantes.

Para lograr esto se creó la herramienta de implementación denominada “*Matriz pedagógica*”, la cual se basa en elegir un hilo conductor a trabajar y su respectiva competencia a desarrollar, identificar el contexto del grupo objetivo (grado, edades, comunidad, etc.) y con base en esto planear una actividad transversal, es decir que sea abordada en cada asignatura, para esto hay que definir en la matriz pedagógica cómo hacerlo, con quienes, cuando y donde, recursos y cómo saber si se logró lo que se esperaba.

Finalmente, se brinda un paso a paso a manera de ruta pedagógica para que cada institución de país pueda formular su proyecto pedagógico independiente de acuerdo a los lineamientos nacionales que se explican en cuatro elementos básicos y los resultados que se esperan una vez se implementen los mismos, por cada uno de ellos se establecen una serie de procesos a llevar a cabo que a su vez tienen cada uno su definición y recomendaciones para que las instituciones tengan una guía suficientemente clara para llevarlos a cabo; así que al final son comprobados a través del sistema de evaluación y monitoreo para la mejora continua.

El primer elemento es la gestión institucional (incorporación del PESCC en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), su ejecución efectiva en la institución y su respectivo seguimiento/evaluación). El segundo elemento, es la producción pedagógica (desarrollo de competencias estipuladas tanto en el PESCC como en el PEI: aplicación de los hilos conductores y de los estándares en competencias científicas y ciudadanas, planeación de actividades según la matriz pedagógica para la construcción de herramientas didácticas, construcción de ambientes escolares favorables, formación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos e incorporación de la perspectiva de género).

El tercer elemento, es la formación permanente para docentes (formación de mesas de trabajo diversas y multidisciplinarias, que incluyan la voz de los y las estudiantes y aseguren la transversalidad del PESCC en todas las áreas y niveles de enseñanza tanto curriculares como extracurriculares, mediante el estudio, revisión y diseño de materiales pedagógicos). Por último, el cuarto elemento es la gestión para la sostenibilidad (acción conjunta de instituciones pertenecientes a la misma comunidad, municipio o ciudad, por medio de las mesas de trabajo, para discutir acciones de mejora y de continuidad y así ir homogeneizando la implementación del proyecto de forma progresiva).

En este caso, se puede decir que la estructura de sujetos de estructuración formal se conforma por las mesas de trabajo que finalmente deciden cómo se va a aplicar el PESCC en cada institución, dichas mesas conformadas por una selección de docentes, directivos y alumnos dan una estructura de implementación que debe ser seguida y adaptada por los sujetos de desarrollo curricular (docentes y alumnado en general).

Ahora bien, ¿Cómo se propone evaluar y monitorear la implementación del PESCC? Se plantea una guía de cuatro sueños realizables que están en sintonía con los elementos antes expuestos y sus respectivos procesos.

Cada sueño (elemento) se va a evaluar tanto cuantitativa como cualitativamente. Los indicadores cuantitativos se establecen en una escala de 0 a 4, donde 0 significa que no se ha emprendido ninguna acción para llevar a cabo el proceso en cuestión (ausencia), 1 significa un avance desarticulado (existencia), 2 significa que se está buscando a responder a los objetivos institucionales (pertinencia), 3 que el proceso ya está implantado en la comunidad (apropiación) y 4 que está en un estado ideal o superior a la meta (mejoramiento continuo).

Por su lado, los indicadores cualitativos buscan que las secretarías de educación tengan una herramienta de homogeneización respecto a lo que está funcionando en las instituciones de su jurisdicción y los aspectos en los que se deben trabajar. Con este objetivo se creó el cuaderno bitácora denominado “*Matriz de análisis cualitativo de indicadores*” que las instituciones educativas por medio de sus mesas de trabajo deben aplicar por cada proceso. Una vez se hayan definido los indicadores cuantitativos, a partir de los cuales se van a exponer los factores que han permitido o impedido los avances en el proceso, se sugerirán las acciones que se consideran necesarias de desarrollar para seguir avanzando en los procesos, y construir un plan de acción.

Esta evaluación de indicadores cualitativos y cuantitativos requiere ciertas condiciones: continuidad (aplicación cada 3 meses), participación (de todos los actores involucrados en el proceso evaluado), coherencia (avance en los estados del proceso en cada evaluación), y validez (evidencias, aplicación de encuestas, sistematización de información, entre otros).

3.3. Factores de análisis comparativo

Con la realización de lineamientos curriculares nacionales en ambos países, se busca abordar la concepción integral de la sexualidad ya que plantean un distanciamiento con la genitalidad y se abordan aspectos más complejos que son necesarios para la formación de cualquier ser humano. No obstante, los lineamientos colombianos no especifican el término “integral” como si lo hacen los lineamientos argentinos.

La siguiente tabla muestra, en resumen, los ejes estructurales que se identificaron a partir del análisis conjunto sobre los aspectos que conforman ambos lineamientos teniendo en cuenta sus características comunes y a partir de las cuales los dos documentos realizan mayor énfasis para asegurar una efectiva implementación de la educación sexual:

Tabla 6: Ejes estructurales de los lineamientos de educación sexual en Argentina y Colombia		
Ejes	Argentina	Colombia
Transversalidad	Los lineamientos curriculares de Argentina establecen que la ESI debe ser transversal a todas las materias en el nivel primario, es decir se debe incluir en los contenidos estipulados en el currículo.	Dentro de las características del PESCC, se establece que el proyecto debe ser transversal impactando todas las áreas, niveles y espacios curriculares y no curriculares, debe estar inmerso en la cotidianidad y sus múltiples oportunidades pedagógicas.
Obligatoriedad	La ESI es obligatoria en todas las jurisdicciones del país, aunque puede ser adaptada a las distintas realidades socioculturales mediante la implementación de los lineamientos.	La Resolución 3353 y el artículo 115 de la ley general de Educación, establecen que impartir la educación sexual es obligatorio de acuerdo con la necesidad de los educandos, pero no es obligatoria la implementación de la propuesta curricular (PESCC) en específico.
Integralidad	La ley 26150 y los lineamientos curriculares establecen que la Educación Sexual es Integral porque abarca la dimensión biológica, psicológica, social, cultural, afectiva y ética del alumnado.	Si bien no se especifica la palabra integral en el PESCC, sí es concebido de esta manera, ya que buscaba expandir del aspecto biológico la sexualidad e incluir los procesos psicológicos, afectivos, sociales y culturales.
Formación docente	Desde el 2008 se estableció que cada institución debía tener un grupo de docentes referentes de ESI y se habló de formación continua en la que debe existir un espacio específico de ESI. En el 2015 se reglamentaron las Jornadas “Educar en Igualdad” y posteriormente con la resolución 340 se planteó incluir contenidos de ESI en concursos de ascenso.	El PESCC establece la formación permanente para docentes por medio de mesas de trabajo diversas y multidisciplinarias que deben ser gestionadas por cada institución de manera autónoma. Igualmente, los planes de estudio de los docentes en formación, debe incluir aspectos en relación con el PESCC.

Evaluación	Hasta el 2019 había dos evaluaciones del Programa Nacional de ESI: la primera consiste en que las escuelas de todas las jurisdicciones registren el trabajo realizado en torno a ESI en una ficha con la que reportan al Ministerio Nacional, la segunda se evidencia como un cuestionario complementario en las pruebas "Aprender" destinado a docentes y estudiantes a ser analizado por el Observatorio Federal de ESI (Cáceres, Ordoqui, Naveira, 2019)	El PESCC especifica puntualmente el "Sistema de monitoreo, evaluación y sistematización permanente" que consiste en dos matrices: indicadores cualitativos e indicadores cuantitativos, los cuales deben ser completados por las mesas de trabajo definidas en cada institución, con cierta periodicidad
-------------------	---	--

Aunque las dos normativas son difundidas a escala nacional, ambas buscan gestionar la inclusión de la educación sexual en los planes locales y legitimarla como política educativa prioritaria para velar por su implementación efectiva, por lo que se debe establecer en las instituciones de una manera más estructurada con recursos y alianzas estratégicas. Para esto, la misma está respaldada por la legislación que vimos en el capítulo anterior y con las leyes que surgieron en los últimos años, las cuales reflejan el gran avance que ha tenido la temática durante lo corrido de este siglo, como vemos a continuación:

Tabla 7: Etapa de apertura y consolidación – Legislación relativa a la Educación Sexual siglo XXI	
Argentina	Colombia
Leyes oficiales	
<ul style="list-style-type: none"> • Ley 25.673 de 2003: Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable • Ley 26.061 de 2005: Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes • Ley 26206 de 2006: Ley de Educación Nacional: autonomía provincial de adaptación de contenidos curriculares • Ley 26.150 de 2006: Programa Nacional de Educación Sexual Integral - ESI • Ley 26.485 de 2009: Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales • Ley 26.618 de 2010: Matrimonio Igualitario • Ley 26.743 de 2012: Identidad de Género • Ley 27.234 de 2015: Ley Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género • Ley 27499 de 2019: Ley Micaela: capacitación obligatoria en género y violencia de género para todas las personas que se desempeñan en la función pública • Ley 27.610 de 2021: Interrupción Voluntaria del Embarazo 	<ul style="list-style-type: none"> • Ley 581 del 2000 Ley de cuotas: Participación política de la mujer en los niveles decisorios del poder público • Ley 823 de 2003: acceso de las mujeres a los servicios de salud integral, sexual, reproductiva y mental. • Ley 1098 de 2006 Código de Infancia y Adolescencia: Orientación a estudiantes para la formación en la salud sexual y reproductiva • Ley 1029 de 2006: Obligatoriedad de la educación sexual • Ley 1146/2007: Cátedra de educación para la sexualidad, formación docente y evaluación de los programas. • Ley 1385 de 2010: Fortalecimiento educación sexual para prevenir el embarazo adolescente. • Ley 1620 de 2013 Convivencia Escolar: educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos • Política de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos de 2014 • * Ley 1622 de 2013: Estatuto de ciudadanía juvenil

<ul style="list-style-type: none"> • Ley 27.611 de 2021: Atención y Cuidado integral de la Salud Durante el Embarazo y la Primera Infancia 	
Otras normas	
<ul style="list-style-type: none"> • Resolución CFE N° 45 de 2008: propósitos formativos y lineamientos curriculares nacionales de todos los niveles educativos para implementar la ESI • Resolución 253/2015 CFE- Fortalecer los programas y acciones de Educación Sexual Integral y de Protección Integral de las Mujeres • Resolución CFE 340 de 2018: Establecimiento de 5 ejes conceptuales obligatorios de ESI y núcleos prioritarios de aprendizaje por cada nivel educativo • Resolución del Ministerio de Educación Nacional 1.789 de Resolución Ministerial 1789 de 2021: Observatorio Federal de la ESI • Resolución CFE 419 de 2022: Ratificación del compromiso para implementar la ESI en todas las jurisdicciones del país. • 2023 - Resolución del Ministerio de Educación de la Nación 1985 - Pautas de Implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentencia Constitucional, T-220 de 2004: Derecho a la dignidad humana del estudiante • Sentencia Constitucional, T-293/2008: Explicación inadecuada en materia de educación sexual por parte de docentes • Sentencia constitucional C-577 de 2011: Matrimonio parejas del mismo sexo • Plan Decenal de Salud Pública 2012-2021: Garantizar la educación sexual en al menos el 80% de instituciones del país. • Sentencia T-443 de 2020 Identidad de género • Sentencia C-055 de 2022: Interrupción voluntaria del embarazo

La anterior tabla, denota que la producción de políticas y el avance en materia de reconocimiento de derechos ha sido excepcional en los últimos años, aunque por supuesto, en el mapa existen varios sujetos opositores que, desde la conformación de las primeras leyes, han presentado argumentos para estar en contra de la educación sexual, lo que ha dificultado avanzar con mayor rapidez y por el contrario ha producido regresiones en su implementación, representando una amenaza para su continuidad.

En este punto, nos podemos referir nuevamente a Ball y Bowe (1992) quienes analizan cómo el poder ejercido por el gobierno a través de la administración pública es limitado y pasa a primar el concepto de gobernanza, donde la autoridad es ejercida en redes flexibles y diversas (Ball y Junemann, 2012, citado por Beech y Meo, 2016). Ball plantea que el gobierno ya no es el eje central sino un componente del ciclo de la política, que se ve condicionada por los demás contextos allí presentes. La gobernanza implica entonces, “la participación de “nuevas voces” en la producción de políticas y de nuevos “conductos” a través de los cuales los distintos sujetos se relacionan y las políticas se crean. Se establecen entonces nuevas redes de autoridad que incluyen a los estados nacionales y sub-nacionales, organizaciones internacionales, organizaciones de la sociedad civil, consultoras y otras organizaciones, para llegar finalmente a las escuelas” (Beech y Meo, 2016, p.7).

“Podríamos alejarnos analíticamente de un modelo de control estatal, sin dejar de reconocer que el estado y las escuelas adquieren diferentes poderes, con el tiempo, dentro del proceso político. Si nosotros consideramos este proceso como un ciclo de políticas, entonces podemos ver un texto (la Ley) que se ha convertido en un documento de trabajo para las interpretaciones de los políticos, docentes, los sindicatos y los organismos responsables de una mayor traducción de esa legislación a las prácticas cotidianas” (Ball y Bowe, 1992, p.98)

Los sectores y organizaciones que interfieren en la creación de las políticas y posterior implementación de los lineamientos son aquellos que denominamos sujetos de la determinación curricular, puesto que actúan como grupos sociales con intereses diversos y contradictorios en la conformación de la propuesta política-educativa denominada currículum por De Alba (1991 p.59). A continuación, una síntesis de estos, según los hemos venido mencionando en los apartados anteriores:

Tabla 8: Sujetos gubernamentales	
Argentina	Colombia
<ul style="list-style-type: none"> • Congreso de la Nación Argentina: aprobación de ley 26.150 • Ministerio de Educación Nacional y sus dependencias (Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI, perteneciente a la Subsecretaría de Educación Social y Cultural, en el marco de la Secretaría de Educación): Promulgación de Ley 26.150 y lineamientos curriculares • Consejo Federal de Educación: Promulgación de resoluciones posteriores • Ministerio de Salud de la Nación (Dirección de Salud Sexual y Reproductiva (DSSyR): Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación responsable y Plan Nacional de Prevención del Embarazo no Intencional en la Adolescencia (Enia) • Ministerio de Justicia y Derechos Humanos: protección de derecho a la ESI, DDHH y políticas contra la trata de personas y violencia de género. • Consejo Nacional de Mujeres (hoy Ministerio de Mujeres, Género y Diversidad) protección de las mujeres y población LGBTIQ, estando a cargo de la política de género. • Gobiernos provinciales 	<ul style="list-style-type: none"> • Corte Constitucional desde 1991: Aprobación de sentencias relativas a la obligatoriedad de la educación sexual y reconocimiento de derechos • Congreso de la República (Senado y Cámara de Representantes): debate de proyecto de ley que busca reformar la obligatoriedad y los contenidos de educación sexual desde 2021. • Ministerio de Educación Nacional: Emisión de resoluciones relativas a educación sexual y creación del PESCC. • Ministerio de Salud y protección social: Política Nacional de Sexualidad, derechos sexuales y derechos reproductivos. • Secretarías de Educación departamentales y distritales: Seguimiento a la implementación efectiva del PESCC en la ciudades y municipios de todo el país.

En primer lugar, tenemos a los sujetos gubernamentales, ya que toda normativa relativa a la educación sexual se ha gestado o ha tenido que ser sancionada, aprobada o promulgada por

alguno de estos organismos, denominados por Ball, contextos de producción del texto político. Aunque como mencionábamos anteriormente, su autoridad no es totalizante pues la sanción de algunas leyes, sentencias o decretos se han visto condicionadas por las demandas ciudadanas de diversas organizaciones y colectivos que han logrado contribuir a la formación de un marco normativo que escuche su voz.

En el caso argentino, la ley 26.150 se aprobó con 54 votos a favor y uno en contra, el mismo correspondía a la senadora Liliana Negre de Alonso del partido Judicialista, quien argumentaba que, aunque consideraba necesaria la educación sexual, el proyecto no le daba el protagonismo necesario a la familia. Si bien en el momento fue minoría, esta opinión se instaló en el discurso conservador que posteriormente condicionó la creación de lineamientos curriculares de ESI. En el 2018, se planteó en el Congreso de la Nación un proyecto de ley que refería a la reforma de ley 26.150, que buscaba crear una guía web de educación sexual integral y disminuir la flexibilidad de implementación en las provincias, finalmente el proyecto no se culminó y la ley continua sin modificaciones (Carbajal, 2019).

Además de los entes nacionales, los gobiernos provinciales son unos de los mayores determinantes en esta categoría, puesto que pueden adaptar los lineamientos a sus convicciones y realidades locales, lo que genera sesgos en la obligatoriedad de los contenidos. Hasta el año 2019, únicamente 16 provincias contaban con leyes de ESI propias o habían adherido a la ley nacional: Buenos Aires, Catamarca, Chaco, Chubut, CABA, Corrientes, Entre Ríos, La Pampa, Misiones, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz, Santa Fe, San Juan y San Luis. Mientras que Formosa, Mendoza y Jujuy tenían resoluciones ministeriales de ESI y Córdoba contaba con una comisión de ESI. Mientras tanto, La Rioja, Salta, Santiago del Estero, Tierra del Fuego y Tucumán no tenían ninguna normativa relacionada (Cáceres, Ordoqui, Naveira, 2019).

En Colombia, la reforma que dio como resultado la Constitución Política de 1991, logró que se incluyeran varios artículos relacionados a los derechos sexuales y reproductivos y se creó la Corte Constitucional. Desde entonces, la misma se ha convertido en uno de los principales sujetos determinantes, pues la mayoría de las leyes, sentencias y decretos relativos a los derechos sexuales y reproductivos han sido promulgados o defendidos por la misma, convirtiéndose en la máxima autoridad judicial del país y condicionando en muchos casos, las decisiones del Congreso de la República. Fue una sentencia de la Corte Constitucional en 1992, la que propició la Resolución 3353 de 1993, que decretó la obligatoriedad de la educación

sexual a partir de 1994. La resolución también incluye la responsabilidad de vigilar su efectiva implementación a las Secretarías de Educación departamentales y distritales. En 1994, el Congreso de la República reforzó la obligatoriedad, incluyendo a la educación sexual en la Ley General de Educación.

Todo esto conllevó a que finalmente, en 2008, se gestara el PESCC, después de 14 años de trabajar con materiales dispersos y sin consensuar. En el 2021, varios miembros de la Cámara de Representantes, pertenecientes en su mayoría a partidos alternativos, entre ellos Juanita Goebertus, -actual directora de la División de las Américas de Human Rights Watch-, presentaron el proyecto de Ley 229 para fortalecer la Educación Integral de la Sexualidad. Dicho proyecto surgió a raíz de la iniciativa “Los Jóvenes Tienen la Palabra”, liderado por congresistas jóvenes de varios partidos políticos alternativos y tradicionales, como respuesta al estallido social ocurrido en el año 2021. El proyecto no se concretó debido a la fuerte oposición de partidos políticos históricamente poderosos como el Centro Democrático y Partido Conservador, pero posteriormente, con el cambio de gobierno en 2022, se retomó la iniciativa que aún se encuentra en debate.

Con lo anterior, podemos identificar otros sujetos determinantes y son los sujetos políticos, ya que, a través de sus decisiones, se promulgan las normativas que definen el futuro de la educación sexual, algunos de ellos son:

Tabla 9: Sujetos políticos	
Argentina	Colombia
<ul style="list-style-type: none"> • Senado de la Nación • Partidos políticos (partido Judicialista) • Senadores que votaron a favor de la ley (se encontraban Maurice Closs; del bloque del Frente Renovador de la Concordia, Juan Carlos Marino; senador radical, José Mayans; actual presidente de la bancada del Frente de Todos y hoy en día, un férreo opositor a la ley de interrupción voluntaria del embarazo, Luis Naidenoff; senador radical, Carlos Reutemann; miembro del bloque de Cambiemos y Adolfo Rodríguez Saa; del Frente Unidad Justicialista, entre otros (Tarricone, 2020) • Actualmente: • Algunos líderes de ultraderecha como Ramiro Marra y Javier Milei de "La libertad avanza" han mostrado su postura en contra de la Educación Sexual Integral. Incluso Milei, 	<ul style="list-style-type: none"> • Senado y Cámara de representantes • Partidos de la bancada conservadora (Centro Democrático, Partido Conservador, Partido de la U, Cambio Radical) son oposición. • Ex presidencia de Juan Manuel Santos retiró recursos a implementación del PESCC. • Actualmente: Proyecto de Ley 229 para reforzar la educación sexual, propuesto por partidos progresistas. • Con la victoria del actual presidente, Gustavo Petro, perteneciente al partido "Pacto Histórico" de corte progresista, y la vicepresidenta Francia Márquez, del Movimiento "Soy porque somos", se ha reactivado el debate, liderado por Alejandro García, representante a la cámara por el Partido Alianza Verde, pero de la misma forma, la oposición se ha vuelto más contundente. Luis Miguel López, del partido

<p>ha manifestado que de ser presidente retiraría la obligatoriedad de la ESI en las escuelas y el Ministerio de Mujeres, Género y Diversidad. Mientras tanto, las figuras del Frente de Izquierda y de Trabajadores-Unidad, Myriam Bregman y Gabriel Solano, presentaron propuestas para fortalecer la educación sexual integral (ESI) y prevenir la violencia de género (Marina, 2023).</p>	<p>Conservador, incluso ha manifestado solicitar asesoría de Javier Milei de Argentina, en torno al tema. También están de su lado, los partidos cristianos, Mira y Colombia Justa Libres, que han logrado una gran cantidad de adeptos en los últimos años (Bohórquez, 2022).</p>
---	--

Podemos ver que, en ambos países, los partidos de la bancada conservadora han mostrado su oposición a la educación sexual o han defendido su implementación de forma sesgada. En Argentina, se evidenció la disminución de cerca del 65% en el presupuesto para la implementación de la ESI del año 2015 al año 2016, cuando Mauricio Macri asumió la presidencia (2015-2019) (Corti, 2020). En Colombia, el gobierno del expresidente Juan Manuel Santos (2010-2018), desintegró el equipo encargado de la implementación y los recursos se dirigieron a las matemáticas y lenguaje, el requisito para entrar a la OCDE (Silva, 2019). Actualmente, figuras con gran influencia política como Javier Milei en Argentina o Álvaro Uribe en Colombia, defienden sus posturas en contra de la educación sexual.³¹

Lo anterior ha llevado a que la puesta en acto de la educación sexual se vea truncada en los contextos de la práctica (Ball y Bowe, 1992). Según las pruebas Aprender aplicadas en 2018 en Argentina, en promedio el 37% de estudiantes de nivel primario percibía que hacía falta abordaje de diversos contenidos de ESI, aunque 86% de docentes indicaron abordar contenidos relacionados y 94% de directos indicaron que la misma estaba incluida en el proyecto curricular, lo que podría sugerir que los establecimientos educativos, integran los lineamientos de ESI pero en muchos casos son reemplazados de acuerdo a sus necesidades por lo que los estudiantes no los perciben como tal, según datos de la Fundación Huésped (Fernández, 2018). Por ejemplo, las escuelas confesionales han manifestado en múltiples ocasiones su desacuerdo con “implementar” todos los ejes de la ESI por lo que la “traducción” de la política, podría verse limitada a incluir contenidos que no interfieran con sus ideales en algunos casos.

³¹ Esta tesis se desarrolló entre los años 2021 a 2023 por lo que no están incluidos en el análisis los gobiernos a partir del año 2024.

Además, se han presentado innumerables casos en todas las jurisdicciones del país donde se evidencia que hay docentes y directivas en contra de la ESI. La representante nacional de los secundarios dentro de la comisión asesora del Ministerio de Educación de la Nación, Alma Blanco, sostiene que la implementación de la ESI en las escuelas no se cumple, puesto que siguen primando los valores religiosos y juicios personales por parte de docentes y directivas (Página 12, 2020). En algunos casos, la injerencia de las familias es decisiva y algunos docentes ven cuestionado su rol como guías en materia de ESI debido a la oposición de algunos padres y madres. La especialista Eva Trebisacce, declaró al Clarín (2020) que la falta de capacitación docente es innegable a pesar las propuestas existentes en formación docente lo que obstaculiza tajantemente la implementación de la ESI, y la misma se disminuye a interpretaciones y traducciones muy distantes de la política.

En Colombia, En 2013, seis años después la implementación del PESCC su alcance solo cubría 17% de colegios. el Ministerio de Educación Nacional, aseveró en 2008 que se realizó una prueba piloto del PESCC, en el que participaron cerca de 300 instituciones educativas, articulándolo con el Proyecto Educativo Institucional (PEI). En su momento, el ministerio indicó que la prueba piloto fue exitosa y que se estaba fortaleciendo la red de apoyo con las secretarías de Educación locales para dar un apropiado seguimiento y evaluación al programa.

Del mismo modo, la formación docente también tuvo sus primeras pruebas con las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación, que empezaron a modificar su currículo una vez se lanzó el PESCC. Posterior a las pruebas, el PESCC se expandió a 27 entidades territoriales, buscando cubrir el territorio nacional para el año 2010 (Ministerio de Educación Nacional, 2008)

Sin embargo, en 2022, según cifras de la Universidad Javeriana, el tema no tiene la prioridad que aspiraba el Ministerio de Educación. Colombia no se desliga del pensamiento católico y conservador, por lo que el 70% de los colegios públicos no tenían programas vigentes de formación docente relativos a derechos sexuales y reproductivos. Adicionalmente, el 33% de los colegios no tenían contenidos actualizados de educación integral en sexualidad. La postura de la iglesia evidencia que las cifras no son mejores en los colegios privados, debido a que la mayoría pertenecen a comunidades religiosas (Jaimes, 2022) Con este contexto, tenemos a los siguientes sujetos determinantes, que son los sujetos escolares:

Tabla 10: Sujetos escolares	
Argentina	Colombia
<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes indican que hace falta abordaje de ESI • Directivos y docentes: no integran la ESI y se reemplaza por materias de valores, educación para el amor o biología. Algunos están en contra de la ESI o no tienen suficiente capacitación • Las escuelas confesionales no implementan todos los ejes de la ESI por lo que la adaptación se limita a incluir únicamente contenidos que no interfieran con sus ideales. • Representantes estudiantiles • Familias y su injerencia en la toma de decisiones sobre los contenidos que se brindan en la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prueba piloto del PESCC, (300 instituciones educativas) • Estudiantes, docentes, directivos, familias. • Secretarías de Educación locales • Docentes: pruebas piloto con las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación, que empezaron a modificar su currículo una vez se lanzó el PESCC. • Colegios privados: No hay información estadística sobre el abordaje del PESCC • Colegios públicos: 70% de los colegios sin programas de formación docente relativos a derechos sexuales y reproductivos. 33% de los colegios no tenían contenidos actualizados de educación en sexualidad.

Con lo anterior, podemos identificar que es en este punto donde se presenta una ruptura entre el contexto de producción del texto político y el contexto de la práctica. A través de los sujetos escolares se produce la implementación de la política educativa pero la misma es reinterpretada por los sujetos determinantes en esta esfera micropolítica llamada escuela:

“Las políticas como texto inician con el proceso de codificación en textos legislativos para volver operativos un conjunto de valores e ideas acerca de los procesos educativos. Pero los textos no establecen sólo disposiciones ideológicas, sino también materiales; especifican restricciones y responsabilidades acerca del quehacer de los actores educativos. Sin embargo, las políticas difícilmente determinan la práctica puesto que no poseen la capacidad de ser exhaustivas para prever todas las eventualidades y contingencias. Por lo tanto, son decodificadas de formas variadas como resultado de la interacción entre los textos legislativos y los contextos de actuación” (Ball, Maguire y Braun, 2012 en Ruan y Cordero, 2021).

Dentro de los sujetos escolares, podemos identificar otro sujeto de determinación curricular, que además cuenta con un poder de influencia a nivel escolar y político significativo es decir que participa en todo el ciclo de la política educativa por lo que merece una clasificación separada. Estamos hablando de los sujetos religiosos, principalmente, la iglesia católica, que actúa como contexto de influencia, contexto de producción de texto político y también como contexto de la práctica en los colegios religiosos. En el caso argentino, participó activamente en la creación de los lineamientos nacionales de ESI en 2008. El Consejo Superior de Educación Católica Argentina (CONSUDEC) representó los intereses de los sectores conservadores. Entre sus principales objeciones se encontraba el concepto de “género”, considerado como “ideología adoctrinante” que cuestiona el “orden natural” de los sexos. También cuestionaron el abordaje

de la diversidad sexual y se oponían a brindar información sobre métodos anticonceptivos y de prevención de ITS, defendiendo en cambio la abstinencia o los “métodos naturales de regulación de la fecundidad” (UNFPA, 2018, p.13) Lo que incidió en el hecho de que, en los lineamientos del 2008, se hablara más de equidad entre hombres y mujeres y de métodos de regulación de fecundidad, en lugar de género y métodos anticonceptivos.

También se encontraron con el apoyo de la Conferencia Episcopal Argentina y la Alianza Cristiana de las Iglesias Evangélicas de la República Argentina, quienes fueron unas de las mayores opositoras a la inclusión de algunos contenidos. Entre sus justificantes se encontraba el papel de la familia como ente prioritario en la decisión de lo que debían aprender sus hijos e hijas. Una vez sancionada la ley, la Conferencia Episcopal publicó el manual de “Educación para el amor” dirigido a las comunidades educativas de colegios católicos principalmente. El manual refuerza la naturaleza del ser hombre y mujer, la complementariedad de los sexos, los valores heteronormativos y la castidad (Mac Dougall, 2020).

En Colombia, las iglesias cristianas tienen una bancada en el Congreso de la República, representados por los partidos Mira y Colombia Justa Libres, que hacen parte de la coalición conservadora que no ha permitido avanzar en el proyecto de ley citado anteriormente, pues aseguran que la educación sexual ha generado efectos adversos en los países donde se ha implementado. En 2016, La Confederación Nacional Católica de Educación (CONACED), - que comprende más de mil colegios privados, los cuales educan a aproximadamente 400.000 estudiantes-; protestó masivamente en retaliación a unas cartillas educativas que defendían ambientes escolares libres de discriminación, pero que asimilaron como pornografía debido a una falsa noticia.

A pesar de la equivocación, la protesta masiva unió a varias comunidades religiosas para lograr la renuncia de la entonces ministra de Educación, Gina Parody, tomando como argumento su pertenencia a la comunidad LGBTIQ, lo que finalmente sucedió y las mencionadas comunidades celebraron el triunfo, denominando el momento como " Primavera católica" (Silva, 2019).

Con el surgimiento del proyecto de ley para reforzar la educación sexual, La CONACED, pidió al Congreso de Colombia que el mismo fuese archivado, argumentando que atenta contra la libertad religiosa e impone contenidos rechazados por la mayoría de las familias. La Confederación también expresó su desacuerdo con que se capacite en educación sexual al personal empleado con los colegios católicos, pues aseguran que esto sería una imposición con el fin de cambiar la forma de pensar de los adultos formadores y sus convicciones (Berdejo, 2022). Con ello, podemos efectuar la siguiente tabla de síntesis:

Tabla 11: Sujetos de religiones institucionalizadas	
Argentina	Colombia
<ul style="list-style-type: none"> • Conferencia Episcopal Argentina: manual de “Educación para el amor” dirigido a las comunidades educativas de colegios católicos principalmente. • La Alianza Cristiana de las Iglesias Evangélicas de la República Argentina • Consejo Superior de Educación Católica Argentina (CONSUDEC) participó activamente en la creación de los lineamientos nacionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Las iglesias cristianas tienen una bancada en el Congreso de la República, representados por los partidos Mira y Colombia Justa Libres. • Confederación Nacional Católica de Educación (CONACED), - 1000 colegios y 400.000 estudiantes.

En relación con la constante pugna entre las distintas perspectivas, es claro que la iglesia también ha contado con el apoyo de grupos sociales que tienen un papel protagónico ya que algunos se han unido a movimientos internacionales generando una ola masiva de oposición. De la misma forma, los grupos sociales organizados, que históricamente han defendido la educación sexual desde sus inicios, no se han quedado atrás, así que es en este punto donde las pugnas pasan de las altas esferas de los contextos de influencia a las esferas de las calles, los barrios y las escuelas.

Dentro de la oposición, tanto en Argentina como en Colombia, se encuentra la agrupación "Con mis hijos no te metas" y múltiples organizaciones provida, conservadoras, religiosas o aquellas denominadas "antiderechos", que han abogado en contra de la ESI y se oponen a la enseñanza de la categoría de género como una cuestión social y no biológica. También se oponen a la legalización del aborto como lo han manifestado en diversas campañas, marchas y a través de la participación política.

Igualmente, en Argentina, la "Red Federal de Familias" lanzó la campaña "No autorizo" en el 2018, e incluso difundió un modelo de carta para que los padres y madres de familia les comuniquen a las directivas de las escuelas que se deben impedir las clases de ESI. En

Colombia, cuando se implementó el PESCC, El "Foro Nacional de la Familia", representado por María Lucía Henao, aseveró que el mismo era un programa malévolo que “promovía el embarazo, el acto sexual y la autoestimulación en clase”, relacionando su enseñanza con el aumento de las ITS y acusándolo de inducir al aborto, por medio de videos difundidos masivamente en contra del PESCC (Silva, 2019). Actualmente, la organización “Red Familia Colombia” se opone al nuevo proyecto de ley que busca reformular la educación sexual.

Mientras tanto, diversas organizaciones, principalmente los movimientos feministas, han promovido la efectiva implementación de la educación sexual. En Argentina, incluso han intercedido en la creación de la ley y posteriores lineamientos de ESI. Las organizaciones feministas también conquistaron la despenalización del aborto en los dos países. En Argentina, la llamada “Marea Verde” logró la conquista del derecho a decidir en 2021 y en Colombia, la organización "Causa Justa" que surgió como una unión de fuerzas entre distintos movimientos, personajes públicos, activistas y defensores de DDHH, abogó por este derecho desde el 2017 por medio de una tutela, lo que resultó en la sentencia oficial en 2022.

Otras organizaciones también han alzado su voz en Argentina. Entre ellos, la Fundación Huésped y su representante Silvia Valeriano, quienes han indagado si efectivamente se está incluyendo la ESI en las escuelas por medio de entrevistas a docentes y estudiantes, donde indican que 4 de cada 10 docentes relacionan la ESI únicamente con la genitalidad lo que denota la falta de capacitación al respecto (Fernández, 2018). También vale la pena mencionar el Movimiento "Ni una menos" que ha logrado gran resonancia a nivel nacional. Asimismo, hay iniciativas más locales, como la Mesa Federal de Centros de Estudiantes por Salta, quienes durante la pandemia lanzaron la campaña denominada “Esto también es ESI” buscando visibilizar las problemáticas a las que se enfrentaron las mujeres en época de aislamiento (Página 12, 2020)

En Colombia, el movimiento "Poderosas" nació en 2018 y busca implementar la EIS en las comunidades no centrales del país, la Fundación “Enlaza” busca hacer lo propio en comunidades rurales (Bohórquez, 2022). De igual forma, existen medios de comunicación alternativos, que buscan defender el derecho a la información y libre expresión, uno de ellos es "Manifiesta", un medio de comunicación feminista que se ha vuelto referente desde el inicio de la pandemia.

En los dos países, hay organizaciones de corte religioso que también están a favor de la ESI, entre ellas la organización "católicas por el Derecho a Decidir" que vela por la efectiva legalización del aborto y la implementación de la ESI, a pesar de profesar la fe católica. Aquí se mencionan solo algunas de las iniciativas que han surgido desde organizaciones civiles, para defender sus posturas, las mismas han llegado a resonar en medios de comunicación, redes sociales y a través de la voz a voz que no para y que crea condiciones de disputa, pero también de diálogo para buscar un consenso eficiente que priorice la educación de niños, niñas y adolescentes, conformándose en otro sujeto de determinación curricular:

Tabla 12: Sujetos de grupos sociales organizados	
Argentina	Colombia
<ul style="list-style-type: none"> • Oposición: Agrupación "Con mis hijos no te metas", "Red Federal de Familias", organizaciones pro-vida, conservadoras y religiosas. • Promoción: movimientos feministas, ONGs, fundaciones (ej. Fundación Huésped) Movimiento "Ni una menos". Movimientos provinciales: ej. Mesa Federal de Centros de Estudiantes por Salta. Movimientos religiosos a favor: "católicas por el Derecho a Decidir" 	<ul style="list-style-type: none"> • Oposición: Foro Nacional de la Familia, Red Familia Colombia, Agrupación "Con mis hijos no te metas", organizaciones religiosas. • Promoción: organizaciones feministas, Organización "Causa Justa", distintos movimientos locales, personajes públicos, activistas y defensores de DDHH, El movimiento "Poderosas", Fundación Enlaza, medios de comunicación alternativos. Ej. Manifiesta

Finalmente, hay un sujeto de determinación curricular que actúa desde el conocimiento científico. En muchos casos, ha funcionado como mediador entre los entes burocráticos y los movimientos civiles, se trata de la academia. Múltiples académicos han fortalecido la perspectiva de la educación sexual y han logrado por medio de explicación científica, la aceptación de esta en cada vez más personas.

En Argentina, para la comisión especialista para la creación de los lineamientos nacionales en el año 2007, se convocaron expertos en educación, salud sexual y representantes de organismos internacionales, quienes lograron un consenso con los grupos conservadores para lograr el documento que hoy conocemos. En el 2018, se llevó a cabo el Encuentro Nacional de Referentes de ESI, coordinado por la primera coordinadora del Programa de Educación Sexual Integral, Mirta Marina. Entre los académicos que se han constituido en los mayores representantes en el país están Eleonor Faur, socióloga y doctora en Ciencias Sociales de FLACSO, Mónica Gogna; Investigadora Independiente del CONICET, Georgina Binstock, Karina Cimmino, perteneciente al Programa de Ciencias Sociales y Salud de FLACSO y co-

responsable del Diploma internacional ESI, entre otras, quienes se ha encargado de desmitificar las creencias erróneas alrededor de la ESI.

En Colombia una de las mayores exponentes desde los años 80, es la ciudadana colombo francesa, Florence Thomas, que ha forjado en Colombia una voz innegable por los derechos de las mujeres. Otros profesionales de diversas disciplinas contribuyeron a la sanción de normas, conformación del PESCC y creación de los materiales pedagógicos adicionales para su implementación. La doctora en psicología, Elvia Vargas, ha trabajado por la educación sexual durante más de 30 años, logrando incidir en la creación de políticas públicas. Algunos académicos han logrado incidencia a través de la participación en colectivos universitarios, movimientos sociales y publicaciones independientes. No obstante, es claro que, en este campo, es más fuerte Argentina, pues tiene una amplia producción académica relativa al tema, así que no dejan de conformarse como el último sujeto de determinación curricular identificado:

Tabla 13: Sujetos académicos	
Argentina	Colombia
<ul style="list-style-type: none"> • Comisión especialista para la creación de los lineamientos nacionales en el año 2007 (profesionales en medicina, ciencias sociales, ciencias biológicas, humanidades, entre otros). • Encuentro Nacional de Referentes de ESI, coordinado por la primera coordinadora del Programa de Educación Sexual Integral, Mirta Marina. • Entre los académicos que se han constituido en los mayores representantes en el país están Eleonor Faur, socióloga y doctora en Ciencias Sociales de FLACSO, Mónica Gogna; Investigadora Independiente del CONICET, Georgina Binstock, Karina Cimmino, perteneciente al Programa de Ciencias Sociales y Salud de FLACSO y corresponsable del Diploma internacional ESI, entre otras, quienes se ha encargado de desmitificar las creencias erróneas alrededor de la ESI. 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesionales de diversas disciplinas contribuyeron a la sanción de normas y conformación del PESCC y los materiales pedagógicos adicionales para su implementación. • La doctora en psicología, Elvia Vargas, ha trabajado por la educación sexual durante más de 30 años, logrando incidir en la creación de políticas públicas. • Otros académicos han logrado incidencia a través de la participación en colectivos universitarios, movimientos sociales y publicaciones independientes.

Como pudimos observar, en la construcción de los dos lineamientos nacionales (políticas educativas) y su contexto previo, interfieren una cantidad diversa de sujetos determinantes. Todos deben actuar en conjunto para la efectiva ejecución del ciclo de la política:

“Aquellos involucrados en la continua "clarificación" y generación de políticas y aquellos necesarios para implementar la política no son dos entidades totalmente remotas y desconectadas, son conjuntos de personas. Están conectados en un sentido directo por sus diferentes capacidades para afectar el trabajo de cada uno” (Ball y Bowe, 1992 p. 99)

Inicialmente, en el contexto de producción del texto político participan los sujetos gubernamentales y los sujetos políticos, pero los mismos actúan atendiendo a los requerimientos previos que han hecho los sujetos que se encuentran más presentes en el contexto de la influencia, principalmente grupos sociales, sujetos religiosos y sujetos académicos, quienes originalmente dan lugar a la creación de la política, puesto que sus requerimientos, reclamos y necesidades han logrado que la política sea pensada y construida de determinada manera.

En los dos países la iglesia ejerce su papel en el contexto de influencia mediante el condicionamiento de los conceptos de género y diversidad. Aunque en el caso argentino, su participación logró modificar la política en el año 2008, pero con la emisión de la Resolución 340 en 2018, vemos cómo la influencia de la iglesia ha disminuido y los conceptos que inicialmente fueron censurados, se han ido ganando un lugar en los textos políticos:

“...En ese marco de disputas en torno a la sexualidad, la Resolución n° 340 funcionó como un posicionamiento a favor de la ampliación de derechos relativos a la sexualidad y avanzó inéditamente en la explicitación de enfoques y contenidos referidos a la diversidad sexual y la perspectiva de género” (Boccardi, 2023, p.10).

A partir de esta resolución, se reactivó el debate que había estado aún latente durante años y se logró identificar “la creciente legitimidad y aceptabilidad social que los discursos asociados a los feminismos han ganado desde la emergencia del movimiento nacional “ni una menos”” (Carabajal, 2019 citado por Boccardi, 2023, p.10).

Finalmente, en el contexto de la práctica, tendríamos a los sujetos escolares, es en este contexto donde las políticas se ponen en acto, pero este proceso, atraviesa por una resignificación de las palabras establecidas en el texto político. En este caso, vemos como también algunas instituciones interpretan la política de acuerdo con sus convicciones, como la mencionada “Educación para el amor” propuesta por las instituciones religiosas, la cual a su vez es traducida por docentes y posteriormente por estudiantes (Ball y Bowe, 1992).

En conclusión, las diferentes posturas han logrado generar disputas que no van a terminar, pero que pueden llegar a minimizarse por medio del diálogo efectivo, como se ha demostrado con el avance que hemos evidenciado en el último siglo. Como vimos, en los dos países se lograron categorizar los mismos sujetos determinantes, aunque su nivel de influencia y participación varía dependiendo de la configuración histórica que vimos previamente, así como su posición en el ciclo de las políticas puede ser variable, cambiante o ubicua. No obstante, el punto central es lograr un consenso en materia de contenidos para así lograr un primer avance en la implementación de la política, sin dejar de lado las múltiples interpretaciones y traducciones a las que está sujeta.

En ese sentido, es pertinente conocer a detalle los contenidos específicos por los cuales todos los sujetos de determinación curricular expuestos están pugnando, a razón de esto, el siguiente capítulo, plantea exponer a detalle los contenidos puntuales propuestos por cada uno de los lineamientos nacionales abordados y cómo estos están relacionados con las regulaciones internacionales, las cuales intentan funcionar como homogeneizadores en los contextos nacionales. Sin embargo, se buscará ver desde una mirada crítica, la forma en que los sujetos de determinación curricular nacionales interpretan las orientaciones internacionales, entendiendo que las mismas no son totalizantes y pueden ser igualmente cuestionadas.

Capítulo 4: Regulaciones internacionales y su relación con los lineamientos nacionales

En este capítulo nos dedicamos a desarrollar el tercer y último objetivo específico de la tesis. Esto a partir del análisis de la relación existente entre las regulaciones internacionales para la educación sexual y los lineamientos nacionales de Argentina y Colombia prescriptos para la escuela primaria, encauzándonos en la interpretación que hacen los sujetos de determinación curricular locales sobre los contenidos a ser abordados en el aula, propuestos por organismos supranacionales.

Así que pondremos el foco en el documento denominado “*Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación Integral en Sexualidad*” (OTI), publicado en el año 2009 por UNESCO con apoyo de UNFPA, UNICEF y OMS. Estas dependencias de la ONU, a su vez, participaron en las comisiones asesoras para la construcción de los lineamientos nacionales, específicamente UNFPA y UNICEF en Argentina y únicamente UNFPA en Colombia. Haremos la articulación con los lineamientos nacionales vigentes trabajados en el capítulo anterior; en el caso argentino, los “*Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*” (2022) y en el caso colombiano el “*Proyecto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía PESCC*” (2008).

Iniciaremos brindando un panorama de las semejanzas estructurales de los documentos y el enfoque que maneja cada uno, para posteriormente ir de forma específica a cada eje de enseñanza establecido en las regulaciones internacionales e identificar si efectivamente están contemplados en los lineamientos nacionales de cada país, con la intención de brindar un análisis enriquecedor sobre lo que podría complementarse o no en cada Estado sin necesidad de comprender las orientaciones internacionales como reguladores mandatorios y más bien, buscando ofrecer una mirada crítica sobre las mismas. En ese sentido, se debe aclarar que las regulaciones internacionales sobre educación sexual están compuestas por varios documentos oficiales que han funcionado en dos vías; como derrotero de la creación de lineamientos nacionales y a su vez como el resultado de la puesta en marcha de algunos planes nacionales, es decir, que muchas de sus recomendaciones están basadas en la evidencia de contextos particulares.

Por tanto, cada Estado ha interpretado y reinterpretado las mismas según sus convicciones, construcción histórica y tradiciones. El documento seleccionado para este análisis son las OTI, puesto que representan la guía internacional más completa para el abordaje de la educación sexual en las escuelas y se revisa periódicamente con base en la implementación de algunos lineamientos nacionales, cuyos resultados son tomados como evidencia.

En primera instancia, las OTI destacan que se deben tener en cuenta tres campos de aprendizaje para enseñar la Educación Integral en Sexualidad que son 1) conocimiento, 2) actitudes y 3) habilidades:

“El conocimiento proporciona un fundamento crucial para los estudiantes, mientras que las actitudes ayudan a los jóvenes a formar su comprensión de sí mismos, la sexualidad y el mundo. Al mismo tiempo, habilidades tales como comunicarse, escuchar, rechazar, tomar decisiones y negociar; las actitudes interpersonales; el pensamiento crítico, el desarrollo de la auto concientización, el desarrollo de la empatía, tener acceso a información o servicios fiables, hacer frente al estigma y la discriminación y abogar por los derechos; todo ello hace posible que el estudiante entre en acción” (UNESCO, 2009 p.5).

De acuerdo con lo anterior, podemos establecer la primera conexión con los lineamientos colombianos y tiene que ver con el enfoque en las competencias, las cuales responden a este complemento entre conocimiento, actitudes y habilidades. Por su lado, los lineamientos argentinos ponen el foco en el concepto “integral”, lo que no ocurre en el caso colombiano y que según las OTI se refiere también al desarrollo de estos tres complementos.

Con esto podemos identificar que se tuvieron en cuenta las mismas bases para la construcción de las OTI (2009), los lineamientos colombianos (2008) y los lineamientos argentinos en su primera versión (2008), lo cual tiene sentido dado que fueron publicados con un año de diferencia con la cooperación de los Estados Nacionales y los mismos organismos internacionales. Así mismo, las OTI en su edición revisada publicada en 2018 citan a los lineamientos colombianos como una fuente para la actualización de conceptos según la evidencia, conocimiento, actitudes y habilidades, lo que denota un avance hacia una construcción transnacional y una intertextualidad entre documentos curriculares que podría denotar una legitimación mutua o cooperativa.

Respecto a la exposición de contenidos curriculares, existe una gran diferencia en el modo en el que los tres documentos seleccionados presentan el abordaje de temas específicos. Los lineamientos colombianos son los que más difieren ya que muestran una propuesta estructurada de implementación de la educación sexual en la escuela brindando herramientas específicas sobre cómo incorporar los conceptos por medio de una matriz pedagógica y se centran mucho en los instrumentos de evaluación, pero se quedan cortos en brindar ejemplos puntuales sobre cómo abordar la educación sexual específicamente. Por su lado, los lineamientos argentinos, presentan una propuesta más concreta con cuadernillos complementarios para cada nivel, brindando los temas claves a abordar en cada asignatura y nivel de enseñanza lo que los hacen más sencillos de implementar para cualquier docente, pero no se ahonda en las herramientas de verificación y evaluación.

Dentro de las OTI, los contenidos se establecen como conceptos claves para abordar la Educación Integral de la Sexualidad. Si bien no hacen una diferenciación por asignatura como se hace en los lineamientos argentinos, si lo hacen por grupos etarios. Dichos contenidos son comparables con los enfoques conceptuales propuestos por los lineamientos argentinos (cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercer nuestros derechos) y también con los principios de los lineamientos colombianos (ser humano, género, educación, ciudadanía y sexualidad).

Sin embargo, los lineamientos colombianos no presentan una clasificación por edades o niveles y más bien se deja a libertad de cada escuela la definición de contenidos según convenga. En el caso argentino, la clasificación de contenidos se presenta por niveles (educación inicial, educación primaria 1er y 2do ciclo y educación secundaria ciclo básico y orientado además de una diferenciación por asignaturas). En las OTI, la clasificación se define según objetivos de aprendizaje para cada grupo etario, presentándose los contenidos sugeridos para estudiantes de 5 a 8 años, de 9 a 12 años, de 12 a 15 años y por último de 15 a 18 años o más. Dado que nos estamos enfocando en la educación primaria, nos centraremos en los objetivos de enseñanza para los dos primeros grupos.

4.1. Contenidos curriculares en las orientaciones técnicas internacionales

La estructura de las OTI presenta ocho conceptos claves, en cada concepto se presentan los temas a enseñar y dentro de ellos, entre una a cinco ideas de aprendizaje por cada grupo etario, a partir de cada idea se desprenden al menos tres objetivos que responden cada uno a alguno de los campos de aprendizaje: conocimiento, habilidades o actitudes. A continuación, se dará un panorama general de cada concepto:

Concepto 1. Relaciones:

El primer círculo con el que se establecen relaciones afectivas es la familia, así que este será el primer tema para enseñar de este concepto clave. La primera idea de aprendizaje dentro de este tema es la existencia de diversos tipos de familia. Cada idea busca reconocer a la familia como el ente de cuidado de cada ser humano, identificando las necesidades y el papel de cada miembro de ella, recorriendo cuestiones como la desigualdad de género en la asignación de roles en la familia y la promoción de la igualdad, el papel de la familia en la enseñanza de los valores, influencia y apoyo en la decisiones y conciencia en torno a la salud de cada miembro de la familia.

Después de establecer relaciones afectivas con la familia, el ser humano tiende a entablar amistades y relaciones románticas, por lo que este es el segundo tema para tratar, y se prioriza el entender los diferentes tipos de amistad. Se propone asimilar que las diferencias no son barreras para entablar amistades y que las mismas están basadas en el respeto y la confianza recíprocos, además de abordar nociones importantes como la empatía y solidaridad. Más adelante se puede trabajar lo que significa el amor y cómo puede expresarse en los distintos contextos, las diferentes clases de amor y reflexionar sobre cuáles son las relaciones saludables y equitativas, la importancia del amor y las relaciones afectivas para sentirnos bien con nosotros mismos y los cambios que se dan en la pubertad con respecto a las relaciones.

Posteriormente, se encauza el tema de la tolerancia, inclusión y respeto, donde cada objetivo busca que los y las estudiantes comprendan que cada ser humano es valioso, que puede aportar a la sociedad desde la diferencia y es merecedor de respeto. Se busca crear conciencia sobre las faltas graves como el acoso escolar, hostigamiento, el estigma, la discriminación y los daños o consecuencias que pueden llegar a causar, y señalar que ninguna condición particular es motivo para propiciarlas. Finalmente, se aproxima el tema de compromisos duraderos y crianza, sugiriendo hablar sobre las diversas formas en las que se puede llegar al matrimonio y las situaciones en las que es dañino o perjudicial. También el establecer que los compromisos a largo plazo y la crianza dependen del contexto particular y varían según la religión, el país, entre otros y cómo los roles culturales de género afectan a las distintas formas de crianza.

Concepto 2. Valores, derechos humanos, cultura, sociedad y sexualidad

Inicialmente, se busca definir qué son valores y cómo varían en el mundo según las condiciones culturales, sociales y religiosas, también que cada estudiante identifique los valores relevantes para la educación sexual integral y reconocer cómo influyen en nuestras decisiones. Por lo tanto, dichos valores influyen en lo que aprendemos sobre sexualidad desde la infancia y por tanto en nuestras conductas adultas.

Dentro de este concepto se introducen los derechos humanos y el reconocimiento de que todas las personas los tienen. Asimismo, distinguir cuáles están incluidos en las leyes nacionales y acuerdos internacionales. Finalmente, dentro de este concepto se explora la conciencia sobre nuestra sociedad y cuáles son nuestras fuentes de aprendizaje principalmente la familia, pares, comunidad y medios de comunicación, y de estos cuáles son nuestras fuentes o personas confiables a las que podemos acudir en caso de tener alguna duda con respecto a la sexualidad.

Concepto 3. Construcciones sociales y normas de género, violencia de género, igualdad, estereotipos y prejuicios de género

Se brindan los primeros esbozos de la diferencia entre el sexo biológico y el género. Las perspectivas sobre género según la comunidad en la que nos desenvolvemos, y cómo las normas sociales, culturales o creencias religiosas influyen en la perspectiva que tenemos sobre los papeles de género y reconocer nuestra identidad de género aprobando la misma como merecedora de respeto, así como la identidad de otros.

Siguiendo la misma línea, recalcar la igualdad de género y qué comportamientos son injustos, discriminantes o desiguales si están basados en el género, el entender que estos comportamientos representan diferencias de poder en todos los ámbitos de nuestra vida y terminan siendo perjudiciales, creando estereotipos y prejuicios violentos que afectan la vida en comunidad y la autoestima. Lo que nos lleva al tema de identificar lo qué es violencia de género, cuáles son los diferentes tipos de violencia de género y dónde buscar ayuda debido a que se estaría infringiendo en una violación de derechos humanos.

Concepto 4. Qué es la violencia y cómo reconocerla

Para evitar que seamos tanto víctimas como victimarios, aprender que nunca es culpa de la víctima, independientemente de las condiciones de la situación y cuáles son las medidas de seguridad que podemos tomar, se profundiza en el acoso y el maltrato como formas de violencia frecuentes, reconocer el maltrato infantil y cuando un adulto está sobrepasando los límites, abordando en este punto, el abuso sexual. Asimismo, contemplar la violencia en el hogar y no normalizarla.

De igual forma, se propone priorizar nuestra seguridad personal y entender el significado y la importancia del consentimiento, entender que nadie tiene derecho tocar nuestro cuerpo sin consentimiento sin importar si es nuestra pareja o familiar, lo que conlleva a la importancia de la privacidad e integridad Finalmente, en tiempos digitales, se plantea instruir el uso seguro de las TIC, comprender que el internet y las redes sociales son herramientas útiles para informarnos correctamente pero también son peligrosas si no tenemos una guía adecuada para usarlas de forma crítica para no caer en el círculo de estereotipos de género al igual que la postura crítica frente a los medios de comunicación (radio, televisión, libros, etc).

Concepto 5. Habilidades para la salud y el bienestar

Dentro de esto se enuncia el tema de la influencia de los grupos de pares en la conducta sexual y cómo la misma puede ser positiva si es saludable o negativa si ejerce algún tipo de presión principalmente durante la llegada de la adolescencia y cómo desafiar esa presión promoviendo entornos beneficiosos. Este tema se conecta con la toma de decisiones y el comprender que, si bien cada ser humano tiene derecho a tomar sus propias decisiones, las mismas tienen consecuencias, pueden ser influenciadas por diversas fuentes en nuestro entorno y podemos pedir ayuda para tomar decisiones difíciles con algún adulto de confianza. Además, la toma de decisiones es una habilidad que puede aprenderse y mejorarse.

Lo que nos dirige al siguiente tema que tiene que ver con desarrollar correctamente las habilidades de comunicación en sus diferentes formas (verbal o no verbal), aprender a rechazar lo que no nos hace sentir cómodos o cómodas y expresar sentimientos, pensamientos o deseos para lograr una comunicación eficaz y florecer la empatía. Finalmente, dentro de este concepto se refuerza la guía sobre cómo encontrar ayuda por parte de todos los miembros cercanos a nosotros como amigos, familia, docentes, entre otros, creando una red de apoyo confiable y aprendiendo a donde o a quien acudir dependiendo del problema que estemos atravesando.

Concepto 6: Cuerpo humano y desarrollo

Está orientado a la parte biológica de la educación sexual, explicando nociones básicas de anatomía y específicamente los órganos reproductivos deshaciendo tabúes o incomodidades, indagar sobre las diferentes formas de los cuerpos resaltando que todos merecen respeto, entender la fisiología sexual y el proceso de reproducción. Los cambios en el cuerpo femenino en el ciclo menstrual, cuáles son las etapas del ciclo, entender que es normal y no es motivo de vergüenza. Posteriormente, revisar qué ocurre durante el embarazo, cómo se llega al mismo, cuáles son las señales y dónde acudir para confirmarlo o prevenirlo.

Otro tema importante dentro de este concepto es la pubertad, los cambios corporales y emocionales durante la adolescencia, la aceptación de la imagen corporal entendiendo que el concepto de lo que es atractivo puede ser subjetivo, la importancia de la higiene y el cuidado de sí mismo, finalmente chequear todas las preguntas respecto a sexualidad, el surgimiento del deseo sexual y la capacidad de acceder a fuentes verídicas.

Concepto 7. Relaciones sexuales y ciclo de vida sexual

Se sugiere aclarar que es natural el desear tener relaciones con otros seres humanos, que el placer y la excitación son propios de la naturaleza sexual humana, cuáles son los comportamientos apropiados o inapropiados y las distintas formas de contacto. Además, se debe explicar que la sexualidad implica atracción que puede ser tanto emocional como física, y que hay personas que se sienten atraídas a personas del mismo sexo. Respecto a la conducta y respuesta sexual se ahonda en las formas de demostrar amor mediante la intimidad y que las reacciones de cada cuerpo a los estímulos sexuales varían según diferentes factores positivos o negativos, aprender a identificar los mitos y las realidades sobre sexualidad y tener en cuenta la información verídica a la hora de tomar decisiones frente a la iniciación de la vida sexual.

Concepto 8. Salud sexual y reproductiva

Aborda temas como el embarazo y la capacidad de entender que el mismo se puede planificar ya que debe ser deseado y que hay personas que deciden no tener descendencia. Asimismo, conocer los signos del embarazo y cómo detectarlo, donde recibir ayuda en caso de tener sospechas, reconocer las consecuencias de un embarazo precoz y los diferentes métodos anticonceptivos, así como los mitos alrededor de la anticoncepción que pueden ser diseminados en la familia o grupos de pares.

Otro tema importante dentro de este concepto es el estigma de VIH y SIDA, lo ideal es empezar a incluirlo desde temprana edad enseñando qué es, cómo se contrae, aclarando que las personas que viven con VIH tienen igualdad de derechos, acceso a atención médica, que pueden llevar una vida productiva con el tratamiento adecuado y formar una familia con suficiente apoyo emocional en un entorno seguro y solidario. No obstante, en algunos casos pueden merecer atención diferenciada en el servicio médico y tener algunos efectos secundarios que se deben cuidar apropiadamente. Con esto, se busca ahondar en la importancia de la prevención y aprender que algunas enfermedades pueden transmitirse sexualmente y cómo reducir el riesgo de contraerlas, así como identificar si hay contagio.

Con este contexto de las OTI, pasaremos a hacer lo propio con los lineamientos nacionales. De esa forma, establecer un análisis comparativo y algunos de los debates que surgen a partir de estos conceptos al cierre del capítulo.

4.2. Contenidos curriculares en los lineamientos argentinos

Los lineamientos curriculares para la educación primaria tanto primer como segundo ciclo, están clasificados según el abordaje que se sugiere darles en cada asignatura. Sin embargo, a fines de generar categorías comparativas más coherentes con los lineamientos colombianos y las OTI, se clasificarán según los ejes conceptuales que fueron establecidos en la Resolución 340/18, haciendo una triangulación con los núcleos de aprendizaje prioritarios (NAPs), definidos allí y los contenidos sugeridos en las distintas materias.

Eje conceptual 1. Cuidar el cuerpo y la salud

Dentro de los núcleos de aprendizaje prioritarios, se sostiene que se debe entender el cuerpo humano como totalidad con necesidades de afecto, cuidado y valoración (Res. CFE 340, 2018) Por lo que es imprescindible enseñar desde la infancia cómo cuidarlo, entender la responsabilidad de los adultos cuidadores y formar en la capacidad de reconocer conductas inapropiadas por parte de estos, comprendiendo que hay partes íntimas que no deben ser vulneradas.

Igualmente, se debe hacer énfasis en los procesos de crecimiento, desarrollo y maduración. Conocer cómo funciona el cuerpo humano y cuáles son sus necesidades, además de reconocer de forma diferenciada los órganos sexuales y los cambios que experimentan durante el transcurso de la vida. Paralelamente, instruir en el proceso de reproducción y sus etapas, como el embarazo, el parto y lo que ocurre después del mismo. Más allá de dimensión biológica, las dimensiones sociales y afectivas que los componen, como aquello que engloba la maternidad y la paternidad. Aunado a esto, incluir la prevención y los métodos de planificación, abordando las ITS y la identificación de prejuicios en torno a ello.

También es una parte importante del contenido, el entender las emociones ligadas a la sexualidad, tales como el miedo, la vergüenza, el pudor, el placer o la alegría y cómo dichas emociones se pueden intensificar o modificar durante la pubertad. De ese modo, reconocer cómo evolucionan los diferentes cuerpos y las consecuencias emocionales que esto acarrea, con el fin de ayudar a desarrollarse en su entorno de forma saludable y desenvolverse en actividades sociales como la práctica de deportes y artes.

Por otro lado, entender el cuerpo como herramienta de diferentes formas de expresión, teniendo en cuenta las distintas capacidades y preferencias de cada ser humano, apoyándose en el análisis crítico de los cuerpos socialmente aceptados, entendidos como estereotipos de belleza, que en muchos casos no reflejan un estilo de vida saludable, generando conductas autodestructivas para llegar a estándares inalcanzables.

Eje conceptual 2. Valorar la afectividad

En este eje se busca ahondar en los vínculos socio afectivos que se pueden generar con pares, familias y relaciones románticas. Es ideal iniciar con la socialización de configuraciones familiares en distintas épocas y culturas, las diferentes formas de interactuar, de estar en comunidad y de vivir las etapas naturales como la juventud y la vejez. De ese modo, analizar las relaciones con la familia y con los amigos y amigas, para desarrollar la capacidad de identificar cuándo se debe acudir al diálogo como herramienta de resolución de conflictos, en el momento en que se presentan situaciones confusas.

Se aconseja profundizar en la importancia del diálogo ya que las diferencias siempre estarán presentes. Lo ideal es encontrar la mejor forma de solucionarlas y convivir con ellas por medio de la tolerancia. Todo ello con el fin de priorizar el afecto, el amor y el cuidado de otros, pero también entender que debemos velar por nuestra propia integridad física y mental y comprender la repercusión de las relaciones afectivas en nuestra vida emocional, subjetividad y vulnerabilidad.

También se propone alentar otros modos de expresión, como la música, la danza, el teatro, la pintura, la escultura y la escritura, con el fin de reconocer al otro, respetar sus expresiones en espacios seguros y desarrollar la capacidad de expresar también sentimientos, miedos, emociones, ideas y valoraciones, aceptando que externalizar es saludable y no nos hace débiles.

Por ejemplo, impulsar la creación de textos básicos en los que se puedan expresar sentimientos y generar debates, promoviendo un ambiente de respeto entre pares independientemente de su sexo, apariencia o identidad.

Eje conceptual 3. Garantizar la equidad de género

Con este eje se busca fomentar la equidad de género en las distintas actividades cotidianas que ocurren en la escuela, como la igualdad para varones y mujeres en juegos y en actividades motrices e intelectuales. En ese escenario, revisar cómo algunos deportes están históricamente asociados a un solo sexo y por qué esto es perjudicial, con el fin de desmitificar estereotipos y juicios de valor en relación con ello. Al mismo tiempo, promover actividades en las que se puedan integrar niños y niñas en igualdad de condiciones, priorizando el respeto y el cuidado propio y ajeno.

Es ideal brindar un contexto histórico respecto a las luchas que han protagonizado las mujeres para lograr los avances en equidad de género que hoy existen. Entender la participación tanto de mujeres como de hombres en la formación de sociedades, estableciendo diferenciación en los usos y costumbres de diferentes épocas, espacios geográficos y sociohistóricos, y cómo todo ello condicionó las relaciones entre seres humanos y la asignación de roles de género.

También es primordial conversar sobre las nuevas formas de masculinidad y femineidad, fomentando el desarrollo de posturas críticas, identificando machismos inmersos en la cotidianidad, cuestionarlos y conocer qué es violencia de género y discriminación. Por la misma línea, se propone explorar la diversidad en las relaciones e identidades humanas y los vínculos complejos que pueden llegar a establecerse.

Eje conceptual 4. Respetar la diversidad

Se proyecta naturalizar la diversidad en las personas que se evidencia en la variación de apariencia física, orientación sexual e identidad de género. Mediante la gestión en el aula, se busca que se reconozca desde temprana edad, el significado de diversidad, que, entre otras cosas, comprende múltiples grupos culturales y el reconocimiento de nuestra pertenencia a uno o varios de ellos, reafirmando nuestra identidad sin invisibilizar los demás grupos existentes en el mundo y así prevenir la discriminación. Asimismo, es deseable que se pueda transmitir la trayectoria de la humanidad como un tejido que se ha venido formando a lo largo de miles de años y, por ende, estamos interconectados de algún modo.

Es igualmente prioritario, prevenir los prejuicios y las actitudes discriminatorias, valorando las diferentes capacidades, necesidades y aptitudes de todos los seres humanos, así como la identidad con la que desean ser reconocidos. Se recomienda identificar los usos del lenguaje que puedan estar promoviendo rechazo o discriminación a cualquier persona o grupo social. Del mismo modo, reconocer las normas establecidas en los diferentes ámbitos de la sociedad para poder vivir de forma tranquila, por consiguiente, las consecuencias de su incumplimiento.

Es fundamental lograr externalizar los sentimientos que surgen en torno a la discriminación y notar si alguna vez se han sentido rechazados o rechazadas por cualquier motivo y buscar la forma de expresar esos sentimientos por medio de la escritura o la oralidad. Con ello, se puede fomentar el análisis crítico de los contenidos a los que niños, niñas y adolescentes están sobre expuestos actualmente como publicidad, redes sociales, juegos de video y televisión que en muchos casos presentan estereotipos de género, de imagen y violencia de diferentes índoles.

También es relevante que se puedan establecer actividades lúdicas, en equidad de condiciones, respetando las limitaciones de otros y otras, estableciendo acuerdos por medio del diálogo, la convivencia, la participación y la solidaridad, promoviendo espacios de integración y pertenencia. De ese modo, entender que se pueden integrar en todas las situaciones, a personas con distintas capacidades, creencias o apariencias, sin que esto vaya a generar algún tipo de prejuicio.

Eje conceptual 5. Ejercer nuestros derechos

Este eje central busca empoderar a niños y niñas para que, desde temprana edad, reconozcan sus derechos y cuando están siendo vulnerados. Fortalecer la capacidad de decir que no, frente a aquello que les haga sentir incómodos, confundidos o que genere malestar, de esta forma trabajar en la prevención del acoso y abuso sexual. Que sean capaces de entender cuando están siendo víctimas de violencia, así como los recursos a los cuales acudir en caso de que esto suceda, desde el conocimiento de las leyes vigentes hasta los teléfonos y canales de emergencia. De forma primordial, se sugiere el fortalecimiento de la empatía ante otras personas que estén sufriendo cualquier tipo de violencia y se prioriza en este punto, el derecho a la intimidad y el respeto a la intimidad de los demás.

De igual modo, se busca estimular la autonomía en cuanto a los deberes ciudadanos y promover la democracia y la participación por medio de actividades lúdicas que les encaminen a sus futuras responsabilidades ciudadanas. Se recomienda generar espacios de negociación y creación de acuerdos que puedan ser debatidos entre pares, que sean beneficiosos por igual y que se impulse el sentido colaborativo y la inclusión. Desarrollar la capacidad de expresar ideas, opiniones y puntos de vista, mediante el análisis crítico de discursos sociales y la identificación de lo que se está o no se está de acuerdo, con el fin de ejercer la participación y construir redes con otras personas.

Por la misma línea, construir habilidades para expresarse en cuanto a la defensa de la integridad personal y analizar posturas presentes en medios de comunicación, revistas, redes sociales, libros, entre otros, para identificar tendencias sobre diferentes temas como discriminación, estereotipos y roles. Identificar sujetos clave, espacios y procesos sociales, conflictos que atañen a la sociedad desde lo cotidiano a lo extraordinario. Esto con el fin de formar ciudadanos y ciudadanas con integridad, responsabilidad y ética acordes a la vida en una comunidad contemporánea, donde la tolerancia, el respeto a la diferencia, los derechos humanos y la formación de una identidad sean primordiales.

4.3. Contenidos curriculares en los lineamientos colombianos

Este apartado está dedicado a presentar un panorama de los principios de abordaje de educación sexual en los lineamientos colombianos, los cuales son una iniciativa del Ministerio de Educación Nacional en colaboración con UNFPA.

Principio 1: Ser Humano

Se debe entender a todos los seres humanos desde la perspectiva de la igualdad. Todo ser humano tiene dignidad y la misma es el eje fundamental para el cumplimiento de los derechos humanos universales. Para vivir en dignidad plenamente, se deben suplir tres pilares: vivir según el deseo propio en libertad y autonomía, vivir en condiciones adecuadas de existencia y no recibir humillaciones para salvaguardar la integridad.

En términos de autonomía, todo ser humano tiene derecho a la diferencia y a expresar su identidad, y es vital contemplar dentro de esta autonomía, los derechos sexuales y reproductivos, donde cada persona es libre de ejercer su sexualidad de forma saludable e informada.

Principio 2: Género

Este principio aclara que la estructura social basada en las diferencias biológicas es una construcción cultural que puede ser cuestionada, ya que se basa en valorar de forma desigual a cada sexo y propicia la discriminación hacia las mujeres.

De ese modo, se plantea identificar la diferencia entre lo que es justicia, igualdad y equidad para evitar que las diferencias de género otorguen condiciones de desventaja en los distintos ámbitos de la vida. Para lograrlo se plantea vincular a las mujeres en la toma de decisiones y construcción de proyectos de los cuales serán a su vez receptoras. Se parte de entender a las mujeres y niñas como libres e iguales en dignidad, en relación con los hombres.

Ya que se reconocen los patrones de organización social históricamente desfavorecidos para las mujeres, es vital ir moldeando las herramientas de participación, identidad y autonomía y su vez deconstruir esta mirada histórica de ventaja de un sexo sobre otro. Igualmente, se busca establecer condiciones de equidad reconociendo las circunstancias particulares con el fin de lograr una convivencia pacífica y justa, así como asumir a las mujeres en calidad de ciudadanas con pleno ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos.

Principio 3: Educación

Se parte de concebir la educación como la construcción de conocimiento por medio de la pedagogía y se le da significación a ese conocimiento a partir del sentido que tiene una utilidad práctica o finalidad, lo que es el inicio para el desarrollo de competencias, que se definen como "el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas, comunicativas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí" (Vasco, 2003, s.p).

Para llegar a esto se requiere establecer objetivos ejecutables con la participación de los y las involucradas con una metodología participativa que brinde la oportunidad a los y las estudiantes de opinar y contribuir a la construcción de su propio conocimiento en los diferentes escenarios de su vida: familia, escuela, barrio, etc y de esa manera contribuir a la formación de sujetos sociales con voz que puedan ser conscientes de su rol como ciudadanos y sujetos activos de derechos.

Principio 4: Ciudadanía

La ciudadanía se asume cuando nos reconocemos como integrantes de un orden social y de sus instituciones mediante la adaptación a los valores, costumbres, normas y tradiciones de este. También se ejerce cuando se generan entornos participativos con el objetivo de transformar o mejorar las condiciones actuales del orden social que se habita. Cada estudiante debe desarrollar su reconocimiento como ciudadanos y ciudadanas pertenecientes a una sociedad incluyente para garantizar el ejercicio de sus derechos civiles, políticos, económicos, culturales, sexuales y reproductivos a lo largo de su vida por medio del fortalecimiento de la democracia, el pensamiento crítico, el bien común, el diálogo, el pacto a la no violencia y la capacidad de crear vínculos sanos y constructivos entre sí.

Principio 5: Sexualidad

La definición de Marina (2002, p. 14) asegura que la sexualidad es el universo simbólico construido sobre una realidad biológica: el sexo. Esto la convierte en eminentemente humana cuando comprende a partir de su dimensión biológica, una dimensión psicológica, cultural e histórica en la que se asumen aspectos emocionales, cognitivos y comunicativos tanto en su plano individual como social, pues reconoce la importancia de la interacción con otros a través del establecimiento de relaciones en sus distintos grados de intimidad.

La sexualidad contiene entonces algunos componentes que se consideran primordiales: Identidad de género, comportamientos culturales de género y orientación sexual.

La identidad de género se entiende más allá de una noción biológica y rígida como lo sería el sexo. Money (1988) estableció que el género contiene variables psicológicas y sociales en la determinación sexual del individuo. Así pues, hace referencia al sentimiento de una persona de igualdad, unidad y persistencia como hombre, mujer o ambivalente a pesar de los cambios físicos y psíquicos. Aquí se plantea la diferencia con la identidad sexual, la cual se refiere a la conciencia de sí mismo asociada a las características biológicas, genéticas, morfológicas o fisiológicas que determinan a una persona como hombre o mujer.

Por su lado, los comportamientos culturales de género se enfocan en comprender y cuestionar los roles de género y las imposiciones sociales históricamente establecidas a hombres y mujeres creando una gama más amplia e incluyente teniendo en cuenta la mirada subjetiva de cada individuo, dando la posibilidad a la variación en su autopercepción.

La orientación sexual se refiere a la atracción erótica o afectiva hacia otro individuo y la variedad que esto conlleva bien sea entre personas del mismo sexo (homosexual), de sexo opuesto (heterosexual), de ambos sexos (bisexual) y entre los diferentes tipos de identidad (pansexual) En este contexto, se definen cuatro funciones fundamentales: comunicativa relacional, reproductiva, erótica y afectiva, ya que se comprende a la sexualidad como un fenómeno común o compartido.

La función comunicativa relacional busca expresar las distintas maneras de sentir, pensar y hacer relacionadas a la sexualidad. Según Rubio (1994) sus características son los imaginarios y representaciones sociales frente a los procesos de comunicación relacionados a la misma, la estructuración, deconstrucción y resignificación de los códigos mediante los cuales las personas se comunican y construyen relaciones y la constitución de un sistema de valores y creencias que afectan la toma de decisiones sobre sexualidad, por ende, uno de los objetivos finales es el desarrollo de competencias que permitan una comunicación efectiva y saludable.

Respecto a la función reproductiva se entiende la posibilidad de producir nuevos individuos y las construcciones mentales sobre esta posibilidad como el tener manifestaciones psicológicas y sociales alrededor del hecho biológico de la reproducción, las percepciones sobre maternidad, paternidad, crianza, diferentes formas de procreación, el ciclo vital y factores externos pero que nos atraviesan como la demografía y las políticas reproductivas.

Por su lado, la función erótica tiene que ver con el componente del placer, que surge a raíz de la vivencia de experiencias que activan una respuesta corporal o genital. Rubio (1994) define esta función como los procesos humanos en torno a la excitación sexual y sus resultantes en calidad placentera que tiene características biológicas, anatómicas y fisiológicas pero que a su vez tiene componentes mentales, simbolizaciones, significación social y regulación lo que la humaniza completamente.

Finalmente, la función afectiva se entiende como la capacidad de desarrollar un afecto intenso hacia otro ser humano, así como la construcción mental, individual y social que se deriva de ello. Según Rubio (1994) el amor sería la forma ideal de afectividad ya que comprende el cuidado, la responsabilidad y respeto por la otra persona. No obstante, esta dimensión también comprende patrones de apego, y el derecho de todos los individuos a disfrutar del afecto a través de la formación en un juicio crítico y discernimiento sobre lo que significa establecer relaciones afectivas.

Principio 6: Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía

Este principio funciona como unificador de todos los demás principios e implica formar personas con capacidad reflexiva y crítica que, mediante el ejercicio de la sexualidad, se desarrollen a su vez como ciudadanos y ciudadanas, entendiendo que la sexualidad es una dimensión que se manifiesta tanto en el ámbito público como en el ámbito privado. La escuela debe desarrollar competencias para el ejercicio libre y saludable de la misma, mediante el fortalecimiento de la identidad, análisis crítico, deconstrucción de estereotipos y construcción de ambientes pluralistas y participativos donde cada miembro tenga la libertad de elegir la forma en la que quieran vivir su vida sin riesgo de discriminación, coerción o violencia.

4.4. Relación entre los contenidos de los lineamientos nacionales con los contenidos de las Orientaciones Técnicas Internacionales

En este análisis, se buscó establecer la relación puntual de los contenidos expuestos en los lineamientos nacionales, con aquellos propuestos por las OTI. Esto con el fin de identificar similitudes y diferencias en los abordajes, así como las posturas que tienen los sujetos de determinación curricular frente a algunos contenidos específicos propuestos por las OTI, teniendo en cuenta que las mismas, aspiran a ser el punto de referencia internacional en la creación de currículos locales.

De esa forma, exponer algunos debates pasados y actuales respecto a la inclusión o exclusión de contenidos en los lineamientos nacionales y el papel que juegan los organismos internacionales en esos debates. Para ello, la siguiente tabla demuestra un resumen de la relación que tienen los contenidos de los tres documentos, tomando como punto de referencia los conceptos de las OTI, anteriormente expuestos:

Tabla 14: Relación de los contenidos de las OTI con los lineamientos nacionales		
Ejes curriculares OTI	Relación con lineamientos argentinos	Relación con lineamientos colombianos
<p>Relaciones: El abordaje se dirige al reconocimiento de las distintas clases de vínculos que establece el ser humano iniciando con la familia, posteriormente la amistad y las relaciones románticas. Después el foco se mueve a la enseñanza de la tolerancia y el respeto y finalmente aborda lo que significan los compromisos a largo plazo y la crianza.</p>	<p>El concepto de relaciones puede vincularse con el eje "valorar la afectividad" en Argentina. El mismo está complejizado de una manera mucho más profunda en el contexto argentino. La ESI busca que los sujetos puedan ser conscientes de su entorno y desarrollar la empatía. Además de aprender a expresar las emociones, escuchar lo que tienen que decir los otros y entender que las palabras tienen repercusión. En resumen, lo que se busca es la emancipación en lugar del disciplinamiento.</p>	<p>Este concepto se aborda en los lineamientos colombianos desde el principio "sexualidad", específicamente en la <u>función afectiva</u> donde se priorizan las relaciones asociadas a la sexualidad, es decir que no se mencionan la afectividad en el aula o en los vínculos familiares. No obstante, se tienen unos hilos conductores claros para llegar a comprender cómo se impactan las relaciones cuando se sensibiliza sobre el componente afectivo, entre ellos se encuentra el establecimiento de vínculos saludables, la cimentación y el cuidado de las relaciones, la identificación de emociones propias y ajenas, el manejo de esas emociones, cómo expresarlas de forma sana, y cómo desarrollar las expresiones de afecto.</p>
<p>Valores, derechos humanos, cultura, sociedad y sexualidad: Se dirige al reconocimiento de los valores que se forjan desde la infancia de acuerdo con el contexto familiar y comunitario y que por lo tanto son variables de una persona a otra, y cómo estos condicionan las decisiones que se toman, incluyendo las relacionadas a la sexualidad. Del mismo modo, introduce los derechos humanos, entendiendo que estos, a diferencia de los valores, son universales. Por último, aborda cómo la cultura, la religión y las fuentes de información cercanas moldean valores, creencias y costumbres que inciden en la comprensión de la sexualidad.</p>	<p>El eje conceptual "Ejercer nuestros derechos" plantea a la escuela como el ente encargado de que niños, niñas y adolescentes, no solamente conozcan sus derechos sino de que sean capaces de ejercerlos satisfactoriamente. También se aborda este tema en el eje "Respetar la diversidad" que busca reconocer que todas las personas tienen derecho a expresar su identidad. De igual forma, dentro de los propósitos formativos, se plantea promover una educación en valores y el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad, lo que puede relacionarse con la incidencia en la toma de decisiones que mencionan las OTI. Dentro de los lineamientos específicos para la asignatura de "Formación ética y ciudadana" se especifica la necesidad de desarrollar un análisis crítico frente a las fuentes informativas y su incidencia en los valores.</p>	<p>El principio "ser humano", está basado en el concepto fundamental de derechos humanos, y la referencia a los derechos sexuales y reproductivos está sustentada específicamente por la Campaña de la ONU por los derechos humanos de las mujeres, publicada en 2008. Por su lado, el principio "ciudadanía" reconoce a niños, niñas y adolescentes como ciudadanos y sujetos activos de derechos, que tienen la capacidad de ejercer su ciudadanía, legitimando su pertenencia a grupos sociales y realidades concretas que tienen el poder de transformar y mejorar. De igual forma, este concepto también se aborda en el principio "sexualidad", dentro de los componentes de <u>identidad de género y orientación sexual</u>, los cuales presentan hilos conductores relativos al reconocimiento y ejercicio de derechos humanos como la dignidad, el conocimiento de la pluralidad de identidades y el derecho a la información, lo que finalmente busca estimular que cada estudiante imagine su proyecto de vida con libre desarrollo de la personalidad, autoestima y valores.</p>

<p>Entender el género: Este concepto busca visibilizar que existen construcciones sociales que condicionan nuestra perspectiva de género y que hay normas vinculadas al género que pueden ser cuestionadas ya que están relacionadas a los diferentes contextos culturales o creencias religiosas. Se busca reconocer la diferencia entre sexo biológico y género, así como reconocer lo que significa la identidad de género y que cualquier persona merece respeto. De igual forma enseñar que existen desigualdades y estereotipos de género que pueden desencadenar violencia de género.</p>	<p>Este concepto está directamente relacionado con el eje "garantizar la equidad de género". El cual ha tenido un desarrollo significativo en Argentina durante los últimos años, ya que, en la primera versión de los lineamientos, se prefirió abordar como "equidad entre hombres y mujeres" debido a los estigmas alrededor del término "género". No obstante, los lineamientos actualizados en 2022 aún se quedan en el binarismo, ya que hacen énfasis en los prejuicios, estereotipos y diferencias de género, centralizando aún el tema en las diferencias entre hombres y mujeres. La identidad de género se menciona únicamente en los núcleos de aprendizaje para nivel primaria emitidos en la Resolución 340/18 a raíz de la Ley de Identidad de Género sancionada en 2012.</p>	<p>Este concepto se aborda desde los principios de "sexualidad" y "género", como la capacidad de analizar la realidad en relación con las desigualdades sociales basadas en diferencias sexuales y cómo esto ha logrado situar a la mujer y al hombre en posiciones jerárquicas, donde el hombre suele manejar las relaciones de poder. Si bien este principio es oportuno, aún se queda en el binarismo, dejando de lado otras identidades pertenecientes a la comunidad LGBTIQ, que se ven invisibilizadas al no ser mencionadas propiamente. Aunque también se pone el foco en el componente de <u>identidad de género</u> y sus hilos conductores referentes a la definición de la sexualidad y la identidad que se constituye alrededor de ella. Se abordan igualmente los <u>comportamientos culturales de género</u>, buscando analizar los roles de género históricamente establecidos en base a desigualdades que pueden variar de acuerdo con nuestra perspectiva.</p>
<p>Qué es violencia y cómo reconocerla: Busca enseñar los tipos de violencia, acoso y/o maltrato, así como inculcar que nunca es culpa de la víctima. Se plantea hacer énfasis en el abuso y explotación sexual infantil, los medios de prevención y comunicación frente a un abuso, reconocer un abuso y entender que puede venir de cualquier persona incluidos familiares o personas cercanas. También busca el reconocimiento de violencia intrafamiliar, así como recalcar la importancia del consentimiento y la privacidad. De igual forma, enseñar el uso seguro de las TIC y redes sociales para prevenir cualquier forma de violencia.</p>	<p>Este concepto se encuentra abordado de forma integral en los lineamientos argentinos y es transversal a todos los ejes, principalmente en el eje de género, aunque es interesante resaltar que en los lineamientos curriculares no se emplea directamente el término "violencia de género" hasta la Resolución 340/18 y la Ley N° 27.234 Educar en Igualdad, la Ley Ley N° 26.485 para erradicar la Violencia de Género y la Ley Micaela N° 27.499. Sin embargo, el tema lo podemos encontrar abordado principalmente como violencia sexual y violencia en las relaciones interpersonales. También es de destacar que temas como la violencia de género y violencia intrafamiliar han sido ampliamente tratados no solo desde la ESI, sino de forma intersectorial a través de campañas oficiales, redes sociales, materiales pedagógicos tanto desde sujetos gubernamentales como de colectivos independientes.</p>	<p>Este concepto se apropia en los lineamientos colombianos dentro de los principios "ser humano", "ciudadanía" y "sexualidad" en la función <u>comunicativa relacional</u>, ya que plantea abordar los hilos conductores relativos a la convivencia pacífica y dialógica, el fomento de las relaciones participativas horizontales, la valoración y el respecto a la identidad y a la diferencia, el establecimiento de acuerdos frente a la sexualidad y el derecho a la seguridad personal. Sin embargo, es interesante resaltar que no se menciona la palabra violencia y más bien se aborda desde las relaciones pacíficas, el establecimiento de acuerdos y el reconocimiento del derecho a vivir sin miedo o temores. También es relevante indicar que, aunque no se emplea el término "violencia de género" si se aborda específicamente la violación, abuso o acoso sexual pero no hace énfasis en otros tipos de violencia.</p>
<p>Habilidades para la salud y el bienestar: plantea la importancia de la influencia de los grupos de pares en la toma de decisiones y como esto puede acarrear consecuencias que podrían ser perjudiciales. Por la misma línea, se busca fortalecer la habilidad de comunicación en todas las relaciones y rechazo frente a lo que no se está de acuerdo. Igualmente, proponen cómo buscar ayuda frente a cualquier situación de violencia, incomodidad o abuso y cómo pensar de forma crítica en todo lo que es publicado en medios de comunicación y redes sociales.</p>	<p>Este tema es quizás uno de los que se aborda de manera más distinta en la ESI ya que es abordado en todos los ejes, pero principalmente en el eje "cuidado del cuerpo y la salud", trabajando con una idea compleja de salud, desde una perspectiva integral que involucra todos los factores que afectan el bienestar de las personas. Se entiende la salud, como un concepto que se aborda de forma colectiva, pues incorpora dimensiones que van desde la historia personal hasta los discursos científicos y los derechos humanos. Las representaciones de los cuerpos a través de las distintas perspectivas y la reflexión crítica sobre los modelos de belleza que circulan constantemente están incluidas en los lineamientos con la finalidad de cuestionar los cuerpos hegemónicos,</p>	<p>Este eje se embarca dentro de la <u>función reproductiva</u> del principio "sexualidad", sus hilos conductores exponen los servicios de salud sexual y reproductiva, el derecho a la integridad física, psíquica y social, la toma de decisiones autónomas tomando en cuenta el bienestar propio y de los otros. Se destaca la importancia del acceso a conocimiento científico y verídico sobre métodos de planificación, consecuencias de abuso de sustancias y prevención de ITS y VIH/SIDA. Por otro lado, se queda corto en abordar la influencia de los grupos de pares, los estereotipos de belleza y las rutas de apoyo en la escuela. Debido a ello, las iniciativas para el conocimiento de este tema surgen desde otro tipo de escenarios, como colectivos, ONGs y movimientos feministas que realizan campañas en distintas partes del país y a través de</p>

	promover la desnaturalización de los estereotipos.	medios virtuales, para llenar de a poco esta falencia que existe actualmente en el ámbito escolar.
Cuerpo humano y desarrollo: Destacan la anatomía, el reconocimiento de los órganos sexuales, reproducción y la función del cuerpo según el sexo, salud sexual, el proceso del embarazo, ciclo menstrual, cambios en la pubertad e imagen corporal. Además, tienen un enfoque en personas con discapacidad o capacidades diferentes respecto a la valoración de sus cuerpos.	Este concepto igualmente lo podemos revisar desde el eje "cuidar el cuerpo y la salud" pero más desde un enfoque biológico tradicional que está incluido igualmente en los lineamientos porque es necesario. Dentro de los propósitos formativos encontramos la promoción del cuidado e higiene del cuerpo, el conocimiento de los órganos del cuerpo y particularmente de los órganos reproductivos, la prevención en torno a la vulneración del cuerpo y sus partes privadas, y la valoración de la imagen corporal. Aunque, cabe destacar no se menciona específicamente a personas con discapacidad, pero sí se aborda en los materiales pedagógicos de manera integral con otros ejes.	Este concepto se abarca en el principio de "sexualidad", especialmente en la de la <u>función reproductiva</u> y los hilos conductores específicos de funcionamiento biológico, sexual y reproductivo y el cuerpo como fuente de bienestar que propone fomentar los hábitos saludables. Aunque es interesante resaltar que temáticas como la higiene y el cuidado del cuerpo no están estrictamente abordados en el PESCC, pero si están abordados en el PEI (Proyecto Educativo Institucional) que contempla los contenidos curriculares generales. El tema de los estereotipos corporales y la inclusión de temas relativos a personas con discapacidad, no se encuentran especificados, y se podrían abordar englobados en el hilo conductor de valoración y respecto a la diversidad y la diferencia, aunque es necesario ahondar en estos temas por su nombre para evitar confusiones.
Relaciones sexuales y el ciclo de vida sexual: Buscan brindar una primera introducción a la naturaleza humana de sentir placer, el deseo de tener intimidad, la atracción hacia otras personas y el disfrute del cuerpo, se da lugar a la curiosidad y la definición de un adulto de confianza para hacer preguntas y para comunicar en caso de identificar contactos inapropiados y la naturalidad de la masturbación.	Estos conceptos pueden condensarse en un solo análisis dentro de los lineamientos argentinos, ya que los mismos son abordados principalmente en los ejes "cuidar el cuerpo y la salud" y "ejercer nuestros derechos". Son abordados de forma muy básica, pues se comprende que son temas que se deben abordar más a detalle cuando llega la adolescencia. Respecto a la salud sexual y reproductiva, se hace hincapié en la prevención del embarazo y las ITS a través de métodos de planificación. Los cambios en la pubertad y las emociones asociadas a ello, entre ellas, la intimidad y el placer. No se detallan estigmas alrededor de las ITS y presentan una mayor cohibición respecto a la iniciación de la actividad sexual. No se habla de masturbación, atracción o curiosidad sexual.	Estos conceptos se embarcan en el principio "sexualidad" dentro de la <u>función reproductiva</u> mediante los hilos conductores del funcionamiento biológico sexual y reproductivo, los aspectos psicológicos y sociales de la reproducción, y dentro de la función erótica, abarcando los hilos conductores relacionados al reconocimiento del placer, las expresiones eróticas, el lenguaje del erotismo y el derecho a la intimidad. Se menciona específicamente la prevención de ITS y VIH/SIDA, pero no se hace mención del estigma alrededor de estas. Es interesante resaltar que el concepto de "erotismo" se emplea en este documento a diferencia de las OTI y los lineamientos argentinos que no lo mencionan y prefieren emplear el término "placer".
Salud sexual y reproductiva: Abordan el reconocimiento de los signos de embarazo, los métodos para prevenirlo. Se aborda la abstinencia, pero también el modo correcto de emplear los métodos anticonceptivos. Se hace especial énfasis en los métodos para prevenir e identificar la transmisión de ITS, los estigmas asociados a las mismas, especialmente al VIH/SIDA y los tratamientos médicos existentes.		

De acuerdo con la tabla anterior, vemos cómo la mayoría de los conceptos propuestos por las OTI se conectan con los ejes establecidos por Argentina y los principios abordados por Colombia. No obstante, algunos conceptos se han venido trabajando de manera diferenciada en los distintos documentos, y algunos están más cercanos entre sí que otros. Por ejemplo, la

afectividad se aborda con mayor profundidad³² en el contexto argentino que en las OTI y en el PESCC. Para verlo de manera más clara podemos guiarnos por el siguiente gráfico:

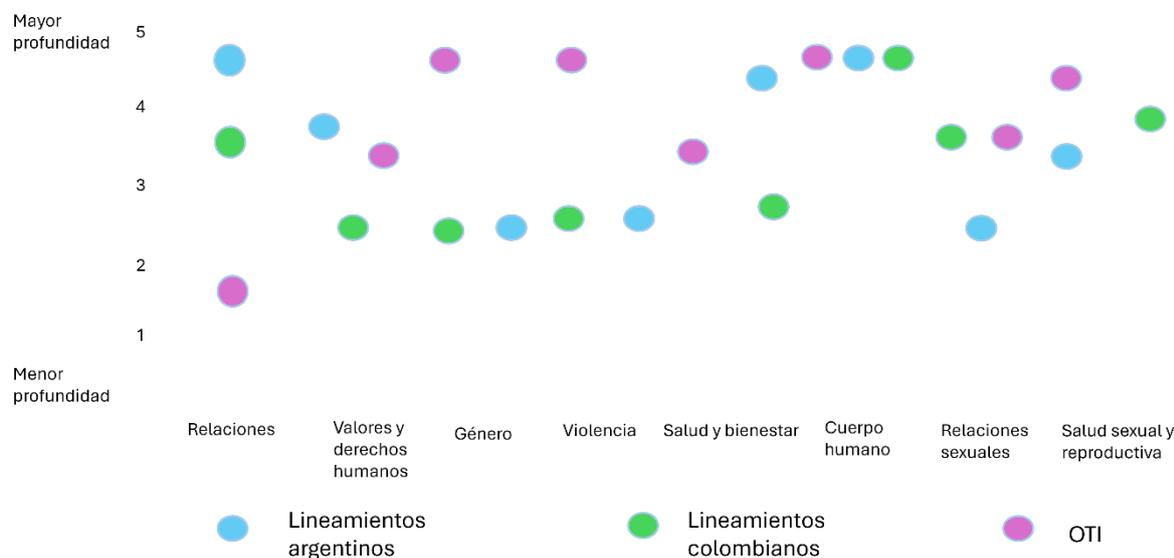


Gráfico 1: Relación de los contenidos de las OTI con los lineamientos nacionales Elaboración propia.

Según el gráfico, podemos identificar que los lineamientos colombianos profundizan los temas más vinculados a lo que más se ha trabajado en el país en cuanto educación sexual (cuerpo, relaciones sexuales, salud sexual y reproductiva), mientras que los argentinos combinan la profundidad en uno de esos temas (cuerpo y salud) para jerarquizar temas vinculados a las relaciones sin enfatizar solamente lo “sexual” entendido de manera estricta. Por lo que la dispersión que se presenta es coherente con la construcción histórica que hemos venido trabajando en los capítulos anteriores.

Para verlo más a detalle, podemos mencionar que el eje de "valorar la afectividad" en los lineamientos argentinos, está atravesado por una perspectiva de las emociones como algo cotidiano y no como algo asociado exclusivamente a relaciones sexoafectivas. Se entienden las emociones desde un foco distinto al de otras épocas, representando un nuevo tipo de disputas. Según Julieta Montero (2021), Inspectora de Nivel Secundaria de Mar del Plata, "las derechas" de la educación defienden la idea de regular las emociones y buscar estar bien a pesar de los obstáculos. Sin embargo, asevera que la ESI busca que los sujetos puedan percibir su entorno

³² En este caso, con “profundidad” nos referimos a la frecuencia en las menciones, el tratamiento y la fundamentación en los lineamientos de cada uno de los temas abordados.

sin naturalizar aquello que es violento y empatizar ante el dolor de los demás. Para esto recalca el rol docente y la necesidad de cuestionar las prácticas de enseñanza, que conviven en sintonía con las emociones que están latentes en la cotidianidad de la escuela.

Mientras tanto, en las OTI no se menciona la afectividad en ningún momento dentro de las orientaciones para los grupos etarios de escuela primaria, a su vez el PESCC de Colombia prioriza las relaciones asociadas a la sexualidad haciendo un énfasis especial en las relaciones de pareja y en el amor romántico, dejando de lado las relaciones afectivas familiares o escolares. En relación con esto, Mariana Sanz, fundadora del Movimiento "Poderosas" en Colombia, aclaró al El Espectador (2021), que la educación sexual en el país debe dejar de priorizar las relaciones sexuales y enfocarse en la emocionalidad que hay detrás de la sexualidad y la identidad que significa conocer nuestra propia sexualidad, así como la gestión de las emociones que eso genera. En sintonía, el reciente proyecto de ley 229, busca incorporar la integralidad y brindarle relevancia al rol de la familia en cuanto a la importancia de la afectividad presente en la vida cotidiana, ya que desde que se reglamentó la educación sexual en 1993, la misma, en el contexto de la práctica, es entendida más desde la genitalidad sin hablar de la emocionalidad y la responsabilidad afectiva que vienen de la mano con la visión de la integralidad.

Dentro de esta visión de integralidad también podemos hacer referencia al abordaje sobre reconocimiento de los valores y el ejercicio de derechos. En Argentina, la ESI se plantea a sí misma como un derecho, y el no abordaje de esta, sería una vulneración a este derecho. Este es quizás el mensaje que más han abanderado las organizaciones que contribuyeron a la gestión de la ley, los lineamientos y su posterior posicionamiento en las escuelas. Aunque algunas posturas feministas y de colectivos de LGBTIQ plantean que se cuestionen las relaciones de poder que aún están inscritas en la sociedad heteronormativa -por ende, en la escuela- y que no permiten que se hable abiertamente de temas como orientación sexual o identidad de género en los lineamientos nacionales (Turpaud, 2021).

De hecho, es interesante resaltar que el concepto de orientación sexual solo se menciona dos veces en los lineamientos de educación primaria y no se profundiza al respecto, tampoco se habla de género no binario, códigos de vestimenta heteronormativos o detalladamente de personas LGBTIQ. Esto puede suceder en parte debido a la intervención de la iglesia católica en la realización de lineamientos que, como hemos mencionado, limitaron incluir el concepto de género en la primera versión de estos. Sobre esto también es importante mencionar que los

organismos de la ONU como UNESCO y UNFPA no están sometidos a la influencia de las religiones institucionalizadas como los Estados analizados, por lo que se constituyen como un sujeto que puede disputar dicha influencia.

En el caso del PESCC, el abordaje de derechos humanos tiene como referencia principal el documento: "Los derechos sexuales y reproductivos también son derechos humanos" publicado por la ONU en 2008, pero cabe recalcar que, al explicar los derechos humanos en las guías, no se hace referencia específica a los derechos de las mujeres, sino que se aborda "ser humano" como categoría general. A pesar de esto, sí se hace énfasis en el derecho a la libertad de elección, la participación y el respeto a la diferencia, lo que contribuye a la valoración de la diversidad y la construcción de ambientes libres de violencia. No obstante, en la práctica hay aún familias y grupos conservadores que no han permitido que estos temas se abarquen totalmente en el contexto escolar, por lo que otra de las iniciativas del nuevo proyecto de ley en curso, es actualizar y adecuar al presente, la educación sexual, incorporando de manera obligatoria el enfoque de género, la no discriminación y los derechos sexuales y reproductivos, que aunque ya están protegidos por la legislación, no se abordan lo suficiente en los colegios públicos y privados del país.

Respecto al enfoque de género en específico, en Argentina el mismo ha cobrado mayor relevancia en el discurso oficial a partir de la resolución 340 en 2018. Aunque cabe insistir que el feminismo estaba presente tanto en las calles como en los documentos de trabajo del programa nacional desde mucho antes, pero no en las regulaciones oficiales. Según Cepeda (2021) construir conocimientos desde una perspectiva de género, significa que se van a cuestionar constantemente las situaciones de conflicto y desigualdad, que existen como consecuencia de la diferencia sexual, con el fin de deconstruir las relaciones de poder. De igual forma, se busca alzar la voz de las mujeres, diversidades y disidencias, lo que ha sido fructífero y se ha visto reflejado en la consecución de derechos que antes no se tenían, mediante la aprobación de leyes históricas. Aunque, los grupos conservadores que incluyen asociaciones civiles, iglesia católica, iglesias cristianas y movimientos políticos, siguen manteniendo su postura particularmente en contra de este enfoque, que ha sido una de las mayores fuentes de disputa, pues argumentan que puede brindar contenidos no aptos para niños, niñas y adolescentes.

Un escenario similar ocurre en Colombia con las cartillas denominadas "Ambientes escolares libres de discriminación" publicadas por el Ministerio de Educación junto con UNICEF, PNUD y UNFPA en 2016. Se puede aseverar que los sectores conservadores están en total desacuerdo con algunos de sus postulados relativos a orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Sobre ello, la ONG "Colombia Diversa", dedicada a la defensa de los derechos de personas LGBTIQ, aclaró que dichas cartillas no se constituían en lineamientos sino en orientaciones para la creación de los manuales de convivencia escolares, que son responsabilidad de cada institución y que buscan prevenir actos de discriminación en las escuelas. Ante ello, la iglesia católica, por medio de la Conferencia Episcopal, también se pronunció, lamentando que el Ministerio de Educación, estuviese promoviendo la *"ideología de género"*, a lo que se sumó el expresidente Álvaro Uribe, quién se ha constituido en el líder de la derecha en el país, y aseveró años después de permanecer en contra:

"El partido Centro Democrático respeta la diversidad y la intimidad, lo que decimos es que no vengán con la ideología de género a decir que el niño no nace varoncito o mujercita, sino que la cultura lo determina a ser una cosa o la otra, el factor determinante no es la cultura, el elemento determinante es la naturaleza" (Uribe, 2022, s.p.).

A pesar de ello, podemos decir que en los dos países ha ido en aumento la influencia de los feminismos para posicionar el enfoque de género. En una medida diametralmente opuesta, ha disminuido la influencia de las iglesias o al menos, en sus figuras tradicionales. Es decir que ahora la iglesia ya no se ve representada totalmente por medio de organismos como las Conferencias Episcopales, sino por medio de ONGs provida y de familias (religiosas). Es decir que sigue siendo un sujeto determinante, pero se ha ido transformando y expandiendo, involucrando más a las familias, y accediendo a financiamientos privados nacionales y transnacionales.

Ahora bien, de la mano del enfoque de género, está particularmente unido el tema de violencia de género, el cual ha sido ampliamente abordado, pero principalmente en el ámbito legal en los dos países, y ha sido penalizado mediante la aprobación de leyes y resoluciones para proteger los derechos de las mujeres y comunidad LGBTIQ. En los dos casos, también existen una gran cantidad de instituciones encargadas de velar por los derechos de las personas víctimas de violencia y existen líneas de atención frente a casos de violencias basadas en género, abuso sexual, violencias sexuales y/o familiares, discriminación, protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, entre otras. Estos organismos tienen procesos definidos para

orientar consultas relacionadas al cuidado y atender casos de violencia, además de realizar campañas pedagógicas para difundir el conocimiento sobre los derechos de las personas víctimas de estas prácticas.

A pesar de ello, es importante notar que, tanto en Argentina como en Colombia, el tema de la violencia de género se aborda de manera básica en los lineamientos sin usar este concepto directamente.³³ Pero en los dos países, las iniciativas recientes y los medios alternativos de comunicación especifican que se deben abordar las violencias basadas en género en sus múltiples matices, y todos los demás tipos de violencia, pues en ambos casos, persisten situaciones de violencia, para las cuales hay entes encargados, pero falta conocimiento de estos. Así que adicional al reconocimiento y prevención de las violencias, se deben enseñar y definir las rutas de atención para realizar denuncias y fortalecer el conocimiento de los derechos para que puedan ser ejercidos oportunamente.

Finalmente, respecto a las relaciones sexuales y la salud sexual y reproductiva, vemos cómo en Argentina aún hay cierto sesgo respecto al abordaje de la dimensión placentera del sexo, probablemente debido a la interferencia de los grupos y familias conservadoras. En Colombia, el tema se aborda con mayor amplitud, incluyendo temas como el erotismo, el deseo y el placer sexual. Aunque en la práctica, se le ha prestado una importante atención a la salud sexual y reproductiva por medio de instituciones diferentes a la escuela, como la Asociación "Profamilia", institución referente en el país respecto a salud sexual.

También está comprobado en el país que la implementación de la educación sexual -aún con sus obstáculos- en los colegios ha contribuido a reducir índices de embarazos no deseados en adolescentes. Hay sucesos sobresalientes, como el del docente Luis Miguel Bermúdez, quien demostró que a raíz de impartir educación sexual logró reducir la tasa de embarazos adolescentes en un colegio durante 4 años, pasando de 70 casos anuales a un solo caso y además con esto, se logró disminuir en 17% el embarazo adolescente en la localidad de Suba en Bogotá (Bermúdez, 2017).

³³ En el caso argentino, la ley "Educar en igualdad" de 2015 dice que todas las escuelas deben hacer una jornada anual de trabajo y sensibilización sobre violencia de género. Si bien no es un documento curricular, el tema violencia se aborda anualmente de manera obligatoria.

En Argentina, algunas publicaciones también reflejan que la tasa de fecundidad bajó en la población adolescente, principalmente desde el 2015 y continuaba a la baja hasta 2018. Algunas de las razones de este descenso se atribuyen a las políticas de ESI y la implementación del Plan Nacional de Prevención del Embarazo no Intencional en la Adolescencia (ENIA) (Gogna, 2019).

Aunque algunos activistas consideran que aún falta abordaje del tema en los lineamientos oficiales, por lo que ha habido diferentes iniciativas que provienen de diversos sujetos, quienes buscan que la ESI efectivamente sea implementada y que consideran que los recursos oficiales aún están en el margen de lo tradicional. Hay materiales didácticos que producen colectivos militantes, redes comunitarias, activistas, docentes, entre otros, con los que se pueden trabajar temas como la identidad LGBTIQ y que invitan a cada docente a diversificar en la bibliografía que se incluyen en los proyectos de aula. De esta forma, reconocer la perspectiva de género como una forma de concebir la realidad y transformar los escenarios tradicionales, comprendiendo que incorporar esta perspectiva de forma colectiva, puede construir poder y prevenir la violencia.

También existe una enorme cantidad de recursos para ayudar en el desarrollo de los demás ejes, como complemento a los lineamientos oficiales, entre ellos, manuales para docentes, creados por el gobierno nacional, gobiernos provinciales, ONGs, fundaciones, colectivos, disidencias, entre otros, que logran construir un recursoro variado y acorde a cada necesidad. Una de estas iniciativas es la Plataforma ESI, una estrategia que surge desde la Universidad Nacional del Mar del Plata y cuenta con videos y artículos para ayudar a la labor docente. El manual de cuadernos de ESI, compartido por el Ministerio de Educación de la Nación en 2009 y actualizado en 2018, además incluye recursos pedagógicos a ser abordados en cada eje, entre los que destacan libros de literatura argentina como "El niño envuelto" y "Un elefante ocupa mucho espacio" de Elsa Bornemann.

Otro ejemplo destacado es la guía para trabajar la ESI por parte de la fundación Huésped, que trabaja en la prevención de ITS y VIH/SIDA y que busca incluir temas que no han sido detallados en los lineamientos, como el estigma a personas portadoras de VIH/SIDA y que si especifican las OTI. Adicionalmente, está la propuesta en torno al perfil "Identidad Marrón" que ha ganado reconocimiento en redes sociales ya que defiende la diversidad étnica en Argentina, la cual ha sido ignorada por muchos años.

En resumen, podemos evidenciar que, aunque los contenidos difieren en su diseño y objetivo desde que son gestados como política educativa en los lineamientos nacionales, los mismos también comparten contextos de influencia similares en ambos países, así como contextos de la práctica. En los dos países, los contenidos se han visto influenciados no solo por los organismos internacionales y viceversa, sino también por los reclamos de los grupos sociales que han logrado que se incorporen temas como la perspectiva de género, identidad, relaciones sexuales, métodos anticonceptivos y prevención de ITS. De igual forma, en los dos países, han tenido gran participación los grupos conservadores y especialmente la iglesia católica en la conformación de los lineamientos y la implementación de estos, pero su devenir y esquema organizativo va modificándose a través del tiempo.

Esta autoridad religiosa en el contexto de influencia es más evidente en Argentina debido a la participación de la iglesia católica en la comisión asesora para la construcción de los lineamientos nacionales vigentes y el hecho de que cerca del 80% de la población se identifica cristiana o católica (Mallimaci, Giménez y Cruz, 2019), aunque también es crucial destacar que Colombia está muy cerca de este porcentaje, ya que en el 2020, 70% se identificó como cristiana o católica (Beltrán y Larotta, 2020), lo que significa que la iglesia aún está presente en la cotidianidad de los dos países.

Eso lo podemos evidenciar en el discurso tradicional que aún está impreso en los lineamientos. Según Ball (1994) concebir las políticas como discurso, quiere decir que se entienden como instrumentos para difundir una visión específica, por lo que es importante no solamente identificar aquello que es transmitido en la política, también en aquello que no es transmitido y las razones para no hacerlo, lo que también es un discurso en sí:

“Este marco discursivo se entiende como un contexto de influencia sobre las formas de entender la educación a través de «producciones de verdad» acerca de lo que es aceptable y deseable hacer, decir y hasta pensar acerca de las voces que pueden ser escuchadas como autoridad” (Ball, 1994 en Ruan y Cordero, 2021 p.369).

En ese sentido, la iglesia y la perspectiva conservadora han condicionado aquello que se enseña en las escuelas respecto a educación sexual, implantando un currículo oculto, que como específica De Alba (1991) es aquel que no enseña explícitamente sino a través de las acciones u omisiones que son llevadas a cabo por quien transmite conocimiento y que en este caso, está vinculado a la trasmisión de una mirada sesgada respecto a temas que aún se consideran “tabúes” o prohibidos: “el aspecto central que ha propiciado la ruptura se encuentra en la forma

de socializar el discurso y en la estructura del mismo; esto es, en los énfasis y las ausencias, así como en el tipo de lenguaje empleado” (De Alba, 1991, p. 47).

Entonces, estas ausencias que no se transmiten en el contexto de la práctica se convierten en vacíos, que deben ser llenados por medios alternativos. Es en este punto donde las disidencias, grupos sociales, activistas y demás entes que no están necesariamente presentes en el contexto escolar, interfieren y se apropian de la política educativa, buscando que la misma no solamente sea interpretada a conveniencia por los grupos históricamente dominantes, sino que también sea puesta nuevamente en discusión, sometiéndola a distintas traducciones de acuerdo con las necesidades, limitaciones e ideas de quienes ejercen en el contexto de la práctica, que se amplía cada vez más y desborda el ámbito escolar.

De esa manera, los contenidos de las políticas analizadas son interpelados en sus distintos niveles de interpretación, desde la interpretación de los gobiernos nacionales sobre las regulaciones internacionales, pasando por las interpretaciones de las distintas jurisdicciones respecto a los lineamientos nacionales, hasta la interpretación que hacen las esferas micropolíticas, como la familia, la escuela y la comunidad. Por lo tanto, las incontables traducciones se encuentran intrínsecamente relacionadas con los significados impresos en los sujetos de acuerdo con la configuración histórica de sus contextos particulares y la influencia recibida desde las esferas macro y micropolíticas (Laclau y Mouffe, 1987).

Entonces, es posible identificar cómo difieren los sentidos sobre qué educar, qué decir y qué trabajar en la escuela desde la mirada de los sujetos que producen el texto político, los que lo interpretan y finalmente los que lo ponen en acto de acuerdo con su construcción discursiva. No obstante, los significados que se atribuyen a cada contenido son frágiles, pues están sujetos a cambiar de acuerdo con las luchas que se establecen a través de distintos escenarios que producen nuevos significados, que cada vez más se diversifican y nos están llevando nuevamente al cuestionamiento de Dussel (2006) sobre cómo reinventar la escuela.

Vimos ese viraje en los significados durante el transcurso del siglo XX, la insistencia y pertinencia de los movimientos sociales, docentes y académicos conformados principalmente por mujeres, lograron que contenidos actuales como los métodos de planificación, equidad de género, ejercicio de derechos, reconocimiento de la diversidad, emociones, entre otros sean mayormente aceptados en relación con épocas pasadas.

Pero el escenario de luchas por la imposición de nuevos significados se ha complejizado. Por un lado, los movimientos sociales se han ramificado y, por otro, se mantiene el escozor respecto a ciertos contenidos como la identidad de género, la orientación sexual y el placer, debido a la influencia religiosa y conservadora que, al tener siglos de preponderancia, no es fácil de deconstruir. Es principalmente con estos contenidos, que los sujetos con convicciones opuestas buscan imponer sus significados por medio de luchas de poder que conllevan a procesos de exclusión en cuanto los contenidos no se imparten de manera homogénea en todos los contextos sociales.

Es importante tener en cuenta que uno de los pilares de la educación sexual en los dos lineamientos nacionales y en las OTI, es que el alumnado pueda desarrollar la capacidad de ejercer sus derechos, y eso incluye tener la libertad de interpretar y traducir la política de acuerdo con sus convicciones, las que son formadas por una diversidad cada vez mayor de contextos de influencia, saturada de recursos incontables y asequibles. Por lo que cabe cuestionarse, si los sujetos sociales del currículo acaso están conscientes del nivel de influencia de los demás sujetos ¿Saben qué es lo que finalmente la población objetivo acepta como legítimo? En una sociedad tan cambiante como la actual, ¿realmente alguno de estos sujetos logra instalar sus significados en aquellos que los y las estudiantes realmente aprenden?, y si es así, ¿Cómo asegurar su persistencia en el tiempo?

Conclusiones

En esta tesis se examinaron los lineamientos curriculares nacionales vigentes de educación sexual en dos países latinoamericanos: Argentina (Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral) y Colombia (Proyecto de Educación Sexual para la Construcción de Ciudadanía - PESCC), así como su relación con las “Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación Integral para la Sexualidad” (OTI) publicadas por UNESCO en el año 2009.

En términos generales, cada lineamiento presenta una definición de educación sexual presentando similitudes y diferencias entre sí. Para las OTI (2009), la EIS se enfoca en un currículo que abarca los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es proporcionar a los niños y niñas los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para cuidar de su salud y bienestar, desarrollando relaciones respetuosas y reconociendo sus derechos. Pudimos identificar que los lineamientos argentinos están bastante relacionados con las OTI, ya que la ESI se define como un espacio transversal que abarca aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, adaptados a las edades y desarrollo de los estudiantes, promoviendo el conocimiento científico. Por su parte, en Colombia, el PESCC se fundamenta en los postulados de la UNFPA, enlazándose igualmente con las OTI en el enfoque de conocimientos, actitudes y valores sobre la sexualidad - denominados competencias- e incluyendo los aspectos biológicos, sociales y culturales, haciendo énfasis en la construcción de ciudadanía.

Ahora bien, en primer lugar, se hizo un recorrido por los sucesos y acciones históricas que llenan de sentido la configuración de dichos lineamientos. Se buscó explicar cómo se llegó a la construcción de estos a través de disputas entre distintos sujetos, identificando las tensiones que se producen alrededor del tema entre escuela, sociedad civil, familia y Estado.

La metodología empleada denominada investigación nacional cruzada, de acuerdo con lo propuesto inicialmente, se aplicó por medio de la realización de matrices de análisis que nos permitieron comparar los datos de las dos naciones seleccionadas como contexto de estudio según la metodología de Melvin Kohn (1987). Aunque se presentaron diferencias estructurales, se lograron establecer ejes de análisis comparables en cada matriz, usando como guía, por un lado, la estructura ofrecida por Stephen Ball (2011), dando nombre a los sujetos presentes en el

ciclo de la política educativa relativa a educación sexual en cada país, y, por otro lado, identificando los sujetos del currículo expuestos por Alicia de Alba (1991).

De esta manera, se logró dar respuesta al objetivo general de la tesis, el cual apuntaba a comparar la relación de los lineamientos vigentes sobre educación sexual para la escuela primaria en Argentina y Colombia con las regulaciones internacionales. Para ello, el primer paso fue hacer un contraste de la configuración histórica de la educación sexual en los dos países, resolviendo así al primer objetivo específico.

En términos generales, se pudo evidenciar que ambos países han dado pasos significativos en materia de políticas públicas sobre educación sexual en el último siglo y especialmente en los últimos 30 años, aunque su aplicación en la realidad puede ser muy distinta. Los resultados a mediano y largo plazo también varían, ya que cada país ha avanzado con ritmos diferenciados, por motivos o razones diversas, atravesando contextos políticos muy distintos y con sujetos de poder procedentes de diferentes escenas políticas, económicas, religiosas y culturales. Siendo así, se logró distinguir que en los dos casos están las tres etapas abordadas bien definidas (etapa de higiene y eugenesia, etapa de moral, escuela y familia, y etapa de apertura y consolidación). Estas etapas, además, están demarcadas por cortas distancias temporales entre un país y otro, pero circunstancias bien diferenciadas.

En Argentina, la primera etapa se vio impulsada por los debates alrededor del acceso a la educación para las mujeres y el cuestionamiento de los contenidos de enseñanza, en los cuales las corrientes feministas y socialistas tenían una voz importante. Ya no era suficiente que las mujeres pudieran acceder a la escuela, también era necesario que aprendieran de igual manera que los hombres, cuya educación estaba influenciada también por el modelo militar. Por tanto, surgió la preocupación por la sexualidad, que desencadenó en un modelo higienista y eugenésico. Por su lado, en Colombia, este modelo se fortaleció desde un clasismo y sentido de superioridad evidente hacia las personas de ascendencia indígena y africana. Se buscaba evitar "la degeneración de la raza" por medio de un modelo de educación popular. Mientras que las clases burguesas accedían a lo que se denominó "urbanidad", que contenía normas de comportamiento con distinción entre los modales esperados para mujeres y varones, así como una diferenciación -jerarquización- entre población urbana y rural. Dado eso, las mujeres de ascendencia indígena y africana -que en su mayoría vivían en entornos rurales- estaban muy lejos de alcanzar el acceso a la educación sexual. Este contexto estaba aprehendido por el

periodo de “hegemonía conservadora” que duró hasta 1930 y permitía una fuerte interferencia de la iglesia católica. Por lo que, durante estos años en el país, -a diferencia de Argentina- no hubo una influencia o disputa contundente de grupos feministas y mucho menos socialistas.

La segunda etapa inició entre las décadas de 1930 y 1940 en los dos casos analizados. En Argentina, la instrucción sexual priorizó el foco en la prevención de ITS, abordada por profesionales de la salud y jugó un papel importante la influencia de la iglesia católica. Mientras que, en Colombia, el término “sexual” no se empleaba y la escuela pasó de hablar de técnicas de higiene a la conformación de familia tradicional que tenía como fin la promoción de valores religiosos y morales, alentando la reproducción dentro del matrimonio, y enseñando sobre la misma desde un enfoque netamente biológico. En esta etapa, se identificaron en los dos casos, tres sujetos principales responsables de la implementación de la educación sexual: familia, entidades de salud y entidades educativas, -convirtiéndose éstos en sujetos escolares y sujetos académicos principalmente- pero se ponían en escenarios totalmente independientes, que no convergían entre sí, limitando la posibilidad de hablar de una educación integral.

Cuando surgió la necesidad de articular a todos los sujetos de implementación para brindar una educación sexual verdaderamente integral, el abordaje del tema en las instancias internacionales se fortaleció. Esto ocurrió entre las décadas de 1970 a 1980, cuando se empezó a hablar más abiertamente de genitalidad y sexualidad. Algunos comportamientos y reclamos salieron del ámbito privado y empezaron a reclamar derechos en el ámbito público. También se impulsó esta apertura a raíz de los acuerdos, pactos y convenciones internacionales, que en cierta medida conllevaron a la implementación de políticas públicas nacionales, iniciando con las ratificaciones nacionales de dichos acuerdos y posteriormente, con la creación de políticas específicas para suplir los reclamos de movimientos sociales y a su vez, cumplir con las demandas internacionales.

Podemos decir entonces que este proceso de construcción política (educativa y curricular) se dio a nivel internacional, pero también como un proceso global de cambio demográfico, de modificación de las expectativas de las familias y grupos sociales donde algunos cambios como la planificación familiar, incidieron en las transformaciones del mundo del trabajo y la educación, por ejemplo, el aumento de la presencia de las mujeres en ambos. El hecho de hablar hoy de las OTI y de los organismos internacionales detrás de su construcción, se debe también

a que las familias, sociedades y las expectativas culturales, así como las relaciones entre Estados han cambiado desde la concreción de los pactos internacionales.

No obstante, vemos cómo en el caso argentino la educación sexual se ha consolidado más desde la influencia de grupos feministas y académicos. En el contexto colombiano, sigue ligada a un enfoque de genitalidad, aunque en los últimos años se ha reconocido la diversidad sexual y de género por medio de políticas que contribuyen al reconocimiento de derechos.

Con esto, pasamos a dar respuesta al segundo objetivo específico propuesto, el cual busca diferenciar los lineamientos vigentes de educación sexual en cada país, reconociendo los sujetos de determinación curricular que condicionan su construcción. Para esto, se identificaron los sujetos que influenciaron los lineamientos actuales desde su génesis, aunque algunos de ellos no hayan participado directamente. Se lograron identificar seis sujetos de determinación curricular en ambos países, los cuales se categorizaron como sujetos gubernamentales, sujetos políticos, sujetos escolares, sujetos de grupos sociales organizados, sujetos de religiones institucionalizadas y sujetos académicos. Estos sujetos están bien definidos desde los primeros esbozos de políticas educativas hasta la actualidad, aunque su nivel de influencia varía en cada caso y en cada época.

Entre los sujetos gubernamentales -los cuales actúan como contextos de producción del texto político en el ciclo de la política de Ball-, el principal sujeto es el Ministerio de Educación ya que es el encargado de promulgar las políticas sobre educación sexual o relativas a su abordaje en las escuelas, aunque trabaja en sintonía con otros ministerios, especialmente el Ministerio de Salud en los dos casos, dado que por la construcción histórica presentada, el tema inició como un asunto de salud pública. También se evidenció cómo en Argentina, el Congreso de la Nación ha aprobado las leyes relativas a la educación sexual directamente, atendiendo a los reclamos de movimientos sociales y a los debates acaecidos en el país. En Colombia, no se ha logrado establecer una ley específica de educación sexual. Las resoluciones y sentencias que favorecen su implementación han sido logradas a través de la intervención de la Corte Constitucional como respuesta a tutelas y demandas interpuestas por movimientos sociales, familias y personas naturales, denotando que el Congreso de la República ha dilatado estos temas al punto de requerir la intervención del mayor organismo judicial del país.

En cuanto a los sujetos políticos, se distinguió que en los dos países hay defensores y opositores de la educación sexual, funcionando estos como contextos de producción del texto político, pero también y en mayor medida, como contextos de influencia en el ciclo de la política. Dentro de los opositores, principalmente se encuentran movimientos políticos pertenecientes al segmento de derecha y que normalmente se encuentran aliados con las organizaciones religiosas, que, a su vez, actúan como ente político ya que tienen partidos políticos establecidos. Mientras que los movimientos políticos que están a favor de la educación sexual responden a todas las corrientes ideológicas, aunque varía su interpretación y apertura hacia la misma, por ejemplo, en el caso de Colombia, el partido Conservador no se declara opositor rotundo a la educación sexual, pero manifiesta su postura en contra de contenidos que considera perjudiciales para la infancia como la identidad de género y el matrimonio igualitario. También se destaca el respaldo de los movimientos políticos alternativos a la educación sexual, quienes han logrado rescatar las voces de otros sujetos como los académicos y los grupos sociales organizados, y convertirlas en leyes, decretos, sentencias y demás documentos que respaldan los derechos conseguidos y los materializan por medio de una oficialidad que antes no existía.

Pasando a los sujetos escolares, encontramos que juegan un papel fundamental ya que constituyen en gran parte, el contexto de la práctica en el ciclo de la política. En los dos países hace falta una implementación real de la educación sexual en las escuelas debido a distintos factores como el bajo índice de formación docente y las posturas conservadoras de algunos sujetos escolares que pueden brindar una enseñanza parcial de los contenidos, tal es el caso de las instituciones religiosas que han limitado el acceso a la educación sexual. Esto se revela en más detalle con las últimas encuestas realizadas en los dos países donde por un lado 37% de los estudiantes argentinos de primaria no perciben que se aborde la ESI en su totalidad (Fundación Huésped, 2021) aunque el 94% de directivos asegura incluir la ESI en el proyecto curricular (OFESI, 2019). Mientras que en Colombia no hay encuestas relativas a la percepción del alumnado, pero es interesante resaltar que en el 2022 solo el 33% de los colegios públicos tenían contenidos actualizados de educación sexual (Jaimes, 2022). Siendo así, sería interesante indagar en las opiniones de los y las estudiantes colombianos al respecto.

Teniendo en cuenta lo dicho sobre las instituciones religiosas, abordamos posteriormente la participación de los sujetos de religiones institucionalizadas, que han sido fundamentales para la conformación de políticas desde finales del siglo XIX hasta la actualidad. En los dos casos, su intervención se ha dado a través de diversos canales y durante muchos años tuvo la ventaja

de tener a su favor a los sujetos tomadores de decisiones en las familias y entre los demás sujetos de determinación curricular. También tiene de su lado algunos de los medios de comunicación dominantes en cada país y una cantidad significativa de instituciones de educación privada, constituyéndola en el mayor contexto de influencia dentro del ciclo de la política. Sin embargo, en el caso colombiano su influencia fue mayor a inicios de siglo debido al concordato de 1887, mientras que, en el caso argentino, la educación era laica desde 1884 de acuerdo con la Ley de Educación Común, pero igualmente interfiere en la cotidianidad y se hace evidente con su participación en la creación de los lineamientos actuales para la ESI.

Respecto a la participación de los grupos sociales organizados, los dos países tienen una historia relevante de la lucha por los derechos, y hoy están reflejados en movimientos políticos y organizaciones civiles conformadas por mujeres, jóvenes, comunidad LGBTIQ, docentes, sindicatos y personas en general que en algún momento han sentido vulnerados sus derechos humanos, sexuales y reproductivos. Sin embargo, los movimientos feministas en específico han ganado mayor representatividad en Argentina, siendo fundamentales las influencias de las ideas divulgadas en el ámbito internacional. En Colombia, la población de mujeres letradas era muy baja hasta inicios del siglo XX. Hasta el censo de 1938, el 70% de la población era rural (Murad, 2003). Mientras que, en el caso argentino, por la misma década la población rural rondaba el 40% (Ferreres, 2010). Además, en Argentina las mujeres ingresaron a la universidad desde finales del siglo XIX, la primera mujer, Cecilia Grierson se graduó en 1889, mientras que, en Colombia, las mujeres tuvieron acceso a la universidad a partir de 1935, siendo Wenda Westendorp la primera en hacerlo. Esto nos otorga una diferencia de casi 50 años en los que las mujeres argentinas tuvieron mayores oportunidades para formarse en la educación superior y sostener encuentros con convicción política que les permitiesen cuestionarse acerca de sus derechos.

Por otro lado, los cambios políticos y sociales en las últimas décadas en Argentina han dado lugar a un aumento en la conciencia y la participación política de las mujeres y las han llevado a una mayor movilización y organización de los grupos feministas. Organizaciones como las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, sentaron un precedente importante para la emergencia del movimiento de mujeres y del feminismo argentino actual. Esto quizás se conecta igualmente con la influencia de los últimos sujetos identificados, -los sujetos académicos-, en temas de educación sexual. Cuya participación también es más relevante en Argentina, ya que el tema ha sido abordado con mayor amplitud, principalmente por parte de mujeres académicas de

convicción feminista. Los grupos sociales en muchos casos cuentan con el sustento y apoyo de la comunidad académica y logran de a poco generar un diálogo más horizontal entre las partes haciendo que los sectores que habían sido dominantes durante mucho tiempo pierdan voz y credibilidad a partir del debate científico.

Finalmente, pasamos al abordaje del tercer objetivo específico, a través del cual se buscó distinguir la interpretación que hacen los sujetos de determinación curricular de cada país estudiado, sobre los contenidos de las regulaciones internacionales para la construcción de lineamientos curriculares de educación sexual para la escuela primaria. De acuerdo con ello, pudimos observar que dichas interpretaciones tienen grandes diferencias en los modos de implementación, estructura y prioridades. Una de las grandes diferencias es el abordaje del enfoque de género, más desarrollado en Argentina aún con la interferencia de grupos conservadores. En Colombia, en cambio, el enfoque que destaca es el de sexualidad, asociada a la genitalidad y las relaciones románticas. De igual modo, es destacable mencionar que en los dos lineamientos analizados se establece la promoción de un desarrollo saludable y seguro de la sexualidad de las niñas y niños, a partir de una visión respetuosa de las diferencias de género, culturales y étnicas. En ambos casos se vislumbra el compromiso por fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la empatía, la comunicación asertiva y el respeto mutuo, que favorezcan relaciones interpersonales positivas y saludables. Además de buscar proporcionar información objetiva y actualizada sobre los procesos biológicos, psicológicos y sociales implicados en el desarrollo de la sexualidad y el ejercicio de una sexualidad responsable y segura.

En resumen, los ocho ejes curriculares propuestos por las OTI están abordados en los dos lineamientos nacionales, no obstante, hay temas específicos que no se mencionan. Del mismo modo, hay temáticas más desarrolladas en los lineamientos nacionales que en las OTI. Un ejemplo claro es la falta de abordaje con mayor precisión en los temas de diversidad e inclusión relativos a personas LGBTIQ, personas con capacidades diferentes y estigmas a personas portadoras de VIH/SIDA en los dos lineamientos nacionales. Dichos temas ocupan un lugar importante en las OTI, pero a su vez, se deja de lado la profundización en las emociones y responsabilidad afectiva, temas que son centrales en los lineamientos argentinos. Empero, en los tres documentos se ahonda en el desarrollo de una actitud crítica y reflexiva frente a los estereotipos de género y los roles tradicionales asignados a hombres y mujeres, la igualdad de género y el respeto a la diversidad, propiciando espacios de diálogo, reflexión y autonomía.

Es importante entonces encontrar los puntos en común e imprescindibles en los dos lineamientos nacionales en relación con las OTI que aunque se abordan de forma diferenciadas, se encuentran en el camino y son: el (1) enfoque de derechos humanos en línea con los estándares internacionales, garantizando así que la educación sexual sea inclusiva, respetuosa de la diversidad y libre de discriminación, (2) la inclusión de la perspectiva de género, (3) el enfoque integral abordando todas las dimensiones de la sexualidad (4) participación y consenso de diversos actores, incluyendo docentes, estudiantes, familia, organizaciones de la sociedad civil y expertos en salud sexual y reproductiva.

En resumen, los efectos y las articulaciones que se producen cuando los sujetos del currículo tienen en cuenta las orientaciones internacionales son la similitud en contenidos de abordaje que de otro modo serían aún más distantes. Por lo que se puede decir que los organismos internacionales han funcionado como el ente de mediación entre los países para que dé a poco puedan incluir contenidos como enfoque de género, identidad sexual, entre otros. Sin embargo, la apropiación que han hecho los distintos sujetos del currículo sobre cada uno de los contenidos, llena de matices y variantes que enriquecen el panorama y muestran un horizonte diferencial de lo que desean enseñar -y disputar-, dejando una invitación al diálogo para lograr que la educación sexual sea verdaderamente integral tanto en la política como en la práctica.

También identificamos cómo el ciclo de la política presenta cada vez más bucles, debido a la inclusión de más sujetos en los distintos contextos del ciclo. Uno de los sujetos que más se han logrado hacer un espacio en dicho ciclo son los grupos sociales organizados, que se han expandido en dos vías. Por un lado, los movimientos sociales y especialmente los feministas se han fortalecido llegando a formar espacios de poder importantes en la actualidad, lo que era impensable a inicios de siglo. Por otro lado, notamos cómo algunos sujetos se han resignificado o han logrado expandir su voz por medio de dichos sujetos de grupos sociales organizados, como es el caso de las religiones institucionalizadas, que ya no tienen la misma estructura de inicios de siglo, representada en su totalidad por cuerpos eclesiásticos, sino también por medio de grupos sociales conformados por creyentes de dichas religiones.

Hoy en día, estos movimientos han logrado alcanzar el volumen de voz que históricamente tenían otros sujetos determinantes como los sujetos gubernamentales y los sujetos eclesiásticos de las religiones institucionalizadas. En este punto, vale la pena abrir la discusión a tratar de

entender cómo lo han hecho, ¿Cuál es el nivel de relevancia de los medios de comunicación no hegemónicos, como redes sociales, canales alternativos y protestas? En relación con este interrogante, se abre un nuevo enfoque para analizar a futuro y son las nuevas formas de comunicación que le han dado un viraje al sentido que inicialmente constituía el abordaje de la educación sexual en la escuela. Vimos cómo a inicios de siglo la información a la que podía acceder el alumnado era prácticamente nula, la censura de contenidos no solo se daba en la escuela, también en la familia y todo el entorno comunitario. El contexto de la práctica estaba entonces más delimitado por lo que era más regulable por los contextos de influencia y de producción del texto político.

El contexto de la práctica incluye como vimos, sujetos gubernamentales, sujetos políticos, sujetos de religiones institucionalizadas, sujetos escolares, sujetos académicos, entre otros, que interfieren en la cotidianidad de cada estudiante, así como los significados que se le atribuye a cada contenido de educación sexual. De ese modo, el contexto de la significación -que no depende de la realidad sino del discurso- (Castro-Gómez, 2020) varía y se instala dependiendo de lo que los y las estudiantes asuman como legítimo. Por lo que es pertinente cuestionarnos si la necesidad y el consenso de la educación sexual ya no solo concierne al ámbito de la escuela, el Estado o la familia. La exposición a la información abre nuevas posibilidades de acceso, pero también nuevas necesidades de enseñanza sobre qué aceptar como verdadero, conocer cuáles son las fuentes confiables, conocer rutas de apoyo, canales de atención que permitan un ejercicio óptimo de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.

De acuerdo con lo anterior, surgen nuevos interrogantes principalmente relativos a la significación que le dan los y las estudiantes a la educación sexual ¿cómo finalmente recibe la información la población objetivo de estos contenidos, los y las estudiantes? ¿cómo ellos ejercen el ciclo de la política, la interpretan y la traducen?, ¿cuáles son sus contextos de influencia? Entonces, ¿Cuál es el sentido que se le da aquello que se enseña de acuerdo con quién lo está transmitiendo y quién lo está recibiendo? ¿Cómo lograr que los temas que han sido disputados por los distintos sujetos del currículo puedan tener en sentido esperado en la población objetivo? ¿Cómo lograr que no sean tan distantes las interpretaciones y traducciones de los lineamientos que han sido consensuados y puestos en práctica por expertos y distintos sectores de la sociedad?

Bibliografía

- ALZATE, C. (2006) En los márgenes del radicalismo: Soledad Acosta de Samper y la escritura de la nación. En *El radicalismo colombiano del siglo XIX*, ed. Rubén Sierra Mejía, 309-326. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- ARTEAGA, C., LARGO, W., y MACÍAS, J. (2019). La educación sexual: Un estudio comparativo de la situación argentina y ecuatoriana. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín. Disponible en la web: <https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/1326>
- AYARZA, B. (1989). Educación sexual para adolescentes. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- BAEZ, J. (2016) La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención; Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación; Revista Latinoamericana de Educación Comparada; 7; 9; 3; 71-86.
- BÁEZ, J. y GONZÁLEZ, C. (2015) “Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano” en Revista del IICE /38[7-24].
- BALL, S (1998) Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. *Comparative Education*, v. 34, n. 2, p. 119-130.
- BALL, S, MAGUIRE, M. y BRAUN, A. (2011) *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. London; New York: Routledge.
- BALL, S. (1994) *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- BALL, S. (2012) *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.
- BALL, S. y BOWE, R. (1992) Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues, *Journal of Curriculum Studies*, 24:2, 97-115. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/0022027920240201>
- BALL, S. y JUNEMANN, C. (2012) *Networks, New Governance and Education*. UK: Policy Press.
- BALL, S. (1997). “Sociología política e investigación social crítica: una revisión de las políticas educativas actuales”. En *Revista Británica de Investigación Educativa*, 23(3), 257-274.
- BALL, S. (2008). *Herramientas analíticas para interpretar y debatir las políticas educativas*. Bristol: University of Bristol.

- BARRANCOS, D. (2014) “Los caminos del feminismo en la Argentina: historia y derivas” en Voces en el Fénix. Ed. 32. Universidad de Buenos Aires. Disponible en la web: <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/los-caminos-del-feminismo-en-la-argentina-historia-y-derivadas/#:~:text=El%20surgimiento%20del%20feminismo%20forma,influenciaron%20en%20la%20vida%20pol%C3%ADtica%2C>
- BARRANCOS, D. (2020) Historia mínima de los feminismos en América Latina. Ciudad de México. El Colegio de México. 274pp.
- BECERRA, M. (2005) “All you need is love. Ciudadanía, género y educación en los debates del primer socialismo argentino” *cadernos pagu* (27), julho-dezembro de 2006: pp.373-400. Disponible en scielo.br: BT9LJQbXh7JK6g5spFNpCPD
- BEECH, J., MEO, A. (2016) Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina. Estados Unidos: Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 24, pp. 1-19. Arizona State University.
- BELTRÁN, W. y LAROTTA, S. (2020) Diversidad religiosa, valores y participación política en Colombia: Resultados de la encuesta nacional sobre diversidad religiosa 2019. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Sociología.
- BERTOLOTTO, M. (2020). La Acción Católica Argentina ante la cultura de masas durante la década de 1930. *Quinto sol*, 24(2), 43-67.
- BOCCARDI, F. (2023). La diversidad sexual en el discurso estatal de la Educación Sexual Integral en Argentina. Un análisis sociosemiótico de los materiales didácticos oficiales. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista de Educación*, 2(33).
- BOCCARDI, F. y MAROZZI, J. (2014) Sentidos de la educación sexual integral en el discurso docente. Una lectura de tópicos y presupuestos. En *Actas del IV Coloquio internacional e interdisciplinario de Educación, sexualidades y relaciones de género*. Mendoza, Argentina: Universidad de Cuyo.
- BONDER, G. (2009) Las mujeres en la construcción de la sociedad del conocimiento. En: Congreso Internacional Sare 2008, “Igualdad en la innovación, innovación para la igualdad”, EMAKUNDE/Instituto Vasco de la Mujer Vitoria-Gasteiz
- BOURDIEU, P (1979) *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. España: Taurus, 2006b.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J. (1970) *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo*. España: Siglo XXI Editores Ed. 2019.
- BOZZANO, Horacio (2020) *Territorios rurales en Argentina: el método stlocus: qué ruralidad, qué lugares, qué ciencia, qué política*. UNLP, CONICET, Argentina.

- BRAEKEN, D. y SINGH A. (2020) Poner la I en EIS: Estándares sobre el contenido, la presentación y el entorno de la educación integral en sexualidad. Plan International. Disponible en: esp_glo-eis_poner_la_i_en_eis_final_PDF (plan-international.org).
- BRAVO, H. (1983) Educación Popular. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- CARLI, S. (2011) Niñez, pedagogía y política. Transformaciones en los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880-1955. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CASTELLANOS, B.; Falconier, M. (2001). La educación de la sexualidad en países de América Latina y el Caribe, Fondo de Población de las Naciones Unidas UNFPA, México.
- CASTRO, A., DELGADO, M., y PASOS, A. (2017) La educación sexual en el Ecuador, una mirada crítica. Pacarina del Sur, 8(32).
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2010) Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana – Siglo del Hombre – Universidad Santo Tomás.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2015) Revoluciones sin sujeto. Slavoj Žižek y la crítica del historicismo posmoderno. Ciudad de México: Akal.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2020, 18 de abril). Laclau & Mouffe - Hegemonía y estrategia socialista. [Archivo de video]. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=8OPiE2Hxm2M>.
- CHARLES, J. (1968) “Origins, history, and achievements of the World Health Organization”. British Medical Journal (5600): 293-296. ISSN 0007-1447.
- CIFUENTES, E. (2002) Jurisdicción Constitucional en Colombia. Ius et Praxis, 8(1), 283-317. Disponible en : <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122002000100015>
- CONNELL, R. (1997) Escuelas y Justicia Social. Madrid: Ediciones Morata. Cap IV
- CONNELL, R. (2009) La Justicia Curricular. Buenos Aires: LPP, Laboratorio de Políticas Públicas. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>
- CORBETTA, P. (2010) Metodología y técnicas de investigación social. Madrid: McGraw Hill.
- CORREA, L y CUNHA, M. (2018) Política Educativa E Seus Efeitos Nos Tempos E Espaços Escolares: a Reinvenção Do Ensino Médio Interpretada Pelos Jovens. Educação Em Revista, 34(0). <https://doi.org/10.1590/0102-4698182749>
- CORREA, M. (2020) El ciclo de las políticas como enfoque teórico y metodológico para el estudio de programas de terminalidad educativa en argentina: recepción y puesta en acto del Plan FinEs Revista Exitus, vol. 10. Argentina: Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

- COSSE, I. (2010) Una revolución discreta. El nuevo paradigma sexual en Buenos Aires (1960-1975), Secuencia, n°70. p. 122.
- DE ALBA, A. (1991) “CURRÍCULUM crisis, mito y perspectiva” Editorial: Universidad Autónoma de México UNAM.
- DEL RÍO, C. y LAVIGNE, L. (2009): “Una mirada antropológica de dos políticas públicas en sexualidad en la Ciudad de Buenos Aires” en Propuesta Educativa, núm. 33, junio, 2010, pp. 95-104. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041789012>
- DÍAZ, A. (1994) El Currículo Escolar, surgimiento y perspectivas. Argentina: Aique,
- DÍAZ, N. y KAUFMANN, C. (2006) El II Congreso Pedagógico Nacional (1984-88) a través de los diarios regionales El Litoral y El Diario. . Ciencia, docencia y tecnología, (32), 153-177. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162006000100005&lng=es&tlng=es
- DUQUE, S. (2014) Sexualidad y educación: el caso del Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía (PESCC) del MEN (2004 - 2010). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/5228>.
- DUSSEL, E. (1996) “Filosofía de la liberación; Metodología; Ciencia; Liberación; Política; Historia; Filosofía; Relaciones sociales; Geopolítica”, Editorial Nueva América, Bogotá (Colombia).
- DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999) La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Santillana - Buenos Aires, Argentina.
- DUSSEL, I. (2006) “Política, conocimiento y currículum en la escuela media argentina”. Anales de la educación común / Tercer siglo / año 2 / número 4 / Filosofía política del currículum / agosto de 2006 Disponible en: <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/300/1722>
- ECHEVERRI-ÁLVAREZ, J. (2015) Escuela y métodos pedagógicos en clave de gubernamentalidad liberal. Colombia 1821-1946. Medellín. UPB.
- ESKAT, J. (2021) ¿Sabés cuál es el origen del “Cuerpo Médico Escolar” en Argentina? BILLIKEN de EDITORIAL ATLÁNTIDA S.A. Disponible en <https://billiken.lat/educadores/sabes-cual-es-el-origen-del-cuerpo-medico-escolar-en-argentina/>.
- FAUR, E. (2007) “Fundamentos de derechos humanos para la educación integral de la sexualidad”, en Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones. Buenos Aires. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- FAUR, E. (2018) El derecho a la educación sexual integral en Argentina, aprendizajes de una experiencia exitosa. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación Argentina – UNFPA.
- FAUR, E. y GOGNA, M. (2016) “La Educación Sexual Integral en Argentina: Una apuesta por la ampliación de derechos” en “Voces de la Inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de la inclusión escolar” compilado por Ramírez, Irazema. Praxis Editorial, Ciudad

Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/317719505_La_Educacion_Sexual_Integral_en_la_Argentina_Una_apuesta_por_la_ampliacion_de_derechos

- FAUR, E., GOGNA, M. y BINSTOK, G. (2015) La educación sexual integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- FAUR, E. y LAVARI, M. (2018): Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas pedagógicas en Educación Sexual Integral. UNICEF. Presidencia de la Nación.
- FELITTI, K. (2011): “Educación sexual en la Argentina: políticas, creencias y diversidad en las aulas”. En Antonio Marquet (coord.), Hegemonía y desestabilización: diez reflexiones en el campo de la cultura y la sexualidad, México DF, Fundación Arco Iris – Ediciones EON, pp. 113-133.
- FERRERES, O. (2010) Comentario general a la historia argentina en cifras (1810-2004). Disponible en: fundacionnorteysur.org.ar.
- FLACSO (2023) III Informe Regional - Políticas públicas de igualdad de género en América Latina y el caribe en el siglo XXI: nuevos protagonistas y viejos dilemas en tiempos de incertidumbre [<https://www.flacso.org.ar/publicaciones/iii-informe-regional-del-sistema-flacso/>] / Ana Gabriela Fernández Saavedra, coordinadora; Carmen Beramendi Usera, coordinadora. – primera edición – San José, Costa Rica: FLACSO.
- FOUCAULT, M. (1983) Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2009). Nacimiento de la biopolítica: curso del Collège de France (1978-1979) (Vol. 283). Ediciones Akal.
- GAMBA, S. (2008) “Feminismo: Historia y corrientes” en Diccionario de estudios de Género y Feminismos”. Editorial Biblios.
- GEORGES, D. y PERROT, M. (2000) Historia de las mujeres en occidente: el siglo XX. Madrid, Taurus Minor,
- GIBERTI, E. y ESCARDÓ, F. (1966). “Resultado de algunas experiencias realizadas en Escuela para Padres de Argentina”. Ficha de cátedra de Pediatría. Hospital de Niños de Buenos Aires.
- GIOVINE, R. (2012). El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas. Universidad Nacional de Quilmes Editorial, Bernal.
- GIOVINE, R. (2016). “El oficio de enseñar Política Educativa: desplazamientos políticos y epistemológicos en los programas de formación docente universitaria en Argentina”. En Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, 1 (2). <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/issue/view/>
- GÓMEZ, C. y P. LONDOÑO (Coord.). (2001), La otra cara del progreso. En: Breve Historia de Antioquia, Medellín, Fundación Ratón de Biblioteca, Editorial Universidad de Antioquia, p.61.

- HELG, A. (1984) *La educación en Colombia: 1918-1957. Una historia social, económica y política*. Aline Helg; Jorge Orlando Melo y Fernando Gómez, traductores. – 3.ª Edición. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2022.
- HELG, A. (2001) *Iniciación de un proceso de reformas escolares, 1924-1934*. En: *La educación en Colombia: 1918-1957*, Santafé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- HINCAPIÉ, A., & QUINTERO, S. (2012) *Cuerpos sometidos, sujetos educados. Apuntes para una interpretación de las luchas discursivas por la construcción de la educación sexual en Colombia*. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 10(1), 93-100.
- JARAMILLO, D. (2008) *Educación para la sexualidad: derecho de adolescentes y jóvenes, y condición para su desarrollo*. *Altablero No. 47*, OCTUBRE-NOVIEMBRE 2008. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-173947.html>
- KOHN, M. (1987) *Cross-National Research as an Analytic Strategy*. *American Sociological Review*, New York, v. 52, n. 6, p. 713-731.
- LACLAU, E. (1996) “¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?”, en *Emancipación y diferencia*, Ariel, Buenos Aires.
- LACLAU, E. y MOUFFE, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI, Madrid.
- LAMUS, D. (2008) *La Agenda Global de las Naciones Unidas para “la Mujer” en Polis Revista Latinoamericana*. Online URL: <http://journals.openedition.org/polis/3538>
- LUNA, L. (2001) *La Femenidad y el Sufragismo Colombiano durante el Período 1944-48 Otras Miradas*, vol. 1, núm. 1, pp. 108-125. Universidad de los Andes. Mérida (Venezuela).
- LUNA, L. y VILLAREAL, N. (2011) *Movimientos de mujeres y participación política, Colombia del siglo XX al siglo XXI*. Editorial Gente nueva. Bogotá (Colombia).
- MAFUD, J. (1966). *La revolución sexual argentina*. Editorial Américalee. Universidad de Texas.
- MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. (2009) *Interview with Stephen J. Ball: A dialogue about social justice, research and education policy*. *Educação&pSociedade*, v. 30, n. 106.
- MALLIMACI, F. (1996). *Catolicismo y militarismo en Argentina (1930-1983): de la Argentina liberal a la Argentina católica*.
- MALLIMACI, F, ESQUIVEL, J. & GIMÉNEZ, V. (2020). *Religiones y creencias en Argentina (2008-2019): Resultados de la Segunda Encuesta Nacional de Creencias y Actitudes Religiosas en Argentina*.

- MARINA, J. (2002) El rompecabezas de la sexualidad. Barcelona: Anagrama.
- MAROZZI, J. (2015): “Los discursos en torno a la sexualidad. Su internalización y reproducción a través de las prácticas educativas.” Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, año 11, número 10, enero a diciembre de 2015. ISSN1851-6297, pp. 201-214
- MAZZOLA, F. (2022) La construcción de ¿lxs ciudadanxs? en los discursos legislativos de la Ley de Educación Sexual Integral 26.150/06. [Tesis de maestría] Universidad Nacional de Tres de Febrero. Argentina
- MELO, A. (2012) Educación y Sexualidades: Visita Guiada. En Página 12. Disponible en la web: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-2675-2012-10-26.html>
- MELO, M., ZICAVO, N. (2012) Competencias parentales en Educación Sexual Ciencias Psicológicas, vol. VI, núm. 2, noviembre. pp. 123-133. Uruguay: Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga.
- MÉNDEZ, L. y ZAMPA, S. (2022) Los orígenes de la educación sexual en la Argentina (1910-1945). Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación, 7(2), 1–13. <https://doi.org/10.48162/rev.36.057>
- MIRANDA, E (2011) Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). En: MIRANDA, E.; PACIULLI, B. (Comp.). (Re) Pensar la Educación Pública. Aporte desde Argentina y Brasil. Argentina: Editorial FFYH-UNC.
- MIRANDA, M. (2005) “Prostitución y homosexualidad en Argentina: el discurso eugénico como sustrato teórico de biopolíticas represivas (1930-1983)”. En Miranda, M. y Vallejo, G. (comp.)- Darwinismo social y Eugenesia en el mundo latino. Buenos Aires: Siglo XXI.
- MOLINA, G. (2015). Escuela y sexualidades adolescentes. Revista del IICE, (38), 75-88.
- MOLYNEUX, M. (1997) NI DIOS, NI PATRÓN, NI MARIDO - Feminismo anarquista en la Argentina del siglo XIX. En La Voz de la mujer. Periódico comunista-anárquico. Quilmes, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- MONEY, J. (1988) Gay, straight and, in-between: The sexology of erotic orientation. New York: Oxford University Press.
- MORGADE, G.; BAEZ, J.; ZATTARA, S. y DÍAZ, G. (2011): “Pedagogías, teorías de género y tradiciones en “educación sexual”, en Morgade, G. (coordinadora) Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires, La Crujía editores.
- MORGADE, G. y FAINSOD, P. (2015): “Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de educación sexual integral de la formación docente”. Revista del IICE, (38), pp. 39-62.

- MUÑOZ, D. (2012) El evolucionismo social y la sociobiología especulativa en los autores de la degeneración de la raza en Colombia (1900 y 1940) En “Educación, Eugenesia y Progreso: Biopoder y Gubernamentalidad en Colombia”. Ediciones Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA).
- NOVICK, S. (1993) Mujer, Estado y políticas sociales. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires (Argentina).
- OJEDA C.; SCHARAGRODSKY, P.; ZEMAITIS, S (2021). Apuntes para una educación escolar de la sexualidad. Una lectura de sus fundamentos modernos desde la pedagogía queer. EN: P. Scharagrodsky (Comp.). Educación por la desobediencia sexo-genérica. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. pp. 85-117. (Encuentros). En Memoria Académica. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5079/pm.5079.pdf>
- OSEIRA, R. L. (2002). La universidad femenina, las ideologías de género y el acceso de las colombianas a la educación superior 1940-1958. Revista Historia de la educación latinoamericana, (4), 67-90.
- PÁEZ, M. (2013) "La sentencia C-577 de 2011 y el matrimonio igualitario en Colombia", Revista Derecho del Estado, N° 13, pp. 231-257. Bogotá (Colombia).
- PALACIO, N. (2014) Apropiación de los derechos sexuales y reproductivos. Un estudio de las condiciones socioeconómicas en jóvenes y adolescentes residentes del barrio las aguas de bogotá [Tesis de pregrado - Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario] Bogotá D.C.: Repositorio Universidad del Rosario.
- PALOMAR, A. (2023) "La larga trayectoria del movimiento - Un breve recorrido por la historia del feminismo". En Temas/Historia del Feminismo. Disponible en la web: https://historia.nationalgeographic.com.es/a/que-es-feminismo-cuando-se-inicio-quienes-fueron-sufragistas_17778
- PEDRAZA, Z. (1996) “En cuerpo y alma: Visiones del progreso y de la felicidad” Educación, cuerpo y orden social en Colombia (1830-1990). 2da Edición. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes. Ediciones Uniandes 2011.
- PÉREZ, A. (2017) Prólogo en “Radio Sutatenza: una revolución cultural en el campo colombiano (1947- 1994)”. Bogotá. Banco de la República.
- PIDESC (2000) Observación General No. 14 El derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud. Artículo 34. Ginebra: Comité de derechos económicos, sociales y culturales.
- PINEAU, P.; SERRA, M. S. y SOUTHWELL, M. (editores) (2017). “La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar”. Buenos Aires: Biblos
- PINEAU, P. (2014) “Escolarizar lo sensible: estudios sobre estética escolar 1870-1945”. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.

- PINEAU, P. (2018) historiografía educativa sobre estéticas y sensibilidades en américa latina: un balance (que se sabe) incompleto. *Revista brasileira de história da educação* (v. 18, 2018) Dossier.
- PIOVANI, J. (2013) De objeto a método: notas históricas sobre estadística e pesquisa social. *Sociología & Antropología* 3(5), 245-270. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8938/pr.8938.pdf
- POZZI, M. (2016) “Sexualidades y Corporalidades en la escuela: Estrategias de regulación”. En el portal on-line de la Biblioteca Central Vicerrector Ricardo Alberto Podestá. Universidad Nacional de Villa María, Argentina.
- PRADO, N. (2022) Feminismos en democracia: una aproximación desde los nudos de la política feminista argentina. En *Coordenadas, Revista de Historia Local y Regional*. Vol 9 Núm 2. Disponible en <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/erasmus/article/view/1640>
- QUEIROLO, G. (2017). [Revisión del libro “Que sepa coser, que sepa bordar, que sepa abrir la puerta para ir a la universidad”. Las académicas en la Universidad de Buenos Aires en la primera mitad del siglo XX por M. F. Lorenzo]. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 17(2), e058. <https://doi.org/10.24215/2314257Xe058>
- QUEVEDO, E.; HERNÁNDEZ, M. y N. MIRANDA. (1993), La medicina anatomoclínica, el higienismo y la salud en Colombia durante la hegemonía conservadora (1886-1930). En: VASCO, C.; OBREGÓN, D. y L. OROZCO. *Historia Social de la Ciencia en Colombia*. Tomo VIII: Medicina (2). La institucionalización de la medicina en Colombia, Santafé de Bogotá, COLCIENCIAS, 173-177.
- RAMÍREZ, I. comp. (2016) *Voces de la inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de “Inclusión” escolar*. Buenos Aires: Praxis Editorial; México: Benemérita Escuela Normal Veracruzana, 491 p.
- RAMÍREZ, T. y TÉLLEZ, J. (2006) *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Banco de la República Bogotá (Colombia). Disponible en <https://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>
- RESTREPO, A. & RUIZ, A. (1995) *Ser adolescente. Decisiones y sexualidad*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- ROA, P. (2017) “Salud, cuerpo y vida: Una genealogía de la Educación Sexual en la escuela colombiana”. En *Praxis & Saber. Revista de Investigación y Pedagogía UPTC*. Volumen 8 (Número 17). Recuperado desde: <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.4714>. Bogotá, Colombia.
- RODRÍGUEZ, L. (2023) La educación de las mujeres según Domingo F. Sarmiento y Juana P. Manso: de la costura y el bordado a la escuela graduada (Buenos Aires, 1858-1878). *Saberes y prácticas*. *Revista de Filosofía y Educación* pp. 1-21. Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.

- ROMÁN, M. (2020) La ESI como política de ciudadanía. Un análisis de las políticas educativas y de sexualidad. Argentina [Trabajo de especialización no publicado: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales].
- ROMÁN, M. (2021) Referentes institucionales de educación sexual integral en el nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Trayectoria de una política. Argentina [Tesis de maestría: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. Repositorio FLACSO Andes.
- RUAN, D. L. y CORDERO, D. G. (2021). La producción académica de Stephen Ball: contribuciones para el estudio de las políticas educativas. Iberoamérica. Foro de Educación, 19(2), 363-386. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.779>
- RUBIO, E. (1994) Antología de la sexualidad humana. México: Conapo, Tomo 1.
- SÁENZ, J.; SALDARRIAGA, O. y OSPINA, A. (1997) “Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946” Universidad de Texas, Colciencias (Colombia).
- SCHARAGRODSKY, Pablo (2004) Juntos, pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. Universidad Nacional de la Plata y Universidad Nacional de Quilmes. Cuadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, p. 59-76, Jan/Abr – Argentina. Disponible en: <chromeextension://efaidnbmnfnkcehdnncjhjpkecrljcajhgj/http://www.scielo.br/j/cp/a/fN-NYQSQwPZdtYhbcCrCt5Xg/?format=pdf&lang=es>
- SCHARAGRODSKY, P. (Comp.) (2021) “Educación por la desobediencia sexo-générica” Universidad Nacional de Quilmes. pp. 85-117
- SCHARAGRODSKY, P. (2021). Entre la escuela cuartel y la escuela republicana. El caso de la Educación Física Argentina, fines del siglo XIX y principios del XX. Revista universitaria de historia militar, 10(21), 19-50.
- SCHARAGRODSKY, P y SOUTHWELL, M. (2007) El cuerpo en la escuela. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía). En Memoria Académica. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>
- SCHARAGRODSKY, P. (2001). De la testosterona a la virilidad: Visibilizando una política escolar generizada. Educación Física y Ciencia, 5, pp. 78-90. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.96/pr.96.pdf
- SEOANE, M. (2007) El amor en la Argentina. Sexo, moral y política en el siglo XX. Editorial Planeta, Buenos Aires (Argentina).
- SOUTHWELL, M. (2015) Raquel Camaña: pedagogía social, moral y sensibilidad en el comienzo del siglo XX. Historia de la Educación. Anuario, 16 (2), 109-124. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10683/pr.10683.pdf

- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquía, Medellín.
- TELLO, C. y MAINARDES, J. (2012). “La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neomarxista, pluralista y postestructuralista”. En Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 20 (9). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/988>.
- TELLO, C. (2015) Los objetos de estudios de la política educativa - 1a ed. - Autores de Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Libro digital, EPUB. panorama.oei.org.ar
- TESORIERO, M. (2020) Historia del movimiento de mujeres y feministas en Argentina tras el retorno a la democracia: el caso de la Multisectorial de la Mujer (1983-1991) en Repositorio Dspace. Disponible en <https://ri.unsam.edu.ar/xmlui/handle/123456789/1697>
- TIUSABA, A. (2017). Prevenir y educar: sobre la historia de la educación sexual en Colombia. Praxis & Saber, 8(17), 85-101. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/4772/477253330005/html/>
- TOVAR, L. (2011) Nociones de sexualidad y educación sexual en Colombia entre 1970 y 2000. Una arqueología. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- VÁSQUEZ, M. (2018) Degeneración y mejoramiento de la raza: ¿higiene social o eugenesia? Colombia, 1920-1930. História, Ciências, Saúde-Manguinhos, vol. 25, núm. 1, Suppl., 2018, pp. 145-158 Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz
- VERGEL, C. (2018) Conflicto armado y feminismo de Estado: la incursión de la problemática de la guerra en la acción pública para las mujeres en Colombia. En FORO Revista de Derecho, No. 29 pp. 89-115. ISSN 1390-2466 • UASB-E / CEN, Quito. Disponible en: <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/foro/article/view/612/660>
- VILLAREAL, N. (1994) Movimientos de Mujeres y Participación política en Colombia 1930-1991. En Historias, Mujeres y Género. Disponible en la web: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/55638> visiones históricas y problemas actuales”, Foro de Santillana – Buenos Aires, Argentina.
- WAINERMAN, C., & CHAMI, N. (2013). Sexualidad y escuela: perspectivas programáticas posibles. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (45). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n45.2014>. Artículo publicado originalmente en: Revista de Política Educativa, Año 1, Número 1, UdeSA-Prometeo, Buenos Aires, 2009.
- ZEMAITIS, S. (2021) Historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea. Discursos, agentes y experiencias en torno a un significante en disputa (1960-1997) (Tesis de posgrado). -- Presentada en: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctor en Ciencias de

la Educación. Disponible en:
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2038/te.2038.pdf>

ZEMAITIS, S.; OJEDA, C. (2018) Los expertos interpelan a la educación (sexual): el caso de la Asociación Argentina de Protección Familiar a través de su revista "Contribuciones". Historia de la educación, 19 (2), 75-90. En Memoria Académica. Disponible en:
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14442/pr.14442.pdf

Fuentes consultadas

ACOSTA, S. (1895) La mujer en la sociedad moderna. París: Garnier.

ALTABLERO (OCTUBRE-NOVIEMBRE 2008) Sexualidad y ciudadanía, educación para la vida. Ed. No. 47 Ministerio de Educación Nacional. Disponible en:
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-173872.html>

ANGARITA, J., BERRÍO, A., ROJAS J., RESTREPO D., ROLDÁN, M. y ZABALA A. (2017) Radio Sutatenza: una revolución cultural en el campo colombiano (1947- 1994) / Bogotá: Banco de la República.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (2011) Escuela sin Homofobia. Brasil. Disponible en:
<http://ciudadaniasx.org/escuela-sin-homofobia/>

AYARRAGARAY, B. (1909) Coeducación de los sexos. Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines, 5 (16), 7484. En Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1525/pr.1525.pdf

BERDEJO, E. (3 de diciembre 2022) Colombia: Escuelas católicas piden archivar polémico proyecto de ley de educación sexual. ACIPRENSA. Disponible en:
<https://www.aciprensa.com/noticias/97011/colombia-escuelas-catolicas-piden-archivar-polemico-proyecto-de-ley-de-educacion-sexual>

BERMÚDEZ, L (2017) Integración Curricular de la Ciudadanía Sexual y el Enfoque Diferencial y de Género. Premio compartir 2017. Bogota: Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: [articles-384879_LuisMBermudez PDF \(www.mineducacion.gov.co\)](#)

BOHÓRQUEZ, A. (7 de diciembre de 2022) Todo lo que debes saber sobre el proyecto de ley que le apuesta a la educación sexual integral. En Manifiesta: Información diaria para tumbar al patriarcado. Disponible en: <https://manifiesta.org/todo-lo-que-debes-saber-proyecto-de-ley-educacion-sexual-integral/>

CÁCERES B., ORDOQUI A. Y NAVEIRA C. (15 de octubre de 2019) ¿Por qué les adolescentes argentinos tienen que auto educarse? Un panorama de la educación sexual

- integral en la Argentina. Disponible en: <https://ecofeminita.com/por-que-les-adolescentes-argentinos-tienen-que-auto-educarse-un-panorama-de-la-educacion-sexual-integral-en-la-argentina/?v=42983b05e2f2>
- CAMAÑA, R. (1916) Pedagogía social. La Cultura Argentina Editorial: Buenos Aires. Disponible en: <https://archive.org/details/pedagogiasocial00cama/page/n9/mode/2up>
- CÁMARA DE REPRESENTANTES (08 de noviembre de 2021) Proyecto de Ley 229: Por medio de la cual se promueve y fortalece la educación para la sexualidad a través de la formación, conocimiento y ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos y se dictan otras disposiciones. Colombia. Disponible en: <https://www.camara.gov.co/educacion-sexual-0>
- CARBAJAL, M. (17 de septiembre de 2018) Los cambios en la ley. En Página 12. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/142768-los-cambios-en-la-ley>
- CARBAJAL, M. (17 de marzo de 2019) Manual de Educación Sexual hecho por los propios estudiantes. En Página 12. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/181515-manual-de-educacion-sexual-hecho-por-los-propios-estudiantes>
- CARREÑO, M. (1853) Compendio del manual de urbanidad y buenas maneras, México, s/d, 1875. Carreño, Manuel Antonio D. Appleton y Cía., ed.
- CEPEDA, A. [ACTIVISMO AUDIOVISUAL] (26 de noviembre de 2021) Tramando ESI / Capítulo 1 / Perspectiva de género. [Archivo de video] YouTube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=eO4DLLQqsRU>
- CLARÍN (10 de octubre de 2018) ESI: la importancia de la educación sexual en la escuela y material didáctico para los padres. Disponible: https://www.clarin.com/entremujeres/hogar-y-familia/educacion-sexual-esi-ley-adolescentes-escuelas_0_tEQHGWyg.html
- CONCORDATO ENTRE LA SANTA SEDE Y LA REPÚBLICA DE COLOMBIA (31 de diciembre de 1887) en Conferencias Episcopales de Colombia. Tomo i: 1908-1953. Bogotá: Editorial el Catolicismo, 1956.
- CORTI, D. (23 diciembre de 2020) Cómo evolucionó la inversión en ESI durante las presidencias de CFK, Macri y Fernández. En chequeado. Disponible en: <https://chequeado.com/el-explicador/como-evoluciono-la-inversion-en-esi-durante-las-presidencias-de-cfk-macri-y-fernandez/>
- CORTI, D. (9 de octubre de 2023) Javier Milei, en el debate por el balotaje 2023: “El 16% de los chicos termina el secundario en tiempo y forma”. En Chequeado. Disponible en: <https://chequeado.com/ultimas-noticias/javier-milei-en-el-tercer-debate-presidencial-2023-el-16-de-los-chicos-termina-el-secundario-en-tiempo-y-forma/>
- COSOY, N. (10 de agosto de 2016) El enrevesado debate sobre educación y sexualidad que estalló en Colombia. En BBC News Mundo. Disponible en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37041556>

- CRESPI, L. [ACTIVISMO AUDIOVISUAL] (19 de diciembre de 2021) Tramando ESI / Capítulo 4/ Ejercicio de Derechos. [Archivo de video] YouTube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=pK4UnCdhLRg>
- DE BEAUVOIR, S. (2017 [1949]). El segundo sexo. España: Ediciones Cátedra.
- DE GOUGES, O. (2017 [1792]) Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana. Textos Imprescindibles para Mujeres. CAAW Ediciones
- DE LA ROSA, I. (2021) La historia de Gero Caro, la primera persona de Mendoza en recibir su DNI no binario. En Revista Los Andes – Sociedad/Identidad de género. Disponible en: <https://www.losandes.com.ar/sociedad/la-historia-de-gero-caro-la-primera-persona-de-mendoza-en-recibir-su-dni-no-binario/>
- DECRETO 1710 (1963) Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana y se dictan otras disposiciones. DIARIO OFICIAL. AÑO C. N. 31169. 31, AGOSTO, 1963. PAG. 813. Colombia.
- DECRETO NUMERO 1419 (1978) Normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación pre-escolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional. DIARIO OFICIAL 35070 martes 8 de agosto de 1978. Colombia Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102770_archivo_pdf.pdf
- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA - DANE (2022) Análisis de accesibilidad a centros educativos. Disponible en: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/abr_2022_nota_estadistica_analisis_accesibilidad_centros_educativos.pdf
- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA - DANE (2022) “Situación de las mujeres rurales desde las estadísticas oficiales” Ministerio de Agricultura y desarrollo rural, Colombia.
- DUZÁN M. (Anfitriona) (19 de abril de 2023) El ardiente debate que hay en Colombia en torno a la educación sexual [Podcast de audio]. Spotify. Disponible en: <https://open.spotify.com/episode/2naUsFuIEzu3oMYmX5jfmU>
- EDUC.AR PORTAL (19 de octubre de 2021) 15 años de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/157959/15-anos-de-la-sancion-de-la-ley-de-educacion-sexual-integral>.
- EL ESPECTADOR (6 de abril de 2021) Educación sexual, ¿asignatura prohibida en Colombia? [Archivo de video] YouTube. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=6DrTz_5n3C0
- FERNÁNDEZ, M. (5 de agosto de 2018) Educación Sexual Integral: La realidad de la ley de la que mucho se habla, pero poco se cumple. Infobae. Disponible en: <https://www.infobae.com/educacion/2018/08/05/educacion-sexual-integral-la-realidad-de-la-ley-de-la-que-mucho-se-habla-pero-poco-se-cumple/>

- FLORENTIN, C. (8 de agosto de 2019) ESI y escuelas evangélicas: Visibilizar voces e incidir desde las mismas prácticas. Alc comunicación – Agencia Ecuménica de Comunicación desde América Latina y Caribe. Disponible en: <https://alc-noticias.net/es/2019/08/08/esi-y-escuelas-evangelicas-visibilizar-voce-e-incidir-desde-las-mismas-practicas/>
- FUNDACIÓN HUÉSPED (28 de septiembre de 2017) Resultados de la encuesta sobre Educación Sexual Integral. Disponible en: <https://huesped.org.ar/noticias/encuesta-educacion-sexual-integral/>
- FUNDACIÓN HUÉSPED (2021) Encuesta Nacional 15 años de ESI. Disponible en: informe-encuesta-esi-2021-e Libro digital PDF (huesped.org.ar)
- FRIEDAN, B. (2017). La mística de la feminidad. España: Ediciones Cátedra.
- GONZALEZ, C. (8 de marzo de 2022) La Corte Constitucional de Colombia avanza la diversidad de género. Human Rights Watch. Disponible en: <https://www.hrw.org/es/news/2022/03/08/la-corte-constitucional-de-colombia-avanza-la-diversidad-de-genero>
- INFOBAE COLOMBIA (17 de noviembre de 2022) El expresidente Álvaro Uribe criticó la ley de educación sexual: “Al niño lo debe guiar la familia, no el Estado y menos la ideología de género”. Disponible en: <https://www.infobae.com/america/colombia/2022/11/17/el-expresidente-alvaro-uribe-critico-la-ley-de-educacion-sexual-al-nino-lo-debe-guiar-la-familia-no-el-estado-y-menos-la-ideologia-de-genero/>
- JÁCOME, A (2023) ¿Qué fue el Frente Nacional? Señal Memoria de RTVC. Disponible en: <https://www.senalmemoria.co/articulos/que-fue-el-frente-nacional>
- JAIMES, C. (04 de marzo de 2022) Educación sexual en Colombia: Solo 3 de cada 10 colegios capacita sus docentes para dar esta clase. RCN Radio. Disponible en: <https://www.rcnradio.com/estilo-de-vida/educacion/educacion-sexual-en-colombia-solo-3-de-cada-10-colegios-capacita-sus>
- LEY 1.420 (8 de Julio 1884) Ley de Educación Común. Argentina: Consejo Nacional de Educación.
- LEY 1098 (8 de noviembre de 2006) Código de la Infancia y la Adolescencia. Colombia: Congreso de la República.
- LEY 115 DE 1994 (8 de febrero 1994) Ley General de Educación. Colombia: Congreso de la República.
- LEY 2200 (8 de febrero de 2022) POR LA CUAL SE DICTAN NORMAS TENDIENTES A MODERNIZAR LA ORGANIZACIÓN Y EL FUNCIONAMIENTO DE LOS DEPARTAMENTOS. Congreso de Colombia. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=177869>
- LEY 23.789 (14 de septiembre de 1990) Ley Nacional de SIDA. Argentina: Ministerio de Salud – Presidencia de la Nación.

LEY 25.673 (28 de mayo de 2003) Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina.

LEY 26.150 (23 de octubre de 2006) Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina.

LEY 823 (7 de julio de 2003) Por la cual se dictan normas sobre igualdad de oportunidades para las mujeres. Congreso de Colombia

LEY ESTATUTARIA 1622 (29 de abril de 2013) Por medio de la cual se expide el estatuto de ciudadanía juvenil y se dictan otras disposiciones. Congreso de Colombia.

LEY N° 26206 (27 de diciembre de 2006) Ley de Educación Nacional. Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina

LOFEUDO, M. [ACTIVISMO AUDIOVISUAL] (26 de diciembre de 2021) Tramando ESI / Capítulo 5/ Cuidar el cuerpo y la salud. [Archivo de video] YouTube. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=s8-d_PI6lzo&t=592s

MAC DOUGALL, C. (15 de Julio de 2020) ESI: historia y debates en la conquista de un derecho. En El País Digital. Disponible en: <https://www.elpaisdigital.com.ar/contenido/esi-historia-y-debates-en-la-conquista-de-un-derecho/27573>

MAC DOUGALL, C. (2020) ESI: historia y debates en la conquista de un derecho. Argentina: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/621-esi-historia-y-debates-en-la-conquista-de-un-derecho#:~:text=En%20octubre%20se%20cumplen%2014,Maria%20Suppa%20y%20Florenia%20Polimeni.>

MARINA, R (3 de agosto de 2023) Elecciones PASO 2023: esto proponen los precandidatos presidenciales sobre género. En Chequeado. Disponible en: [https://chequeado.com/el-explicador/elecciones-paso-2023-esto-proponen-los-precandidatos-presidenciales-sobre-genero/.](https://chequeado.com/el-explicador/elecciones-paso-2023-esto-proponen-los-precandidatos-presidenciales-sobre-genero/)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA (2022) Informe Nacional de Indicadores Educativos: situación y evolución del derecho a la educación en Argentina / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Libro digital, PDF

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA (2022) Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2022. Libro digital, PDF/A

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (17 de agosto de 2016) "Uribe defendió durante su gobierno lo que hoy llama 'ideología de género'": ministra Parody. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/357867:Uribe-defendio-durante-su-gobierno-lo-que-hoy-llama-ideologia-de-genero-ministra-Parody>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA (2008) Programa Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. Comisión Nacional Intersectorial para la Promoción y Garantía de los Derechos Sexuales y Reproductivos. Disponible en la web: <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/PESCC%20%20familias%20final.pdf>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA (2009) Organización del Sistema Educativo: Conceptos generales de la educación preescolar, básica y media. Disponible en: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-205294_archivo_pdf.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, UNFPA, PNUD, UNICEF (2016) Cartilla Ambientes Escolares Libres de Discriminación. Colombia. Disponible en: <https://es.slideshare.net/Jairo-Sandoval-Hernandez/cartilla-ambientes-escolares-libres-de-discriminacin>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL-FNUAP (2001) Proyecto Educación en Salud Sexual y Reproductiva de Jóvenes y para Jóvenes. Informe de investigación. Bogotá, D.C.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN ARGENTINA (2008) Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Disponible en la web: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001659.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE PARAGUAY (2010) Marco Rector Pedagógico para la Educación Integral de la Sexualidad. Paraguay. Libro digital, PDF

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES ARGENTINA (2017) Principales cifras del sistema educativo nacional. Argentina. Disponible en: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005678.pdf>

MINISTERIO DE SALUD Y PROTECCIÓN SOCIAL/UNFPA (2013) Compilación analítica de las normas de salud sexual y reproductiva en Colombia. Bogotá

MONTERO, J. [ACTIVISMO AUDIOVISUAL] (10 de diciembre de 2021) Tramando ESI / Capítulo 3/ Afectividad. [Archivo de video] YouTube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=bmOAxTaY5Gs>

MORAD, G. (2017) “Radio Sutatenza: la primera revolución educativa del campo para el campo” en Radio Nacional de Colombia. Disponible en la web: <https://www.radionacional.co/noticia/campesinos/radio-sutatenza-la-primera-revolucion-educativa-del-campo-campo>.

MOVIMIENTO CAUSA JUSTA (S.F). ¿Qué es la Sentencia Causa Justa C-055 de 2022? Disponible en la web: <https://causajustaporelaborto.org/>.

MURAD, R. (2003) Estudio sobre la distribución espacial de la población en Colombia. CEPAL.

- ONU MUJERES (2019) Conferencias mundiales sobre la mujer. Disponible en: <https://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women>
- OSPINA, T. (1917) “Protocolo Hispanoamericano de la Urbanidad y el buen tono” Félix de BEDOUT e Hijos (Medellín, Colombia).
- PÁGINA 12 (11 de abril de 2020) No se cumple la Ley: Estudiantes secundarios reclaman la aplicación de la educación sexual. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/258993-estudiantes-secundarios-reclaman-la-aplicacion-de-la-educaci>
- PERILLA, J. (2017) [Grabación de audio] Con Radio Sutatenza: Alfabeto, Trabajo, Salud, Espíritu. PUBLICADO EL MAR, 05/07/2017 - 16:00. Señal Memoria RTVC (Colombia). Disponible en la web: <https://www.senalmemoria.co/articulos/radio-sutatenza-alfabeto-trabajo-salud-espiritu>
- PERILLA, J. (2017) [Grabación de audio] Con Radio Sutatenza: consejos para vivir mejor. PUBLICADO EL MAR, 25/07/2017 - 21:03. Señal Memoria RTVC (Colombia). Disponible en la web: <https://www.senalmemoria.co/articulos/con-radio-sutatenza-consejos-para-vivir-mejor>
- RESOLUCIÓN 1895 (16 de agosto de 2023) Pautas implementación Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- REVISTA SEMANA (17 de noviembre de 2022) “Al niño lo debe guiar la familia, no el Estado, menos las tendencias de ideología de género”: Álvaro Uribe. Disponible en: <https://www.semana.com/politica/articulo/al-nino-lo-debe-guiar-la-familia-no-el-estado-menos-las-tendencias-de-ideologia-de-genero-alvaro-uribe/202253/>
- SENADO Y CÁMARA DE DIPUTADOS DE LA NACIÓN ARGENTINA (2002) Ley nacional 25.673: “Creación del programa nacional de salud sexual y procreación responsable”. Disponible en la web: http://feim.org.ar/wp-content/uploads/2017/05/Ley_Programma_de_Salud_Sexual_Procreacion-Responsable_Doc.pdf.
- SENADO Y CÁMARA DE DIPUTADOS DE LA NACIÓN ARGENTINA reunidos en Congreso (2006) Ley No. 26.150: Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Buenos Aires, Argentina. Disponible en la web: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley26150-58ad9d8c6494a.pdf>
- SENADO Y CÁMARA DE DIPUTADOS DE LA NACIÓN ARGENTINA reunidos en Congreso (2006) Ley No. 26206: Ley de Educación Nacional. Buenos Aires, Argentina. Disponible en la web: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- SENADO Y CÁMARA DE DIPUTADOS DE LA NACIÓN ARGENTINA reunidos en Congreso (2010) Ley 26.618 - Código Civil. Modificación. Matrimonio Civil - Ley de Matrimonio Igualitario. Buenos Aires, Argentina. Disponible en chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2017/10957.pdf

SILVA, S. (26 de marzo de 2019) Tradición, tabús y religión: así fracasó la educación sexual en Colombia. En Mutante. Disponible en: <https://www.mutante.org/contenidos/tradicion-tabus-y-religion-asi-fracaso-la-educacion-sexual-en-colombia/>

SILVA, S. (5 de diciembre de 2022) Una ley para mejorar la educación sexual: ¿será posible?. En Mutante. Disponible en: <https://mutante.org/contenidos/una-ley-para-mejorar-la-educacion-sexual-sera-posible/#:~:text=El%20gran%20objetivo%20que%20persigue,las%20violencias%20basadas%20en%20g%C3%A9nero.>

TARRICONE, M. (14 de diciembre de 2020) Educación sexual integral: ¿cómo votaron los actuales senadores cuando se sancionó esta ley? En Chequeado. Disponible en: <https://chequeado.com/el-explicador/educacion-sexual-integral-como-votaron-los-actuales-senadores-cuando-se-sanciono-esta-ley/>.

TERZAGHI, M. (2018). Las miradas de Alicia Moreau y Sara Justo sobre los derechos políticos femeninos en los albores del siglo XX. In V Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos y III Congreso Internacional de Identidades (La Plata, 10 y 12 de julio de 2018).

TRISTÁN, F. (2020 [1834]) Peregrinaciones de una paria. New York City USA: Ediciones LAVP

TRUTH, S. (2021 [1851]) ¿Acaso no soy una mujer? Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Galerna

TURPAUD, H. [ACTIVISMO AUDIOVISUAL] (3 de diciembre de 2021) Tramando ESI / Capítulo 2/ Diversidad. [Archivo de video] YouTube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-C-xSOQ7sjo&t=645s>

UNESCO (2009) Orientaciones técnicas internacionales sobre educación integralidad en sexualidad: Enfoque basado en evidencia orientado a escuelas, docentes y educadores de la salud. Paris Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183281_spa?posInSet=7&queryId=e4acc60-401c-4a13-8e7d-400232583a26

UNESCO (2014) Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en la web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232800>

UNESCO (2016) Review of the evidence on sexuality education. Report to inform the update of the UNESCO International Technical Guidance on Sexuality Education. Submitted by Paul Montgomery and Wendy Knerr, Centre for Evidence-Based Intervention (CEBI), Dept. of Social Policy and Intervention, University of Oxford).

- UNESCO (2018) Orientaciones técnicas internacionales sobre educación integralidad en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia. Paris Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>
- UNESCO (2018) Sistema Nacional de Educación formal y informal. Colombia: Siteal. Disponible en: [https://siteal.iep.unesco.org/pais/colombia#:~:text=El%20sistema%20nacional%20de%20educaci%C3%B3n,formal\)%20y%20la%20educaci%C3%B3n%20informal.](https://siteal.iep.unesco.org/pais/colombia#:~:text=El%20sistema%20nacional%20de%20educaci%C3%B3n,formal)%20y%20la%20educaci%C3%B3n%20informal.)
- UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean (2014) Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias. Santiago de Chile : OREALC. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232800>
- UNFPA (2007) Framework For Action On Adolescents & Youth: 4 keys to open doors with young people.
- UNFPA (2008) UNFPA framework for action on adolescents & youth: Opening doors with Young People: 4 keys. New York: UNFPA. Disponible en: [efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/executive_summary.pdf](https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/executive_summary.pdf)
- UNFPA (2014) Directrices operacionales del UNFPA para la educación integral de la sexualidad: Un enfoque basado en los derechos humanos y género. New York. Disponible en: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPA_OperationalGuidanceREV_ES_](https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPA_OperationalGuidanceREV_ES_)
- UNFPA (2018) Diagnóstico del estado del arte en educación integral de la sexualidad en América Latina y el Caribe. Alma Virginia Camacho, MD MPH Asesora Regional UNFPA LACRO.
- UNFPA COLOMBIA (3 de marzo de 2022) Normatividad Colombiana sobre Educación Integral en Sexualidad -EIS. Disponible en: <https://colombia.unfpa.org/es/publications/normatividad-colombiana-sobre-educacion-integral-en-sexualidad-eis.>
- UNFPA/FLACSO (2022) Estado del arte de la Educación Integral de la Sexualidad en América Latina 2021. Elaboración: Karina Cimmino, Esther Corona y Diego Rossi. Disponible en: <https://lac.unfpa.org/es/publications/estado-del-arte-de-la-educaci%C3%B3n-integral-de-la-sexualidad-en-am%C3%A9rica-latina-2021>
- UNFPA/LACRO (2018) Otra mirada. Educación Integral de la Sexualidad en América Latina. Consulta nacional a las oficinas del UNFPA. Preparado por Esther Corona Vargas, bajo la coordinación de Alma Virginia Camacho, Asesora Técnica Regional de SSR.
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES (2021) Por medio de la cual se promueve y fortalece la educación para la sexualidad a través de la formación, conocimiento y ejercicio de los Derechos Sexuales y Reproductivos y se dictan otras disposiciones. [Educación sexual]. En [Congresovisible.org](https://congresovisible.org). Disponible en:

<https://congresovisible.uniandes.edu.co/proyectos-de-ley/ppor-medio-de-la-cual-se-promueve-y-fortalece-la-educacion-para-la-sexualidad-a-traves-de-la-formacion-conocimiento-y-ejercicio-de-los-derechos-sexuales-y-reproductivos-y-se-dictan-otras-disposiciones-educacion-sexual/11701/>.

URIBE, A. [@AlvaroUribeVel] (18 de noviembre de 2022) Como abuelo, como padre de familia, desde el Centro Democrático pido que se rechace ese Proyecto [Tweet]. Disponible en: <https://twitter.com/AlvaroUribeVel/status/1593563643374931970?>

VALLEJOS, S. (2010) El derecho a la igualdad llegó al matrimonio. En página 12. Edición 15 de julio 2010. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-149544-2010-07-15.html>

VASCO, C. (19 de abril de 2003) Hay que educar el cerebro, la mano y el corazón. Colombia: Altablero Ministerio de Educación. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87438.html>

WOLLSTONECRAFT, M. (2005 [1792]) Vindicación de los derechos de la mujer. Clásicos del pensamiento político Número 225 de Colección Fundamentos / Istmo: Serie Clásicos del pensamiento político, ISSN 2173-853X. Ediciones AKAL. Madrid, España.