



FLACSO
URUGUAY

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2021-2023

Presencia del concepto de masculinidades en los programas de educación sexual
en México y Argentina de 2008 a 2023
Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

Presenta:

Luis Biniza Cruz López

Directora: Dra. Ana María Sosa González

Montevideo, Uruguay a 13 de noviembre de 2023

Todo lo contrario a lo instantáneo
Con un montón de trabajo hacia atrás
y hacia adelante.

-Mana Muscarsel-

Tuve que reconocer mi hipocresía
Para dejar que me abrace la manada que me guía
Y entendí un poco más
Que no va a alcanzar, con mi felicidad y la de las mías
Y que la libertad, como sea, va a ser compartida.

-Papina de Palma-

Agradecimientos

Mi más grande agradecimiento es para todas y todos mis estudiantes, desde comunidad infantil hasta educación superior han hecho mi cotidiano en los últimos años. Mis escritos sobre educación, como esta tesis, no serían nada sin las aventuras y los aprendizajes que hemos vivido.

Gracias por hacerme cumplir el sueño de mi vida, por construir un espacio en donde se practica la libertad. Les agradezco el que me compartan sus reflexiones, emociones, juegos, críticas, sueños, anhelos y utopías.

También, quiero agradecer mi camino por FLACSO, cada uno de los momentos que transité en el posgrado. Desde el primero, cuando los docentes de la UNAM me hicieron mi carta de recomendación, gracias a Daniel González, Amparo Ruiz del Castillo y Roberto Herrera.

La entrevista de admisión me dejó motivado para comenzar el magister y me presentó a una persona tan admirable, la Dra. Silvana Darré. Una modelo y guía académica que agradezco haberla conocido.

Agradezco a todo el claustro docente de la institución que me hicieron crecer en múltiples sentidos, a mis colegas que con sus diálogos pudimos avanzar construyendo diferentes perspectivas.

Por último, en la etapa final de mi formación fue un honor haber sido tutorado por la Dra. Ana María Sosa. Una persona que no solo me ayudó a la constitución de este humilde escrito, también sus enseñanzas me han instruido para la vida dentro de la academia.

Resumen

Esta investigación analizó y comparó los programas nacionales de educación sexual integral (ESI) a nivel secundaria de Argentina y México. En específico, se reflexionó la unidad de análisis de la masculinidad con base en los estudios de género de hombres y las masculinidades.

Para ello, se trabajó con el análisis cualitativo y la técnica de investigación documental. Se estudiaron, para ambos países, los planes y programas de estudio, los documentos oficiales, los textos y bibliografías para estudiantes y docentes que fueron utilizados desde el año 2008 hasta la actualidad. De igual forma, se realizaron entrevistas a informantes claves que complementaron las reflexiones y argumentos de lo investigado.

Con base en lo analizado, se pudo localizar las concepciones teóricas, los usos políticos y la perspectiva educativa de la currícula de educación sexual enfocada en adolescentes en ambos países. Se comprendió que el programa argentino está constituido por las bases teóricas y metodológicas de la ESI, siendo un proyecto educativo que transitó un proceso histórico y político para integrar la temática de género dentro de sus contenidos por lo que aún le quedan múltiples áreas de oportunidad, en específico en los temas relacionados con la masculinidad.

Mientras que para el caso mexicano se comprendió que no hay un programa de educación sexual integral a nivel federal en ninguna de las tres reformas educativas que ha vivido el país en el periodo estudiado. A partir de la última modificación legislativa y con la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana se vislumbró un cambio conceptual y de algunos contenidos, pero no de paradigma. Si bien no hay una propuesta bajo las nociones integradoras, complejas y críticas de la ESI, es posible tomar algunos puntos exitosos del caso argentino.

Palabras clave: ESI, masculinidad, violencias basada en género, mandatos de género.

Abstract

This research analyzed and compared the national comprehensive sexual education (CSE) programs at the secondary level in Argentina and Mexico, specifically, the unit of analysis focused on masculinity based on gender studies of men and masculinities.

To achieve this, qualitative analysis and documentary research techniques were employed. For both countries, the study examined the curriculum plans, official documents, texts, and bibliographies for students and teachers that have been used from 2008 to the present. Additionally, interviews with key informants were conducted to complement the reflections and arguments of the research.

Based on the analysis, theoretical conceptions, political uses, and the educational perspective of sexual education curriculum focused on adolescents were identified in both countries. It was found that the Argentinian program is built on the theoretical and methodological foundations of CSE, serving as an educational project that underwent a historical and political process to integrate gender issues into its content, with multiple areas of opportunity remaining, especially in topics related to masculinity.

In contrast, for the Mexican case, it was found that there is no comprehensive sexual education program at the federal level in any of the three educational reforms that the country has undergone in the studied period. With the latest legislative modification and the curricular proposal of the New Mexican School, a conceptual change and some content adjustments were envisioned, but not a paradigm shift. Although there is no proposal under the integrative, complex, and critical notions of CSE, it is possible to draw on some successful points from the Argentine case.

Keywords: ESI, masculinity, gender-based violence, gender mandates.

Índice

Introducción.....	7
Capítulo I	
1.1 Educación Sexual Integral como corriente educativa.....	22
1.2 La relación de la ESI con los estudios de género.....	24
1.3 Estudios de género de los hombres y las masculinidades.....	27
1.3.1 Estudios de género de los hombres y las masculinidades en América Latina.....	31
1.4 El currículum como eje de la política educativa.....	33
1.4.1 La ESI como proyecto curricular.....	36
1.5 La violencia basada en género y la masculinidad en la escuela.....	38
Capítulo II	
2.1 Diseño metodológico.....	44
2.2 Análisis documental.....	46
2.3 El complemento teórico y analítico de las entrevistas a profundidad.....	49
2.4 Proceso comparado.....	51
2.4 Variables a analizar.....	52
Capítulo III	
3.1 Políticas educativas en torno a la Educación Sexual Integral.....	54
3.2 Ley 26.150 de Educación Sexual Integral en Argentina.....	58
3.3 Posicionamiento político de la Ley 26.150.....	61
3.4 El proyecto de educación sexual en la escuela mexicana.....	67
3.5 La educación sexual en la década de las reformas educativas mexicanas.....	70
3.6 El abordaje del concepto género dentro de los planes de estudio.....	77
3.6.2 La educación escolarizada con perspectiva de género.....	80
3.7 El trabajo de la masculinidad en los planes de estudio.....	84
3.7.1 El abordaje de la violencia basada en género dentro de los planes de estudio.....	90
Capítulo IV.....	96
Referencias.....	104

Introducción

I. La elección del tema

La presente investigación es un estudio comparado de los programas nacionales de educación sexual integral (ESI) a nivel secundaria de México y Argentina. Enfatizando el abordaje del concepto de masculinidad en la producción teórica de la currícula de educación formal.

Esta tesis se encuentra englobada dentro del campo del saber de los estudios de género. Una gama de teorías, abordadas por distintas disciplinas, dedicadas a la investigación de la categoría de análisis género. Tal como lo describe Marta Lamas (2022) en su texto *Complejidad y claridad en torno al concepto género* dicho término ha transitado por una historia a nivel global de tensiones políticas e intelectuales que han buscado definirlo.

Aunque nadie duda a estas alturas de que el género, por definición, es una construcción cultural e histórica, es evidente que se ha vuelto un concepto problemático no solo por la dificultad para comprender la complejidad a la que alude sino también por el hecho generalizado y lamentable de su cosificación. De forma gradual, género se ha vuelto un sociologismo que cosifica las relaciones sociales, consideradas como sus productoras, pues falla al explicar cómo los términos “masculino” y “femenino” están presentes en el lenguaje antes que cualquier formación social. Aparte de la reificación que ha sufrido el concepto de género, también se ha convertido en un fetiche académico. Más que nunca es necesario desmitificar, y continuar con la labor de introducir precisiones (Lamas, 2022, p.144).

A partir de lo anterior, es que el presente trabajo de maestría sólo abordó una ramificación del gran árbol de dichos estudios, el área temática de la educación sexual integral (ESI). Un proyecto y movimiento educativo que busca generar espacios de enseñanza y aprendizaje transdisciplinarios y holísticos en torno a la sexualidad humana.

Se reconoce que parte de la bibliografía utilizada a lo largo de la tesis también utiliza la siglas EIS, referidas a la educación integral de la sexualidad. Ambas definiciones nombran el mismo proyecto educativo y ha dependido de cada país, grupo académico e incluso persona estudiosa de la temática adoptar alguno. En el caso mexicano y argentino dentro de los planes oficiales se utiliza ESI.

Así como hay múltiples interpretaciones y definiciones en torno al género, también existen diferentes modelos educativos que abordan el tema de la sexualidad humana. La propuesta de la ESI define a los humanos como seres sexuados, los cuales tienen derecho a una educación integral que aborde las temáticas desde un enfoque biológico, corporal, psicológico, emocional y cultural a partir de una concepción holística.

La ESI entiende la sexualidad como una dimensión en la vida de las personas que se desarrolla desde el nacimiento y que no se refiere solo a la genitalidad, sino que vincula varios aspectos, como los sentimientos y la afectividad, la identidad, las formas de relacionarnos con otros y de experimentar el placer, el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, y el reconocimiento y cuidado del propio cuerpo y el cuerpo del otro. De esta manera se estimulan y fortalecen valores como la solidaridad, el respeto, la inclusión y la participación ciudadana (Cahn, et.al. 2022, p.31).

Como proyecto educativo, los resultados que se busca lograr con la metodología ESI giran en torno a generar “una herramienta de protección y afirmación de valores y aprendizaje de aptitudes y competencias que les permitirá cuidar su salud, prepararse para la vida y contribuir a sus comunidades y sociedades” (UNFPA, 2015, p.9).

A su vez, la educación sexual integral deviene de una tradición no solo de los estudios de género, también parte del recorrido metodológico y epistémico de las pedagogías críticas. Tal como las define el educador Petter McLaren (1994), son una tradición pedagógica que “ha mantenido vivo -tanto en la teoría como en la práctica- el lazo entre la lucha por un conocimiento crítico y la lucha por la democracia, y ello percibiéndose ambas cosas como forzosamente entretreídas” (McLaren, 1994, p.7).

Una educación que se territorializa en el pensamiento crítico: entendiendo el pensamiento crítico, en un sentido amplio como la formación en la reflexión argumentada, el análisis y la investigación de la realidad a favor de la autonomía del ser de los educandos y de la construcción de una sociedad más justa e incluyente. Es también sospechar de lo establecido, del discurso oficial y aprender a indagar, a no tragar entero a develar las múltiples formas de manipulación que anticipan una condición de sujeto amarrado a intereses deshumanizantes. Esta educación liga lo teórico con lo práctico y se compromete en la defensa de los débiles y excluidos, denuncia las múltiples formas de colonización de la vida cotidiana (Ortega Valencia, 2018, p.126).

De tal forma, que el proyecto educativo ESI toma una postura política de fomentar el pensamiento crítico, abrir los discursos a la reflexión y colocar la promoción de la salud y la educación sexual como una herramienta de transformación.

En este trabajo también se abordó a profundidad una línea de investigación dentro de los estudios de género, cuyas categorías de análisis son cruciales para el trabajo educativo de la ESI. Los estudios de género de los hombres y las masculinidades, los cuales abordan como constructo epistémico primordial la masculinidad.

Principalmente, el marco teórico de esta tesis se abocó a las categorías de masculinidad, violencia de género, deconstrucción, que tienen un peso importante en los

estudios de género de los hombres y las masculinidades. Compartiendo lo expuesto por Kimmel (2008):

Considero los estudios de la masculinidad como una de las más importantes contribuciones a los estudios de género. No van a reemplazar los estudios de género ni, claro está, los estudios de la mujer, pero sí que aportan ideas muy relevantes. Sugieren que los mecanismos por los que la masculinidad se crea y se reproduce también necesitan ser cuestionados y transformados y, además, sostienen que la mayoría de los hombres, a pesar de todo el poder que tienen sobre las mujeres, son infelices y no se sienten poderosos (Kimmel, 2008, p.19).

Aunque existe una diversidad de propuestas, categorías, conceptos y líneas de investigación en torno a dichos estudios, el análisis que se adoptó en esta tesis fue el propuesto por la socióloga australiana Raewyn Connell. Una serie de propuestas teóricas y metodológicas para estudiar las diferentes expresiones de la masculinidad, iniciadas en los años 90s y que en sus más recientes publicaciones ha trabajado temáticas en torno al sistema educativo hegemónico occidental.

Con una posición teórica y política de la tradición gramsciana, la autora describió el carácter hegemónico de la masculinidad, así como sus contrapartes subalternas y cómplices que causan y perpetúan el régimen de género en que se vive actualmente.

En específico, su relación con el proyecto ESI es indirecta, propiamente Connell no aborda en sus estudios la propuesta integral de la sexualidad. Sin embargo, personalidades académicas y activistas de la ESI han utilizado sus conceptos para desarrollar sus líneas de trabajo, los cuales se ven reflejados en libros, programas, acuerdos, documentos oficiales de la ESI.

Por otro lado, esta investigación seleccionó a México y Argentina por las similitudes entre sus sistemas educativos federales y el contexto social y político que viven en torno a la temática de género. Junto con ello, un camino diferente en torno a la implementación de un proyecto de educación sexual a nivel nacional bajo los acuerdos regionales.

Ambas naciones tienen un sistema educativo gestionado por el Estado. Estos son guiados por un modelo de administración descentralizada en donde las leyes educativas y los planes de estudio se dictan desde la administración federal, pero se dota de autonomía al ámbito estatal o provincial.

También, en sus niveles educativos secundarios se atiende a la población adolescente. Una etapa de vida fundamental para el trabajo ESI en donde distintas temáticas son significativas por el proceso bio-psico-social que viven las adolescencias. Por ejemplo, la construcción de identidad sexo-genérica, la promoción de la salud integral, el fomento de

valores y apropiación de los derechos humanos, la reflexión crítica sobre la agencia individual y colectiva, entre muchas otras enseñanzas de vida que la escuela puede y debe trabajar con la juventud.

Otro punto de encuentro es el contexto político que vive la región latinoamericana y caribeña, en específico en México y Argentina, en donde los últimos veinte años se han caracterizado por el enfrentamiento de ideas y posiciones políticas en relación a las temáticas de género y sexualidad.

Por un lado, la lucha de los movimientos feministas y de las comunidades LGBTIQ+ que buscan la promoción, implementación y defensa de los derechos humanos, en específico, los derechos sexuales y reproductivos. Con agendas regionales en común como lo son el matrimonio igualitario, la interrupción legal del embarazo (ILE), el reconocimiento institucional de las infancias y adolescencias trans y disidentes, la eliminación de la violencia basada en género y sus múltiples expresiones, entre muchas otras.

Cabe resaltar que existen agendas locales por países. Tal como lo plantea Castells (2014), son demandas y movimientos sociales “locales, porque se manifiestan en espacios específicos, pero también son globales pues se conectan mediante Internet a los otros movimientos en el mundo” (Castells, 2014, p.60).

Por lo mismo, los numerosos grupos antagónicos también han impactado en las agendas locales y regionales. Movimientos que se denominan Provida, Por las familias, Con mis hijos no te metas o incluso anti género. Grupos que han tenido eco dentro de instituciones sumamente poderosas como las iglesias católica y evangélica, las asociaciones de padres de familia y partidos políticos de derecha.

Dentro de estos movimientos existe una base política que ha promovido el término ideología de género. Con el cual, “se pretende refutar una de las premisas más importantes de las teorías de género contemporáneas: el hecho de que el sistema sexo-género es una construcción sociocultural con fines patriarcales” (Bárcenas Barajas, 2022, p.12).

Dicho discurso surge en la década de los 90s desde el Vaticano y son los papas Juan Pablo II, Benedicto XVI y Francisco quienes han fomentado la idea de que hay un proyecto ideológico en contra de los valores religiosos. Junto con ello, en los últimos años se han unido un grupo de teóricos que cuentan con una audiencia importante en la región, como lo son Agustín Laje o Jorge Scala.

Mientras los estudios feministas y de las diversidades parten de la asimilación de sus diferencias, comprendiendo que no existe un solo movimiento ni una única teoría, los movimientos anti género colocan en la noción ideología de género toda demanda, explicación

y práctica que no sea afín a los planteamientos morales y éticos tradicionales de la fe cristiana.

Es por ello, que la educación sexual es un campo en disputa en Nuestra América. La ESI parte del posicionamiento de que aprender sobre sexualidad es un derecho humano, el cual cae en responsabilidad de los gobiernos y sus autoridades educativas generar las condiciones adecuadas en la educación formal. Tal como lo plantea Morgade (2019) la ESI es parte fundamental de la construcción de un mundo con perspectiva de derechos humanos:

Hay una direccionalidad política que son los derechos humanos y ellos, básicamente, hacen que nos reconozcamos a nosotros mismos, a nosotras mismas, a nosotros mismos como sujetos de derecho y sujetos de deseo. Y a las otras personas también como sujetos de derecho y deseo. Si logramos concebimos y concebir a les otros como sujetos de derecho y deseo, ese es el marco ético de los derechos humanos más potente para construir relaciones saludables, amorosas (Morgade, 2019).

Con base en lo anterior, es que el derecho a la ESI no solo se enmarca dentro del derecho a la educación, sino que toma ideas y conceptos que por muchos años fueron definidos en las sociedades occidentales por instituciones sumamente poderosas. Por ejemplo, el amor o la familia por la fe cristiana; salud, cuidado, orientación sexual por el modelo biomédico hegemónico de la salud.

Por otro lado, las agrupaciones anti género han adoptado la lucha del proyecto educativo llamado Pin parental. Una iniciativa legislativa que surge en 2018 por parte del partido español Vox, el cual en sus primeras propuestas abordó los términos de custodia y patria potestad de los tutores en relación con los contenidos educativos de las escuelas, sobre todo los trabajados en horario o programas extracurriculares.

Después, junto con el auge del movimiento Con mis hijos no te metas (CMHNTM) que en 2016 surgió como reacción de las políticas públicas del gobierno peruano de Pedro Pablo Kuczynski, que propusieron temáticas educativas relacionadas con la inclusión de la diversidad sexo-genérica, a partir del 2020 el modelo del Pin parental se convirtió en una bandera latinoamericana que lucha contra las propuestas de la ESI.

En el ámbito moral, tal como lo describe Meneses (2019), la lucha por el Pin parental en América Latina usa “la palabra que los participantes religiosos comparten como la verdad sexual” (Meneses, 2019). Por el lado jurídico, hay toda una serie de argumentos entrelazados que legitiman el carácter de los tutores en decidir la educación de sus hijas e hijos, sostenido en una interpretación del acuerdo internacional del Interés superior de la niñez.

Bajo dicho contexto, es que la ESI se ha implementado y reformado en la región latinoamericana y caribeña. La mayoría de las ocasiones como un proyecto que se reconstruye a partir de las demandas emergentes y la agenda sexual y reproductiva.

En el año 2006 se aprueba en Argentina la ley 26.150 de Educación sexual integral, siendo uno de los primeros proyectos regionales que adoptan el modelo ESI. Posteriormente, en 2008, el Consejo Federal de Educación da a conocer la currícula educativa ESI la cual sería adoptada a nivel nacional.

La ley 26.150 expuso una estructura administrativa, política y pedagógica clave para la implementación de una educación sexual integral en la región. En primer lugar, fue un trabajo legislativo que vino, junto con otras reformas educativas del período Kirchnerista, a reformar el sistema federal de educación y la currícula nacional.

En segundo lugar, partió de una postura ética de que las temáticas de sexualidad y género fueron por mucho tiempo oprimidas y por ende el magisterio argentino no contaba con las herramientas e ideas teóricas para ejecutar los planes y programas. Por ello, desde el Ministerio de Educación se realizaron talleres, foros y materiales didácticos exclusivos para la formación docente.

En tercer lugar, se llevó a cabo la creación de materiales y recursos pedagógicos para todos los niveles y grados de educación básica, los cuales no solo se materializaron en los tradicionales libros de texto, sino que se buscó la implementación de distintas formas de comunicación.

En cuarto lugar, el proyecto ESI se postuló desde una visión política que buscó la formación de una ciudadanía sexual, partiendo de la idea fundamental del movimiento integral de que somos seres sexuados y debemos tener una capacidad de agencia sobre la temática.

Por último, hubo un quehacer en la sistematización y evaluación de los programas y en cada de sus respectivas modificaciones. Buscando las distintas reflexiones de las experiencias vividas en las distintas regiones del país. A partir de ello, se facilitó la inclusión de contenidos legitimados por las victorias legislativas en materia de género y sexualidad, como lo fueron el matrimonio igualitario (2010) o la interrupción voluntaria del embarazo (2020).

Por otra parte, el contexto mexicano fue sumamente particular en temas educativos, pues en la década de 2009 a 2019 se aprobaron tres reformas constitucionales a la educación, modificando en cada ocasión el modelo educativo nacional.

La primera, proveniente de las administraciones presidenciales del Partido Acción Nacional (PAN), partido de derecha que gobernó dos sexenios consecutivos, buscó consolidar el proyecto neoliberal que se venía gestando en el país y diseñó un modelo educativo basado en competencias.

La segunda, aprobada en 2013 por el Partido Revolucionario Institucional (PRI), que en términos de contenido pedagógico no hubo cambios sustanciales, pero sí en lo político y administrativo. Se colocó la evaluación docente como centro del proyecto y como recurso de permanencia laboral para el magisterio.

Por último, en 2019, con la llegada del primer gobierno progresista, el Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA) deroga la reforma anterior y propone un nuevo modelo educativo que se implementará por primera vez en el ciclo escolar 2023-2024 teniendo a la comunidad como centro de los procesos de enseñanza.

En las tres reformas educativas, las siglas ESI solo sirvieron como un acompañamiento de los programas, únicamente se nombraba dentro de algunos contenidos y justificaciones teóricas y metodológicas. No hubo un proyecto nacional que se implementara para trabajar el carácter integral y holístico de la enseñanza de la sexualidad humana.

II. Justificación y relevancia del tema

Tal como ya se ha expuesto en Nuestra América se vive una serie de procesos de confrontación en torno a las ideas relacionadas al género. Movimientos sociales, políticas públicas y debates académicos son expresiones de grupos y actores colectivos que buscan defender sus agendas en dicho panorama.

De igual forma, la segunda década del siglo XXI se caracterizó por el incremento de la violencia basada en género. Una serie de acciones y procesos que además han sido visibilizados como consecuencia de un sistema patriarcal que perpetúa la sociabilidad de un modelo hegemónico de masculinidad y tiene como principal generador de las violencias a los varones.

También, se vive un cuestionamiento al sistema y sus consecuencias. Comunidades que han salido a luchar ya no por una visibilización, como fueron las luchas en el siglo pasado, sino por la defensa de su agencia y el buen vivir.

La ESI es un proyecto educativo que se piensa y se ejecuta en medio de dicha confrontación. Es una bandera de lucha que busca un mundo de inclusión, reflexión crítica y cultura de paz. Desde la trinchera de grupos feministas, de comunidades de las diversidades

sexuales, de la promoción de la salud crítica y de muchos otros colectivos se busca construir un piso mínimo para el trabajo de una educación transformadora en torno a la sexualidad.

Por lo mismo, del lado de los grupos anti género la ESI es vista como un mecanismo de adoctrinamiento en contra de los valores morales de la sociedad. Tal es el grado de desprecio hacia el proyecto educativo que se han manipulado los derechos humanos para defender la no implementación de los programas ESI.

Tanto en Argentina como en México se vive la confrontación entre las dos posturas antes mencionadas. Cada país con sus propias políticas públicas, sus grupos de poder, sus organizaciones en lucha y demás particularidades.

Este trabajo se unió al debate en torno a la educación sexual, sobre todo busca tomar conciencia política y ética en la defensa del proyecto de la ESI. En el espacio académico y gubernamental existen diferentes trabajos que han publicado evaluaciones, sistematizaciones, recomendaciones y críticas a los programas ESI de la región latinoamericana y caribeña.

En particular, con la Ley 26.150 y la publicación de sus materiales en acceso universal existe una amplia producción académica que ha realizado distintos estudios de caso del proyecto argentino. La mayoría de ellos, se han enfocado en las temáticas gestión administrativa y pedagógica de la ley, el debate político alrededor de la implementación y ejecución de los programas, el abordaje con las temáticas de inclusión.

Dentro de los análisis relativos al abordaje del género en los programas ESI, la producción ha tenido distintas líneas producciones. Están escritos de la Dra. Faur en donde hace una fuerte crítica respecto a la omisión de los contenidos relacionados a la temática en los primeros años de los programas. También, una colección importante de trabajos académicos se encuentran publicados en la editorial Homo Sapiens en colaboración con un proyecto de investigación de la Universidad de Buenos Aires, coordinado por la Dra. Morgade. Son cinco textos de la colección La lupa de la ESI en los cuales se expone, sistematiza y reflexiona sobre la temática de género en los programas de educación formal productos de la Ley 26.150.

Por el lado mexicano, los trabajos académicos e institucionales se han abocado a la crítica de los programas de educación sexual, evidenciando la urgencia de establecer un modelo ESI que reforme la currícula de educación básica. Principalmente, los escritos son producto de investigaciones hechas por el Instituto Nacional de Salud Pública de México y su área de análisis de políticas públicas enfocadas en promoción de la salud, o bien, de los trabajos del posgrado en educación integral de la sexualidad que imparte la Universidad Pedagógica Nacional.

También, se encuentran escritos de personas dedicadas a los estudios de la sexualidad. Un referente mundial del proyecto ESI es Esther Corona Vargas, que desde la UNESCO ha sido promotora del proyecto. A su vez, hay dos federaciones que trabajan la temática, la Federación Mexicana de Educación Sexual y Sexología y la Asociación Mexicana Para La Salud Sexual, pero su producción en el ámbito académico es muy poca.

En ambos países, los escritos sobre masculinidades han tenido un auge en los últimos cinco años, siendo los estudios sobre las violencias la línea de investigación con más producción. Las dinámicas masculinas dentro de los colegios o las trayectorias académicas han sido también objetos de investigación.

Esta tesis buscó unirse al debate con el análisis de la masculinidad dentro de la educación, en una etapa de la vida en donde ya las condiciones y los mandatos de la masculinidad han empapado a los sujetos. Es la escuela y sus contenidos un espacio y un canal donde se pueden gestar las transformaciones.

Asimismo, hay distintos estudios comparativos sobre los sistemas de educación de México y Argentina. Esto debido a las similitudes que existen dentro de su sistema nacional en cuestión administrativa o de población. Muchas de las publicaciones han sido textos colectivos que permiten un diálogo entre las diversas voces de ambos países. Los textos escritos por Silvia Morelli, Alejandra María Linares, Magda Concepción Morales y Myriam Southwell son ejemplos del corpus existente.

Como docente puedo argumentar que trabajar temáticas emergentes es una cuestión urgente que nos gritan en las calles los movimientos sociales, las víctimas de bullying y acoso, las personas agresoras y agredidas. Es hacer que la escuela tome agencia y para que el magisterio pueda trabajar dichas temáticas se necesita un proceso integral de deconstrucción, el cual no es un camino que se pueda y deba hacer individualmente. Este escrito buscó sumar herramientas al análisis para la construcción y el andar por dicho sendero.

III. Objetivos, hipótesis y metodología

El objetivo general de este trabajo fue analizar el concepto de masculinidad dentro de los programas nacionales a nivel secundaria de educación sexual de México y Argentina posteriores a la firma del acuerdo de la Declaración Ministerial “Prevenir con Educación”, en un periodo de tiempo de 2008 hasta el 2023.

Junto con ello, los objetivos específicos giran en torno a la descripción e identificación de la idea de masculinidad dentro de los programas nacionales:

- Describir la construcción de masculinidad que se plantea en los programas nacionales.
- Describir los cambios significativos dentro de las modificaciones que han tenido los programas en torno a la construcción de masculinidad.
- Identificar la base teórica con sus fundamentos epistemológicos y políticos que tienen los programas nacionales para construir su concepto de masculinidad.
- Observar y analizar la evolución del concepto de masculinidad en las modificaciones programáticas de ambos países.

La metodología de esta investigación priorizó el enfoque cualitativo y la técnica de investigación de análisis documental. Con ello, el trabajo se centró en el ejercicio de análisis de contenido de los planes y programas de estudios oficiales de la educación básica formal. Trabajando con las justificaciones de los programas, los libros de textos aprobados por los gobiernos, los materiales didácticos de uso obligatorio en las escuelas, documentos oficiales donde se expusieron las reformas, modificaciones y las adaptaciones de las leyes educativas nacionales.

Cabe resaltar que los documentos utilizados fueron fuentes nacionales, pues al ser México y Argentina repúblicas federales con estructuras educativas descentralizadas, muchas provincias y estados desarrollaron sus propios materiales y documentos en relación con la educación sexual, pero todas deben partir de un mismo piso en común que se dicta desde la federación.

A su vez, el trabajo de investigación estuvo compuesto por un ejercicio comparativo. En la actualidad, los sistemas educativos nacionales se encuentran envueltos en las lógicas neoliberales de la educación, el caso argentino y mexicano vienen de periodos donde dichas lógicas se ven cuestionadas o adoptadas, dependiendo el contexto.

Este análisis es aún más enriquecedor cuando del lado argentino se gobernó bajo las propuestas progresistas en los años de la legislación ESI (2006-2015), en un esplendor del movimiento antineoliberal en la región latinoamericana y caribeña. Mientras que en los mismos años México consolidaba las bases del proyecto neoliberal, sumergiendo la educación en dichos esquemas. Tal como lo describe Bonilla Molina, justamente en esos años las reformas educativas se promulgaban en toda Nuestra América.

Esta crisis es estructural y tiene su expresión en el sistema educativo y el ámbito escolar a escala global. Desde México hasta la Patagonia, la reforma educativa se convierte en el eje dinamizador de profundos cambios en las estructuras administrativas, los currículos, la duración de la jornada escolar y

la política general del Estado hacia el sector, entre otros aspectos (Bonilla Molina, 2000, p. 181)

Bajo estos parámetros, el ejercicio comparativo permite analizar la implementación de las currículas de educación sexual en ambos países, con base en la perspectiva de la ESI, englobadas en un mundo social e histórico específico que ha generado factores que impiden la transformación educativa y perpetúan los roles y mandatos de género. Por lo tanto, la enseñanza y construcción de la masculinidad se estudia bajo los parámetros de la confrontación.

También, como columna direccional de la investigación cualitativa de esta tesis se planteó las siguientes hipótesis: el concepto de masculinidad abordado desde el proyecto de educación sexual del programa nacional a nivel secundaria de México no cuenta con elementos de perspectiva de género ni de componentes de la pedagogía ESI. Por otro lado, en Argentina hay un programa desde una propuesta ESI que ha generado un proyecto consolidado en temas de género, pero que todavía no lo ha hecho en torno a las temáticas de la masculinidad.

Cabe señalar que en un primer momento solo se iba a trabajar con los programas que se encontraban en el periodo 2015-2020. En Argentina se aprobó en 2015 la Ley 27.234 Educar en igualdad: Prevención y erradicación de la violencia de género, con la cual se complementaron los programas educativos en la temáticas de identificación, prevención y análisis de las violencias basadas en género, contribuyendo el marco teórico de la ESI en cuestiones como masculinidades, violencia hacia las mujeres y machismo.

Del lado mexicano, se buscaba el análisis de los programas producidos en la reforma de 2019 bajo la premisa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), los cuales prometían un abordaje de la temática de promoción de la salud e igualdad de género.

Lo anterior se modificó a partir de un análisis profundo de las reformas y programas. En Argentina es fundamental trabajar la temática de género desde el recorrido histórico de los quince años de vida de la Ley 26.150, pues en sus primeros años fue un tema abiertamente censurado.

Del lado mexicano, no fue posible analizar a profundidad los programas de la NEM en el tiempo en que este trabajo se realizó, pues siendo agosto de 2023 todavía no se tiene certeza de todos los contenidos de los programas analíticos de nivel secundaria. A su vez, la contextualización de los diez años de reformas educativas ayudó a comprender las distintas

dificultades que atraviesa el sistema educativo nacional, más aún dentro de contenidos polémicos como lo son los relacionados con la sexualidad y el género.

IV. Factibilidad

En lo que respecta a la factibilidad del tema de esta tesis he de describir mi recorrido personal por el proyecto ESI. En 2018 cursé el diplomado en enseñanza de la sexualidad humana que imparte el Instituto de Estudios sobre Sexualidad y Pareja, una asociación mexicana que cuenta con un recorrido de formación de educadores y terapeutas de la sexualidad desde hace treinta años.

Posteriormente, cursé los diplomados superiores en relaciones de género y estudios juveniles, ambos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Con el diplomado de estudios juveniles publiqué mi primer artículo de investigación en un cuaderno de trabajo donde trabajé las relaciones socio digitales juveniles en las aplicaciones móviles de citas en época de pandemia, reflexionando sobre la urgencia de un programa educativo dentro de la educación formal que abordara la educación sexual digital.

Con el diplomado en estudios de género me especialicé en los temas de masculinidades, en ese momento fue cuando comenzó mi curiosidad sobre la labor académica y la construcción de conceptos. Esto debido a que contaba con un recorrido personal donde fui asistente en distintos espacios de reflexión sobre masculinidades diversas organizados por colectivos y organizaciones de la sociedad civil.

Lo anterior, fue un trabajo terapéutico y de reflexión que buscaba la deconstrucción de una masculinidad que me tocó vivir y que por mucho tiempo hizo daño. Con la lectura de textos, pero sobre todo la discusión teórica y la guía de docentes especialistas del Centro de Investigaciones en Estudios de Género de la UNAM, como Isaac Ali Siles y Cesar Torres, comprendí algunos choques conceptuales y formas de acción que tuve en el proceso.

En 2022 cursé el diplomado superior de FLACSO Argentina en educación sexual integral. Una formación sumamente importante para mí ya que tomé clases con personas educadoras y activistas dedicadas a la ESI de diferentes partes de la región. Ahí comprendí la aplicación y gestión de los proyectos en sus diferentes escalas e incidencias.

A la par de esta última formación, en la secundaria donde laboro desde hace 10 años me asignaron una nueva materia que había entrado a la currícula a razón de la pandemia del SARS-Cov-2. Vida saludable no contaba con un programa oficial, solo con una lista de contenidos a tratar y dotaba de autonomía a las escuelas para desarrollar su propio plan de trabajo.

En esos momentos no dudé en desarrollar un programa ESI para compartir con mis estudiantes. Antes del diseño de la materia revisé los planes de Formación Cívica y Ética, Biología y Educación Socioemocional para no repetir contenidos o perspectivas y fue cuando observé la nulidad de la perspectiva integral de la sexualidad en la educación básica formal.

Con el auge de grupos y colectivos de masculinidades alternativas, la época de las denuncias, funeos¹ y cancelaciones² y la convivencia entre las crisis de los estudiantes varones que cometieron errores o violencias fue que decidí trabajar la temática de masculinidad con adolescentes y jóvenes. En concordancia con mi trayectoria docente me propuse a desarrollar esta investigación. Busqué fomentar alternativas, canales de apoyo y pensamiento crítico a una problemática que se vive en las escuelas del siglo XXI.

Por otro lado, siendo un estudio cualitativo de análisis documental, se necesitó el acceso eficaz a los documentos trabajados. Argentina cuenta con los archivos del programa ESI desde 2008 hasta la actualidad dentro de su página institucional del Ministerio de Educación, en particular en un portal especial que lleva el nombre de educ.ar.

A su vez, el ser parte de FLACSO, tanto de la maestría en Uruguay como del diplomado en Argentina, me permitió contactar con personalidades claves en el diseño y ejecución de la Ley 26.150. La Dra. Karina Cimmino y la Dra. Claudia Lajud cedieron un poco de su tiempo para una serie de entrevistas a profundidad que me permitieron comprender la historia, la práctica y política del proyecto argentino.

Por el lado mexicano, es preciso mencionar que no es sencillo tener acceso a los archivos de las distintas currículas que se aprobaron en el país. Mucho menos a los materiales exclusivos para docentes, los cuales son trabajados dentro de los consejos técnicos escolares (CTE). La única base de datos con acceso libre es la de los libros de textos albergados en la página oficial de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG).

El ser parte del magisterio en educación básica y el asistir mensualmente a los CTE me permitió tener acceso a los materiales docentes. También, la secundaria en donde laboro me compartió su acervo histórico de planes, programas, documentos oficiales y materiales didácticos emitidos por la SEP desde el 2009.

De igual forma, el uso de los estudios comparados en temáticas educativas no me fue ajeno. En mi tesis de licenciatura trabajé un análisis comparativo de los programas nacionales de alfabetización de México, Nicaragua y Venezuela.

¹ Acusación por medio de las redes sociales de actos machistas, homofóbicos o discriminatorios.

² Acción de exclusión a una persona que ha sido denunciada en redes por cometer acciones machistas, homofóbicas y discriminatorias.

V. Estructura del escrito

En el primer capítulo de esta tesis se exponen una serie de teorías que giran en torno a los estudios de género. En un primer momento, se abordan las concepciones fundamentales del proyecto de la educación sexual integral. Se hizo un recorrido por sus momentos históricos, explicando sus conceptos primarios y aclarando la relación epistémica y política que tiene con los estudios de género.

Después, se expusieron ideas y definiciones sobre los estudios de género de los hombres y las masculinidades, basándose principalmente en los planteamientos de la autora Raewyn Connell. Posteriormente, se describió el camino específico que han tenido estos estudios en la región latinoamericana y caribeña.

También, fue importante introducir en el capítulo uno la temática de la política pública educativa. Se trabajaron las diferencias conceptuales entre currícula, plan y programa educativo. Por último, se describió cómo se unen los trabajos de masculinidades con los estudios en educación.

En el segundo capítulo, se abordaron los aspectos metodológicos de esta investigación. Asimismo, se explicitó el trayecto del análisis cualitativo, el uso de las diversas fuentes documentales y la perspectiva comparada, junto a lo que se transformó en una importante fuente complementaria: las entrevistas en profundidad realizadas a personas dedicadas a la ESI o la creación y evaluación de materiales educativos en ambas naciones. También, se elaboró una tabla de contenidos de las fuentes consultadas que dieron forma al desarrollo del capítulo tercero.

El tercer capítulo comienza con el recorrido de la ESI como política educativa en la región latinoamericana y caribeña, para luego mostrar el análisis de cada uno de los proyectos a comparar: Argentina y México. Con Argentina, se comenzó describiendo el recorrido histórico de la Ley 26.150, para comprender cuáles fueron sus orígenes y su particularidad como política legislativa. Luego se indagó sobre el posicionamiento político de la ley haciendo una lectura de sus estatutos y principios. Posteriormente, se describió cómo se ha abordado la temática de género a lo largo de los quince años del programa ESI en el país, analizando lo publicado por las materias de biología, educación física, formación ciudadana y español. Por último, se expuso la particularidad del abordaje de la masculinidad en dichos programas.

Dentro del caso mexicano, se comenzó describiendo cómo ha sido el recorrido de la enseñanza de la sexualidad en el país, enfatizando la carencia de un proyecto educativo proveniente de la Secretaría de Educación Pública. Después, se expuso la problemática

educativa que ha vivido el país en los últimos quince años, marcada por una década de reformas educativas y analizando la conflictividad que eso conlleva. En el resto del capítulo se repite el mismo ejercicio que con la Ley 26.150. Se analizó cómo los planes de estudio de cada reforma abordaron o no la temática de género y también cómo trabajaron la particularidad de la masculinidad.

Por último, la tesis cierra con un capítulo de conclusiones en donde se aplica una vez más el ejercicio comparativo. Se reflexiona sobre la falta de congruencia teórica en los programas mexicanos y la consolidación como proyecto del programa argentino. Al mismo tiempo se vislumbran los posibles caminos en la aplicación de un programa de educación sexual integral formal a nivel secundaria en México, por ser en este país donde realizo mi actividad profesional.

Por último, es importante mencionar que esta tesis busca reflexionar sobre la temática de la ESI desde la teoría y la vida académica, pero también desde una práctica docente a nivel secundaria. Se espera que estas reflexiones puedan influenciar positivamente mi labor personal diaria y la de muchos profesores que se interesan por esta temática, dando continuidad a lo investigado.

Capítulo I

1.1 Educación Sexual Integral como corriente educativa

La Educación Sexual Integral (ESI) es una corriente educativa que en América Latina ha desarrollado una serie de programas, formas metodológicas y conceptuales interdisciplinarias que abordan la temática de la construcción psicológica, biológica y social de la sexualidad de los seres humanos. Está envuelta en una tradición de educación sexual que utiliza como base la ciencia y el pensamiento crítico, teniendo como fundamento los derechos humanos, en específico los derechos sexuales y reproductivos.

La ESI se presentó como proyecto regional dentro de la Declaración Ministerial Prevenir con Educación en 2008, la cual obtuvo como resultado la firma de una serie de representantes de las autoridades educativas y de salud de las naciones latinoamericanas y caribeñas. Con ella se acordó diseñar una currícula educativa con una serie de ejes transversales. Uno de ellos fue:

Formar a profesores/as en temas de educación integral de la sexualidad (EIS) en las escuelas de educación básica; a ampliar la cobertura de salud sexual y salud reproductiva entre jóvenes de diferentes contextos, así como a difundir en medios de comunicación cápsulas informativas sobre salud y educación sexual (Rosales y Salinas, 2017).

De igual forma, existen antecedentes institucionales a nivel regional que permitieron generar discusiones en torno a la importancia de la perspectiva de equidad de género, el reconocimiento de las diversidades y la construcción de la ciudadanía sexual. Estos fueron La Conferencia Internacional de Derechos Humanos (Viena 1993), La IV Conferencia Internacional de Población y Desarrollo (CIPD) (El Cairo 1994), La IV Conferencia Internacional de la Mujer (Beijing, 1995) y la promulgación de La Agenda 2030 (ONU 2015).

Lo anterior dio paso a lo que hoy se encuentra plasmado en el apartado de Educación 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la recomendación de un enfoque basado en evidencia de la educación en sexualidad. Con ello, se diseñaron los manuales de “Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad” (2018) en los cuales se expone el enfoque de la ESI como una visión positiva de la sexualidad donde el placer, la prevención y el cuidado son encuadrados como parte del curso vital de los seres humanos.

Asimismo, dentro de las relaciones institucionales, que permiten que la ESI no solo sea un proyecto escolar, están los objetivos de incidencias. Resultados de la promoción del cuidado, de identificar los comportamientos sexuales de riesgo y de fomentar el encuentro sano y amoroso con la identidad.

En específico, en la cuestión sanitaria la UNESCO (2021) sistematiza algunas de las consecuencias positivas de los programas de la ESI en el mundo, aclarando que todavía hay un largo camino aún por recorrer. Los resultados giran en torno a la reducción de los embarazos no intencionales en niñas y adolescentes, la información preventiva de las infecciones de transmisión sexual (ITS), en específico el VIH/SIDA, la promoción del debate de la interrupción legal del embarazo (ILE).

Si bien la EIS permite que los adolescentes y los jóvenes obtengan información y competencias para buscar ayuda respecto a una serie de cuestiones relacionadas con su salud sexual y reproductiva y sus relaciones, debe ir acompañada de esfuerzos para garantizar un acceso fácil a una gama completa de servicios de salud sexual y reproductiva (UNESCO, 2021, p.9).

También, las incidencias políticas se ven encuadradas en materia de derechos humanos y reducción de la violencia. La información dialogada y reflexiva que la ESI trabaja permite repercutir en situaciones englobadas en las violencias en razón de género en todas las etapas de la vida, siendo el primer paso la identificación de situaciones que ponen en riesgo a las personas.

Por el lado educativo-escolarizado, el proyecto ESI propone que “las instituciones deben garantizar que se eduque en sexualidad desde que las personas comenzamos nuestros recorridos escolares en la primera infancia, pasando por la educación primaria, secundaria y también superior” (Canh, et. al., p.31); realizando un trabajo holístico de las problemáticas de la sexualidad humana en cada momento del ser humano.

Junto con ello, la ESI trabaja para que sus planteamientos sean bajo un enfoque basado en evidencias, pues es así que se legitiman sus impactos ante un mundo que todavía vive la sexualidad como un tema tabú.

Un enfoque que se aplica a todos aspectos de este campo de la educación, incluyendo la formulación de políticas, estrategias y planes, el diseño curricular y la entrega de los programas en las escuelas y otros espacios no formales, como los servicios de salud y la comunidad. Su propósito es utilizar la mejor evidencia disponible, obtenida a través del método científico, en la toma de decisiones y en la práctica en el ámbito de la EIS. (Castellanos, 2018, p.5)

Dicho enfoque ha sido trabajado por académicas latinoamericanas como lo son Esther Corona (México), Beatriz Castellanos (Cuba) y Alma Virginia Camacho (Panamá) dentro del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). La determinación de construir una educación sexual basada en evidencias es también una postura política que permite a la ESI

legitimarse en el ámbito social. Por su parte, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) (2016) define este trabajo de la siguiente manera:

La base de evidencia e información es una herramienta poderosa para posicionar la EIS en la agenda pública, implementar estrategias relevantes de abogacía e incidencia política, convencer a las autoridades políticas y educativas, las familias, el personal docente y otros actores sociales, con sólidos argumentos y datos, cambiando las ideas preconcebidas y los mitos que aún prevalecen, así como para asegurar que niños, niñas, adolescentes y jóvenes se beneficien con intervenciones educativas que tengan efectos positivos en su salud, bienestar y desarrollo personal (UNESCO, UNFPA, p.5).

Tomando en cuenta lo anterior es posible comprender las comparaciones de programas, planes y acciones realizadas en distintas partes del mundo y la posibilidad de que alguna medida se pueda contextualizar para ser implementada en otros espacios.

Aunque en América Latina y El Caribe se ha trabajado con la ESI desde sus inicios del proyecto educativo y la mayoría de las naciones cuentan con un programa bajo la perspectiva de educación basada en evidencias, aún se encuentran muchos obstáculos. En este sentido, la Dra. Baez plantea la dificultad política y social que han tenido que enfrentar a lo largo de los años.

La inclusión de la sexualidad en las políticas educativas destinada a jóvenes en la región es parte de un proceso complejo de batallas, negociaciones y disputas en que el feminismo apuntó a la ampliación de los horizontes de justicia de género y resituar la ciudadanía de género como eje (Baez, 2015, p.4).

De tal forma, que mientras los programas se ven acompañados por las luchas feministas y de la comunidad LGBTI+ en la región, también se ven frenadas por movimientos como el “PIN Parental” o “Primero las familias” impulsados por las instituciones evangélicas y católicas conservadoras que luchan por una educación sexual guiada por valores y principios que vengan únicamente de las familias. Este choque de perspectivas se encuentra en el debate actual de la educación desde lo local hasta lo global, impactando directamente en las políticas públicas.

1.2 La relación de la ESI con los estudios de género

Otro aspecto fundamental de las propuestas de la educación sexual integral es trabajar junto con las teorías de género para colocar la perspectiva de género en la currícula de los planes y programas de estudio de los distintos países. Asimismo, se busca complementar la

formación de la ciudadanía sexual con conceptos derivados de los estudios en esa temática.

En tal sentido Morgade (2019) sostiene:

Proponemos pensar las cuestiones vinculadas con la sexualidad desde una perspectiva que entiende al “cuerpo” como una construcción social. Esto no significa que el cuerpo sea un “invento imaginario” sino más bien una producción de la relación de ida y vuelta en la que la materialidad de la existencia de un sujeto se articula con un conjunto de significados de género atribuidos de manera predominante (hegemónica) a esa materialidad en un determinado momento histórico y social. Cuando decimos “hegemónica” nos referimos a que existen algunos significados que predominan y sobre los que parece haber acuerdo masivo; pero aludimos a que también existen otros, subyacentes, larvados, que afloran en ocasiones y que el sistema intenta suprimir de manera sistemática. En la dinámica de la hegemonía, consenso y coerción son movimientos permanentes (Morgade, 2019, p.10).

Lo citado anteriormente expone la visión propia que tiene la educación sexual integral con respecto a la cuestión genérica de los seres humanos, evidencia su postura política y su corriente teórica.

Los estudios de género son un área de conocimiento que se dedica a trabajar la categoría género buscando mediante la labor transdisciplinaria las desigualdades existentes entre hombres, mujeres y las múltiples identidades sexo-genéricas. Tal como describe Lamas (1996) “la comprensión del concepto de género se ha vuelto imprescindible porque se propone explorar uno de los problemas intelectuales y humanos más intrigantes- ¿cuál es la verdadera diferencia entre los cuerpos sexuados y los seres socialmente construidos?” (p.10).

Con base en lo anterior, se nombra que el género es un filtro cultural por el cual el mundo se construye, se observa y se estudia. También, la configuración social, política y económica está condicionada a una serie de estructuras identitarias que marcan parámetros y normas en la vida cotidiana.

Partimos del supuesto de que, si bien históricamente la sexualidad ha formado parte de lo que denominamos “currículum evadido” o “currículum nulo” –objeto de un silencio sistemático que integra el discurso escolar de género que tiende a consolidar las significaciones hegemónicas sobre lo masculino y lo femenino y a la vez resulta el contexto de una expresión de las sexualidades no hegemónicas– este contexto fue variando fuertemente en los últimos años, a partir de las luchas feministas y las de los movimientos sociosexuales (Morgade, 2019, p. 5).

Es por ello que tanto la ESI como los estudios de género comprenden la sexualidad humana a partir de sustentos epistemológicos que categorizan las relaciones de género como productos de un sistema social.

Es importante señalar que existen diferentes teorías que definen cómo es que se construye y se vive el género. Algunas corrientes de pensamiento son los estudios queer con escritos hechos por Paul B. Preciado, Alicia Miyares y Eve Kosofsky. Los estudios performativos de Judith Butler. El feminismo interseccional trabajado por Angela Davis y Bell Hooks.

Las anteriores, junto con muchas otras escuelas de pensamiento que están dentro de los estudios de género, parten de un mismo cimiento que diferencia al género del sexo desde la divergencia de la expresión cultural y la naturaleza humana. Con ello, es posible estudiar, interpretar y conocer lo que Lauretis (1989) llama sistema de género.

Un sistema simbólico o sistema de significados que correlaciona el sexo con contenidos culturales de acuerdo con valores sociales y jerarquías. A pesar de que los significados cambien en cada cultura, un sistema sexo-género está siempre íntimamente interconectado en cada sociedad con factores políticos y económicos (Lauretis, 1989, p. 11).

Adentrarse al estudio del sistema de género visibiliza el carácter prescriptivo de las categorías varón-mujer que permite a su vez la interpretación de los comportamientos, mandatos y relaciones que habitan el mundo.

Continuando con la diferencia entre sexo y género, la ESI y su visión holística buscan complejizar desde la discusión educativa esta temática. Al mismo tiempo no se trata de simplificar la dicotomía de lo natural-biológico y lo cultural. Butler en su libro *Deshacer el género* invita a reflexionar que:

Afirmar que el género es una norma no es lo mismo que decir que hay visiones normativas de la feminidad y de la masculinidad... Asumir que el género implica única y exclusivamente la matriz de lo «masculino» y lo «femenino» es precisamente no comprender que la producción de la coherencia binaria es contingente, que tiene un coste, y que aquellas permutaciones del género que no cuadran con el binario forman parte del género tanto como su ejemplo más normativo (Butler, 2004, p.70).

Son las constituciones y expresiones que los estudios de género, dependiendo de cada corriente teórica, han nombrado como mandatos, roles, estereotipos. Tal como lo describe Lamas: “son producto de la socialización y la resultante estructuración psíquica, su eficacia reside en que estos mandatos socialmente se ofrecen como modelos identificatorio cuya

cercanía o distancia a ellos opera para personas y grupos como una medida de la propia valía” (2021, p.24).

Asimismo, este sistema opaca la posibilidad de la diversidad sexo-genérica. “Los sistemas de género son sistemas binarios que oponen el hombre a la mujer, lo masculino a lo femenino, y esto, por lo general, no en un plan de igualdad sino en un orden jerárquico” (Conway, Bourque y Scott, 1996, p.32). Por esa razón, se imposibilita la concepción y expresión genérica disidente en nuestras sociedades, logrando una exclusión que por muchos años clasificó a las personas desde la patologización psiquiátrica.

Y para comprender los dos planteamientos anteriores es fundamental exponer la base, el sustento político e histórico del sistema de género, es decir: el patriarcado; una estructura social que junto con el capitalismo y el colonialismo ha dominado la lógica de poder a nivel mundial.

En una perspectiva histórica, es posible pensar que el patriarcado es la forma más arcaica y fundante de la desigualdad. Solo al comprender ese papel fundante, basal, del orden patriarcal en relación con todos los órdenes desiguales, es decir, cuando percibimos que se trata de la fundación de la estructura y primera pedagogía de toda desigualdad, podremos comprender por qué hoy en día las fuerzas conservadoras que custodian el proyecto histórico del capital y el valor supremo de su teología, la meta de la acumulación-concentración, vuelven con tanto empeño a colocar el patrón patriarcal en el centro de su plataforma política (Segato, 2019,p.3).

Por esa razón, es que nuestro mundo se encuentra bajo los valores del capital, envuelto en una estructura colonial y bajo mandatos y roles de género. De tal forma, que la ESI se encuentra trabajando y luchando contracorriente, con postulados totalmente ajenos a las lógicas de poder que perpetúan las consecuencias sociales del patriarcado.

1.3 Estudios de género de los hombres y las masculinidades

En las últimas décadas se observa un auge de los estudios de género de los hombres y las masculinidades derivados de la tradición epistemológica y política de los estudios de género. En estos mismos espacios académicos se encuentra una amplia gama de autores que desde distintas corrientes han buscado definir la categoría “masculinidad”.

En la actualidad, la perspectiva de la construcción simbólica de la masculinidad y de la identidad y subjetividad de los hombres es central en los estudios de género de los varones y las masculinidades, en la medida en que nombra el drama sociocultural y psicológico que se construye entre los sistemas de significación del género (que plantean los parámetros simbólicos de lo masculino y la hombría) y los seres humanos concretos (Núñez Noriega, 2016, p.4).

En sentido histórico esta corriente surge en la década de 1970 en la academia anglosajona con el nombre de Men's studies y su objetivo era “dejar de lado al hombre como representante general de la humanidad y adoptar el estudio de la masculinidad y las experiencias de los hombres como específicas de cada formación socio-histórico-cultural” (Minello Martini, 2002, p.12).

Es importante mencionar el carácter complejo de la unidad de análisis masculinidad, en muchas ocasiones categorizado como masculinidades. Un constructo que tal como plantea Tena (2010) es pragmático y cotidiano en nuestro mundo globalizado.

La masculinidad, en efecto, ha sido considerada como una herramienta de análisis útil para el abordaje de aspectos tanto materiales como simbólicos relacionados con los atributos que le definen como modelo hegemónico en relación con la vida de los varones, es decir, los estudios de masculinidad asimilados al estudio del cuerpo de los varones pero también de su significado, abordando las estructuras y a los hombres (y mujeres) de carne y hueso, es decir, al estudio de condiciones tanto individuales como estructurales ligadas al significado de ser varón en diferentes espacios y tiempos (Tena, 2010, p. 6).

Con base en lo anterior, pensar lo masculino es una tarea de revisión interdisciplinaria, compleja y con un valor práxico que busca la transformación social. Estudiar el ser varón es comprender las causas y consecuencias de un sistema que se envuelve en los valores y planteamientos de la tríada dominante del patriarcado, capitalismo, colonialidad.

Uno de los planteamientos más importantes dentro de los estudios de masculinidad son los escritos por la socióloga australiana Raewyn W. Connell, los cuales sistematizaron distintos tipos de expresiones masculinas formando algunas de las categorías de análisis más importantes dentro del mundo académico.

Estas categorizaciones se enmarcan dentro de la teoría Gramsciana de la hegemonía, donde “toda relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica y se verifica no sólo en el interior de una nación, entre las diversas fuerzas que la componen, sino en todo el campo internacional y mundial, entre complejos de civilizaciones nacionales y continentales” (Gramsci, 1986, 210).

Usar la concepción gramsciana para definir el patriarcado es comprender que éste no es un sistema de dominación coercitivo por medio de la violencia en razón de género, sino es un sistema hegemónico que mediante el consenso de las clases subalternas sostienen la legitimidad y de esa forma es que se normaliza la violencia.

Connell propone el estudio de las masculinidades a partir de una relación de cuatro expresiones que coexisten entre sí dentro del orden de género, las cuales son: masculinidad hegemónica, masculinidades subordinadas, cómplices y marginales.

En primer lugar, la masculinidad hegemónica no se debe confundir como el reflejo de varones de clases dominantes, sino como “la configuración de práctica genérica que encarna la respuesta corrientemente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, la que garantiza la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (Connell, 1995, p.10). Es decir, son formas cotidianas de vida que son legitimadas por nuestro sistema social heteropatriarcal.

No es un carácter de personalidad establecido de algún grupo de hombres, se puede malinterpretar en rasgos culturales o biológicos que caerían en una discriminación. Es una posición del agente que adoptada en circunstancias y contextos, los hombres optan posiciones hegemónicas o se distancian en distintas prácticas.

La hegemonía no apunta solo a la formación de una voluntad colectiva capaz de crear un nuevo aparato estatal y de transformar la sociedad, sino también a la elaboración y por consiguiente a la difusión y realización de una nueva concepción del mundo (Broccoli, 1977, p.89).

Asimismo, como cuestión hegemónica es ejercida a través de instituciones como la escuela, la iglesia, los medios de comunicación. Es una reproducción viva de estereotipos, roles y acciones del machismo idóneo del patriarcado impregnado en la cultura.

En segundo lugar, mientras hay una expresión de dominación existe una de subordinación, en este caso las masculinidades subordinadas son aquellas prácticas y expresiones excluidas por los mandatos de legitimidad. Ejemplos históricos de dichas segregaciones son las identidades gay y disidentes.

Aunque los hombres en general se benefician de las desigualdades del orden de género, no todos lo hacen de la misma manera. Es más, muchos de ellos pagan un precio considerable por ello. Los chicos y los hombres que se alejan de las definiciones dominantes de masculinidad, porque son gays, afeminados, o porque son considerados blandengues, a menudo son objeto de violencia (Pearse y Connell, 2015, p.75).

Grupos que “aún no han adquirido conciencia de su fuerza y de sus posibilidades y modos de desarrollo” (Gramsci, 1986, p.38), por lo que son opacados, violentados de distintas formas y a diferentes escalas por el hecho de ser los excluidos. Al comprender dicha

dialéctica es que encontramos desde la masculinidad la compleja lucha de intereses, que a su vez es generadora de la violencia machista.

En tercer lugar, Connell observa que entrar a los modelos hegemónicos de ser varón es sumamente complejo, pero a su vez existen una serie de “masculinidades construidas en formas que permiten realizar el dividendo patriarcal, sin las tensiones o riesgos de ser la primera línea del patriarcado” (1995, p.12) las cuales nombra con el término cómplices.

La realización de la hegemonía supone, pues, el desempeño o ejercicio de dos funciones principales por parte del grupo social que la posee o pretende asumirla: la dirección moral, intelectual, ideológica, de sus grupos aliados afines y función de dominación, coerción e incluso aniquilamiento de los grupos adversarios (Geneyro, 1979: 189).

Son varones que se ven sumergidos en lógicas impuestas por la hegemonía, por promesas de poder que únicamente se quedan en ámbito teórico. Una cuestión que dentro de la teoría marxista se nombra como falsa conciencia y que empuja a los sujetos a comprender erróneamente su realidad provocando que no busquen cambiar su entorno, su mundo.

Junto con las anteriores categorías, Connell refuerza sus planteamientos con la teoría interseccional y explica que las distinciones entre varones por razón de raza o clase social, las actitudes, los estereotipos y las formas de expresión se ven reflejadas en una “marginación que es siempre relativa a una autorización de la masculinidad hegemónica del grupo dominante” (Connell, 1995, p.13).

Es de suponer que dentro del ser varón hay niveles de marginación que “estarían en la intersección del sexismo, el racismo y el clasismo...de la misma manera en que el discurso dominante naturaliza y encierra a los sujetos en unas identidades de alteridad preexistentes” (Viveros Vigoya, 2016).

En un contexto mundial y local de violencias y dominaciones legitimadas por la hegemonía, “la celebración de una masculinidad fuerte y competitiva puede ser percibida como el medio para ajustarse a este nuevo entorno hostil y potencialmente abrumado” (Pearse y Connell, 2015, p.110). Con ello, se observa el impacto cotidiano de la subordinación y exclusión de los marginados.

Estas cuatro relaciones confluyen en una constante disputa de poderes de dominación y subordinación, generando en los hombres formas de convivencia que se delinean entre los ejercicios de la violencia. Con base en lo anterior, la socióloga australiana definió sus planteamientos como “un enfoque relacional que hace más fácil reconocer las difíciles

compulsiones bajo las cuales se forman las configuraciones de género, la amargura así como el placer en la experiencia de género” (Connell, 1995, p.10).

El poder hegemónico no es una cuestión estática y ni un fenómeno monocultural. Se arraiga dependiendo del contexto histórico y la culturización de la masculinidad. A su vez, “la hegemonía cultural e ideológica estructura y aporta los valores dominantes a una forma socialmente definida de pensar y actuar” (Bona, 1998, p.146).

Con los planteamientos de Connell se vislumbra el mundo de las relaciones de género dominado por grupos masculinos que imponen y legitiman el papel de ser varón. Se comprende la base política e ideológica, las alianzas y los abusos, el poder de coacción que posteriormente se verá reflejado y cimentado en instituciones como la escuela.

1.3.1 Estudios de género de los hombres y las masculinidades en América Latina

Los estudios de género de los hombres y las masculinidades en América Latina tienen una trayectoria que comienza a finales del siglo XX, pero es a principios del milenio que comienzan a concretarse con más fuerza dentro de los ámbitos de las organizaciones de la sociedad civil y de la academia.

Las organizaciones de la sociedad civil fueron de los primeros colectivos que crearon proyectos de intervención y participación en torno a las problemáticas relacionadas con las masculinidades. En un primer momento, se fomentaban proyectos de incidencia enfocados en hombres que ejercen violencia contra las mujeres, en específico la intrafamiliar. Con ello, las metodologías y acciones se encontraban bajo perspectivas terapéuticas y de resolución de conflictos que intervenían en el ámbito emocional de las personas involucradas.

Organizaciones de hombres pioneras de las dos naciones abordadas, Argentina y México, son el Colectivo de Varones Antipatriarcales (2010), Gendes A.C. (2010), Hombres por la Equidad A.C. (2009).

De igual forma, una de las acciones regionales fue la organización de la Conferencia Regional de la Equidad de Género en América Latina y El Caribe: Desafíos desde las Identidades Masculinas. En ella, “se orientó a impulsar el debate sobre las identidades masculinas y los retos que supone para la equidad de género, así como generar espacios de debate que cuestionan la relación entre masculinidades y políticas públicas” (Olavarría, 2009, p.320).

Por otro lado, dentro del mundo académico la producción teórica de dichos estudios no se compara con el bagaje de los estudios feministas o de la diversidad sexual, ya que los centros de estudios, los coloquios y revistas académicas especializadas en la materia se comenzaron a gestar a fines del siglo pasado y se desarrollaron con más fuerza a inicios de este siglo.

Hoy en día, dentro de las asociaciones y congresos más destacados de las ciencias sociales y humanidades de la región (ALAS, CLACSO, FLACSO, ALA, ACAS, por mencionar algunos) existen líneas temáticas o grupos de trabajo que abordan los estudios de género de los hombres y las masculinidades, abriendo diálogos y reflexiones teóricas, metodológicas y de sistematización de experiencias propias de Nuestra América.

Asimismo, es momento en que distintos centros de estudios especializados en género, sexualidad, salud y derechos humanos comenzaron a incluir líneas de investigación en torno al estudio de la masculinidad. Se abordan temáticas como masculinidad y diversidad sexo-genérica, masculinidad y violencias, masculinidad y desigualdades, entre otras. Aunque se observa el impacto teórico de los programas, seminarios y plazas de investigación dentro de la producción académica, aún quedan pendientes.

También, se destaca que la masculinidad está envuelta en una serie investigaciones y producciones teóricas que propiamente no son parte explícita de la unidad de análisis principal, pero que dentro de su marco teórico se refleja la construcción de identidad genérica, las expresiones y roles de lo masculino.

Por otro lado, es fundamental remarcar el impacto del movimiento de mujeres dentro de las redes sociales denominado como #MeToo, un parteaguas que hizo reinterpretar y nombrar una serie de hostigamientos, acosos y violencias en distintos ámbitos de la vida cotidiana, señalando la urgencia de una revisión de las relaciones interpersonales de los varones.

Lamas (2021) describe el impacto que tuvo dicho movimiento en el contexto mexicano englobando las problemáticas, causas y consecuencias dentro de un conjunto de sistemas de violencia que vive el país.

Dejando de lado tuits que hacían referencia al adulterio, al desamor o a la indiferencia de la pareja, las denuncias de los #Me Too mexicanos fueron un potente indicador del sufrimiento, la indignación y el hartazgo de muchísimas mujeres... Aunque en México hay un consenso social de lado acerca de que es verdad que existen esos horrores, el activismo de las denunciantes exhibió la

magnitud y gravedad de lo que ha estado ocurriendo, y eso que quienes se expresaron pertenecen básicamente a un sector urbano de clase media (Lamas, 2021, p.42).

El #MeToo originó la creación de grupos de hombres que buscaban accionar desde sus espacios y relaciones. Colectivos que mediante distintas metodologías, herramientas y lugares buscaron reflexionar en torno a su masculinidad. Estos espacios se autodescriben como masculinidades diversas, disidentes, nuevas, no heteronormadas, traidoras al patriarcado o en reconstrucción. Varones que buscan socializar vivencias relacionadas con violencias machistas.

La colectividad de varones busca en primer momento asumirse como sujetos partícipes de las violencias basadas en género. Rompiendo lo que Bourdieu describe como parte sustancial de la máquina simbólica que encubre y ratifica la dominación masculina, en donde “la fuerza del orden masculino se descubre en el hecho de que prescinde de cualquier justificación, la visión androcéntrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla” (Bourdieu, 1998, p.11).

Tal posicionamiento ante la problemática permite que las reflexiones críticas y el diálogo de saberes y experiencias se conjunten y con ello los estudios de género de los hombres y las masculinidades tengan nuevas preguntas, sujetos y acciones para trabajar. Tal como afirma Segato: “muchos hombres hoy se están retirando del pacto corporativo, marcando un camino que va a transformar la sociedad. Lo hacen por sí mismos, en primer lugar. No por nosotras. Y así debe ser” (2018, p.16).

1.4 El currículum como eje de la política educativa

La política educativa se encuentra dentro de las políticas públicas que establecen los Estados para organizar sus instituciones y atender las necesidades e intereses de su población, de acuerdo a las posturas ideológicas del gobierno en turno. En gran medida se enfoca en la educación formal y tiene un impacto directo en el sistema educativo nacional de los países.

La educación formal se define a partir del proceso de enseñanza institucionalizada regulada por el Estado. Se compone por las escuelas públicas, privadas, escolarizadas y a distancia que se acreditan por medio de la currícula nacional, o bien, planes y programas acreditados por la autoridad máxima del gobierno en materia educativa.

Dentro de la educación formal y la política educativa, el currículum es el eje transversal de saberes pedagógicos, donde se expone la posición política y las metodologías educativas articuladas.

Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o 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. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de la currícula en las instituciones sociales educativas (de Alba, 1998, p.2).

En el currículum se interpreta las relaciones escuela-sociedad que permiten entender los campos de dominación hegemónicos y en disputa que describen los objetivos educativos de los Estados. Asimismo es común encontrar contradicciones y conflictos internos, choques epistemológicos y didácticos que entre otras cosas responden a las mismas luchas sociales. Es por ello que Pansza describe lo siguiente:

En el currículo es importante la consideración de lo manifiesto, lo real y lo oculto para poder apreciarlo en toda su magnitud. Debe ser vivido como un proceso y por lo tanto en un movimiento dialéctico permanente. Al interior del mismo se dan conflictos y contradicciones (Pansza, 1987, p.35).

De igual forma, Gimeno Sacristán afirma que el currículum es una construcción histórica, que a lo largo del tiempo se modifica en fondo y forma. A su vez, es un agente no neutro ante la política nacional. Con base en lo anterior, es que el autor hizo la siguiente reflexión:

El que esté vigente en un momento dado no le resta su condición de ser un producto contingente, que podría haberlo sido de otra manera, que puede serlo ahora y en el futuro. No es algo neutro, universal e inamovible, sino un territorio controvertido y hasta conflictivo, respecto del cual se toman decisiones, se siguen opciones y se actúa por orientaciones que no son las únicas posibles. Definir cuáles adoptar, tras valorarlas, no es un problema técnico (o bien no es, fundamentalmente, un cometido técnico), pues atañen a sujetos con derechos, conllevan explícita o implícitamente opciones respecto de intereses y modelos de sociedad, valoraciones del conocimiento y un reparto de responsabilidades (Gimeno Sacristán, 2010, p.39).

El autor también recalca que el currículum no es una expresión total del gobierno, “a través de ese proyecto institucional se expresan fuerzas, intereses o valores y preferencias de

la sociedad, de determinados sectores sociales, de las familias, de grupos políticos” (Gimeno Sacristán, 2010, p.44). Como toda política pública es producto de la negociación con los grupos que dominan los espacios públicos impactados.

Por otro lado, la pedagogía crítica ha trabajado una categoría de análisis llamada currículum oculto (C.O.). Este es el resultado de la relación y los acuerdos entre los grupos de poder y los administradores de la educación.

Henry Giroux en un ejercicio de sistematización de las distintas definiciones del C.O. concluyó que en esencia se sostiene y legitima a partir de “aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas” (Giroux, 2011, p.72).

El omitir la presencia del currículum oculto en una política educativa es cegar parte fundamental del origen de las consecuencias de un proyecto educativo. Tal como observan Giroux y Penna (1979):

Hubo un mayor beneficio derivado del trabajo del currículum oculto al lograr que las escuelas fueran ahora vistas como instituciones políticas, inextricablemente ligadas a problemas de control en la sociedad dominante. Algunas interrogantes acerca de la eficiencia y fluidez en la operación fueron en parte suplidas por cuestionamientos acerca de la forma en que las escuelas mediaban y legitimaban la reproducción social y cultural de clase, raza y relaciones de género en la sociedad dominante (Giroux y Penna, 1979, p.45).

Otra estructura dentro de la currícula educativa son los planes de estudios. En ellos, se expresa la organización pedagógica y metodológica de la currícula escolar. Describen los conocimientos, habilidades de aprendizaje e incluso los principios e ideales esperados que se propone generar en la comunidad educativa, en específico el alumnado. Por lo anterior, es que las distintas ciencias de la educación como la psicología, pedagogía, sociología, han trabajado la temática desde sus propios espacios.

De igual forma, los planes de estudio comprenden al ser humano de manera integral; sus secuencias didácticas se organizan por medio de los procesos cognitivos y de desarrollo humano, el entorno cultural y demás factores bio-psico-sociales de las y los educandos. Con base en marcos curriculares, programas de estudios y productos didácticos, como lo son los libros de textos, se expresa todo lo antes mencionado en contenidos de enseñanza.

Por su parte, Pansza recalca que los planes de estudio “no son meramente un documento técnico, implica una respuesta política ideológica y científica a las demandas

sociales en relación a la formación de un profesionalista” (Pansza, 1987, p.35). Es por ello, que tanto su diseño como su evaluación deben ser estudiados por distintas disciplinas.

Junto con ello, se encuentran los programas de estudio que articulan la planificación de las asignaturas o unidades de aprendizaje. Es la estructura programática que el claustro docente consulta para localizar los objetivos de aprendizaje, formular unidades didácticas e incluso conocer bibliografía básica para el diseño y ejecución de las clases.

Los programas de estudio también son una carta de presentación institucional, ya que muestran los contenidos, su cronología y los objetivos a alcanzar de los aprendizajes que los ministerios de educación deciden que sean los aptos para la formación estudiantil.

Como herramienta primordial de los programas de estudios se encuentran los libros de texto. En el caso mexicano y el argentino son editados y distribuidos por la secretaría y el ministerio de educación, legitimándolos como instrumento de consulta pública.

Tal como describe Martínez Bonafé en sus análisis de los libros de texto como una forma de saber, de circulación legítima del saber y del acceso al saber, “el libro de texto representa el signo de la continuidad de un modo de hablar, un instrumento privilegiado para la significación del conjunto de la escuela” (Martínez Bonafé, 2002, p.22).

También, en distintas ocasiones se ha entendido a los contenidos del libro de texto como exposiciones objetivas y concretas de la realidad. Los datos, ejercicios y bibliografías se plasman como saberes hegemónicos dentro de la escuela y por lo tanto todo docente y estudiante debe abordarlos de manera mecánica. Por esa razón, es que el análisis crítico de sus definiciones y posturas permiten visualizar gran parte de los objetivos del currículum oculto, de las contradicciones y mecanismos ideológicos de los sistemas educativos nacionales.

1.4.2 La ESI como proyecto curricular

La educación sexual integral es un proyecto curricular interdisciplinario, donde sus tópicos e impactos se visualizan en distintas materias y programas educativos, diferentes momentos del desarrollo humano y bajo múltiples y constantes diálogos entre las y los participantes de la comunidad.

La ESI desarrolla objetivos pedagógicos que impactan directamente en la vida del estudiantado y del claustro docente. Tal como lo menciona Morgade busca lograr “concebimos y concebir a les otreas como sujetos de derecho y deseo, ese es el marco ético de los derechos humanos más potente para construir relaciones saludables, amorosas” (2019, p.5).

El trabajo por objetivos propone un punto fundamental, los planes de estudios no deben de crear como tal una materia de educación sexual integral, deben de insertar la noción bio-psico-social de la sexualidad en los programas de estudios. La literatura, educación física, ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades y el resto de las materias deben concebir en algún momento de sus secuencias pedagógicas temas relacionados a la sexualidad humana, a comprendernos como seres sexuados y genéricos.

También, los planes y programas de estudio de la ESI enfrentan la disyuntiva expuesta por Díaz-Barriga (2014):

Las contradicciones son evidentes; las propuestas educativas experimentan un camino pendular, y sus proyectos oscilan entre la pretensión de incrementar la eficiencia del trabajo docente a través de objetivos conductuales, las clasificaciones taxonómicas, la definición de estándares para la educación, la aplicación del método Stallings para la observación de lo que acontece en el aula (actualmente impulsado por el Banco Mundial) y el desarrollo de un sinnúmero de exámenes a gran escala a nivel local, nacional e internacional. Mientras que, de manera simultánea, en el otro extremo se reconoce la importancia de los procesos que subyacen en la construcción del conocimiento y en el aprendizaje, la aplicación de aproximaciones socioconstructivistas para el trabajo en el aula, los desarrollos de la nueva didáctica que enfatizan el papel que tiene el deseo en el aprendizaje, la necesidad de que los alumnos asuman la tarea de aprender como un proyecto personal, el reto de crear el enigma como forma de trabajo educativo, y sobre todo la necesidad de respetar la voluntad del estudiante en el trabajo de aprender (p.4).

La ESI va a contracorriente pues sus objetivos transversales y multidisciplinarios buscan impactar en la vida emocional, biológica y social, centrándose en el bienestar humano. Lo anterior, son indicadores que el Banco Mundial y la lógica neoliberal no conciben medir en los estándares de calidad educativa.

Asimismo, es importante reflexionar el por qué temáticas de género y sexualidad se abordan en la escuela, para fines de esta investigación, en específico la masculinidad. Recuperando a West y Zimmerman (1987): “cuando las personas participan activamente en la construcción de su identidad y comportamiento sexual, se dice que están haciendo género” (p.5).

Junto con ello, se parte de la premisa de que la escuela es una de las principales instituciones del Estado en donde se transmiten y se construyen normas y estereotipos de género, cimentados en un binarismo que solo imprime la posibilidad de lo masculino o lo femenino. Tanto en el currículum formal como en el oculto se plasman las expectativas de las relaciones sociales heteronormadas que deben adquirir los varones y las mujeres.

Por esa razón, es necesario analizar de forma crítica los trabajos educativos de las masculinidades. Por un lado, indagar desde qué perspectiva teórica se han planteado los planes y programas de estudios y con ello bajo qué tipo de objetivos. Los estudios de género, así como muchos otros contenidos pedagógicos, son tan vivenciales que la significación hacia la persona es fundamental.

¿Para qué definir el concepto de masculinidad en la currícula escolar?, ¿por qué es importante que el profesorado conozca desde dónde se está entendiendo la constitución de ser hombre? Ambas preguntas contienen los cimientos para una práctica educativa que proporcione una claridad política con acciones y objetivos de trabajo dentro de una tradición o perspectiva epistemológica.

La escuela es una institución primordial en la vida de la niñas, niños, adolescentes y jóvenes, por ello, “así como las instituciones económicas producen aquellas formas de conciencia y de comportamiento que asociamos con las mentalidades de clase, las instituciones que se encargan de la reproducción y la sexualidad también funcionan de manera similar” (Scott; Bourque; Jill, 1996, p.21).

También, “la idea que nos hacemos de qué es “ser mujer” o qué es “ser hombre” está filtrada por todo el sistema de representaciones culturales que nos rodea, y se nos inculca desde la crianza con las prácticas, no siempre de manera consciente” (Lamas, 2021, p.24). El ambiente escolar es un espacio donde dichas representaciones conviven y se reproducen, donde los adultos son la viva voz de las enseñanzas directas e indirectas del género y la sexualidad.

Por lo anterior, las pedagogías críticas han señalado por décadas el aparato reproductor de normas sociales, roles y mandatos que provocan las violencias y que en y desde la escuela se viven y multiplican.

1.5 La violencia basada en género y la masculinidad en la escuela

En la década del 2010 los ministerios de educación de la región latinoamericana y caribeña diseñaron una serie de acciones para prevenir el acoso y hostigamiento escolar en ámbito educativo. Por un lado tenían la influencia de los programas anglosajones contra el bullying, por el otro, la demanda de los movimientos feministas que evidenciaron los espacios de violencia de género.

Con ello, es que se observa que una amplia mayoría de los programas de la ESI abordan la temática de las masculinidades desde estrategias de prevención y erradicación de la violencia de género. Esto ha generado propósitos interesantes en materia de respeto a la

diversidad, un enfoque integral de las causas y consecuencias de la violencia y ha forzado a las autoridades educativas a replantear protocolos y estrategias en los distintos niveles educativos.

En el campo de las interacciones en la escuela, ésta debe ser vista como una agencia socializadora, compleja y dinámica, en la que conviven en tensión representaciones de género diversas; como un ámbito de lucha, de resistencia y de creación de normativas, de valores y de prácticas legítimas, normales y transgresoras (Flores Bernal, 2005).

Comprender, tanto educadores como educandos, dichas tensiones y prácticas en torno a la violencia es un trabajo sumamente difícil y de larga duración. Esto porque se repiensen los valores y la formación de las personas, de las familias y las mismas instituciones educativas.

La estructura del género como agente o causante de violencias se descoloca en los distintos debates si no es abordado correctamente. Por un lado, se puede caer en el fatalismo de que todo varón por el hecho de serlo es violento. Por el otro, marcar como exagerados los señalamientos de las expresiones machistas y misóginas rememorando un pasado que era diferente.

Rita Segato dentro de sus estudios sobre la violencia describe la urgencia de que los hombres tomen postura del papel que tienen dentro de dicha estructura. Con ello, se comprende que el ciclo de la violencia involucra a todo ser humano que se encuentra a su alrededor.

Existe violencia de género intra-género, y la primera víctima del mandato de masculinidad son los hombres: obligados a curvarse al pacto corporativo y a obedecer sus reglas y jerarquías desde que ingresan a la vida en sociedad. Es la familia la que los prepara para esto. La iniciación a la masculinidad es un tránsito violentísimo (Segato, 2018, p.14).

Con base en lo anterior, es que se fundamenta el papel del abordaje de la temática con la niñez y la juventud. La postura ética y política de la ESI busca trabajar con la población que se compone de sujetos presentes y futuros del ciclo de la violencia, comenzando con el nombrar, visualizar y accionar a pequeña escala y en los espacios cotidianos.

Como parte de las acciones de visibilización de las violencias, en las últimas décadas se ha recuperado el término deconstrucción. Con él, se nombra la posibilidad de constituir una masculinidad diferente, un proceso de reconstrucción de los mandatos y expresiones de género que han legitimado el modelo patriarcal. Asimismo, recuperando a Lauretis (1989) es importante aclarar que:

La construcción del género es también afectada por su deconstrucción; es decir por cualquier discurso, feminista u otro, que pudiera dejarla de lado como una tergiversación ideológica. Porque el género, como lo real, es no sólo el efecto de la representación sino también su exceso, lo que permanece fuera del discurso como trauma potencial que, si no se lo contiene, puede romper o desestabilizar cualquier representación (Lauretis, 1989, p. 9).

Un término político que apunta hacia una serie de metas a consolidar el trabajo ético de transformación de las y los sujetos. Tal como lo describe Delgado: “no debe pensarse como una labor moralista de hombres cuestionándose individualmente, sino como una reflexión sobre de qué modo surgen las relaciones de desigualdad entre géneros y se encarnan en personas, grupos e instituciones” (2019, p.9).

Siendo una cuestión que desde la educación se trabaja con base en los valores, mediante la apropiación del término empatía y respeto. De igual forma, buscando y asumiendo la responsabilidad de los actos individuales y grupales, aquello que Jones (2022) describe como el esfuerzo y actitud del cuestionamiento.

No podemos descansar en el esfuerzo de nuestras compañeras para que nos interpelen y sostengan esa incomodidad en relación a nuestra forma de ser hombres hasta que devenga productiva en términos de un cambio personal que podríamos gestionar por y entre nosotros mismos (Jones, 2022, p.4).

Parte de los estudios de Connell se han enfocado en trabajar las relaciones de género de los varones en el ámbito educativo. La autora, en su texto Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas, expone cuatro elementos de análisis para entender el impacto del sistema de género en los colegios.

Estos argumentos giran en torno a “la concepción gramsciana de la relación pedagógica que gira en torno a tres términos -hombre, maestro, ambiente- entendidos como procesos históricos autónomos, que se realizan en una nueva unidad llamada bloque histórico, por la mediación de la intervención hegemónica” (Broccoli, 1977, p.157). Conformaciones que se contextualizan dependiendo de un lugar y tiempo determinado.

En primer lugar, Connell analiza las relaciones de poder entre los sujetos educativos: educadores y educandos, ya que estos generan “patrones de dominación, acoso y control de recursos entre los pupilos” (Connell, 2001, p.161). Para la autora, dentro de las escuelas se reproducen regímenes de género que los docentes, como ejemplos de adultos y figuras de poder, exponen a los educandos. Son los espacios en los que se vive la exposición cotidiana de la masculinidad hegemónica.

En segundo lugar, en específico con el sector docente, Connell aborda la división del trabajo para los temas de especialización dentro del magisterio. Una división sexual del trabajo que “ha obstaculizado históricamente el acceso de las mujeres a los niveles de renta y de riqueza en condiciones de igualdad con los varones” (Abasolo y Montero, p.43).

En tercer lugar, se muestra una categoría de análisis llamada patrones de emoción. Basándose en la propuesta de la socióloga Arlie Hochschild donde dichos patrones surgen de una construcción social e histórica con una visión de los individuos como sujetos bio-psico-sociales. Asimismo, Connell afirma que “entre las reglas del sentir más importantes en las escuelas, están las relacionadas con la sexualidad” (Connell, 2001, p.161), pues es ahí donde se nombran las prohibiciones y las celebraciones, donde se concretan los estereotipos de lo bueno y lo malo en torno a cómo se asumen las personas con su sexualidad.

En cuarto lugar, dentro del sistema cultural del género se puede encontrar una serie de patrones propios de las escuelas, los cuales la autora llama simbolización y son el punto de partida para entender las relaciones cotidianas dentro de la comunidad escolar. Estos son códigos productos de las normas como pueden ser los uniformes y patrones de vestimenta, hasta “la generalización del conocimiento, es decir, la definición de ciertas áreas del currículo como masculinas y otras como femeninas” (Connell, 2001, p.161).

Además, Connell describe estas relaciones estructurales del género como parte de una congregación que cada institución educativa crea y legitima con base en sus mandatos de masculinidad. Esta propuesta es un acercamiento a cómo estudiar las relaciones y cotidianidades de los varones dentro de un espacio educativo, con sus características propias y sus dinámicas sociohistóricas como lugar de convivencia cotidiana de muchos individuos.

Por medio de estas estructuras confluentes de relaciones, las escuelas crean definiciones institucionales de masculinidad; tales definiciones son impersonales y existen como hechos sociales. Los pupilos participan en estas masculinidades con el simple hecho de entrar a la escuela y vivir en medio de sus estructuras. (Connell, 2001, p.161)

Los modelos de socialización y reproducción de la masculinidad hegemónica son producto de instituciones que legitiman esas conductas. Por ello, la autora sustenta su crítica al modelo educativo bajo los mismos parámetros epistemológicos de la hegemonía

En donde la hegemonía de la escuela es firme, los muchachos aprenden a ejercer por sí mismos el poder disciplinario, como parte de su aprendizaje de la jerarquía masculina; ésta era la base del antiguo sistema de prefectura. En donde no existe hegemonía, los muchachos pueden construir una “masculinidad autoafirmante”, desafiando a la autoridad (Connell, 2001, p.164).

Pues las consecuencias del impacto hegemónico en el currículum escolar y las dinámicas sociales internas provocan la producción de masculinidades “y, en lugar de producir una masculinidad en especial, pueden tener el efecto de acentuar las diferencias entre varias de ellas. Es un mecanismo social poderoso que define a algunos pupilos como exitosos y a otros como fracasados” (Connell, 2001, p.165). Segregando y legitimando la dominación genérica.

Una temática que igualmente ha sido expuesta en los últimos años dentro de los programas educativos que abordan los temas de género son las llamadas nuevas masculinidades. Se trata de un concepto que se ha acuñado como parte de una deconstrucción de las formas tradicionales de ser varón.

Sin embargo, la nueva masculinidad ya había sido utilizada como símbolo político por otro modelo de asociaciones de varones. Tal como lo muestra Tena (2010) se provenía del término en inglés men’s rights y eran grupos de hombres que se dedicaban a “enfocar su discurso hacia la defensa de los hombres contra algunas disposiciones legales que consideran desventajosas para ellos, relacionadas con la custodia de los hijos, divorcio, violencia, etcétera” (Tena, 2010, p.3). Movimiento que planteó la posibilidad de crear un día internacional del hombre atacando directamente la lucha feminista y sus consecuencias.

Lo expresado anteriormente, es un ejemplo claro de la importancia de la tradición epistemológica de la teoría de género. Por un lado, los grupos de hombres que hoy en día usan el adjetivo de nuevas masculinidades tienen un propósito digno y antipatriarcal que “reflejan este énfasis en las identidades y experiencias de los varones, en detrimento de abordar las relaciones de poder, dominación, explotación u opresión hacia mujeres y otrxs sujetxs feminizados” (Jones, 2022, p.3).

Mientras que por el otro lado, hay toda una idea de la nueva masculinidad como el reclamo de los costos y prejuicios que los roles de masculinidad tienen sobre los varones. Buscan disputar la idea feminista de que los hombres se benefician del poder y privilegio por su posición en la sociedad, “afirmando que tanto varones como mujeres se encuentran igualmente oprimidos o limitados, incluso que ellos son oprimidos por mujeres”. (Flood, 2004, p.217).

Tal como lo describe la UNESCO, los discursos en contra de la educación sexual simplifican los debates en torno a la visión crítica de los roles y mandatos de género, la promoción de la salud sexual y reproductiva e incluso se transforman en demandas que criminalizan comunidades y acciones relacionadas con el ejercicio de la sexualidad.

La continua oposición a los programas de educación integral para la sexualidad y programas relacionados, así como su marginación, crea una enorme preocupación e implica, entre otros, la marginación de los enfoques basados en la no discriminación y la igualdad entre los géneros. Los profesionales y gestores de los programas se enfrentan a numerosas dificultades en el diseño y la aplicación de los programas de la educación integral para la sexualidad basada en los derechos humanos y centrada en el género. Muchos de ellos se llevan a cabo en entornos inseguros y poco favorables, y se enfrentan a percepciones negativas alimentadas por las políticas restrictivas y las violaciones de los derechos humanos, la discriminación contra las minorías sexuales y las limitaciones impuestas por los gobiernos, incluidos los ministerios de justicia. (UNESCO, 2015, p.47)

Es de suma importancia, tal como lo ha hecho la ESI, tener claro la convicción política, la transformación que se desea tener y la justificación teórica y científica que ayude a sostener dichas acciones. Hoy en día, los discursos feministas y de la diversidad sexual buscan un cambio del sistema, pero también han tomado poder los discursos conservadores que llaman ideología de género a todo hecho y gesto que plantee algún tipo de equidad.

Por ello, los proyectos anti patriarcales, como es la ESI, deben de asumir la tarea de generar espacios educativos que aborden constructos tan fundamentales como lo son los relacionados con el ser sexuado.

No existe la posibilidad de no educar sexualmente, simplemente porque la sexualidad es un tema presente en todos los tiempos y en todas las sociedades. Qué se hace con este tema en cada tiempo y en cada sociedad es otra cosa. Pero no hablar en las escuelas de determinado tema no deja de ser, también, una forma de educar (Canh, et. al., 2022, p.30).

De tal forma que la opción de educar integralmente en sexualidad se engloba en una acción política. La ESI busca construir un diálogo significativo desde el ámbito emocional, social, biológico, relacional, transdisciplinario y con una visión transformadora. En la educación formal es posible cumplir con los requisitos anteriores, sin embargo es una tarea compleja que necesita involucrar a todas las personas e instituciones responsables de la educación.

Capítulo II

2.1 Diseño metodológico

La metodología utilizada para esta investigación se basó en el análisis cualitativo. Apoyado desde una perspectiva teórica de los estudios de género y de las masculinidades, junto con la propuesta educativa de la educación sexual integral se realizó el análisis documental de los programas nacionales a nivel secundaria de México y Argentina, al que se le agregó el análisis de entrevistas realizadas a especialistas en ESI y en diseño y evaluación de materiales educativos de ambos países.

La lectura profunda y reflexiva de las fuentes documentales teóricas llevó a identificar los planteamientos principales del área de investigación, permitiendo comprender la importancia que tiene la socialización para los individuos y de qué manera la educación formal contribuye al aprender a ser un varón, entendiendo que la masculinidad no responde a una enseñanza única y directa.

Por otra parte, como parte central de este trabajo de investigación se encuentra el análisis de la currícula de educación formal a nivel secundaria en ambos países. Con el enfoque del análisis cualitativo se buscó la comprensión de datos descriptivos mediante la interpretación de categorías. Tal como lo describen Strauss y Corbin (2002) dicha metodología se conforma de tres componentes claves:

Primero, están los datos, que pueden provenir de fuentes diferentes, tales como entrevistas, observaciones, documentos, registros y películas. Segundo, están los procedimientos, que los investigadores pueden usar para interpretar y organizar los datos. Entre estos se encuentran: conceptualizar y reducir los datos, elaborar categorías en términos de sus propiedades y dimensiones, y relacionarlos, por medio de una serie de oraciones proposicionales. Al hecho de conceptualizar, reducir, elaborar y relacionar los datos se lo suele denominar codificar (Strauss y Corbin, 2002, p.21)

Con la técnica de análisis documental se logró la descripción, reflexión y ejercicio crítico de las fuentes oficiales y no oficiales que describen los planes y programas de estudios de la educación sexual integral en ambos países.

Tal como lo plantea Pla (2022), en la investigación educativa se pueden usar tanto metodologías cuantitativas como cualitativas, sin embargo, para “temas relacionados con los sistemas educativos en su conjunto, la problematización de lo educativo requiere aproximaciones en menor escala o hacia análisis discursivos a los que los métodos cualitativos responden mejor” (Pla, 2022, 242). De ahí que el estudio priorizó dicha metodología para abordar los materiales educativos de ambas naciones.

2.2 Análisis documental

Rojas Soriano (2013) describe que “la investigación documental recurre a las fuentes históricas, monografías, información estadística (censos, estadísticas vitales) y a todos aquellos documentos que existen sobre el tema para efectuar el análisis del problema” (Rojas Soriano, 2013, p.41). Con ello, formular y analizar la hipótesis de la investigación planteada.

Durante el proceso de búsqueda de información documental se realiza un examen crítico de las fuentes. En especial, porque en el quehacer de las ciencias sociales “es más grande que en otras disciplinas, en razón de que los instrumentos y medios de recopilación son más imperfectos y ofrecen mayores posibilidades de error” (Ander Egg, 2005, p.137). Por ello, es fundamental que haya un constante cuestionamiento en torno a la factibilidad de la información.

De igual forma, es importante que en un trabajo de investigación que busca un ejercicio comparativo exista un equilibrio en el acceso a la información, en específico, los documentos que se abordan. Junto con ello, las fuentes utilizadas deben comprender objetivos, fundamentaciones o propósitos similares, ya que no se pueden comparar escritos que no partan de una misma base. Por ejemplo, no se puede comparar un programa de política pública con un informe de un proyecto comunitario. Por esta razón, el presente estudio buscó equilibrar el número y tipo de documentos analizados para asegurar un análisis comparativo efectivo.

A su vez, esta tesis abordó tres tipos de fuentes para el análisis de los planes de estudio: los documentos oficiales donde se plasman los programas de estudio, los libros de texto acreditados por los gobiernos y basados en currícula oficial, y los informes de programas y acciones institucionales relacionadas con la educación sexual.

De igual forma, se debe señalar que las fuentes oficiales son aquellas que el Estado redacta, emite o aprueba mediante sus instituciones. Los libros de texto, los comunicados a las escuelas, la currícula escolar y los materiales para docentes que tanto el Ministerio de Educación en Argentina como la Secretaría de Educación Pública en México son avales y representaciones de carácter oficial.

Por otro lado, las fuentes no oficiales son legitimadas por otro tipo de instituciones como lo pueden ser las universidades, organismos de la sociedad civil o revistas especializadas. Son textos e investigaciones que no hablan en representación de los Estados, pero que sí abonan al debate ya que reflexionan sobre las misma problemáticas.

La siguiente tabla expone las fuentes consultadas para cada uno de los países, tanto las fuentes oficiales como las no oficiales. Se encuentran ordenadas por fecha de publicación, mostrando el desarrollo histórico del corpus trabajado.

Fuentes documentales ³

Argentina		México	
Fuentes oficiales	Fuentes no oficiales	Fuentes oficiales	Fuentes no oficiales
ME y Dirección General de Planeamiento GCBA (2007). Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones	Bentancur, N. (2008). Las reformas educativas de los años noventa en Argentina, Chile y Uruguay	DGFCMS (2010). Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio, Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010	Calvo Pontón, B. (2003). La descentralización de los sistemas educativos
ME de la Nación y CFE (2008). Lineamientos curriculares para la ESI: PN de ESI, LN 26.150	ANEP-CODICEN-PES (comps.) (2008) ES: su incorporación al Sistema Educativo	DGDC (2012) Plan de estudios 2011. Educación Básica	Flores Crespo, P. (2009). “Investigación educativa y políticas públicas en México: una relación amorfa y elusiva”
Sileoni, A. (2009). Lineamientos Curriculares para la ESI	Fernández Lamarra, N. y Pérez Centeno, C. (2010). Aportes de la educación comparada al planteamiento y la gestión de la educación: La experiencia argentina	DGDC y la DGFCMS (2011). Programas de estudio 2011. Guías para el maestro. Educación básica. Secundaria de distintas materias	Felitti, K. (2011). Educación sexual en la Argentina. Políticas, creencias y diversidad en las aulas
Programa ESI. (10 de agosto de 2011). ESI: sexualidad y género	Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández	INEE y CESE de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2015). Reforma Educativa: Marco normativo	Gamboa Montejano, C. y Gutiérrez Sánchez, M. (2012). P y PEB en México: Estudio Teórico Conceptual, de Antecedentes, Iniciativas Presentadas en la LXI Legislatura y Derecho Comparado
Ministerio de Educación (2011). ESI para la educación secundaria: Contenidos y propuestas para el aula	Faur, E. (coord.) (2016). La ESI en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)	Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres (2016). ¿Qué es la masculinidad?	Flores Crespo, P. (2013). El enfoque de la política basado en la evidencia. Análisis de su utilidad para la educación de México
Bargalló, M. y Hurrell, S. (2012). Guía para el desarrollo institucional de la ESI: 10 orientaciones para las escuelas.	Faur, E. y Gogna, M. (2016). La ESI en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos	CNEGSR (2016). Modelo de Atención Integral en Salud Sexual y Reproductiva para Adolescentes	Mejía Pérez, G. (2013). Análisis de políticas de educación sexual y de la sexualidad en México
Marina, M. (coord.) (2012). ESI para la educación secundaria II: contenidos y propuestas para el aula	Castellanos, B. (2018). Sistematización de evidencias científicas sobre la ESI	SEP (2015). La Incorporación de la Perspectiva de Género en la Estadística Educativa: Documento Orientador	Castellanos, B. (2018). Sistematización de evidencias científicas sobre la ESI
Pedrido Nanzur, V. (2017).	Morgade, G. (2019). ESI	Comisión Nacional para	Peraza, C. y Betancourt, R.

³ Tabla de elaboración propia

El derecho a la ESI	con perspectiva de género: La lupa de la ESI en el aula	Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres (2016). #Conoce la campaña #NosotrosPorEllas	(2018). La política educativa en el proyecto de nación: Balance y perspectivas
Ministerio de Educación e Innovación de Buenos Aires (2017). Secundaria del Futuro	Vassiliades, A. (2020). Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019)	SEP (2017). Aprendizajes clave para la educación integral: FCE Educación secundaria Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación	Tapia Fonllem, M. (2018). Educación sexual para todas y todos: la asignatura urgente para el logro de la igualdad en México
Ministerio de Educación de la Nación (2020). Educación Secundaria: ciclo orientado: cuaderno 9	González del Cerro, C. y Busca, M. (2021). Más allá del sistema reproductor : aportes para la enseñanza de la biología desde la perspectiva de género	Dirección General Adjunta de Análisis de Políticas y Programas Transversales SEP (2018). Agenda Sectorial para la EIS con énfasis en la Prevención del Embarazo en Adolescentes en el marco de la ENAPEA	Díaz Camarena, A. (2020). Los nuevos contenidos oficiales de educación sexual en México: la laicidad en la mira. Diálogos sobre educación
Ministerio de Educación (2021). La ESI a la cancha: los espacios deportivos desde la perspectiva de la ESI		Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (2021). La importancia de hablar sobre educación integral en sexualidad desde la niñez	Campero, L.; Estrada, F.; Hubert, C.; De la Vara, E; Villalobos, A. (2022). EIS en adolescentes: una tarea pendiente en México
ME (2021). Jornada Nacional Educar en Igualdad: prevención y erradicación de la violencia de género: orientaciones para las instituciones educativas		Secretaría de Educación Pública (2022). Plan de estudios de la educación básica 2022	
Canh, L. et. al. (2022). ESI. Guía básica para trabajar en la escuela y la familia.		Coordinación de Comunicación Social del Senado de la República (2022). Senado impulsa reforma sobre educación sexual integral para menores	
ME de la Nación (2022). Lineamientos curriculares para la ESI		SEP (22 de Febrero de 2023) "¿Qué es ser hombre?" en Entendiendo las nuevas masculinidades	

A partir de dichas fuentes se buscó sistematizar y reflexionar sobre cómo los programas institucionales de educación sexual definían y abordaban el concepto de género. A su vez, cómo es expuesto el trabajo educativo en torno a ser varón, cuál es su objetivo y cómo se describió la capacidad de agencia de la masculinidad.

Lo anterior se hizo a partir de una lectura crítica, para lo cual se analizaron cuestiones como en qué apartados de los documentos se abordó el género y la masculinidad; de qué

forma estaba escrito; si había una profundidad en la descripción de la temática; qué tipo de definiciones se utilizaron. Básicamente, si el tema fue profundizado a partir de su importancia, o bien, transitó de manera llana como un contenido sin dote de sentido.

De igual forma, la reflexión sobre los documentos estuvo enfocada en estudiar los conceptos y discursos utilizados. Se examinó si existió una homogeneidad en las teorías de género o si cada libro de texto, escrito oficial o programa lo definió de forma diferente, llegando incluso a contradecirse entre sí.

Por otro lado, es preciso mencionar que el acceso a las fuentes no fue una problemática para este trabajo. En el caso mexicano, por ser docente de educación secundaria se tuvo acceso a materiales y publicaciones que se repartieron en las escuelas en distintos años, la gran mayoría son difíciles de conseguir, pero los colegios tienen un registro de archivos por normativa el cual se pudo consultar.

De lado de las fuentes no oficiales es preciso mencionar que hay una carencia de publicaciones sobre los análisis de la educación sexual integral en México. Existen artículos académicos y libros que abordan la temática en su carácter general, la gran mayoría expone la urgencia de implementar una política pública o un programa nacional, pero pocos son los que se adentran al análisis de la currícula ya existente.

Del lado argentino, la sistematización y su libre acceso por los medios digitales permitió un trabajo fluido. En especial, la página Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI), donde se afirma que la ESI es un derecho que involucra a estudiantes, docentes y familias⁴, cuenta con diferentes bases de datos que contienen los documentos oficiales del gobierno desde los inicios de la ley 26.150. Las principales secciones consultadas fueron: Recursos para trabajar la ESI, ESI en educ.ar, Observatorio federal ESI.

Con lo dicho anteriormente, se supera lo que Ander Egg (2005) define como la principal problemática de la técnica de investigación documental:

El problema práctico que suele presentarse al investigador es el de la localización de esas fuentes. Ello depende de las habilidades del investigador, de su experiencia y capacidad para descubrir los indicios que permitan ubicarlas. De los contactos con las personas podrán surgir a menudo informaciones útiles sobre posibles fuentes, especialmente privadas (Ander Egg, 2005, p.31).

Es importante mencionar que todo trabajo documental se acota a un tiempo y espacio determinado, por lo que las fuentes utilizadas están o abordan dicho parámetro. Aunque no necesariamente en México y en Argentina las leyes y programas se publican en el mismo año,

⁴ <https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi>

pero sí se encuentran enmarcadas dentro de una lógica regional y mundial que impulsaba e incluso publicaba información sobre la temática.

A partir de los documentos que se estudiaron se realizó la escritura crítica de la tesis, dando prioridad al análisis documental. Sin embargo, se buscó complementar la información de los documentos a través de entrevistas a profundidad a especialistas en la materia. Tal como lo menciona Lora Cam (2013), las contradicciones se evidencian en la práctica pedagógica:

Cualquiera que sea la estructuración del plan de estudios, la práctica pedagógica es la que evidencia las contradicciones, lagunas y aciertos del plan, y la propia práctica permite un proceso de evaluación constante de sus resultados. Hay elementos que tienen que ver con su esencia misma, como son: la integración lograda, actualización de los programas y el marco epistemológico, teórico conceptual y referencial de los programas, resultados académicos, opinión de docentes y alumnos (Lora Cam, 2013, p.171).

2.3 El complemento teórico y analítico de las entrevistas a profundidad

Otra técnica del análisis cualitativo es la entrevista a profundidad, una forma de recopilar información sobre una temática específica. Tal como lo describe Varguillas y Ribot de Flores (2007) “se caracteriza por una conversación personal larga, no estructurada, en la que se persigue que el entrevistado exprese de forma libre sus opiniones, actitudes, o preferencias sobre el tema objeto estudio” (Varguillas y Ribot de Flores, 2007, 250).

Por ello, se hicieron las entrevistas para complementar los análisis específicos de cada país y sus programas. En Argentina, se buscó comprender la ejecución práctica de los programas ESI y la estructura de los equipos especializados en el diseño de la política y los programas. Mientras que en México se indagó la estructura de comunicación y gestión dentro de la Secretaría de Educación Pública, en específico del proceso de diseño de contenidos educativos y el editorial de los materiales.

Para el caso argentino se realizaron dos entrevistas a personas que no solo han teorizado y discutido la importancia del proyecto ESI en la nación, sino que también han sido parte fundamental de la ejecución de la Ley 26.150: una fue la Dra. Claudia Lajud, quien es además inspectora y capacitadora en la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y que dentro del campo de la ESI ha trabajado en la capacitación docente, el asesoramiento y el diseño de la currícula provincial. La otra entrevistada fue a la Dra. Karina Cimmino, una referente fundamental de la sistematización, capacitación y ejecución de la ESI Argentina y latinoamericana. Actualmente es co-coordinadora del diplomado internacional ESI de FLACSO Argentina, de la Comunidad de Prácticas ESI y el

Boletín Intercambio EIS. Fue parte del proyecto desde su propuesta comunitaria en la sociedad civil y estuvo dentro del Ministerio de Educación como parte del comité técnico que diseñó los Lineamientos Curriculares Nacionales de ESI.

Con Lajud se trataron temas de implementación del proyecto educativo, la gestión de la política pública hacia las provincias y el conflicto político que ha atravesado la ESI en el país. Mientras que con Cimmino, se realizó un recorrido histórico de la Ley 26.150 y sus programas, cómo ha sido su evolución y cuáles han sido las características que le permiten consolidarse como un proyecto trascendental.

Para el caso mexicano se realizaron tres entrevistas, dos dedicadas a conocer la estructura administrativa de la Secretaría de Educación Pública a partir de personas que han trabajado en las áreas editoriales y de materiales educativos. Una con el objetivo de analizar cómo ha sido la política pública en temas de sexualidad y género.

El maestro Alberto Sánchez Cervantes es un activista del movimiento magisterial desde la década de 1980 y trabajó de 1994 hasta la actualidad dentro de la SEP. Ocupó diversos cargos administrativos en la Dirección General de Materiales Educativos (DGME), llegando a ser director de la Subdirección de Evaluación de 2014 al 2021. También, es escritor de libros de texto a nivel primaria y secundaria de las materias de historia y formación cívica y ética. Asimismo, se entrevistó al profesor Heredia, quien pidió solo ser citado de esa forma, fue parte de la DGME desde 2007 hasta 2021 en distintos puestos de revisión de textos y materiales educativos.

Por último, fue sumamente enriquecedor el tiempo que dedicó la Dra. Margarita Tapia Fonllem a la entrevista. Ella es profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, en específico en la especialización en Educación Integral de la Sexualidad abordando las temáticas de género y políticas públicas. También, fue diputada federal en la LXII legislatura (2012-2015) y participó como secretaria de las comisiones de derechos humanos, seguimiento a feminicidios y justicia. Desde el activismo es un referente de la lucha feminista en México y ha participado en diferentes movimientos sociales por la defensa y promoción de los derechos de las mujeres desde la década de 1980. Su mirada como activista y académica permitió trazar un recorrido histórico de los últimos veinte años en materia de derecho sexuales y reproductivos con un enfoque crítico a las acciones tibias, incompletas y tardías de las administraciones federales.

2.4 Proceso comparado

Dentro de la ciencias sociales, los procesos y estudios comparados son parte fundamental del propio recorrido epistémico y metodológico. El politólogo Giovanni Sartori en uno de los textos más reconocidos en la materia, *Comparación y método comparativo*, expone la complejidad misma de dicho ejercicio. Comparar debe tener un sentido, un objetivo que aporte a la investigación y al mismo conocimiento científico

Prácticamente nadie (o casi nadie) sostiene que el método comparativo sea una entidad en sí. Obviamente constituye una parte del método de las ciencias sociales en general. Del mismo modo sería absurdo sostener que la lógica de la comparación es diferente de la lógica en general. Pero el árbol del saber crece, y al tronco se agregan ramas nuevas o más extendidas. En este sentido, el método comparativo sub specie de método lógico deriva en gran parte de Mill. Para comenzar ¿son comparables las manzanas y las peras? Desafío a cualquiera a responder por ciencia infusa, pues aún hoy hay quienes responden sí, quienes responden no y quienes no saben qué manzanas o qué peras elegir. Pues sobre este punto la respuesta es que el método comparativo se justifica y desarrolla como una especialización del método científico (científico-empírico o científico-lógico) en general (Sartori, 1994, p.34)

En las ciencias de la educación, una metodología de análisis de los procesos educativos es la educación comparada. Un proceso de cotejo en donde se exponen semejanzas y diferencias entre situaciones, materiales y objetivos educativos diferentes con el objetivo de conocer, relacionar y reflexionar sus impactos.

Es importante mencionar que la comparación “no consiste en relacionar hechos observables, sino en relacionar relaciones o modelos de relaciones entre sí; por otra parte, disocia la comparación de su casi natural unión con las semejanzas” (Valcárcel; de Toro y Añorga, 2006, p.15). Es por ello que este trabajo se dedica a conocer la problemática educativa mediante los planes y programas de estudio de México y Argentina en su carácter documental.

Los momentos descriptivos que permitieron el análisis comparativo fueron en los apartados del capítulo tres donde se exponen los planteamientos del concepto género y el abordaje de la masculinidad en los programas de estudios de cada país. Siguiendo una lógica descriptiva se revisó los contenidos curriculares abordados en los planes oficiales, lo expuesto en los libros de texto y las recomendaciones y críticas que las fuentes no oficiales les hacían a los programas. Con lo anterior se sistematizó los puntos nodales de cada temática.

Tal como lo menciona Garrido (2000), el ejercicio comparativo en modelos educativos nacionales se fundamenta con el estudio contextual e histórico de los mismos

países. Por medio de la currícula y las reformas educativas se logra comprender gran parte del modelo político y social de los gobiernos, los temas emergentes que atravesaron y qué discursos y polarizaciones vivieron.

Desde la educación comparada se pretende cartografiar el contenido institucional (estudiar de qué manera se organizan y controlan instituciones como la escuela los organismos planificadores, el gobierno, etc.). Todo ello orientado a la determinación de los efectos de los sistemas institucionales en los resultados de la educación. Se trata de estudiar los procesos institucionales en el marco de las políticas educativas nacionales e internacionales (Garrido, 2000, p.20).

2.4 Variables a analizar

El análisis cualitativo permitió el trabajo descriptivo y crítico de los conceptos género y masculinidad abordados en los marcos teóricos de los planes y programas de estudios de los países estudiados. Se buscaron las coincidencias de lo antes descrito con las justificaciones, objetivos y marcos conceptuales de cada programa nacional y sus respectivas modificaciones.

La importancia de revisar y reflexionar los planteamientos teóricos de los planes y programas se encuentra englobado en lo que Lora Cam (2013) define como una descripción articulada crítica:

Ir de la descripción articulada y estructura de la teoría a la configuración de configuraciones supone primero desarticular conceptos. Ante formas débiles de relaciones de la teoría, intentar descubrir nuevas relaciones entre configuraciones de reproducción de lo concreto real. Para que después la teoría pueda articularse de conceptos propiamente teóricos que explican, prevén y guían la acción (Lora Cam, 2013, p.165)

El concepto de género es abordado en distintas partes de los planes y programas educativos. La tesis se enfocó en trabajar con los apartados y definiciones que estaban relacionados con la educación sexual, por ejemplo, en la materia de biología de ambos países se trabaja el concepto de género de las especies como clasificación de organismos vivos, pero esto no es materia de la investigación ni es parte del constructo género que se buscó analizar.

En ambos programas nacionales existen apartados exclusivos dentro de los contenidos temáticos y aprendizajes esperados donde se expone el trabajo con género, relacionado con la sexualidad humana. El ejercicio crítico que se realizó en la tesis consistió en describir, contextualizar y comparar dichos apartados.

En el caso de la masculinidad, el abordaje dentro de los programas estuvo acompañado por otras temáticas, no teniendo un espacio propio en ninguno de los países.

Cuestiones como violencias, estereotipos o competencia fueron los debates que estuvieron presentes en las descripciones en torno a ser varón.

Asimismo, se analizaron las propuestas de soluciones a la problemáticas de la violencia de género y los estereotipos. Los estudios de género han descrito que en muchas ocasiones las soluciones sin perspectiva de género caen en criminalización, victimización y lógicas patriarcales que reproducen y hacen más grande los problemas. Observar estas cuestiones ayuda a crear áreas de oportunidad en los programas educativos bajo enfoques más constructivos.

Mediante el proceso metodológico de análisis documental se analizaron contenidos y textos con una perspectiva crítica que siempre buscó generar discusión a partir de comprender los contextos de ambas naciones. Las entrevistas en profundidad permitieron que dichas reflexiones pudieran ser compartidas con personas expertas en la materia antes de presentar las últimas conclusiones.

También, permitieron ampliar momentos, procesos y dinámicas que hasta ese momento el autor solo conocía mediante la lectura. Gracias a las entrevistas fue posible escuchar voces que viven día a día las convergencias de la educación sexual en Argentina o los procesos editoriales dentro de la SEP. Hubiera servido mucho a la investigación platicar con docentes, en específico personas que laboren con los programas ESI en provincias no centrales de Argentina, para poder analizar el tránsito de información y el impacto regional del programa federal (algo que podrá ser realizado en otra instancia de estudios o por otros investigadores).

Por otro lado, quedó pendiente, por cuestiones de logística, una entrevista con el Dr. Rodrigo Castillo Aguilar, quien es el director general de la Dirección de Formación Continua a Docentes y Directivos a nivel nacional. Por haber sido ex maestro de secundaria y tener amplia experiencia en la temática hubiera sido importante oírlo y conversar sobre la capacitación de los nuevos contenidos curriculares de la NEM en escuelas secundarias, en específico con las temáticas de educación sexual y género. Otro aspecto que seguramente se podrá realizar posteriormente.

CAPÍTULO III

3.1 Políticas educativas en torno a la Educación Sexual Integral

La agenda de los derechos humanos se reconstruye según las demandas coyunturales. Los procesos de abrir caminos para la equidad, el respeto y la inclusión, en el caso de los derechos sexuales y reproductivos, son un proyecto en constante renovación, vanguardista y vinculado con los movimientos sociales.

La ESI se cimienta bajo el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en donde todo niño, niña, adolescente y joven (NNAJ) tiene derecho a una educación que “tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (ONU, 2022). Con una perspectiva ética que busque reflexionar las temáticas fundamentales de la sexualidad humana mediante conocimientos basados en evidencias, actualizados, holísticos y que sean referentes para la vida.

Con base en lo expresado anteriormente, los Estados deben plasmar en sus constituciones y marcos legislativos acciones que busquen garantizar el derecho a la educación y de los derechos sexuales y reproductivos para que la educación sexual sea pública y de calidad. Es por ello, que el proyecto de la ESI es propuesto a las naciones como una ley federal para que dentro las instituciones correspondientes de cada país se lleve a cabo la implementación, teniendo una mayor incidencia en las políticas educativas, la currícula estatal y los planes y programas de estudios de todos los niveles.

La ESI trabajada desde una propuesta de política pública que se enmarca a través de “un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil” (Oszlak y O’Donnell, 1982, p.112).

Es la postura gubernamental en torno a la emergencia de la violencia de género, de la exclusión de la diversidad, de los riesgos sanitarios por la infecciones de transmisión sexual o embarazos tempranos, entre muchos otros tópicos que desde una política con perspectiva ESI se trabajaría. También es darle lugar a los avances de los movimientos feministas, de la liberación sexual y de los colectivos que buscan la construcción de paz y el fin de las violencias.

Una política pública problematiza una situación que la sociedad ha visibilizado como tal. En el caso de la ESI se responde a la falta de espacios educativos formales, significativos y con información verídica y accesible. Con base en ello, se podría problematizar para

sustentar argumentos, alimentar de discusiones, diseñar su aplicación e incluso trabajar en los ejercicios de evaluación e impacto social.

De igual forma es importante señalar que “cuando la atención se centra en las políticas públicas se vuelve importante analizar no sólo la dimensión sustantiva de las políticas, sus contenidos, sino también la dimensión operativa, esto es su implementación” (Jaime, Dufour, Alessandro, Amaya, 2013, p.57). En el caso del campo educativo implica trabajar en la ejecución práctica y discursiva de la currícula escolar.

En las últimas décadas en América Latina ha existido una tendencia de implementar políticas públicas a partir de recomendaciones y estándares internacionales de desarrollo. La mayoría de ellas expuestas por organismos mundiales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Con ello, se recupera la crítica hecha por Bourdieu y Wacquant (1998) en la cual proponen analizar las consecuencias de la noción polisémica de globalización para lograr observar la relación de fuerzas transnacionales que se legitiman como necesidades naturales.

Como resultado de una inversión simbólica fundada sobre la naturalización de los esquemas del pensamiento neoliberal, cuya dominación se ha impuesto desde hace veinte años gracias a la labor de zapa de los think tanks conservadores y de sus aliados en los campos político y periodístico, el remodelamiento de las relaciones sociales y de las prácticas culturales en las sociedades avanzadas conforme al patrón norteamericano (Bourdieu y Wacquant, 1998, p.211).

A lo anterior se le suma la oleada que impactó en la región latinoamericana las propuestas de descentralizar la educación durante la década de 1990. En ella, las naciones trasladaban sus escuelas y normas federales a lo provincial, pasando gran parte del poder central a lo regional buscando la autonomía en decisiones y acciones de cada administración local.

Para lo que interesa a esta investigación interesa mencionar que México y Argentina constituyen su sistema educativo desde una ejecución descentralizada, en donde cada territorio, estado y provincia dependiendo el caso, es el administrador de su sistema educativo. En el caso argentino se divide en 23 provincias y una ciudad autónoma. Mientras que en México hay 31 estados con un distrito federal.

Tanto en Argentina como en México el proceso de descentralización de la educación ha provocado que las políticas educativas estén en conflicto a partir de la noción política y moral de los gobiernos de las provincias.

Asimismo, en el contexto global, se observa un auge de las luchas feministas que exigen entre sus demandas una educación despatriarcalizada, mientras que al mismo tiempo hay una ola de movimientos antigénero, en la que uno de sus principales proyectos es la educación sexual abordada exclusivamente en casa.

Este choque de ideas se ve expuesto también en las agendas estatales, por lo que un mismo proyecto nacional ESI se ve adecuado en sus contenidos y aplicaciones a partir de la postura política de quienes están a cargo en cada administración.

Por otro lado, el proyecto regional ESI ha desarrollado una serie de perspectivas metodológicas a seguir para que los programas nacionales tengan un impacto significativo, sistematizado en tres momentos claves para todo programa educativo, compuestos por la contextualización, ejecución y evaluación del mismo.

En un primer momento, se trabaja con el estudio de campo en donde se plantean los objetivos y acciones específicas, significativas y relacionales de cada espacio y tiempo educativo. Sería un error pensar que todas las naciones latinoamericanas y caribeñas parten de las mismas problemáticas y su noción respecto a la sexualidad humana es la misma, por lo tanto comprender la situación específica y punto de partida de cada país es fundamental.

Aquí se busca definir la comunidad educativa en la que se implementará el proyecto ESI. Darré reconoce que para que el trabajo en educación sexual sea efectivo es necesaria “la utilización de metodologías que comiencen con diagnósticos participativos, donde los mismos estudiantes puedan elegir o determinar grupalmente el orden de sus prioridades” (2010, p.119).

En el caso específico de la educación formal, como parte de una política pública educativa, se busca comprender que dentro de cada país existe una gran diversidad cultural; a partir de esas situaciones, como una característica clave de las pedagogías críticas, se intenta hacer partícipe a los sujetos educativos de su propio proceso.

Un segundo momento es la ejecución práctica de los programas. En este punto ya debieron haberse diseñado materiales, contenidos didácticos e incluso secuencias pedagógicas que sostienen el carácter integral, crítico, holístico y reflexivo en concordancia con los valores primordiales del proyecto ESI: “solidaridad, el respeto, la inclusión y la participación ciudadana” (Canh, et. al, 2022, p.31).

La combinación de la definición y los principios básicos constituye el «paquete» de los elementos que deben tenerse en cuenta durante el diseño de un plan de estudios de educación integral para la sexualidad y a lo largo de la

ejecución, el monitoreo y la evaluación del programa (Kaidbey y UNFPA, 2015, p.12).

El tercer momento, la sistematización, trata del proceso que está ligado con la evaluación de los proyectos. Castellanos describe que “las políticas pueden ser buenas, malas, regulares pero lo que más importa evaluar son las acciones de la gente y lo que la gente hace a partir de esas políticas y cómo se mueve para lograr que los derechos se conviertan en hechos” (Castellanos, 2008, p.107). Es el momento en que las políticas públicas y los programas sociales se vuelven un acto político que busca la transformación.

La sistematización también reconstruye las prácticas académicas identificando los procesos que permiten ver el cumplimiento, avance y conformidad de la comunidad educativa. Como parte de ello, la ESI “debería ser parte de una estrategia holística que tenga como fin hacer que los jóvenes participen en el aprendizaje acerca de su futuro sexual y reproductivo –y cómo forjarlo– al abarcar entornos múltiples, incluidos los establecimientos educativos, la comunidad, los servicios de salud y los hogares y familias” (UNESCO, 2018, p.30)

Asimismo, las evaluaciones de los programas ESI se han institucionalizado en el sentido de formar un panorama común de los objetivos a alcanzar, comprendiendo a su vez que es un proyecto constantemente atacado por diferentes sectores. La importancia del impacto y la incidencia de sus programas se han estructurado en distintos modelos institucionales de competencias.

El más reconocido en la región latinoamericana y caribeña es el propuesto por La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), perteneciente a la UNESCO. En 2014 se publicó la propuesta Educar para aprender a ser, con cuatro componentes que buscan evaluar los proyectos: Aprender a Ser, Aprender a Aprender, Aprender a Hacer, Aprender a Vivir Juntos.

Las competencias a desarrollar en el marco de la Educación Integral en Sexualidad es formar personas que compartan valores comunes como el respeto, la inclusión y la responsabilidad, y que son sujetos de su propio desarrollo. Desde esta perspectiva, educar en sexualidad es educar para aprender a ser (OREALC y UNESCO, 2014, p.52).

Junto con todo lo anterior, la propuesta de la ESI sostiene que la capacitación docente es fundamental para el desarrollo de un aprendizaje significativo. Regresando a las pedagogías críticas, el sujeto docente es un partícipe activo del proceso educativo que

aprende enseñando y enseñar aprendiendo. Comprendiendo al mismo tiempo su propia identidad como sujeto sexuado.

Lo anterior apunta a la coherencia que debe existir entre el accionar educativo que desarrolla el docente en el ejercicio de su profesión, dirigido a la esfera psicosexual de la personalidad de los que lo rodean y que se deriva del cumplimiento de su tareas y funciones, y lo que expresa en su comportamiento diario en los diferentes contextos de actuación: escuela-familia-comunidad (Reyes Torres et al., 2019, p.5).

Por último, es importante resaltar que un proyecto ESI se puede implementar de muchas formas, desde un programa temporal para un grupo específico de educandos, o bien, una ley federal que transforme las normas curriculares nacionales. Esta última, si se sigue bajo los principios ESI, permite un plan educativo que vislumbre otro tipo de educación para el presente y el futuro, que genere un proceso de deconstrucción sea progresivo y de raíz.

3.2 Ley 26.150 de Educación Sexual Integral en Argentina

En octubre de 2006 el congreso argentino aprobó la Ley 26.150 la cual estableció el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Conformada por 10 artículos rectores que distribuyen las áreas de intervención de lo que sería un plan para la educación básica en el país. Tal como señala su primer artículo, el propósito del programa es:

Que 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 (Cahn et al., 2022, p.164).

El punto de partida refiere a la obligación del Estado a establecer espacios de abordaje en temas prioritarios de la sexualidad humana. El ministerio de educación fue el encargado del diseño y ejecución con un enfoque integral apoyado por otras instancias gubernamentales.

Por esa razón, la alianza y complementariedad con leyes anteriores como la Ley 25.673 por medio del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (2003), Ley 23.849 de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño (1990), Ley 23.179 de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1985), Ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2005) resulta fundamental. Todas esas leyes estaban basadas en convenios internacionales promovidos por Naciones Unidas y la Ley de Educación Nacional 26.207.

Por otra parte, es importante destacar que la aprobación de la ley en 2006 dio lugar al desarrollo de la currícula y los programas de estudio sobre ESI, los cuales fueron aprobados dos años después bajo el proyecto: Lineamientos Curriculares Básicos para que la Educación Sexual Integral llegue a las aulas. De igual forma, se estableció un plan transversal y multidisciplinar con el nombre de Programa de Educación Sexual Integral (Programa ESI), ambos bajo un dictamen federal que estableció lo siguiente:

La aplicación de la Ley habrá de ser gradual y progresiva. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología estableció que en un plazo de 180 días a partir de la fecha de su sanción, es decir hacia marzo de 2007, elaboraría un plan que habría de permitir su cumplimiento dentro de los cuatro años siguientes, hacia el año 2010. Dicho plan supone el diseño de los contenidos básicos obligatorios a transmitir a los alumnos. Cada escuela debe incluirlos -plasmándolos en su Proyecto Educativo Institucional (PEI)- con la obligación de adaptarlos a su particular “realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros” (Wainerman y Chami, 2014, 129)

En 2008 el Consejo Federal de Educación aprobó la currícula nacional y dio la pauta para que cada jurisdicción comenzara los trabajos de adecuación, contextualización y ejecución del programa.

Los años 2007 y 2008, el Ministerio impulsó el camino de concertación necesario para definir estos contenidos básicos, y al comenzar el 2009, se efectuó una primera distribución de este documento en las distintas jurisdicciones. Durante dicho año, en diferentes puntos del país se impulsaron acciones de sensibilización y reflexión sobre la importancia de la ESI en la formación de niños, niñas y adolescentes; y se promovió la generación de condiciones para garantizar su efectiva concreción en las aulas (Sileoni, 2009, p.13).

La Dra. Karina Cimmino, en una entrevista realizada el 3 de julio de 2023, describió que fue gracias a la asistencia del ministro de educación, Juan Carlos Tedesco, a la Declaración Ministerial Prevenir con Educación que el gobierno aceleró el proceso de aprobación del programa ESI, comprendiendo la importancia estatal y regional de una política en educación de la sexualidad.

Fue entonces que se diseñaron capacitaciones y materiales exclusivos para docentes. El proyecto argentino comprendió que las y los educadores tenían su propia noción sobre la educación sexual y no necesariamente estaba en concordancia con los planteamientos de la ESI. Con ello, la capacitación continua al magisterio se convirtió en un pilar fundamental para asentar los programas en las escuelas.

De igual forma, tal como lo menciona la “Guía para el desarrollo institucional de la educación sexual integral: 10 orientaciones para las escuelas (2012)” se reconoce que “no es que los contenidos de la ESI sean nuevos, sino que los estamos apenas visibilizando, reflexionando y haciéndolos partícipes en la escuela” (Bargalló y Hurrell, 2012, p.5), comenzando con las personas que se convertirán en las promotoras de dichos contenidos.

Cuando enseñamos siempre ponemos en juego lo que pensamos, sentimos y creemos. Nuestras propias valoraciones, nuestras ideas, nuestra historia personal están siempre presentes en cada acto pedagógico. En Educación Sexual Integral esto es aún más visible, y no podría ser de otra manera, porque la enseñanza de contenidos vinculados a la sexualidad nos involucra en tanto personas sexuadas, nos retrotrae a nuestras propias historias, a la forma en que fuimos educados en sexualidad, a nuestras dudas y certezas... A veces nos damos cuenta de que esto sucede, pero otras veces no tanto. Veamos algunas expresiones que suelen escucharse en torno a la sexualidad en las escuelas (Bargalló y Hurrell, 2012, p.5).

Con ello, el proyecto educativo argentino comprendió que tanto educadores como educandos son seres sexuados y por lo mismo los temas de la ESI le son significativos en la vida académica y en la personal. En la cotidianidad de la escuela “se ponen en acto innumerables gestos, palabras, silencios, rituales y normas que hablan sobre lo permitido y lo prohibido, sobre lo esperable y lo que se aparta del libreto, sobre las visiones y los valores predominantes en relación con la sexualidad” (Bargalló y Hurrell, 2012, p.12).

Como se ha expuesto anteriormente, la ESI es producto de la pedagogía crítica y con ello se busca la capacidad de agencia de los sujetos educativos. La comprensión de la propia vivencia de la sexualidad es fundamental para que las y los docentes puedan tener la posibilidad de transformar su práctica bajo los nuevos paradigmas. Tal como describió Freire (2010):

Ante todo, no es posible ejercer la tarea educativa sin preguntarnos, como educadores y educadoras, cuál es nuestra concepción del hombre y de la mujer. Toda práctica educativa implica esta indignación: qué pienso de mí mismo y de los otros. Es la experiencia social la que en última instancia nos hace la que nos constituye como estamos siendo (Freire, 2010, p.27).

Es por ello, que el trabajo con el magisterio argentino comenzó valorando sus conocimientos y experiencias previas con la educación sexual, qué tipo de enseñanzas y mensajes recibieron en la etapa escolar y cómo estos se vieron reflejados en su vida adulta. Esta primera parte es fundamental, ya que “de manera explícita o implícita, los docentes transmiten sus propias perspectivas, ideas, emociones y prejuicios acerca de la sexualidad a través de las relaciones que establecen con sus alumnos y alumnas” (Faur, 2007, p.26).

Por su parte, la Dra. Lajud describió que este proceso fue más complejo y no se puede plantear como terminado. “La capacitación docente se hace a nivel provincial, se llamaba a tres o cuatro representantes por escuela y hacíamos las sesiones. Por nuestra parte íbamos personal del Ministerio, trabajadores sociales y especialistas del programa ESI” (comunicación personal, 10 de julio de 2023).

Por otro lado, se diseñaron una serie de libros de texto con el nombre de Cuadernillos ESI. En el caso específico del nivel secundario tenían el subtítulo Seguimos educando. Estos son textos que buscan hacer la ejecución práctica de educación sexual “desde una perspectiva integral demanda un trabajo dirigido a promover aprendizajes desde el punto de vista cognitivo, en el plano afectivo y en las prácticas concretas vinculadas al vivir en sociedad” (Ministerio de Educación, 2011, p.12).

Los cuadernillos fueron divididos por medio de una lógica procesual, comienzan con la definición básica que plantea el Ministerio de Educación para los conceptos de sexualidad y educación sexual, y después están los apartados de fundamentación y la propuesta de enseñanza de cada una de las áreas curriculares de la educación básica donde se trabajó la ESI (Ciencias Naturales y Educación para la salud, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura). Todo eso respondió a la lógica fundamental de los planes ESI de construir un proyecto interdisciplinario.

3.3 Posicionamiento político de la Ley 26.150

Cuando se habla de posicionamiento político dentro de las políticas públicas educativas se reitera la pregunta fundamental de la educación crítica: ¿para qué educar? Una interrogante cuyas respuestas se ven enmarcadas en un contexto social e histórico, bajo planteamientos ideológicos a corto y largo plazo.

Un factor notable del proyecto argentino fue la promoción de la capacidad de agencia de las y los educandos en materia de ciudadanía. Tal como se describe en la guía La Educación Sexual Integral en la Argentina Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015):

La ESI se considera como un proceso de fortalecimiento de la ciudadanía, que permite el desarrollo de capacidades de pensamiento crítico, de participación en la toma de decisiones, de inclusión social y respeto a la diversidad, a partir de un abordaje atento a las particularidades de los distintos ciclos de vida (Faur, 2016, p.40).

Haciendo partícipes a los sujetos educativos, que desde otros ámbitos de la educación trabajan también el proceso de formación ciudadana, la ESI argentina buscó que temáticas

como la de género y salud aporten a la promoción de valores y responsabilidades para la comunidad. Lo anterior, se encuentra expuesto en los llamados cinco pilares de la ESI:

En la Argentina, la política nacional de ESI estableció los pilares centrales de la Educación Sexual Integral que, a modo de marco conceptual, se transmiten durante las jornadas de formación docente. Se trata de cinco dimensiones que instalan una perspectiva respetuosa de los derechos y de la igualdad de género, que reconocen la diversidad de formas de vivir la sexualidad y la importancia de la afectividad como parte constitutiva de la subjetividad, y que, al mismo tiempo y a partir de todos estos pilares, procuran brindar herramientas para el cuidado del cuerpo y de la salud. Género: busca el reconocimiento de formas de ser mujeres y varones que histórica y socialmente se han construido en nuestra sociedad, proponiendo identificar los prejuicios y las prácticas referidas a capacidades y aptitudes vinculadas al género, y el rechazo a todas las formas de discriminación. (Faur, 2016, p.23).

Junto con ello, el Estado argentino marcó la injerencia de la promoción de los derechos sexuales y reproductivos dentro de la formación ciudadana en dos principales propósitos. Por un lado, el impacto en las juventudes, sosteniendo que:

Las y los adolescentes requieren acceder a información sobre los marcos normativo y jurídico que garantizan sus derechos en general y sus derechos sexuales y reproductivos en particular. También adónde concurrir para proteger sus derechos y para poder obtener los recursos que necesitan a fin de ejercer su sexualidad con responsabilidad...En este nivel, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral considera necesario el fortalecimiento de los procesos de construcción de autonomía, que posibilitan el respeto por la diversidad de identidades sin prejuicios derivados de la orientación sexual, la identidad de género, la apariencia física, las diferencias étnicas, culturales, etcétera (Pedrido, 2017,p.2).

Por otro lado, tomando postura sobre la importancia que tiene el reconocimiento y el trabajo de la sexualidad en nuestra época, se afirma:

Hablar de sexualidad hoy es hablar de un complejo campo multidimensional recortado como tal en un proceso histórico que la ha definido con estatuto propio con los aportes de las ciencias en general y particularmente de los estudios de género. Nuestra concepción actual de la sexualidad se ha enriquecido y ampliado, y hoy podemos referirnos a ella desde la ESI como una dimensión fundamental del hecho de ser humano [...] que se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. [...] En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos (Marina, 2012, p.24)

También, la ESI argentino buscó asumir la responsabilidad de que “la escuela forme personas íntegras y ciudadanos responsables, que eduque para la vida plena de cada uno y de

todos/as, y que lo haga conforme a su dignidad de persona y a las necesidades del mundo contemporáneo” (Ministerio de Educación, 2009). Junto con ello, tal como resalta Karina Felitti (2011) con respecto a la coyuntura del país en los momentos de aprobación de la ley:

Podemos pensar que el vincular tan estrechamente la sexualidad a sus desempeños problemáticos, resaltando las potencialidades de la educación en este tema para evitar estos “males”, haya resultado una buena estrategia para ganar el debate político, ante la fuerte oposición que manifestó la Iglesia Católica al momento de sancionar la ley y que aún sigue manteniendo respecto a su aplicación (Felitti, 2011, p.128)

La discusión con la institución católica y protestante es una situación que viven las propuestas ESI de toda la región latinoamericana y caribeña, las diferencias están en los argumentos y proyecciones expuestas por la parte gubernamental. En este caso se buscó el sustento con los objetivos específicos que una ley ESI podía conseguir para la construcción de una sociedad diferente. Sin embargo, la institución religiosa cedió con la condición de que los programas no abordaran la temática de género.

Por último, es importante mencionar los componentes de política educativa en los dos momentos de gobernanza del periodo estudiado. Por un lado, el gobierno presidido por el Frente para la Victoria (FPV) que va desde 2003 a 2015 y de 2019 a 2023; el gobierno de Mauricio Macri de 2015 a 2019.

En la administración de Néstor Kirchner hubo un trabajo legislativo importante en materia educativa, promulgando una serie de leyes económico-administrativas al sistema educativo como fueron la Ley 25.864 Garantía del salario docente y 180 días de clase (2003), la Ley 25.919 del Fondo Nacional de Incentivo Docente (2004) y la Ley 26.075 de Financiamiento Educativo (2005).

En el ámbito pedagógico-curricular estuvieron junto con la Ley 26.150 (2006), la Ley 26.058 de Educación Técnico Profesional (2005), y aún más importante se promulgó la Ley 26.206 (2006) de Educación Nacional que derogó la ley federal de educación anterior.

Esta ley abarcó distintos temas: los principios, derechos y garantías (donde quedó plasmada la concepción de la educación como derecho social), los fines y objetivos de la política educativa nacional, la organización del sistema educativo nacional y sus especificidades nivel por nivel, incluyendo la propuesta de unificación del tramo primaria-secundaria en dos modelos; la definición de ocho modalidades con importantes superposiciones en contextos concretos; estipulaciones sobre derechos, deberes y formación de los docentes, sobre la educación de gestión privada, sobre el gobierno de la educación (Terigi, 2016, p.13).

De igual forma, cabe resaltar que la política y el modelo educativo argentino no se había reestructurado desde la década de 1990 bajo los primeros gobiernos posteriores a la dictadura y que dieron paso a los proyectos de descentralización educativa del país. Políticas que a su vez reforzaron las desigualdades educativas de la población ya que marcaron las diferencias sustanciales de acceso y permanencia de estudiantes en los diferentes niveles educativos.

En particular, la academia argentina ha encontrado que la desigualdad educativa se vió reflejada a nivel provincial por lo que la reflexión académica de principios del siglo XXI giró en torno a discutir y plantear las políticas de coparticipación equitativa, los análisis presupuestales por estudiantes y el acceso a los materiales educativos en los territorios ajenos a las capitales provinciales.

La desigual distribución de los recursos entre las provincias impacta directamente en la inversión que cada alumno recibe para su educación. Los gobiernos provinciales tienen cierto margen para incrementar el gasto en sus sistemas educativos, que deben ser impulsados a través de definiciones políticas donde la participación ciudadana es fundamental. Sin embargo, estas posibilidades son limitadas por los recursos con que cuentan los Estados para distribuir (Mezzadra y Rivas, 2005, p.4)

Por esa razón, la Ley 26.075 fue un proyecto legislativo importante para la reestructuración y el intento de ejercer el derecho humano a la educación de los niños, niñas y adolescentes. Se proyectó un “incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología por parte del gobierno nacional, los gobiernos provinciales y el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en forma progresiva, hasta alcanzar en el año 2010 una participación del seis por ciento en el Producto Bruto Interno” (Presidencia de la Nación, 2006).

Lo anterior fue un proceso legislativo necesario para cimentar el proyecto educativo nacional. Sin embargo, está sustentado en una lógica neoliberal de la educación, la cual parte del supuesto de que el abandono escolar, el nivel educativo y la educación de calidad se sostienen únicamente por los recursos y la infraestructura educativa, olvidando la formación humanista y crítica de las escuelas.

Por otro lado, bajo dicho contexto histórico las y los estudiosos de la educación nacional comenzaron a evidenciar dos niveles educativos que se encontraban en crisis de abandono y desafiliación escolar, el secundario y el superior. De tal forma que un punto nodal de la Ley 26.206 fue el carácter homogéneo del sistema educativo secundario y la obligatoriedad de cursar dicho nivel.

Tal como lo describe la Dra. Miranda (2010), el proceso de constitución del modelo educativo argentino en la década de 1990 generó una particularidad administrativa y de contenidos en el nivel secundario, la cual fue una de las causas estructurales de las problemáticas de abandono escolar.

En esta dirección, sobre principios de 2005, se pudo conocer que en la Argentina convivían más de 50 modelos de organización de la secundaria. En este contexto de diversificación y fragmentación de la oferta, el debate sobre la identidad y la calidad de los conocimientos de la educación secundaria fue teniendo lugar en la agenda educativa. También fue ganando terreno la opinión de que dicho nivel debía ser obligatorio para todos los jóvenes; este último fenómeno ha sido denominado como proceso de obligatoriedad subjetiva de la educación secundaria (Miranda, 2010, p.574).

La intervención gubernamental fue necesaria para lograr que las adolescencias argentinas tuvieran los mínimos estándares niveles de acceso y calidad en su proceso educativo. Dichas políticas estuvieron englobadas en un proyecto político de nación impulsado por el gobierno Kirchnerista que se encontraba enmarcado en el impulso regional del progresismo latinoamericano y con la estrategia nacional que Néstor Kirchner nombró “Capitalismo en serio”.

Sin embargo, la ESI argentina también vivió el momento histórico del giro a la derecha de su país con la llegada de Mauricio Macri (2015-2019) a la presidencia. Un proceso social que se contextualiza a partir de la “crisis del 2012 bajo el martilleo de la gran crisis mundial, de la caída brusca en el precio de las materias primas y de la reorganización de las derechas neoliberales en la región con el apoyo de Washington” (Gaudichaud, 2019, p.62).

En la gestión de Macri las políticas progresistas del período anterior fueron recortadas en sus presupuestos, derogadas constitucionalmente o adaptadas a las nociones neoliberales que seguía la administración. El macrismo comienza “en un contexto político de creciente oposición sindical y de movimientos sociales y una creciente crisis económica, que intentó devolver al país al neoliberalismo ortodoxo de la década de los noventa” (Modonesi, 2019, p.238).

Junto con ello, se vivió el impulso regional de las derechas, los discursos anti género, el ascenso político de las iglesias evangélicas y la consolidación de alianzas políticas entre las naciones gobernadas por las ideas neoliberales. Al mismo tiempo el Cono Sur fue gobernado por figuras claves de las nuevas derechas mundiales como Michel Temer y Jair Bolsonaro en Brasil (2016-2023), Sebastián Piñera en Chile (2018-2022) o Mario Abdo Benítez en Paraguay (2018-2023).

En el ámbito educativo, el discurso presidencial del macrismo giró en torno a la reestructuración educativa, nombrando al sistema educativo nacional como un proyecto caduco. En particular, las políticas estuvieron enfocadas en la reestructuración administrativa de la escuela pública.

Bajo la lógica del individualismo que permeaba en el gobierno, se diseñó el proyecto “Secundaria del futuro”. Con la bandera del emprendedurismo se cimentó el objetivo de formar un ciudadano modelo del siglo XXI bajo las características de competencia impuestas por los organismos internacionales.

El Ciudadano del Siglo XXI: talentoso, creativo, crítico, emprendedor, alfabetizado digitalmente, cooperativo, adaptable. Modelo participativo, inclusivo, creativo y cooperativo, centrado en el alumno. Procesos autónomos de aprendizaje junto con esquemas de tutorías y apoyo. Enfoque por capacidades que atraviesan las áreas de conocimiento: resolución de problemas y toma de decisiones, pensamiento crítico, inteligencia social, pensamiento nuevo y adaptativo, aprender a aprender, pensamiento transdisciplinario, alfabetización informacional y digital, comunicación, responsabilidad personal y social (Ministerio de Educación e Innovación de Buenos Aires, 2017).

A partir de lo anterior, “el foco estuvo puesto en la formación del alumno como emprendedor adaptable, al tiempo que se buscó desplazar la tarea docente a la facilitación y la guía” (Vassiliades, 2020). Con ello, no se buscaba un cambio de rol docente, sino la modificación presupuestaria del magisterio argentino y el involucramiento de agentes privados para la capacitación y formación del mismo, un proyecto de privatización educativa que se ha estado viviendo a escala global.

Por otro lado, el gobierno de Macri no eliminó proyectos educativos generados en los cuatrienios anteriores, pero sí implantó un reajuste económico que limitó los fondos destinados a dichos proyectos, evitando el correcto funcionamiento de los mismos. Esto se solidificó con la Declaración de Purmamarca en 2016.

La declaración fijó los puntos nodales de la agenda educativa 2015-2019. Entre dichos principios se incluyó sostener la inversión establecida en el 6% del PBI. Sin embargo, durante los cuatro años de gobierno, se recortó y subejecutó el presupuesto educativo. Entre el 2016 y 2020 descendió un 34%. En términos del PBI, la inversión fue de un 4,8% nacional en 2016, al 5,1% en 2020. Es decir, el financiamiento para la educación perdió casi un tercio de su participación en el presupuesto nacional (Wanschelbaum, 2023, p.62).

En materia de educación sexual en 2018 se vivió un proceso legislativo fundamental con respecto a las discusiones en materia de derechos sexuales y reproductivos. La votación por la interrupción voluntaria del embarazo organizó a distintos movimientos feministas que

salieron a exigir el derecho al aborto, pero también a los grupos provida que al final fueron los que la mayoría del senado argentino defendió.

Bajo dicho contexto, en el mismo periodo legislativo “un grupo de diputadas intentó modificar la Ley 26.150, queriendo eliminar el artículo 5, explicitar el respeto a la diversidad sexual y de género y sumar al texto la garantía de información científica” (Faur, 2020, p.59). Aunque se frenó la propuesta desde comisiones sí fue un golpe mediático de empoderamiento de los grupos antiderechos en Argentina que ya buscaban la injerencia de su discurso en el sistema educativo nacional.

Por lo mismo, el proyecto ESI en regreso del peronismo estuvo caracterizado por la reestructuración de lo que intentaron desaparecer y la defensa de los nuevos ideales y propuestas que los movimientos sociales habían visibilizado y el proyecto incluyó. Un camino que no solo se enfrentó a los grupos conservadores, también a distintos sectores de la coalición presidencial que no simpatizaban con las políticas con perspectiva de género.

3.4 El proyecto de educación sexual en la escuela mexicana

México fue sede en 2008 de la Declaración Ministerial Prevenir con Educación bajo los acuerdos de la Agenda 2030 y se comprometió al diseño y ejecución de un plan de estudios de educación sexual integral. En 2010 se reformuló el artículo tercero de la constitución política, apartado dedicado al derecho a la educación, para incluir lo siguiente:

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2022, p.6).

Aunque se agregó el párrafo referente a la perspectiva de género y la educación sexual, desde la formulación del mismo se visualiza la falta de perspectiva ESI. Sobre todo, cuando se sigue conservando la lógica de que sexualidad es igual a reproducción, una visión que la educación mexicana ha adoptado a lo largo de los años.

Los tópicos y objetivos principales del proyecto educativo giran en torno a temas relacionados con “los cambios en el cuerpo, el ciclo menstrual, la fecundación, la prevención de embarazos y de infecciones de transmisión sexual, sobre todo VIH y VPH” (Dirección General Adjunta de Análisis de Políticas y Programas Transversales SEP, 2018, p.22).

Esas cuestiones son sumamente importantes para la agenda política y educativa de los derechos sexuales y reproductivos, pero tomarlos prácticamente como únicos reduce la educación sexual al plano biologicista, convirtiéndose en un discurso que define la sexualidad humana como heterosexual, que busca la perpetuación de la especie y por lo tanto se centra en la planeación familiar con el uso de anticonceptivos y la reducción de riesgos de las infecciones de transmisión sexual. No se abordan cuestiones como diversidad, placer, identidad, enfoque emocional, enfoque cultural, perspectiva holística, entre muchas temáticas vitales para comprenderse como seres sexuados.

A eso se le suma un factor histórico de la promoción de la salud sexual y reproductiva (SSR) en México: las campañas nacionales, los programas operativos locales, las propuestas educativas y la formación continua, no son diseñadas ni coordinadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP). El enfoque institucional, junto con sus acciones de política social, se encuentran a cargo de la Secretaría de Salud (SS), mientras que el diseño de programas educativos lo hacen organizaciones de la sociedad civil con fondos y becas gubernamentales u organismos públicos desconcentrados.

Cabe mencionar que la Secretaría de Salud mexicana ha sido un referente en la promoción de la SSR con trabajos enfocados en la prevención de las infecciones de transmisión sexual. En la década de los ochentas, cuando se agudizaron los contagios del VIH-SIDA en el mundo, el secretario Guillermo Soberón Acevedo creó una serie de organismos y centros de investigación dedicados exclusivamente a la problemática. El más reconocido fue el centro de investigación Control del Síndrome de la Inmunodeficiencia Adquirida (Conasida), hoy Consejo Nacional para la Prevención y el Control del sida (Conasida).

También es importante mencionar la campaña nacional de promoción del uso de condón, promovida por el secretario Juan Ramón de la Fuente quien diseñó a su vez el “Plan de Medios de Comunicación 1996-2000, que previó la elaboración de campañas multimedia dirigidas a jóvenes, madres y padres, maestras y maestros que fomentaran las dinámicas de comunicación interpersonal e intergrupala de los preservativos” (Magis Rodríguez y Parrini Roses, 2006, p.18).

A partir de la iniciativa de crear una educación con perspectiva ESI en México se diseñó en el año de 2010 un proyecto interinstitucional junto con el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) con el nombre de Prevenir con educación. Se creó una página institucional en la cual se expusieron las propuestas de una ESI mexicana, pero que solo se quedó en un diseño.

Es un esfuerzo multisectorial encabezado por el Centro Nacional para la Prevención y Control del VIH/Sida (CENSIDA), el Consejo Nacional para la Prevención y Control del VIH/Sida (CONASIDA) y organizaciones de la sociedad civil (OSC). La sociedad civil juega un rol determinante en la mesa de trabajo; actualmente la mesa está presidida por la OSC Red Democracia y Sexualidad (DEMYSEX). La educación de la sexualidad está contemplada en diversos proyectos apoyados en varios estados de República; y abarca poblaciones como padres y madres de familia, docentes, estudiantes y jóvenes no escolarizados. Asimismo, UNFPA brinda asistencia técnica a diversas áreas de formación de educadores de la Secretaría de Educación Pública (UNFPA México, 2023, p.1).

Por otro lado, en el gobierno de la Cuarta Transformación (4T), encabezado por Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), la responsabilidad de la promoción y educación para la salud sexual y reproductiva se le asignó al Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA). Con ello, se buscó fomentar la responsabilidad colectiva de las personas adultas a formar parte de la educación sexual de los niñas, niñas, adolescentes y jóvenes.

Las personas adultas en familias, escuelas y sociedad tenemos un papel fundamental para erradicar mitos alrededor de la sexualidad y para fomentar la educación sexual integral de la niñez y adolescencia, de la que todas y todos somos responsables...Las personas adultas en las familias, docentes y autoridades a nivel federal, estatal y municipal debemos garantizar los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes conforme lo descrito en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

Asimismo, el Derecho a la Educación señala que se debe promover la educación integral en sexualidad conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez de las niñas, niños y adolescentes que le permitan ejercer de manera informada y responsable sus derechos. (Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, 2021, p.1)

De igual forma, en los documentos publicados por SIPINNA se evidenciaron las contradicciones entre discursos, acciones y ejecuciones en torno al trabajo de educación sexual. Por ejemplo, se expuso que las personas adultas son sujetos que guían a la niñez y las adolescencias en dudas y conflictos con su sexualidad, por ello proponen una serie de recomendaciones para romper los estereotipos de la enseñanza de la sexualidad:

tabú que sólo se habla en la intimidad de cada familia o incluso en ocasiones no se habla de ello.

- Esta educación no interfiere con los valores y educación que cada familia proporciona a sus hijas e hijos, no vulnera su inocencia, ni estimula la iniciación sexual temprana.

- Dar información sobre métodos anticonceptivos a las y los adolescentes, no es fomentar que los usen. Las niñas, niños y adolescentes informados sobre

educación integral en sexualidad no son cada vez más precoces y sexualmente irresponsables.

- Creer que la educación integral en sexualidad no es prioritaria en la currícula educativa contribuye de manera negativa al desempeño de las y los estudiantes.

- Creer en ideas como "a mí nadie me enseñó sobre sexualidad, aprendí sola o solo y me fue bien" legítima discursos que estigmatizan la educación integral en sexualidad y con ello limitan el acceso de niñas, niños y adolescentes a obtener información objetiva y científica para lograr su bienestar (Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, 2021).

Estas recomendaciones son únicamente dirigidas a tutores de los NNAJ, son propuestas para una educación en casa. Sin embargo, no toma en cuenta la labor escolar, no hay ningún apartado en este documento federal donde se haga mención de estrategias similares que puedan usar los docentes en las escuelas.

De igual forma, este organismo desconcentrado cuenta con un apartado de archivos y recursos para trabajar la temática de la educación sexual en casa. La gran mayoría enfocados en prevención del embarazo adolescente como lo son los productos generados por el Consejo Nacional de Población (CONAPO), el manual ¡Yo decido! Mi futuro y la línea telefónica Planificatel. Asimismo, las páginas oficiales de las asociaciones civiles ¿Cómo le hago? y Explorat, reflejando la falta de medios y publicaciones producidos por secretarías de gobierno.

3.5 La educación sexual en la década de las reformas educativas mexicanas

Del año 2009 al 2019 México reformuló en tres ocasiones la Ley General de Educación, aprobando reformas educativas constitucionales en el año 2009 con el gobierno de Felipe Calderón; en 2012 con el presidente Enrique Peña Nieto; y en 2019 con Andrés Manuel López Obrador. Legislaciones que llevaron a la creación de modelos educativos, planes y programas de estudios y materiales didácticos en donde se plantea el proyecto de educación sexual de la educación básica.

En el año 2011 se publicó el plan de estudios de la reforma del 2009 en donde se concluyó el diseño de una propuesta educativa impulsada desde 2004 y promovida por los dos gobiernos presidenciales del Partido Acción Nacional (PAN) que llevaba el nombre de Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). En ella, se estableció la noción de educación por competencias y aprendizajes esperados, asentado la iniciativa neoliberal de estandarización de la educación propuesta por organismos internacionales como la

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y Banco Mundial (BM).

El sistema educativo nacional deberá fortalecer su capacidad para egresar estudiantes que posean competencias para resolver problemas; tomar decisiones; encontrar alternativas; desarrollar productivamente su creatividad; relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad; identificar retos y oportunidades en entornos altamente competitivos; reconocer en sus tradiciones valores y oportunidades para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y el futuro; asumir los valores de la democracia como la base fundamental del Estado laico y la convivencia cívica que reconoce al otro como igual; en el respeto de la ley; el aprecio por la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos y la apertura al pensamiento crítico y propositivo (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2012, p.9).

En este plan de estudios la temática de la sexualidad se encontraba englobada en los objetivos de promoción y cuidado de la salud. A nivel secundaria, la promoción fue encaminada a la “buena alimentación, adicciones (alcoholismo, tabaquismo, drogadicción, etc.), prevención de infecciones de transmisión sexual (como el VIH/SIDA), y beneficios del ejercicio físico para el organismo” (Dirección General de Desarrollo Curricular y Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2011, p.29).

De igual forma, en 2015 la Ley General de Educación reestructuró el artículo séptimo, en el que se expusieron los objetivos que toda institución educativa avalada por el Estado debía cumplir, agregando lo siguiente:

La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá que desarrollar actitudes solidarias en los individuos y crear conciencia sobre la preservación de la salud, el ejercicio responsable de la sexualidad, la planeación familiar y la paternidad responsable, sin menoscabo de la libertad y del respeto absoluto a la dignidad humana, así como propiciar el rechazo a los vicios y adicciones, fomentando el conocimiento de sus causas, riesgos y consecuencias (INEE y Comisión de Educación y Servicios Educativos de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2015).

Con base en lo estipulado, el curso de biología colocó dentro de sus estándares curriculares la expresión de la sexualidad saludable y la reproducción y continuidad de la vida. En la primera, se trabajó “cómo se expresa la sexualidad en términos afectivos, de género, eróticos y reproductivos a lo largo de la vida, y cómo favorecer la salud sexual y reproductiva” (Dirección General de Desarrollo Curricular y Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2011, p.17). Mientras que en la temática de reproducción el programa describió su campo de acción de la siguiente forma:

El estudio de la sexualidad humana se aborda desde una perspectiva amplia que integra aspectos de equidad de género, vínculos afectivos, erotismo y reproductividad. Los contenidos se plantean en el marco de la salud sexual y reproductiva, con el fin de fortalecer conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitan a los alumnos fundamentar la toma de decisiones responsables e informadas. Por lo anterior, en este bloque se pone énfasis en la importancia de la prevención, al estudiar las causas y consecuencias de las infecciones de transmisión sexual y al analizar los beneficios y riesgos de los métodos anticonceptivos” (Dirección General de Desarrollo Curricular y Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2011, p.39).

Desde la materia de Formación Cívica y Ética se trabajó el ámbito social de la sexualidad en la etapa adolescente. De esta forma, se buscó fomentar la “importancia de los componentes de la sexualidad en las relaciones humanas y en la realización personal: reproducción, género, erotismo y vinculación afectiva. Información sobre los derechos sexuales y reproductivos” (Dirección General de Desarrollo Curricular y Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2011, p.42).

De igual manera, dentro de los aprendizajes esperados se encontraban los enfocados en la generación de compromisos éticos de un adolescente. En ellos, se planteó el objetivo de que la escuela trabajara a partir del “derecho a la información científica sobre procesos que involucran la sexualidad, generando argumentos en contra de actitudes discriminatorias hacia personas que padecen VIH-SIDA y otras infecciones de transmisión sexual, así como a alumnas embarazadas y a personas con preferencias sexuales diversas” (Dirección General de Desarrollo Curricular y Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2011, p.45). Con ello se buscaba construir una cultura de no discriminación.

Este plan de estudios abordó pocas temáticas relacionadas a la educación sexual, pero lo importante a resaltar es que no aplicó la perspectiva holística y multidisciplinaria de los contenidos. La biología sólo trabajó el componente biológico-corporal, mientras que la formación cívica trató el componente social.

En el año 2012 regresó el Partido Revolucionario Institucional (PRI) a la presidencia de México. En los primeros meses de su administración logró un acuerdo político con las dos fuerzas partidistas más representativas de aquel momento (Partido Acción Nacional, Partido de la Revolución Democrática) y formaron el grupo legislativo Pacto por México. En los primeros 20 meses de gobierno se aprobaron 11 reformas estructurales que modifican 35 artículos de la constitución.

Entre esas reformas se aprobó la Reforma Educativa, la cual tenía como objetivo “garantizar el ejercicio del derecho de los niños y jóvenes a una educación integral,

incluyente y de calidad que les proporcione herramientas para triunfar en un mundo globalizado” (Gobierno de México, 2014).

En términos curriculares se mantuvo prácticamente igual, al plan de estudios de la reforma anterior se le agregó la materia de Autonomía Curricular enfocada en la generación de programas independientes dentro de los colegios. La publicación de nuevos contenidos pedagógicos fue hasta el año 2017.

La crítica central a la reforma estuvo en la concesión que se le dió al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) para generar y aplicar evaluaciones estandarizadas a todo el magisterio mexicano, las cuales determinaban su permanencia dentro de las aulas.

Tal como lo plantean Peraza y Betancourt hay una contradicción conceptual en la reforma y eso la hizo sumamente inconsistente:

Es un imperativo atribuir nuevos significados a los conceptos teóricos que sustentan las políticas educativas. Autonomía no debería significar mercantilización. La rendición de cuentas no debería implicar castigo. La responsabilidad del cambio no puede recaer en un solo sector del campo pedagógico –en este caso, el sector docente-; el cambio educativo es responsabilidad de cada uno de los agentes que involucra, con especial énfasis en los decisores políticos (2018, p.91).

Dentro del artículo séptimo de la Ley General de Educación se estableció que en la enseñanza básica de todo el país habría un “modelo de educación sexual integral desde una perspectiva basada en los derechos humanos, con pleno respeto a los valores de una sociedad plural y democrática en la que se incluyan aspectos éticos, biológicos, emocionales, culturales, de género y de preferencias sexuales” (Gamboa Montejano y Gutiérrez Sánchez, 2012, p.130). Sin embargo, no hubo un eje temático, una tabla de contenidos por materias o una justificación teórica y metodológica en los planes y programas de estudios, por lo que solo se asentó en la legislación educativa y no en la práctica escolar.

Con el discurso basado en proyectos, en la materia de Biología se modificó la unidad de aprendizaje que trabajaba la educación sexual y se planteó buscar que los “alumnos conocieran los contenidos de la salud sexual y reproductiva, con el fin de fortalecer conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitan a los nos fundamentar la toma de decisiones responsables e informadas” (Gamboa Montejano y Gutiérrez Sánchez, 2012, p.85), definiendo una vez más el carácter meramente reproductivo, heterosexual y con énfasis en la planeación familiar de la sexualidad humana.

En Formación Cívica y Ética se agregó el bloque temático Identidad y cuidado de sí donde se orientaban los aprendizajes en el autocuidado en la adolescencia. Se buscó trabajar

con “los cambios físicos y emocionales que experimenta durante la adolescencia y analizar las implicaciones personales que trae consigo el ejercicio temprano de su sexualidad” (Dirección General de Desarrollo Curricular y Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2012, p.175).

A su vez, tal como se expuso en la Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética (2012), los conocimientos claves se enmarcaron en generar factores de protección para las adolescencias:

Para trabajar el autocuidado y los factores protectores solicite a los estudiantes que, a partir de situaciones hipotéticas o reales, reflexionen sobre las implicaciones de tomar decisiones en asuntos que pueden poner en riesgo su desarrollo personal, como las implicadas en el ejercicio de la sexualidad, para ello es necesario que los alumnos valoren la importancia de estar informados acerca de las consecuencias o repercusiones de tener relaciones sexuales a temprana edad, para ello puede organizar un debate sobre los pros y contras del ejercicio de la sexualidad (Dirección General de Desarrollo Curricular y Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2012 p.182).

Por lo tanto, la visión de la sexualidad en la adolescencia era abordada desde el riesgo, con la idea de que el ejercicio y la expresión de lo sexual lleva a consecuencias no deseadas que impactan en la identidad de las y los estudiantes. Una perspectiva educativa que se encuentra totalmente alejada de la ESI.

En los primeros meses de gobierno de López Obrador el poder legislativo derogó la Reforma Educativa. En esos momentos solo se suspendió la evaluación docente y se reestructuró el INEE para dar paso a la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Mientras que los planes y programas de estudios no fueron modificados hasta la aprobación del nuevo modelo educativo en el año 2021.

Dicho modelo lleva el nombre de La Nueva Escuela Mexicana y entró en el ciclo escolar 2023-2024. Se colocó a la comunidad como núcleo de los procesos educativos concibiendo que el aprendizaje es un hecho histórico-contextual. Su diseño curricular se compuso por tres elementos claves.

El primero, los siete ejes articuladores del currículo de la educación básica: inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, la lectura y la escritura en el acercamiento a las culturas, artes y experiencias estéticas.

Estos ejes articuladores conectan los contenidos de diferentes disciplinas dentro de un campo de formación y, al mismo tiempo, conectan las acciones de enseñanza y aprendizaje con la realidad de los estudiantes en su vida cotidiana. Esta doble conexión favorece la integración del proceso de aprendizaje de los estudiantes, propiciando un conjunto de saberes que le dan

significado a los contenidos aprendidos... Los ejes articuladores son puntos de encuentro entre la didáctica del profesor y la profesora, con el saber de la vida cotidiana de las y los estudiantes, lo que requiere que se pongan en juego diferentes situaciones de enseñanza que relacionen sus intereses con el contenido eje articulador para que pueda otorgarle un significado personal, verdaderamente significativo (SEP, 2022, 103).

El segundo, los cuatro campos formativos de la educación que se basan en la integración de conocimientos con “una visión más compleja de la realidad que posibilita considerar distintos ámbitos de la vida, lo que permite la ampliación de nuestro acceso a diversos ámbitos de sentido y el enriquecimiento del mundo mediante la diversidad de verdades epistémicas” (SEP, 2022, p.143). Estos son: lenguajes, saberes y pensamiento científico, ética, naturaleza y sociedades, de lo humano y lo comunitario.

Por último, el programa sintético de estudios, el cual no tuvo un cambio en la estructura de las materias del plan anterior, pero sí en los contenidos. También, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) promovió que cada centro educativo contextualice los programas. Esto no quiere decir que se diera lugar a la selección de aprendizajes por parte de las escuelas, solo se abrió la posibilidad de programar e “incorporar problemáticas, temas y asuntos comunitarios locales y regionales como contenidos necesarios para completar la propuesta curricular” (SEP, 2022, p.161).

En la NEM por primera vez se habló de la sexualidad como un componente constructor de ciudadanía. Antes se abordaban los derechos sexuales y reproductivos, pero no desde su capacidad de agencia, mientras que con la currícula de la 4T se expuso que “estos derechos están fundamentados en cada uno de los derechos humanos, además de que son el punto de partida para la construcción de una ciudadanía sexual” (SEP, 2022, p.11).

Junto con ello, el plan de estudios visibilizó las desigualdades producidas por la sociedad contemporánea. Mientras que el programa 2012 partía de la realidad de un mundo globalizado como algo necesario, la NEM buscó fomentar la crítica a ese modelo que ha traído consigo, entre otras muchas cosas, la reproducción de los mandatos de género.

Hay que advertir que el aula es el lugar en donde se legitiman, asumen y reproducen las reglas sobre las identidades, los cuerpos y las capacidades; sobre todo, es el espacio en donde se perpetúa la organización social que existe fuera de la escuela, donde se construye la normalidad del patriarcado y el machismo. Sin embargo, es en la escuela, en las primeras etapas de desarrollo, en donde se normalizan los mandatos de género y sexualidad. Por eso es fundamental que los procesos formativos de la escuela tengan vinculación con las familias, especialmente en lo que concierne a los derechos sexuales, derechos reproductivos y en materia de educación sexual integral, que les permita tomar decisiones libres, responsables e informadas para su

desarrollo individual como colectivo, con el fin de contrarrestar la noción de que el cuerpo de las mujeres tiene un propósito meramente reproductivo con beneficios al mercado laboral (SEP, 2022 p.119).

En el caso de la educación sexual, se exponen temáticas que dotan de agencia a las personas para vivir su sexualidad, pero el magisterio se ha formado y ha trabajado por muchos años bajo la perspectiva biologicista y su papel como factor reproductivo. Es todo un recorrido epistémico y ético que las y los docentes no pueden hacer solos, se necesitan herramientas, metodologías, propuestas didácticas.

Por otro lado, aún no hay una propuesta legislativa ni un programa nacional que se dedique al diseño, ejecución y evaluación de una educación sexual integral mexicana. Tal es el caso, que organismos federales dentro de sus recomendaciones y agendas de acción han expuesto su preocupación sobre la temática.

Por ejemplo, en el reporte anual de políticas de salud publicado por el Instituto Nacional de Salud Pública (2022) se expusieron ocho recomendaciones al gobierno mexicano para la constitución de un programa ESI en educación básica y media superior, siendo las siguientes las más significativas:

- 1) Implementar mecanismos de sensibilización y capacitación a personal de la comunidad educativa en la educación básica y media superior, para garantizar la impartición completa e integral de la EIS bajo recomendaciones basadas en evidencia.
- 2) Desarrollar mecanismos e indicadores para el monitoreo y evaluación de manera constante y sistemática sobre la impartición de los contenidos de la EIS.
- 4) Realizar diagnósticos situacionales en población vulnerable para identificar necesidades particulares y focalizar esfuerzos y contenidos específicos en la impartición de la EIS.
- 5) Diseñar, fortalecer y promover estrategias digitales, así como uso ético de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la población adolescente para brindar conocimientos basados en evidencia y desarrollar habilidades encaminadas a mejorar su salud sexual y reproductiva.
- 8) Diseñar estrategias para difundir a nivel comunitario, los beneficios sociales, económicos y de salud que conlleva la impartición de EIS, en particular para los adultos cercanos a los adolescentes (Campero, et al., p.5).

Asimismo, las iniciativas por parte de personas servidoras públicas o legisladoras que han propuesto acciones para la implementación de la ESI han llegado a la constitución de foros y mesas de trabajo, pero no a una votación legislativa.

Por ejemplo, en el mes de julio de 2022 se llevó a cabo el foro Rompiendo paradigmas, educación sexual incluyente para la infancia y adolescencia con sede en el senado de la república. La ex secretaria de gobernación y senadora, Olga Sánchez Cordero,

citó a distintas especialistas en la materia educación sexual y perspectiva de género, la gran mayoría provenientes de la academia y las organizaciones de la sociedad civil.

En dicho evento, se propuso reformar el artículo 38 de la Ley Orgánica de la Administración Pública y los artículos cuarto y quincuagésimo octavo de la Ley General de las Niñas, Niños y Adolescentes. La senadora Sánchez Cordero argumentó que a la educación se le debe dotar “con una perspectiva de autonomía progresiva de la sexualidad ya que la educación sexual es una herramienta para combatir esta desinformación así como para frenar la violencia, el abuso, la discriminación, promover el respeto por la diversidad y prevenir la violencia de género” (Coordinación de Comunicación Social del Senado de la República, 2022).

Este tipo de eventos solo llegan a acuerdos, firmas y compromisos pero no a la acción de reformas ni programas. Tal como lo menciona la Dra. Tapia en la entrevista realizada en esta investigación: “México firma distintos acuerdos, compromisos y acciones pero no los lleva a la práctica de manera correcta u oportuna, hay una gran lentitud en el trabajo, más aún cuando se trata de agendas que provocan polémica” (comunicación personal, 26 de julio de 2023).

3.6 El abordaje del concepto género dentro de los planes de estudio

Como se ha expuesto anteriormente, el género es un constructo teórico que distintas corrientes de pensamiento a lo largo del tiempo lo han definido, clasificado y sistematizado. La adopción de una explicación y el énfasis de una forma de comprender el género por parte de un proyecto educativo se visualiza dentro de lo publicado por los medios, herramientas y documentos oficiales.

Aunque en muchas ocasiones no se ve explícito una referencia a cierta noción categórica o una persona académica con una corriente teórica definida, los usos del lenguaje, los objetivos y la forma en que son utilizadas las categorías permiten analizar cuál es su definición y delimitación del constructo.

En los inicios del proyecto educativo de la Ley 26.150 el género no era una temática central en los programas. La Dra. Faur (2018) dentro de sus críticas a la primera exhibición describió que “el concepto de género aún resultaba problemático y se optó por utilizar formulaciones como: estereotipos sobre lo masculino y lo femenino. La cautela en la utilización del lenguaje era la llave que permitiría concretar y avanzar” (Faur, 2018, p. 228).

Fue hasta el año 2012 que el abordaje de la temática comenzó a definirse. Se legitimó a partir de los campos de acción del programa ESI, los resultados obtenidos y las proyecciones a futuro si se trabajaban los temas de género en las escuelas.

Se expuso una línea de trabajo que contenía descripciones de las vivencias del género en la vida diaria de las personas. Con ello, se evidenciaban las problemáticas que surgen cuando los seres humanos construyen su mundo a partir de planos e interacciones legitimadas como normas.

Lo anterior se vinculó con el proyecto ESI a partir de argumentar que existe una posibilidad de modificar esos patrones por medio de la educación. La ESI se visumbió como una herramienta que podía desnaturalizar las condiciones de género, por lo menos dentro de las escuelas. Esto se ve descrito en la guía de Educación sexual integral para la educación secundaria II: contenidos y propuestas para el aula:

Al desnaturalizar la condición de género, al concebirla como una construcción histórica, en contexto, siempre ligada a relaciones de poder, la Educación Sexual Integral nos permite enseñar también que no hay un destino prescrito de antemano, que hay múltiples caminos por transitar y que la escuela tiene que alojar y volver posibles a todos ellos (Ministerio de Educación, 2011, p.7).

La perspectiva teórica que plantea que el género vive y se reproduce en los espacios sociales de la vida cotidiana es muy importante de enseñar, pero es una noción sumamente básica. Lo anterior es un punto de partida de ambos proyectos nacionales. Por un lado, Argentina centró su trabajo en desnaturalizar la condición de género. Por el otro, México buscó fomentar el respeto a la diversidad.

En los planes y programas mexicanos de estudio de 2011 y 2017 se abordó el género dentro del núcleo temático que trabajaba la etnicidad, salud, clase social, discapacidad en una misma agrupación. Las justificaciones, objetivos y contenidos pedagógicos conjuntaron los conceptos dentro del constructo diversidad.

Esto se puede analizar en el texto Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2010, documento que todo el magisterio de educación básica trabajó dentro de los consejos técnicos escolares mensuales en el ciclo escolar 2010-2011. En él, se definió que el trabajo de inclusión dentro de las escuelas mexicanas es un “proceso que responde a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes ayudando a reducir la exclusión que pueden recibir por los patrones culturales y estereotipos” (Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2010, p.71).

Dicho trabajo se propuso el “reconocimiento a la igualdad en el ejercicio de todos los derechos, sin importar el género, la condición social, la etnia, la discapacidad, la preferencia

sexual o la edad” (Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2010, p.71). Sin embargo, es importante que los programas aborden por separado las expresiones identitarias de los seres humanos (género, clase, etnia, discapacidad, etcétera). Esto no quiere decir que no se comprendan como una constitución interseccional y holística, pero sí es fundamental darles a cada una un lugar en la currícula en donde sean generadoras de aprendizajes significativos, para así acompañar a las y los educandos a construir su identidad individual y colectiva.

La escuela mexicana dicotomiza en muchas ocasiones categorías y discursos. El abordar la diversidad como se expuso en los programas polarizó la identidad en dos secciones, por un lado lo normal y por el otro la diversidad.

El estereotipo es un concepto que abarca una generalidad y puede llegarse a interpretar como algo falso, no válido o sin importancia. Son utilizados a libre demanda dentro de los programas educativos cuando se abordan los temas de discriminación e inclusión. Los estudios de género han complejizado dichos discursos y acciones generalizadas proponiendo trabajarlos a partir de los constructos de mandatos o roles de género, comprendiendo la profundidad de los mismos.

Bajo la noción simplista, que muchos programas de educación sexual trabajan, se abordan los conceptos de estereotipos o diversidad reproduciendo prácticas heteronormativas que los legitiman. El proyecto de la ESI argentina se propuso criticar dicha noción y la clasificó como una “Pedagogía del género”.

La pedagogía del género es otra de las dimensiones centrales de la transmisión de normas sobre la sexualidad. En consecuencia, predominan entre los y las docentes y directivos un conjunto de recuerdos que reflejan el aprendizaje cotidiano de roles y relaciones de género durante su infancia, en donde la escuela asumió un papel central. La división tajante de esferas caracterizadas como “femeninas” o “masculinas” fue un patrón común en esta transmisión, patrón que se erige bajo un único modelo de sexualidad: la heterosexualidad (Lopes Louro, 1999), al tiempo que establece territorios y fronteras aceptables para cada género (Scott, 2000). Esta norma continúa atravesando buena parte de las imágenes y las prácticas pedagógicas de docentes y directivos, que se perciben desafiados frente a la creciente visibilidad de otras formas de sexualidad y de vivir el género (Morgade et al., p.27).

A partir de nombrar lo anterior fue que el proyecto educativo argentino visibilizó las prácticas y las bases con las que comenzó a trabajar. Se comprendió que los planes de estudio anteriores a la Ley 26.150 se diseñaron bajo normas sociales heteronormadas y que la labor de reeducación del magisterio era un pilar fundamental en los procesos de diseño, ejecución, sistematización y evaluación de nuevas propuestas.

3.6.2 La educación escolarizada con perspectiva de género

La perspectiva de género es una herramienta teórica, metodológica y política que permite complejizar las relaciones, características, privilegios y exclusiones de las diferentes expresiones e identidades de género. Recuperando a la Dra. Lagarde hay cuestionamientos fundamentales para aplicarla, uno de ellos, el cual define la condición política del trabajo es: “¿en qué medida la organización patriarcal del mundo y sus correlativas condiciones femenina y masculina facilitan e impiden a las mujeres y a los hombres la satisfacción de las necesidades vitales y la realización de sus aspiraciones y del sentido de la vida?” (Lagarde, 1996, p.16)

De igual forma, la perspectiva de género no es un campo estático. Se compone de un continuo cuestionamiento al sistema y sus prácticas, las cuales influyen, construyen y accionan en prácticamente todas las personas, por lo que cuestionarlas implica también confrontar a las y los individuos. Por esa razón, los gobiernos y sus instituciones por cuestiones políticas la nombran sin realmente llevarla a cabo.

En la Ley General de Educación mexicana de 2011 y 2017 solo se abordó la perspectiva de género dentro del artículo 41, dedicado al trabajo de la educación especial. En donde se proponía “atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género” (INEE y Comisión de Educación y Servicios Educativos de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2015, p.79).

El trabajo en esos años no buscaba incluirla en la práctica docente. La Secretaría de Educación Pública comenzó a nombrar la perspectiva de género en 2015 mediante estrategias, programas específicos y publicaciones institucionales. Una de las primeras acciones a nivel federal fue la creación del Programa Sectorial de Educación 2013-2018 y la publicación del manual La Incorporación de la Perspectiva de Género en la Estadística Educativa: Documento Orientador.

Cuando se habla de generar estadística educativa con perspectiva de género, se hace alusión a una herramienta que busca mostrar con base en los datos, las diferencias entre mujeres y hombres dadas no sólo por su condición biológica sino también por las diferencias culturales asignadas a los seres humanos. Las estadísticas de género se convierten en un instrumento necesario e indispensable para diseñar políticas que garanticen la igualdad, muestren las diferencias entre mujeres y hombres en el acceso, permanencia, reinserción, terminación oportuna de sus estudios, rezago, deserción y selección de áreas de conocimiento en el SEN, den cuenta de cómo y dónde se da la exclusión, discriminación y segregación educativa, por sexo, condición económica, etnia y cohorte generacional (Secretaría de Educación Pública, 2015, p.13).

Sin duda fue una herramienta sumamente importante para el acceso a la equidad, sin embargo al ser la única acción con recursos económicos e intelectuales que el organismo rector de la educación en México diseñó sobre la temática en dos sexenios presidenciales, se vuelve un trabajo insuficiente. Además, con una definición del género reduccionista y binaria.

Por otro lado, el parteaguas de la categorización género en la política argentina fue la legislación de la Ley Micaela 27.499 (2019). Un estatuto resultado de la movilización de los grupos feministas argentinos en contra de la violencia basada en género, la cual impactó en toda la estructura orgánica del Estado.

Se partió de la “obligación y responsabilidad del Estado, en todos sus estamentos y poderes, formarse en esta perspectiva para promover intervenciones adecuadas, que no reproduzcan y perpetúen prácticas desiguales y violentas” (Subsecretaría de Servicios y País Digital). Siendo una ley que buscó que todo organismo gubernamental visibilice, tome postura, diseñe acciones de política pública y programas sociales con una perspectiva de género activa que identifique e incida en las situaciones de desigualdad y violencia que viven las personas.

Con base en lo anterior, los programas ESI pudieron reformular su carácter político en torno al género, rompiendo el candado impuesto en su primera versión. También, se diseñó el eje educativo “Reconocer la perspectiva de género”, el cual destacó tres estrategias claves en todos los niveles educativos: trabajar con los estereotipos y representaciones sociales en torno al género, nombrar y reducir la violencia basada en género, aplicar estrategias de perspectiva de género propias para las escuelas. Estos principios sirvieron como guías para los propósitos formativos:

Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidad de las otras personas. Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad. Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños. Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.

En esos momentos el gobierno argentino contextualizó y adaptó la visión de la perspectiva de género a las problemáticas coyunturales de aquellos momentos. Lo que es

fundamental para tiempos futuros es buscar la renovación curricular y de contenidos basados en las necesidades de cada tiempo histórico.

Siguiendo con este análisis, hay una diferencia abismal cuando un programa incluye la perspectiva de género con un magisterio que conoce las discusiones sobre las pedagogías de género a uno que no las conoce. Tal como lo describe Marta Lamas (2003): por eso el tema en cuestión es la comprensión, mientras no se entienda en verdad qué es el género, su complejidad, cómo opera a nivel de la subjetividad humana, cómo se reproduce culturalmente, poco se podrá avanzar en el desarrollo de un abordaje que lo incluya (Lamas, 2003, p.3).

La perspectiva de género también ayuda a comprender el carácter multidisciplinario de la ESI. La propuesta metodológica para crear un programa ESI es que las temáticas aborden diferentes materias curriculares, definir estrategias y contenidos didácticos a partir de perspectivas, como la de género, permite facilitar el diseño y la implementación.

El carácter multidisciplinario de la ESI es uno de los planteamientos que han sido mal interpretados en diferentes proyectos nacionales. No es, por ejemplo, que desde la materia de español se vea el carácter biológico de los seres humanos. Es colocar un tema generador en el currículum y que desde las distintas materias se toquen los contenidos haciendo enlaces y trabajos en conjunto.

La ESI argentina se propuso trabajar con el género desde los objetivos de los programas curriculares. En específico los de educación física, biología y formación ciudadana.

Desde la asignatura de biología, el estudio de la vida e iniciación a las ciencias naturales, el género fue abordado desde la corporalidad. La parte biológica del humano que conforma y caracteriza es sexo. Las profesoras González del Cerro y Busca (2021) describieron la labor de la ESI en la materia:

Todxs modelamos el cuerpo, expresamos una identidad de género, y todxs formamos parte de un sistema sexo-género dentro del cual aspiramos (en su mayoría) a ser reconocidxs. Así como hay mujeres o varones que se sienten cómodxs con las características femeninas y masculinas respectivamente, y otras que optan por escapar a esos diacríticos (al punto de aparentar un cierto androgenismo), también hay personas trans que optan por extremar las características femeninas o masculinas que eligieron y otras que sencillamente no (González del Cerro y Busca, 2021, p.84).

En la asignatura de Formación Ética y Ciudadana-Derecho se trabajó un núcleo central de la ESI, la identidad. En el programa sintético, se buscó el abordaje de la construcción de la autonomía junto con el respeto a la diversidad, esta última nombrada como

identidades sexuales la cuales son estudiadas desde “el análisis crítico de las formas discriminatorias entre hombres y mujeres en los distintos ámbitos: la escuela, el hogar, el trabajo, la política, el deporte, entre otros posibles” (Ministerio de educación, 2008, p.42).

Por su parte, el trabajo de la educación física se enfocó en la construcción de la paz y reducción de la violencia por medio del deporte, entendiendo que la promoción deportiva es una herramienta para lograr una transformación, pero que en la historia de la educación ha servido como un canal reproductor de estereotipos y violencias basadas en género.

¿Qué estereotipos se siguen reforzando allí? ¿Cuáles son los deportes que se siguen considerando como “femeninos”? ¿Cuáles como “masculinos”?; ¿Qué posibilidades tienen las niñas y adolescencias trans en los espacios deportivos? Las desigualdades por motivos de género se transforman en diferentes tipos de violencias que en el deporte podemos observar en el establecimiento de barreras en la oferta deportiva, en la hipersexualización de niñas y mujeres, en los obstáculos para la práctica a personas de la comunidad LGBT+, en la desigualdad salarial, en la ausencia de mujeres en puestos de toma de decisiones, como entrenadoras o juezas, en la desvalorización de las mujeres deportistas en los medios de comunicación, entre otras actitudes y formas de violencia presentes (Ministerio de Educación, 2021, p.13).

Por otro lado, el trabajo con el género en las distintas asignaturas fue acompañado por herramientas y recursos didácticos para estudiantes y docentes. Tales como el Programa Conectar Igualdad, el portal Educ.ar, el canal de youtube ProgramaESI. Los anteriores, bajo la categoría de una identidad sexual construida y diversa, tal como se expone en el video divulgativo Educación sexual integral: sexualidad y género:

No existe una sola forma de ser persona, cada ser humano es único e irreplicable, no importa la identidad sexual, todos tenemos deseos, historias, necesidades diferentes pero también tenemos el mismo derecho a ser respetados como somos y ser tratados por igual (ProgramaESI, 2011, 2m02s).

Por otro lado, en la currícula mexicana de 2017, a lo largo de los documentos, libros de textos y herramientas didácticas el trabajo con el género se encaminó a fomentar la igualdad como una temática que pudiera ser abordada por distintas materias. Fue definida institucionalmente como el “proceso que promueve el mismo acceso, trato y oportunidad de gozar de sus derechos para mujeres y hombres” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p.440).

Con esta lógica binarista de la identidad de género, los programas plantearon aprendizajes claves en educación secundaria que invisibilizan la diversidad. Por ejemplo, en Biología se esperaba que las y los educandos pudieran “distinguir características naturales y

sociales entre hombres y mujeres y sus implicaciones en el trato que reciben” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p.452).

O bien, en Formación cívica y ética el aprendizaje esperado se proponía a “analizaran las implicaciones de la equidad de género en situaciones cercanas a la adolescencia: amistad, noviazgo, estudio. y promueve la igualdad de género en sus relaciones cotidianas y lo integra como criterio para valorar otros espacios” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p.175).

En el plan de estudios de la NEM colocó el tema de género como un núcleo fundamental para la educación formal. El eje articulador Igualdad de género se centró en la responsabilidad que tiene la escuela de formar a las y los educandos en derechos humanos, entre ellos, los derechos sexuales y reproductivos.

Un principio fundamental de la ciudadanía democrática es el reconocimiento de que las mujeres y los hombres son iguales en derechos, con capacidad de decisión, acción y autonomía para construir su vida con pleno uso de sus libertades. La incorporación de un eje sobre igualdad de género en la educación básica supone una formación en la que niñas, niños y adolescentes cuestionen prácticas institucionalizadas desde donde se asigna a cada persona una identidad sexual, racial y un género que termina estableciendo desigualmente su condición laboral, social y educativa en la comunidad o fuera de ésta (SEP, 2022, p. 116).

Al ser un eje articulador promueve al magisterio de educación secundaria generar proyectos comunitarios que tengan como perspectiva teórica la igualdad de género. Una propuesta que podría seguir la metodología de los programas ESI, sin embargo, desde los sustentos teóricos en donde se sostiene no vislumbra esa posibilidad.

La metodología interdisciplinaria posibilita cambios muy significativos en las formas de enseñanza. Por lo mismo, no se puede dejar solo al magisterio, es fundamental una serie de capacitación sobre cómo hacer proyectos de este tipo.

3.7 El trabajo de la masculinidad en los planes de estudio

Tal como se observó en el apartado anterior, las currículas de Argentina y México han abordado la temática de género con cierto recelo y a partir de acuerdos y posicionamientos políticos. No es muy diferente lo que sucede en el abordaje del concepto masculinidad y la identidad masculina.

Los contenidos educativos, las formas de enseñanza y las dinámicas e interacciones que se viven en las escuelas son fundamentales para la construcción identitaria de la masculinidad. Sobre todo, en una etapa del desarrollo como es la adolescencia en donde la construcción de autonomía del ser humano comienza su camino. Asimismo, tal como lo

plantea el Reyes Juárez (2009) es un proceso influido por las dinámicas y el contexto del colectivo.

La identidad no se construye en ausencia de alteridad: los *otros* conforman un referente constitutivo de ésta. Los sujetos al descentrarse perciben cómo los otros los miran, percepciones que a veces coinciden, a veces no, con las que los otros miembros de la comunidad escolar poseen sobre ellos (Reyes Juárez, 2009, p.135).

Lo anterior es primordial para comprender la conformación y legitimidad de la identidad masculina en los adolescentes. El trabajo con la temática no es menor, es un compromiso por el cambio, no solo del futuro adulto sino del proceso mismo de la adolescencia.

En el proyecto de la ESI argentina el concepto de masculinidad fue abordado desde un enfoque estructural que analiza su carácter hegemónico dentro del sistema de género. Dentro de sus marcos teóricos se describió cómo el patriarcado ha cimentado formas de expresión y vivencia de los géneros, colocando al masculino por encima de los demás.

En este sentido se vuelve imprescindible analizar la presencia que en la construcción social de modelos de género aún tienen componentes culturales que favorecen condiciones de inequidad entre los cuales podemos ubicar todas aquellas creencias, prácticas y costumbres que han promovido la constitución de estereotipos de género ligados al sexo y privilegios masculinos en relación con su acceso a recursos y a valoraciones sociales. Estas matrices simbólicas restrictivas aún mantienen influencia en los distintos escenarios sociales y contextos culturales, definiendo roles, formas de ser, espacios “habitables” excluyentes para cada uno de los géneros y también regulaciones en los modos de vinculación (Marina, 2012, p.85).

En diferentes apartados de las materias se abordaron los impactos culturales de un “mundo que se divide de una manera binaria, donde se coloca a las mujeres en situaciones de asimetría, sometimiento y desvalorización dentro de un orden social en el que los varones y lo masculino asumen un rol dominante” (Ministerio de Educación, 2021, p.7).

Bajo esta perspectiva los impactos del carácter hegemónico de la masculinidad sólo afecta al género femenino, excluyendo las múltiples identidades sexo-genéricas y sin hacer el señalamientos de las consecuencias de los roles y mandatos hacia los mismos varones.

También, dentro de las publicaciones más recientes de la ESI argentina, se expresa que la relación desigual producto de la hegemonía masculina se reproduce en la educación continua no escolarizada. Por ejemplo, en las expresiones culturales como los “discursos, refranes, proverbios, adivinanzas y poemas; dichos tales como *los varones no lloran* o las *mujeres son más sentimentales*; canciones como las que dicen *No es culpa mía si me porto*

mal, que es lo que buscas, si te me acercas más, no es culpa mía si me porto mal”(Ministerio de Educación, 2021, p.7).

Junto con ello, lenguajes, códigos y medios que legitiman discursos dentro de la vida diaria de la sociedad. “Afirmaciones que adquieren categoría de cierto sentido común, como *las mujeres no saben conducir vehículos*; representaciones gráficas, pinturas (las mujeres cuidan o amamantan a sus hijos y los varones están en la guerra); publicidades; la exposición del cuerpo de las mujeres tratadas como objetos de consumo y de erotización. (Ministerio de Educación, 2021, p.7)”; son algunos ejemplos claros que se especifican para generar reflexión dentro de los espacios educativos.

Todo lo anterior son consecuencias claras de la masculinidad hegemónica, en particular las que se viven en la sociedad argentina. Sin embargo, es primordial que los programas ESI trabajen bajo la contextualización de los grupos generacionales. Es fundamental colocar ejemplos significativos de situaciones concretas y cercanas que viven las y los adolescentes, su música, sus redes sociales, entre otras dinámicas, expresiones y vivencias de su cotidiano.

Por otro lado, en la escuela mexicana de los programas 2011 y 2017, el abordaje de la masculinidad estuvo ligado con la identificación de los estereotipos basados en género. Principalmente, se visualizaron como el obstáculo estructural para lograr la equidad, en específico en la escolarización secundaria.

En el caso de los adolescentes, los estereotipos culturales de masculinidad restringen su acceso a la información sobre el cuidado de la salud general, y sexual en lo particular. Esos estereotipos ejercen presión sobre su conducta, exponiéndolos a situaciones inseguras que afectan su salud, inhiben su autonomía y obstruyen el ejercicio de sus derechos, incluido el acceso a servicios de salud sexual y reproductiva. Para hacer prevalecer la equidad, tales diferencias pueden y deben corregirse (Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva, 2016, p.32).

El abordar dicha temática únicamente desde el ámbito conductual construye un argumento falaz de que el varón puede o no adoptar los roles de género. La responsabilidad cae en las personas y omite el carácter socializador de los roles y mandatos.

Junto con lo anterior, en 2016 el gobierno mexicano adoptó la campaña promovida por Naciones Unidas #NosotrosPorEllas!. Se promovió el reto 1X5 el cual buscaba difundir una serie de materiales audiovisuales que trataban la temática de la violencia de género, recalcando que “cuando se habla de igualdad de género, no sólo hablamos de mujeres, sino de libertad para hombres y mujeres” (Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres, 2016).

Una acción polémica que continúa con una lógica de la protección por parte de los varones en la familia y en la sociedad. Esto se ve reflejado en el objetivo mismo del programa el cual enuncia:

Se busca concientizar a los hombres sobre los costos que la violencia contra las mujeres y la desigualdad tienen para todos y todas, y para que éstos se asuman como defensores de los derechos humanos de las mujeres y agentes de cambio para alcanzar la igualdad de género (Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres, 2016).

Los distintos materiales fueron expuestos al magisterio en las reuniones mensuales del consejo técnico escolar. Con el objetivo de reflexionar los estereotipos de género visibles, pero reproduciendo la perspectiva heteronormada que promueve las desigualdades.

A partir de lo expuesto se recalca la importancia de conocer desde qué bases teóricas se encuentran cimentadas las acciones, planes y programas educativos, ya que sus objetivos e impactos se darán, en gran medida, a partir de ellas.

El plan de estudios ESI argentino abordó teóricamente el rol de la masculinidad desde la propuesta de Raewyn Connell. Comprendiendo que “el concepto masculinidad hegemónica supone la subordinación de masculinidades no hegemónicas... sosteniendo la idea de que la jerarquía de masculinidades es un patrón de hegemonía, no un patrón de simple dominación basada en la fuerza” (Connell y Messerschmidt, 2021, p.47).

Asimismo, el Ministerio de Educación enlistó los contenidos fundamentales que tenía que abordar el programa ESI en torno a la masculinidad. Los cuales fueron:

- El abordaje y análisis crítico de la masculinidad.
- La reflexión sobre las representaciones dominantes: fuerza, agresividad, violencia.
- La identificación de representaciones estereotipadas en la construcción de la masculinidad en los varones.
- La reflexión sobre las implicancias de la homofobia.
- El abordaje, análisis y comprensión de la masculinidad en otras culturas.
- La comprensión, valoración y reflexión en torno a las implicancias de la paternidad (Ministerio de Educación de la Nación y Consejo Federal de Educación, 2008, p.42)

Con base en lo anterior, se especificaron perspectivas y contenidos en algunas materias curriculares. En el caso de la educación física se propuso una visión diferente de la enseñanza deportiva, partiendo del hecho de que se vive en una realidad donde los roles de género han marcado por muchas décadas lo propio de las mujeres y lo propio de los varones en el deporte.

En las sociedades occidentales, ciertas representaciones hegemónicas establecen claramente un mundo de lo femenino y un mundo de lo masculino

y esto impacta fuertemente en las ideas de cuerpo de mujeres y cuerpo de varones. El modelo tradicional de enseñanza de la Educación Física en las escuelas ha contribuido a fortalecer esta distinción. Para los varones se impuso la idea de un cuerpo masculino, sede del ejercicio de la fuerza, el poder, el dominio de los espacios, la productividad; rasgos asociados con la masculinidad hegemónica. Y para las mujeres, el cuerpo se relaciona con características tales como la debilidad, la fragilidad y una fuerte, aunque innegable, relación con la maternidad. Cuerpos femeninos asociados al decoro, al pudor, la gracia, el recato, la delicadeza y la elegancia en los movimientos fueron valorados y promovidos (Marina, 2012, p.44).

Lo anterior es el primer paso para una realimentación con los objetivos de cambios de la práctica docente, definir el contexto actual en el que se encuentra la materia. En una disciplina rodeada de las consecuencias de la heteronorma se buscó explicitar las pequeñas acciones y discursos que reproducen la desigualdad sexual, tan arraigadas que los docentes pueden ignorarlas o pasarlas por alto.

Por eso mismo, el diseño de los textos ESI se basó en ejemplificar las problemáticas y exponer las posibles soluciones. Por ejemplo, dentro de la guía de Educación sexual integral para la educación secundaria II: contenidos y propuestas para el aula (2012), en el rubro de la educación física, se expuso la siguiente problemática:

De los varones se espera que puedan realizar un juego continuado con variantes técnicas y tácticas; de las mujeres no se espera lo mismo, por ejemplo: “con que pasen la pelota al otro lado, me conformo”, en el caso del vóleybol. Por lo tanto, la estrategia no es un componente del juego sobre el que se centra la atención para la enseñanza en las clases destinadas a las mujeres. Veamos una propuesta que permite enseñar el deporte en relación con los tópicos mencionados anteriormente: la integralidad de sujeto, la integración en el juego de las habilidades técnicas y tácticas, la igualdad en las expectativas de aprendizaje para varones y mujeres, la capacidad de análisis de situaciones de juego y la toma de decisiones en torno a ellas (Marina, 2012, p.48).

En el resto de los programas, diferentes apartados de la justificación y objetivos nombran las consecuencias culturales del carácter hegemónico de la masculinidad y cómo se ve reflejado en el mundo contemporáneo. Para evidenciarlos, se encuentran frases y conceptos como: mundo masculino, protagonismo de la figura masculina, personajes masculinos, predominancia de lo masculino.

Por ejemplo, en el apartado de Lengua del documento coordinado por la profesora Mirta Marina (2008) se propuso “la exploración crítica de las relaciones entre mujeres y varones y sus roles sociales a lo largo de la historia, a través del análisis de textos” (Marina, 2008, p.30). O bien, dentro Ciencias sociales uno de sus objetivos fue: “el análisis crítico de

las diferentes formas de ejercer la masculinidad y la femineidad a lo largo de la historia” (Ministerio de educación, 2008, p.41).

En el caso mexicano, antes de la NEM, la enseñanza en torno a la masculinidad estuvo englobada en la perspectiva de educación para la paz y derechos humanos. Identificada principalmente en los objetivos de la materia de Formación cívica ética a partir de lo siguiente:

Comprender que los diferentes grupos a los que pertenecen los estudiantes son iguales en dignidad, aunque diferentes en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir, convivir; como personas tienen los mismos derechos que les permiten participar de manera conjunta en el diseño de formas de vida incluyentes, equitativas y solidarias para asumir compromisos de proyectos comunes que mejoren el entorno natural y social (Dirección General de Desarrollo Curricular y Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2011, p.13).

Englobando la cuestión de género en un ámbito de diversidad que no permite profundizar temáticas específicas y por lo mismo no hay apartados, bloques o unidades de aprendizaje dedicadas al trabajo de la identidad masculina.

La NEM abrió la posibilidad de abordar las temáticas de género y sexualidad de una forma diferente, por lo menos colocándolas como ejes fundamentales para la creación e impartición de contenidos educativos. Sin embargo aún no hay un proyecto dedicado a la enseñanza de la educación sexual integral diseñado y ejecutado desde la Secretaría de Educación Pública, por lo que la difusión de la temática se queda en un segundo plano y a la decisión y posibilidad de las instituciones educativas.

También, el plan de estudios de la educación básica 2022 nombró la existencia de las múltiples expresiones e identidades sexo-genéricas, colocando un parteaguas en la historia de la educación sexual en México que las invisibilizó por muchos años.

Un papel central de los derechos sexuales es su relación con la comunidad, ya que el estudio de diferentes temas en situaciones de aprendizaje concretas favorece la construcción de otra manera de vivir la masculinidad, así como las relaciones de pareja, diversas e igualitarias, que posibiliten la erradicación de la violencia de género, así como la construcción de identidades de personas homosexuales, lesbianas, bisexuales, transgénero, transexuales, intersexuales y queer, que sean visibles y ejerzan efectivamente sus derechos en la vida pública y privada (SEP, 2022, p.118).

La masculinidad como temática se nombra en los tres planes de estudio de la última década, no se invisibiliza pero no se dota de sentido. Hay cientos de contenidos dentro de la currícula que son aludidos sin ningún tipo de abordaje reflexivo, esa es la historia de la masculinidad en la educación básica formal mexicana.

3.7.2 El abordaje de la violencia basada en género dentro de los planes de estudio

Ambos países estudiados en la última década han vivido un auge de las luchas y movimientos sociales que buscan la construcción de paz y el fin de las diferentes expresiones de violencia. En particular, los movimientos feministas y de las comunidades LGBTIQ+ han expuesto las múltiples formas en que los roles y mandatos de la masculinidad hegemónica se ven expresados en violencias.

Por ello, el proyecto argentino trabajó con la temática de la violencia basada en género en sus diferentes campos de formación. En las capacitaciones del claustro docente se trabajó en generar reflexiones en torno a cómo los patrones de género provocan las expresiones de la violencia.

Los patrones se pueden rigidizar y hacerse estereotipados de manera que sólo se admiten los que se han dado en denominar "modelos tradicionales", que se apoyan en las siguientes creencias: La masculinidad se reserva el dominio de los espacios públicos (el trabajo remunerado, la participación ciudadana, la recreación con los pares) mientras que la mujer queda a cargo de la casa y los hijos. Los varones son más razonadores y cerebrales, y las mujeres más sensibles e intuitivas; las mujeres tienen mejores condiciones para las actividades asistenciales (maestras, enfermeras, mucamas, ama de llaves, modistas, secretarias, etc.) y los varones, para las actividades productivas y de jefaturas (construcciones, mecánica, funcionario, empresario, etcétera). Los varones controlan sus emociones y soportan el dolor con entereza, son valientes y no tienen temores (Santos, 2007, p.17).

A su vez, la ESI argentina propuso cambios y acciones contra la violencia a partir de la práctica de cuidados, comprendiendo la autonomía de las personas y trabajando con el colectivo para el bienestar de todos y todas.

La reflexión sobre las distintas expectativas sociales y culturales acerca de lo femenino y lo masculino y su repercusión en la vida socio-emocional, en la relación entre las personas, en la construcción de la subjetividad y la identidad y su incidencia en el acceso a la igualdad de oportunidades y/o la adopción de prácticas de cuidado (Ministerio de educación, 2008, p.28).

En las últimas publicaciones de los programas ESI se amplió el análisis del ejercicio de las violencias por parte de la masculinidad no solo a las mujeres, también a la diversidad sexo-genérica. Por lo tanto, dentro de la currícula se fundamentó:

Prevenir la violencia de género no implica solamente trabajar por el reconocimiento de los derechos de las mujeres, sino también por el de las personas gays, lesbianas, bisexuales, o con identidades trans, que sufren sistemáticamente situaciones de discriminación y violencia por su orientación sexual o su identidad de género (Ministerio de Educación de la Nación, 2020, p.46).

Como agentes participativos de la educación y de la sociedad, la ESI buscó que los varones (estudiantes, maestros y padres de familia) reflexionen que la “violencia de género no es solo un tema de mujeres y otros grupos vulnerados; los varones también deben comprometerse activamente para prevenirla y erradicarla, asumiendo un posicionamiento crítico sobre los estereotipos de género que legitiman tal violencia” (Ministerio de Educación de la Nación, 2020, p.46).

Por el lado mexicano, es hasta la publicación de la NEM que se muestra un cambio de perspectiva de la relación masculinidad-violencia. Colocando las acciones y procesos violentos como causas del sistema social en que vivimos. Evidenciando la labor que tiene la escuela como centro de educación formal en la problemática, por ello, el plan de estudios nombró lo siguiente:

Es desde este perfil predominantemente patriarcal donde se establecen valores para la educación en todos sus niveles, para el salón de clases y los espacios educativos no formales, territorializando las formas de relación machistas en donde se establecen normas sexuales y de género que determinan quiénes van a ser reconocibles y “legibles” para los demás y quiénes no (SEP, 2022, p.120).

Se comprendió que la violencia no es exclusiva de la escuela, sino que es un fenómeno que se vive en la comunidad. También, fue la primera vez que se expuso que dicha acción es ejercida contra las mujeres y las personas de la diversidad sexo-genérica, siendo causa de la reproducción “prácticas pedagógicas desiguales que colocan a los NNJ en desventaja con respecto al ingreso, la participación, el aprendizaje, la adaptación escolar, la apropiación de contenidos de planes de estudio normativamente masculinos, el rendimiento académico y las expectativas de futuro” (SEP, 2022 120).

Junto con ello, también se destaca el impacto de las prácticas estereotipadas a los niños, adolescentes y hombres, en la cual se afirmó que “ven limitado su desarrollo integral por la imposición de estos mandatos de género” (SEP, 2022 120). Donde nombrar el constructo mandatos engloba los planteamientos de la NEM en los estudios de un fenómeno estructural producto del patriarcado. Colocando a su vez distintas causas y consecuencias palpables en la escolarización mexicana.

Una expresión palpable de la lógica patriarcal en la educación básica es la prominencia de un lenguaje bélico que refuerza el aprendizaje de la violencia que se expresa contra las mujeres pero que también adquiere connotaciones discriminatorias entre los propios niños y niñas en el espacio escolar y comunitario. Además, la sobrevalorización de cualidades convencionalmente atribuidas a los hombres (SEP, 2022, p.118).

El trabajo de la violencia basada en género es un ámbito que genera polémica. En gran medida porque se reproduce en la voz popular un argumento falaz de que dicha perspectiva busca etiquetar a todos los varones como sujetos violentos. Por ello, tanto la ESI argentina, en sus últimos escritos, y la NEM enfatizan el carácter socializador y estructural de la temática.

Lo anterior no solo debe publicarse en los planes y programas, debe existir un trabajo continuo con las y los docentes para comprender cómo es que se estructuran las lógicas y fundamentos de la violencia, pero sobre todo, como el individuo y sus acciones son consecuencia de la sociedad patriarcal.

Bajo dicha perspectiva, la ESI argentina adoptó el trabajo ético con hombres de las nuevas masculinidades. Partiendo del supuesto de que los varones debían reflexionar sobre sus acciones y lógicas patriarcales. La institución educativa argentina lo definió de la siguiente manera:

Las Nuevas masculinidades son nuevas formas en que se piensan, se viven y se sienten las masculinidades o el hecho de ser varón en una determinada sociedad de maneras distintas a la masculinidad hegemónica. Suponen formas más igualitarias y son el producto o resultado del recorrido del feminismo y los movimientos de la diversidad sexual, emprendido en las últimas décadas y la consecuente adquisición de derechos y la creciente incorporación de las mujeres en ámbitos que tradicionalmente eran considerados masculinos... Otra posibilidad de trabajo en los días previos a las jornadas lo constituye la reflexión sobre la situación de los varones y la necesidad de pensar y construir otras masculinidades, que cuestionen el patriarcado y avancen en ideas de igualdad (Ministerio de Educación, 2021, p.50).

Colocando un discurso surgido de la acción colectiva que buscó transformar las desigualdades en razón de género. Su adopción hacia una práctica educativa institucional y formal fue una victoria del mismo activismo argentino. Con esto último el proyecto ESI, hasta 2023, abrió el debate de lo masculino al ámbito de tomar responsabilidades de las violencias ejercidas, ser un agente activo que cuestione su vivencia en el sistema patriarcal.

Con lo anterior, los materiales del plan de estudios ESI tiene distintas actividades para la reflexión. A partir de preguntas generadoras y materiales detonadores de discusión como pueden ser imágenes, videos o lecturas (todas almacenadas y sistematizadas por los equipos ESI) se genera un diálogo. Por ejemplo, la exposición de qué son las nuevas masculinidades expuesta en el texto Jornada Nacional Educar en Igualdad: prevención y erradicación de la violencia de género: orientaciones para las instituciones educativas coloca una serie de fotografías que simbolizan los roles y estereotipos de la masculinidad hegemónica y propone una reflexión colectiva a partir de las siguiente interrogantes:

Se puede preguntar: ¿Qué aspectos, que en la sociedad se consideran propios de los varones, nos muestran estas imágenes? ¿Por qué? ¿Podemos reconocer otros? ¿Siempre será beneficioso ocupar estos lugares y tener que expresar estos aspectos de la masculinidad? ¿Cómo aparecen las mujeres en estas escenas? ¿Creen que pueden cambiarse estos lugares que ocupan varones y mujeres? ¿Qué mensajes podrían sugerir para que los varones puedan darse cuenta de que es más beneficioso para ellos poder expresar sus sentimientos por ejemplo, o no tener que manifestar siempre ser fuertes, líderes, autosuficientes? Y a las mujeres, ¿qué mensajes, sobre la base de todo lo trabajado, podrían darles? (Ministerio de Educación, 2021, p.27)

Por último, hace falta remarcar que el abordaje de la masculinidad se quedó en la perspectiva binaria del género. Todavía falta comprender que hay todo un trabajo con la masculinidad de las personas pertenecientes a la diversidad sexo-genérica. Ampliar que las formas, características y roles de ser varón no se encasillan únicamente a los hombres cisgéneros.

Por otro lado, la NEM adoptó también la perspectiva de las nuevas masculinidades. A partir del encierro forzado por la pandemia de la Covid-19, la SEP diseñó el plan nacional Aprende en Casa, generando una serie de materiales virtuales que servían como guía del trabajo educativo a distancia. En el apartado dedicado al nivel secundaria se produjo un podcast titulado Entendiendo las nuevas masculinidades.

Con una serie de veinte programas, el podcast viene a recuperar un proyecto de la cadena de Radio Educación Mexicana que llevaba el nombre de Nuevas masculinidades y que salió al aire en el año 2010. Partiendo de la lógica de desigualdades sociales que se vive en la sociedad mexicana el programa contextualizó lo siguiente:

Estamos viviendo una época de cambio donde estamos viendo materializadas las ideas de las luchadoras feministas a lo largo de la historia y que gracias a diferentes medios y redes sociales han cambiado la percepción de muchas personas, tanto varones como mujeres. Sin embargo, a pesar de los avances políticos, académicos y laborales aún falta lograr un cambio de fondo en la educación y la percepción respecto a los roles que mujeres y varones jugamos en la sociedad (Secretaría de Educación Pública, 2023).

Sin embargo, es el único recurso pedagógico oficial que la autoridad educativa diseñó en relación al tema de la masculinidad en las tres reformas educativas. En cada episodio se invitó a un especialista, todos miembros de alguna organización de la sociedad civil, el cual abordaba junto con el conductor los temas de discusión en torno a las diferentes formas de ser varón.

En los distintos capítulos se buscó definir conceptos como cultura machista, patriarcado, micromachismo; así como temáticas como la crianza, el carácter proveedor en la

familia, deconstrucción de la masculinidad. Siempre desde la postura de las asociaciones invitadas, desde los especialistas que explicaban los temas, no desde una postura institucional.

El estudio de las nuevas masculinidades deviene de un marco conceptual problemático. ¿Nuevas en qué sentido?, ¿nuevas que emergen o que están por emerger?, ¿nuevas solo para los jóvenes o para todo varón? Un problema conceptual que desde su perspectiva y sus acciones buscan reflexionar sobre el poder ejercido por los hombres pero desde el mismo poder y privilegio masculino.

También, polariza a las personas, por un lado se actúa como el macho patriarcal y por el otro con una masculinidad nueva. Se cae en la lógica neoliberal de la responsabilidad y libertad individual. Si un varón se equivoca, si comete una violencia, si justifica una acción incorrecta es desde su libertad y no desde los roles y mandatos que le impone la sociedad.

La urgencia de la deconstrucción era necesaria, fue un paso importante que distintos varones hayan tomado postura política para cambiar su realidad. Aunque en el camino ha habido muchos errores, muchas formas y acciones que al final criminalizaron o violentaron, eso forma parte de los movimientos sociales que deberán ir mejorando sus campos de acción.

En lo que respecta al sistema educativo guiado por el Estado se deberían de abordar temáticas desde un enfoque reflexivo y crítico que concuerden con las teorías y explicaciones expuestas en su currículo. No hay concordancia en los programas educativos cuando plantean la problemática estructural producida por el sistema patriarcal a partir de sus roles y mandatos de género con el trabajo individual de los varones en un programa de nuevas masculinidades.

Por otro lado, quedan múltiples enfoques, conceptos y deconstrucciones por agregar a la currículo de educación sexual, incluso la de los programas ESI de la región. Discusiones que surgen desde los planteamientos de las academias especializadas en estudios de género o pedagogías críticas, también de los mismos movimientos sociales.

Hacen falta espacios y contenidos educativos que aborden críticamente el amor romántico y su relación con los roles y mandatos de género. La adolescencia se caracteriza por un despertar erótico-afectivo que en muchas ocasiones, por los mismas restricciones impuestas por los modelos educativos, las y los adolescentes no comparten sus interrogantes o emociones.

De igual forma, expresiones como “ternura radical” o “responsabilidad afectiva” han generado voz en la discusión cotidiana de las juventudes, sobre todo las que cuestionan los privilegios y exclusiones del sistema de género. La ESI necesita constantemente escuchar,

dialogar y sistematizar las alternativas que permitirían una educación crítica y a través de caminos que posibiliten la deconstrucción de los roles y mandatos de género.

Capítulo IV

I. La importancia de investigar los proyectos ESI

La ESI es un movimiento social que desde la trinchera de la educación cientos de docentes, trabajadores y trabajadoras sociales, promotores y promotoras de la salud, educandos y demás participantes luchan por construir otro mundo posible. Trabajar con y mediante lo integral es un acto político repleto de valores, acciones, esperanzas y sueños, es una realidad y una exigencia de nuestros tiempos.

Cabe destacar que no toda educación sexual del siglo XXI trabaja con los planteamientos de la ESI. Incluso, aunque en distintas ocasiones se nombre con las siglas si no hay un trabajo con una perspectiva, un abordaje o una serie de contenidos no es un proyecto de educación sexual integral.

La mayoría de los países de la región latinoamericana y caribeña han adoptado el discurso ESI. Sin embargo, en algunos casos se encuentra que no hay un trabajo integral, holístico o transformador, esto por cuestiones de ignorancia o descuido a la metodología o los contenidos. Al mismo tiempo, como es el caso de muchos proyectos nacionales, no hay un compromiso ético y es más una simulación que un verdadero programa de educación sexual integral.

También, dentro de la educación formal en Argentina y México se ha abordado la temática del género desde hace muchas décadas. Los programas han dado mención a la definición mínima que abarca la distinción entre sexo como componente biológico y género como construcción social. Hoy en día ni siquiera se podría considerar esa labor como un piso para el trabajo ESI.

El abordaje del género en la educación debe ser a partir de la deconstrucción, partir de la reflexión de ser sujetos sexuados viviendo en un sistema género y dotar de agencia a las personas. La ESI forma pensamiento crítico, responsabilidad, ética y tal como describe Judith Butler (2009) esa capacidad de agencia va contra la norma.

La norma no produce al sujeto como su efecto necesario, y el sujeto tampoco tiene plena libertad para ignorar la norma que instaura su reflexividad; uno lucha invariablemente con condiciones de su propia vida que podría no haber elegido. Si en esa lucha hay algún acto de agencia o, incluso, de libertad, se da en el contexto de un campo facilitador y limitante de coacciones. Esa agencia ética nunca está del todo determinada ni es radicalmente libre. Su lucha o su dilema principal deben ser producto de un mundo, aun cuando uno, en cierta forma, debe producirse a sí mismo. Esa lucha en las condiciones no elegidas de la propia vida —una agencia— también es posible, paradójicamente, gracias a la persistencia de esta condición primaria de falta de libertad (Butler, 2009, p.33).

Es por ello, que si la ESI se queda sola es muy difícil un proceso de transformación. Y al mismo tiempo si se busca una transformación sin un proyecto educativo no hay posibilidad para que las y los sujetos del presente ni del futuro sean diferentes.

Aunado a eso, la región vive una época de choques, disyuntivas y polaridades. Discursos que desde distintos espacios e instituciones llaman a tomar postura pero también a la descalificación y el rechazo. Dicho escenario se vive también dentro de la educación, las escuelas, las familias y las y los sujetos educativos. La ESI para algunas es una bandera de lucha para la promoción de los derechos humanos pero otras también es una etiqueta de los antivalores.

A partir de ello, se realizó el trabajo de investigación de esta tesis. Si la ESI representa y posibilita un espacio de transformación es porque así lo ha demostrado. Por ello, analizar un caso de vanguardia, con sus tropiezos y su perfectibilidad, como lo es el argentino, pero también evidenciar los programas paripé que utilizan las siglas para llenar cuotas políticas como ha sucedido en México.

II. Reflexiones finales sobre la política pública educativa

A partir del análisis de las políticas públicas educativas y las currículas escolares de ambos países se pueden construir distintas reflexiones en torno a los modelos de aplicación de un programa ESI. Su propuesta y ejecución no es un camino sencillo, es un proyecto educativo que desde sus planteamiento éticos, teóricos y prácticos cuestiona distintas aristas de nuestras sociedades, acciones concretas de la educación formal e incluso políticas públicas de otros rubros.

Por esa razón, es importante la crítica del planteamiento político de la política educativa, desde su propuesta, aplicación, sistematización, modificaciones secundarias, etcétera. El discurso y la presentación de la política puede exponer un proyecto alternativo, pero los materiales teóricos, planes y programas no.

La Dra. Morgade (2011) señala que “es posible postular que, aunque no se plantee de manera explícita, en la educación formal existe desde siempre una educación sexual y que su sentido principal es preservar una parte importante del orden social de género establecido” (Morgade, 2011, p.14). Por ello, si hay una propuesta ESI no solo es nombrar la posibilidad de un proyecto integral y vanguardista, es dotarlo de sentido, herramientas y recursos para comenzar a romper con ese orden.

Para concretar proyectos de mayor alcance es necesario que sea una política pública. Aunque en cualquier momento la derogación es una posibilidad, es un costo político para el grupo de poder que gobierne quitar un derecho ya alcanzado. La Ley 26.150 de Argentina muestra que con el carácter constitucional el proyecto puede avanzar, sumar nuevas agendas y concretar espacios de construcción que toman todo un proceso.

La característica de ser ley le permitió al programa ESI irse reconstruyendo conforme los cambios mismos de la constitución argentina. Las modificaciones y sumatorias al proyecto se han dado a partir de leyes nacionales que abordaron temáticas de género, sexualidad, salud pública, promoción de derechos humanos, educación, laicidad.

Es más sencillo incluir contenidos a la educación formal si estos son parte de los derechos, garantías y obligaciones plasmados en la constitución, y son abordados de manera más profunda y significativa si hay todo un aparato académico, burocrático y político dentro del Ministerio de Educación.

De igual forma, es importante destacar la capacidad autonómica de la Ley 26.150 que le ha permitido formarse como un proyecto que trasciende los gobiernos. Rescatando la entrevista realizada en el mes de julio a la Dra. Cimmino se cita lo siguiente:

La ESI se ha mantenido porque se sostiene el proyecto, más que un grupo de personas. Desde un comienzo se buscó que no fuera persona dependiente y eso ayudó a la continuidad. Fue todo un proceso en donde el programa se sostuvo como misión. Las personas que trabajamos y trabajan lo hacen por el proyecto, los ideales, por la educación sexual y por el país (comunicación personal, 3 de julio de 2023).

La política de educación sexual integral es un pilar importante en Argentina. Podrán pasar gobiernos y legislaturas que no compartan sus propósitos, pero la agenda de una ESI ya es reconocida como derecho humano dentro de grupos docentes, padres y madres de familia, movimientos sociales, servidoras y servidores públicos, entre muchos otros sectores que saldrían a su defensa si se necesitara.

De igual forma, quince años de proyecto han constituido una escuela. La defensa de la ESI se parte de evidencias, acciones, datos e indicadores, pero también de discursos políticos y pedagógicos de personas formadas en distintos campos y que se han especializado, ya no en la ESI regional o mundial, sino en la de Argentina.

Por último, en términos de la gestión gubernamental el carácter constitucional de ley facilita la creación de órganos e instituciones dedicadas a la temática. El Observatorio Federal de la ESI (en adelante “OFESI”) o Consejo Federal de Educación (CFE) en ESI, las áreas de

ESI de Nación y las Provincias son ejemplos de la legitimidad política, gubernamental y pedagógica del proyecto respaldado por la Ley 26.150.

México, por otro lado, muestra las carencias de cuando el proyecto de educación sexual integral es sólo una modificación o apartado dentro de la ley nacional de educación. Desde 2010 se describió en la constitución política que “los planes y programas debían tener una perspectiva de género y una orientación integral” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2022, p.6).

Igualmente, a comienzos del gobierno de la 4T se expuso desde SIPINNA una promoción de la educación sexual integral como herramienta pedagógica para el fomento a la responsabilidad y el acceso corrector de la información de las temáticas relacionadas.

Las dos acciones anteriores no fueron concretadas en un proyecto nacional, son parte de acuerdos constitucionales o recomendaciones e informes de instituciones que se quedan únicamente en disposiciones.

La ESI no es un caso aislado, En la historia de la educación en México se han vivido en muchas ocasiones cuestiones similares de abandono o la no articulación de proyectos educativos. Desde contenidos no articulados en los programas, hasta la falta de recursos materiales e intelectuales para promover y sistematizar acciones.

Aunque no es común que se haga una política pública educativa a nivel ley nacional, pues la mayoría de modificaciones se ven integradas a acuerdos, anexos y reformulaciones del artículo tercero constitucional, sí hay acciones que se ven sustentadas en la Ley federal de educación y legitimadas nacionalmente en el Diario Oficial de la Federación.

Ejemplos contemporáneos trabajados de esa forma fueron el programa de Mochila segura (2003) o la campaña nacional Si te drogas te dañas (2023). Ambos recibieron recursos materiales e intelectuales para su diseño, difusión, creación de contenidos pedagógicos y guías para docentes. Sin embargo, no hubo un trabajo profundo de capacitación docente que a largo plazo pudiera generar un proyecto educativo nacional.

Por lo tanto, en el caso argentino la característica de formar un programa educativo a partir de una ley nacional cimentó las bases de un proyecto que perdura y se complementa con el contexto nacional. Mientras que en México no hay experiencias de proyectos nacionales, en el periodo de tiempo estudiado, que se gesten desde la legislación y en su lugar hay decenas de experiencias de proyectos a corto plazo que no pueden llegar a profundizar en la educación básica formal.

III. Los programas nacionales, la línea entre un proyecto y una cuota

Es evidente que en la región latinoamericana y caribeña existen grupos, instituciones, personalidades e incluso gobernantes y legisladores que se dedican a la promoción de valores, programas, perspectivas y acciones de educación formal basados en ESI.

También, los gobiernos de Nuestra América anualmente firman compromisos, acuerdos, planes y cooperaciones que tratan múltiples temáticas coyunturales. La diferencia sustancial ocurre en la aplicación de dichas firmas, un claro ejemplo fue 2008 bajo los acuerdos de Prevenir con Educación.

En el caso de Argentina fue el punto de partida para la cimentación de un programa ESI, mientras que para México sirvió como fachada de una acción política que en el discurso buscó complementar la educación básica formal pero en la práctica sólo cumplió un requisito administrativo y se quedó en el papel.

En cualquier acuerdo internacional es fundamental seguir la línea teórica y ética que se encuentra plasmada en la misión del documento. No basta con asumir que se es parte de una convención si las acciones no lo evidencian. El proyecto mexicano, con sus tres reformas educativas, diseñó una serie de apartados constitucionales donde se evidenció un compromiso con una educación sexual integral, sin embargo, no hubo una correspondencia en los programas de estudio y sus contenidos pedagógicos.

Por otro lado, es importante comprender la importancia de diseñar y ejecutar un plan o acción nacional para una temática educativa con las características de la ESI. Un proyecto de educación sexual integral busca impactar un modelo de enseñanza, pero sobre todo cuestiona la norma social con la que magisterio, familias y educandos han vivido prácticamente toda su vida, es por ello que no es un cambio de perspectiva sencillo ni a corto plazo.

Se necesitan distintos tipos de recursos para poder contextualizar la visión ESI, plasmarlo en un modelo educativo, capacitar a los docentes y trabajar para una evaluación y sistematización. Esa capacidad de acción y legitimación sólo la tiene la autoridad educativa federal.

Con ello, es evidente que sería un error colocar contenidos y perspectiva ESI en México sin un proyecto educativo. Se cambiarían los ingredientes pero no la receta de la educación sexual. Los y las docentes son personas que se encuentran envueltas en la lógica heteronormada y patriarcal, que por ignorancia o sosiego no modificarían su quehacer.

De igual forma los espacios de capacitación docente están saturados. El consejo técnico escolar (CTE) es un elemento en crisis. Aquél espacio destinado a “plantear y

ejecutar decisiones comunes dirigidas a abordar problemáticas, logros académicos y necesidades pedagógicas de las y los alumnos” (Secretaría de Educación Pública, 2018) hoy en día es un espacio de trabajo netamente administrativo con papeleo y llenado de formatos para las autoridades educativas.

El CTE sería el espacio idóneo para que un proyecto ESI federal se contextualice para y con parte de la comunidad educativa. Sin embargo, recuperando al maestro Alberto Sánchez las escuelas necesitan ayuda cuando se trata de implementar un modelo nuevo educativo.

Dentro de los consejos técnicos hace falta una voz experta para guiar y ayudar al colegiado, ni siquiera a nivel inspector o supervisor escolar. Es bajar la idea, comprender de manera práctica y significativa los conceptos que se fundamentan en los programas y planes de estudios nuevos, en los proyectos nacionales que se implementan. El magisterio no puede ni debe estar solo (comunicación personal, 30 de junio de 2023).

La Nueva escuela mexicana es la reforma educativa que puede abrir paso a la construcción de una pedagogía con trabajo ESI. Sin embargo se encuentra trabajando bajo la lógica del abandono. Hay una ausencia de la capacitación masiva de docente cuando es necesario que comprendan los nuevos paradigmas.

En un escenario político similar al que vive México hoy se encontraba Argentina en el momento de la implementación de la Ley 26.150. Un gobierno que por primera vez se asume con una lógica alejada a la derecha neoliberal y que por ello tuvo que enfrentar una serie de ataques y sabotajes por distintos sectores y múltiples instituciones y grupos de poder. En ese primer momento del progresismo argentino se hizo el programa ESI como apuesta política y compromiso social.

Por un lado, estaba la convicción de transformar la educación y llevar a cabo proyectos ya trabajados a nivel federal. Por el otro, había un temor a los problemas que se podrían gestar con una propuesta como la ESI en los grupos de poder. La Dra. Cimmino relató que dicha incertidumbre hizo que el proyecto ESI fuera muy endeble en los primeros años.

En un principio ni el logo de la ESI se hizo con financiamiento público, estábamos abandonados por el temor de una reacción a la propuesta. De 2010 a 2015 hubo un cambio y se colocó el programa ESI como bandera del progresismo, el gobierno invirtió fondos y ayudó a sistematizar muchas experiencias. Pero el paraguas más significativo fue cuando se incluye la discusión de la violencia basada en género. Hoy en día las demandas de los grupos y movimientos sociales citan y demandan ESI (comunicación personal, 3 de julio de 2023).

Lo anterior muestra que un proyecto educativo se gesta con personas que creen en los alcances del mismo. La historia del programa ESI en Argentina sería muy diferente si un grupo dentro del Ministerio de Educación, que no hubiera trabajado con la ESI antes, hubiera diseñado el programa. Ante el abandono y la falta de convicción habría muerto de inanición.

También, se muestra que hace falta el recurso político y administrativo de la gestión gubernamental. El crecimiento del proyecto se hizo con los recursos del gobierno permitiendo las facilidades de capacitación, evaluación y sistematización de experiencias.

Con todo lo anterior, no desaparecen los ataques y la desinformación en torno a los contenidos y perspectivas de la educación sexual integral. Por ello, no se puede designar toda la responsabilidad al ámbito de la educación formal, cuestión que todavía el gobierno argentino no ha promovido.

La Dra. Lajud tiene una metáfora muy simbólica para fomentar la defensa de la Ley 26.150, saturar de ESI:

La ESI es el día a día, todavía hay sectores que buscan atacarla, descalificarla e incluso eliminarla. Necesitamos como docentes e instituciones saturar de ESI, no solo en la institución educativa. Hay que saturar de ESI en los ámbitos de salud, comunitarios, estatales, etcétera. Solo así se podrá eliminar esa idea de que la ESI viene a afectar y atacar a las personas (comunicación personal, 10 de julio de 2023).

Mientras la ESI argentina tiene que buscar su saturación significativa y reflexiva para sobrevivir a las noticias falsas y descalificaciones que surgen de múltiples aristas, las personas que buscamos la implementación de un proyecto ESI en México estamos aún en la lucha de mostrar su importancia. Esto último, con un peso más melancólico ante el fenómeno de la simulación dentro de un gobierno con promesas de cambio, que busca construir, en su discurso, una educación diferente.

Se necesita una reconstrucción de la ESI a partir de las discusiones de género, sin caer en el extremo de que todo lo que se enseñe en la educación sexual integral sean contenidos relacionados con esa temática. En particular se debe reforzar la construcción de la identidad en el proceso de la adolescencia.

Se vive una época en donde los discursos de una masculinidad diferente han estado opacados por la visión y las experiencias del mundo adulto, principalmente desde varones que ejercieron violencias en la pareja o la familia. Pero los presupuestos de esa nueva masculinidad es, en muchos contextos, la vivencia cotidiana de las adolescencias y juventudes.

En la ESI argentina y mexicana se trabaja con los impactos de una masculinidad diferente para el futuro. Hace falta socializar dinámicas y contenidos que sean significativos para las y los adolescentes en su adolescencia. Los espacios de socialización de los descansos o recreos escolares, los equipos deportivos, las reuniones y fiestas son parte de la vida cotidiana de las juventudes. En ellos hay dinámicas de poder que la ESI puede analizar para la deconstrucción masculina.

Por otro lado, Argentina todavía no se encuentra saturada de ESI y los tiempos presentes, empapados de discursos de ultraderecha como los del candidato a la presidencia Javier Milei, se necesita salir a la defensa del programa. No es responsabilidad exclusiva de las y los académicos, es primordial que las y los sujetos educativos, docentes y estudiantes, defiendan el proyecto.

Por lo dicho, abrir nuevos espacios de diálogo, crítica y sistematización al mismo programa ESI es una necesidad constante. Es momento de escuchar a los grupos para conocer sus nuevas interrogantes. También, conocer cuáles son los miedos y las resistencias, qué tipo de discursos y fakes news impactan a la comunidad con respecto a los contenidos. Por ello, la ESI es un proyecto inacabable.

Del lado mexicano, desde la base del magisterio y la comunidad estudiantil debemos de seguir el fomento de las pedagogías críticas, liberadoras y por lo tanto de proyectos como la ESI. La 4T vino abrir las puertas para una visión diferente de la educación sexual y la perspectiva de género, pero no hay una guía ni apoyo institucional formal, serio, comprometido ni preparado.

También, se suma una crisis educativa provocada por el exceso de cambios administrativos y pedagógicos de las reformas educativas. Sin embargo, hay un magisterio comprometido que ha sido el sostén de la educación mexicana en medio de desastres naturales, el abandono a las escuelas por parte de la Secretaría de Educación Pública, cambios de gobiernos y la pandemia provocada por la Covid-19.

El trayecto vivido en la tesis me deja como tarea buscar a las y los docentes que han trabajado con la ESI en Argentina. Usando la metodología cualitativa de entrevistas a profundidad pienso indagar con integrantes del claustro argentino distintas temáticas que giran en torno a la capacitación continua, las discusiones internas entre colegas sobre las diferentes posturas de la educación sexual y el diálogo con los padres y madres de familia con respecto a los programas ESI.

Por otro lado, con respecto a la educación sexual en mi país, México, buscaré seguir participando en foros, congresos y encuentros magisteriales. Seguiré haciendo crítica a la

Nueva Escuela Mexicana, a los programas y proyectos educativos que mediante el discurso buscan un cambio de paradigma, pero en su implementación solo reproducen los mismos roles y mandatos del sistema.

El gobierno de la 4T ha abierto distintos espacios de reflexión donde las y los docentes podemos presentar ponencias de temáticas específicas de la educación básica. Aunque en gran medida dichos eventos son simulaciones y actos políticos, ya que no hay presencia de servidores públicos de la SEP y los diálogos no suben a política pública educativa, también son momentos en donde se tejen redes entre docentes que buscan cambiar sus prácticas y realidades educativas.

Hoy en día los temas de género están siendo abordados desde múltiples campos y desde distintas perspectivas, mi propósito personal es trabajar desde la ESI para seguir fortaleciendo como una alternativa educativa contra hegemónica que va construyendo otro mundo posible.

Referencias

Abasolo, O. y Montero, J. (s/f). “Trabajos: empleo, cuidados y división sexual del trabajo”. En *Guía didáctica de ciudadanía con perspectiva de género. Igualdad en la diversidad*. Madrid: FUHEM Ecosocial.

Aguayo, F. y Nascimento, M. (2016). “Dos décadas de Estudios de Hombres y Masculinidades en América Latina: avances y desafíos”. En *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, (22).

Ander Egg, E. (2005). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Editorial Humanistas.

Añorga Morales, J.; Valcárcel Izquierdo, N.; de Toro González, A. (2006) “La Educación Comparada. Método esencial de la educación avanzada”. En *Varona*, 43.

Azpiazu Carballo, J. (2017). *Masculinidades y feminismo*. Barcelona: Virus Editorial.

Baez, J. (2015). *Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual*. Buenos Aires: CLACSO.

Bárceñas Barajas, K. (2022) “Introducción: coordinadas de los movimientos antigénero en América Latina”. En Bárceñas Barajas, K. (coord.) *Movimientos antigénero en América Latina : cartografías del neoconservadurismo*. Ciudad de México: IIS-UNAM

Bargalló, M. y Hurrell, S. (2012). *Guía para el desarrollo institucional de la educación sexual integral: 10 orientaciones para las escuelas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Bentancur, N. (2008). *Las reformas educativas de los años noventa en Argentina, Chile y Uruguay*. Montevideo: Ed. Udelar, FCS, ICP, CSIC.

Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Bonilla-Molina, L. (2000). “Educación, reformas y formación docente en la sociedad global”. En Bonilla-Molina, L. (ed.) *Educación comparada, identidades y globalización*. Caracas: UNESCO.

Bosch García, C. (1982). *La técnica de investigación documental*. Ciudad de México: UNAM.

Bourdieu P. y Passeron J.C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1998). “Sobre las astucias de la razón imperialista”. En *Actas de la recherche en sciences sociales*.

Brener, G. (2012). “Palabras del subsecretario de equidad y calidad educativa” en Marina, M. (coord) *Educación sexual integral para la educación secundaria II: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Broccoli, A. (1977). *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. Ciudad de México: Nueva Imagen Colectivo Editorial.

Bunge, M. (2012). *La ciencia. Su método y su filosofía*. Ciudad de México: Nueva Imagen Colectivo Editorial.

Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.

Calvo Pontón, B. (2003). “La descentralización de los sistemas educativos” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (18).

Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión (2022). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.

Campero, L.; Estrada, F.; Hubert, C.; De la Vara, E.; Villalobos, A. (2022). “Educación integral de la sexualidad en adolescentes: una tarea pendiente en México”. En *Síntesis sobre políticas de salud*.

Canh, L. et. al. (2022). *ESI Educación Sexual Integral. Guía básica para trabajar en la escuela y la familia*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Castañeda, M. (2016). “Feminismo/Feminismos”. En *INTERdisciplina*, 4 (8).

Castellanos, B. (2008). “La educación sexual en América Latina: realidades y desafíos”. En ANEP–CODICEN–PES (comps.) *Educación sexual: su incorporación al Sistema Educativo*. Montevideo: ANEP – Nordan

Castellanos, B. (2018). *Sistematización de evidencias científicas sobre la Educación Integral de la Sexualidad*. Panamá: LACRO UNIFPA.

Castells, M. (2014). “El espacio y los movimientos sociales en red”. En *Ciencia-Academia Mexicana de Ciencias*, 65 (4).

Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva (2016). *Modelo de Atención Integral en Salud Sexual y Reproductiva para Adolescentes*. Ciudad de México: Secretaría de Salud.

Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres (2016). *¿Qué es la masculinidad?*. Gobierno de México: <https://www.gob.mx/conavim/articulos/que-es-la-masculinidad?idiom=es>

Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres (2016). *#Conoce la campaña #NosotrosPorEllas*. Gobierno de México: [https://www.gob.mx/conavim/articulos/conoce-la-campana-nosotrosorellas?idiom=es#:~:text=La%20campa%C3%B1a%20Nosotros%20por%20Ellas%20\(HeForShe\)%20no%20tiene%20precedente%20alguno,esos%20hombres%20que%20hoy%20se](https://www.gob.mx/conavim/articulos/conoce-la-campana-nosotrosorellas?idiom=es#:~:text=La%20campa%C3%B1a%20Nosotros%20por%20Ellas%20(HeForShe)%20no%20tiene%20precedente%20alguno,esos%20hombres%20que%20hoy%20se)

Connell, R. W. (2001). “Educar a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas”. En *Nómadas*, 14.

Connell, R.W. (1997). “La organización social de la masculinidad”.

Connell, R.W. y Messerschmidt, J. (2021). “Masculinidad hegemónica. Repensando el concepto”. En *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 6.

Connell, R.W. y Pearse, R. (2015). *Género desde una perspectiva global*. Valencia: Universidad de Valencia.

Conway, J. K.; Bourque, S.; Scott, J. (1996). “El concepto de género”. En Lamas, M. (comp) *El Género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Coordinación de Comunicación Social del Senado de la República (2022). *Senado impulsa reforma sobre educación sexual integral para menores*. Senado de la República LXV Legislatura: <https://comunicacionsocial.senado.gob.mx/informacion/comunicados/3123-senado-impulsa-reforma-sobre-educacion-sexual-integral-para-menores>

Cubillos, J. (2015). “La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista”. En *Oxímora Revista Internacional de Ética y Política*, 7.

Dalle, P.; Boniolo, P.; Sautu, R.; Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.

Darré, S. (2010). *El cuidado de sí en niñas, niños y adolescentes: Discursos y prácticas cotidianas sobre sexualidad y derechos en el sistema educativo nacional*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.

de Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores S.R.L.

de Lauretis, T. (1989). “La tecnología del género”. En de Lauretis, T. (coord.)

Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction. London: Macmillan Press.

Díaz Camarena, A. (2020). “Los nuevos contenidos oficiales de educación sexual en México: la laicidad en la mira. Diálogos sobre educación”. En *Temas actuales en investigación educativa*, 11(21),

Díaz-Barriga, A. (2014). “Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias”. En *Perfiles Educativos*, 36 (143).

Dirección General Adjunta de Análisis de Políticas y Programas Transversales SEP (2018). *Agenda Sectorial para la Educación Integral en Sexualidad con énfasis en la Prevención del Embarazo en Adolescentes en el marco de la ENAPEA*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Dirección General de Desarrollo Curricular (2012) *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Dirección General de Desarrollo Curricular y Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (2011). *Programas de estudio 2011. Guías para el maestro. Educación básica. Secundaria: Ciencias*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Dirección General de Desarrollo Curricular y Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (2011). *Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Dirección General de Desarrollo Curricular y Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria: Educación Física*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (2010). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio, Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Estrada, J. y Lizárraga, A. (1988). “El análisis de contenido”. En Garza, E. (coord.) *Hacia una metodología de la reconstrucción. Fundamentos, crítica y alternativas a la metodología y técnicas de investigación social*. México: UNAM –Porrúa.

Facio, A. y Fries, L. (2005). “Feminismo, Género y Patriarcado”. En *Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 3 (6).

Faur, E. (2020). “Educación sexual integral e ideología de género en la Argentina”. En *LASA*, 51 (2).

Faur, E. (coord.) (2016). *La Educación Sexual Integral en la Argentina Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Faur, E. y Gogna, M. (2016). “La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos”. En Ramírez, I. (comp.) *Voces de la Inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de “Inclusión” escolar*. Buenos Aires: Praxis Editorial.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de nuevo siglo”. En *Educação & Sociedade*, 32 (115).

Felitti, K. (2011). “Educación sexual en la Argentina. Políticas, creencias y diversidad en las aulas”. En Marquet, A. (coord.) *Hegemonía y desestabilización: diez reflexiones en el campo de la cultura y la sexualidad*. Ciudad de México: Ediciones Eon.

Fernández Lamarra, N. y Pérez Centeno, C. (2010). “Aportes de la educación comparada al planteamiento y la gestión de la educación: La experiencia argentina”. En Navarro Leal, M. (coord.) *Educación comparada Perspectiva latinoamericana*. Ciudad de México: Planeación Educación y Asesoría-Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

Fernando Martín, J.; Dufour, G.; Martín, A.; Amaya, P. (2013). *Introducción al análisis de políticas públicas*. Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Flood, M. (2004). “Backlash: Angry Men’s Movements”. En Rossi, S. (ed.) *The Battle and Backlash Rage On: Why Feminism Cannot Be Obsolete*. Philadelphia: Xlibris Press. Traducción: Martín Vainstein.

Flores Bernal, R. (2005). “Violencia de género en la escuela: Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 38.

Flores Crespo, P. (2013). “El enfoque de la política basado en la evidencia. Análisis de su utilidad para la educación de México”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (56).

Flores Crespo, P. (2009). “Investigación educativa y políticas públicas en México: una relación amorfa y elusiva”. En *Revista Electrónica Sinéctica*, 33.

Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad: tomo I*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Gamboa Montejano, C. y Gutiérrez Sánchez, M. (2012). *Planes y programas de educación básica en México: Estudio Teórico Conceptual, de Antecedentes, Iniciativas Presentadas en la LXI Legislatura y Derecho Comparado*. Ciudad de México: Congreso de la Unión.

Garrido, J. (2000). "La educación comparada: usos y enfoques". En Bonilla-Molina, L. (ed.) *Educación comparada, identidades y globalización*. Caracas: UNESCO.

Gaudichaud, F. (2019). "Conflictos, sangre y esperanzas. Progresismos y movimientos populares en el torbellino de la lucha de clases latinoamericana". En Gaudichaud, F.; Webber, J. y Modonesi, M. *Los gobiernos progresistas latinoamericanos del siglo XXI Ensayos de interpretación histórica*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México

Geneyro, J. (1979). "Crisis de la hegemonía y educación". En *Ideología y Ciencias Sociales*.

Gimeno Sacristán, J. (2010). "La función abierta de la obra y su contenido". En *Revista Electrónica Sinéctica*, 34.

Gimeno Sacristán, J. (2010). "¿Qué significa el currículum? Sus determinaciones visibles e invisibles: Saberes e incertidumbres sobre currículum (partes I y II)" en Gimeno Sacristán, J. (comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum Partes I y II Pasaje*. Madrid: Ediciones Morata.

Giroux, H. (2011). *Teoría y resistencia en educación*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Giroux, H y Penna, A. (1979). "Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum". En *Theory and Research in Social Education*, 7(1).

Gobierno de México (2014). *¿Conoces las 11 Reformas?*. Gobierno de México: <https://www.gob.mx/epn/articulos/conoces-las-11-reformas>

González del Cerro, C. y Busca, M. (2021). *Más allá del sistema reproductor : aportes para la enseñanza de la biología desde la perspectiva de género*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Gramsci, A. (1996). *Cuadernos de la cárcel: Tomo 4*. Ciudad de México: Ediciones Era.

Gramsci, A. (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Gramsci, A. (1992). *La alternativa pedagógica*. Ciudad de México: Fontamara.

INEE y Comisión de Educación y Servicios Educativos de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2015). *Reforma Educativa: Marco normativo*. Ciudad de México: LXII Legislatura de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

Jones, D. (2022). "Varones en deconstrucción: límites y potencialidades de una categoría imprecisa". En *Descentrada*, 6 (1).

Kaidbey, M. y UNFPA. (2015). "Una nueva era para la educación integral para la sexualidad: un enfoque basado en los derechos humanos y el género". En UNFPA (coord.) *La evaluación de los programas de educación integral para la sexualidad: Un enfoque en resultados de principios de género y empoderamiento*. Nueva York: UNFPA.

Kimmel, M. (2008). "Los estudios de la masculinidad: una introducción". En Carabi, A. y Armengol, J. (eds.) *La masculinidad a debate*. Barcelona: Icaria Editorial.

Lamas, M. (2022). "Complejidad y claridad en torno al concepto género". En Méndez Cota, G. (comp.) *Marta Lamas : dimensiones de la diferencia. Género y política*. Buenos Aires: CLACSO.

antología esencial

Lamas, M. (2021). *Dolor y política. Sentir, pensar y hablar desde el feminismo*. Ciudad de México: Océano.

Lamas, M. (1996). "Introducción" en Lamas, M. (comp.) *El Género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Lamas, M. (2003). *Género: claridad y complejidad*. Ciudad de México: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Lavigne, L. y Péchin, J. (2021). "La ESI como movimiento pedagógico en expansión y sus transformaciones". En *Ejes de Economía y Sociedad*, 5 (8).

Lora Cam, J. (2017). *La metodología de la praxis desde la subjetividad práctica: Fundamentos ontológicos, epistémicos y aproximación metodológica en ciencias sociales*. Puebla: BUAP.

Lora Cam, J. (2013). *La praxis en la ciencias sociales: crítica a la metodología y epistemología positivas*. Lima: Fondo editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.

Magis Rodríguez, C. y Parrini Roses, R. (2006). "Nuestra epidemia, el SIDA en México 1983-2002" en *Sida: aspectos de salud pública*.

Marina, M. (coord.) (2012). *Educación sexual integral para la educación secundaria*

II : contenidos y propuestas para el aula. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Ediciones Morata.

Mclaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.

Mejía Pérez, G. (2013). “Análisis de políticas de educación sexual y de la sexualidad en México”. En *Caleidoscopio. Revista semestral de ciencias sociales y humanidades*, 16 (29).

Meneses, D. (2019). “Con Mis Hijos No Te Metas: un estudio de discurso y poder en un grupo de Facebook peruano opuesto a la ideología de género”. En *Anthropologica*, 37 (42).

Mezzadra, F. y Rivas, A. (2005) “Coparticipación y equidad educativa: un debate pendiente en el campo de la educación”. En *Políticas Públicas/Análisis*, (8).

Minello Martini, N. (2002). “Masculinidades: un concepto en construcción”. En *Nueva Antropología*, 18 (61).

Ministerio de Educación (2011). *Educación sexual integral para la educación secundaria: Contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación (2021). *Jornada Nacional Educar en Igualdad: prevención y erradicación de la violencia de género: orientaciones para las instituciones educativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2021). *La ESI a la cancha: los espacios deportivos desde la perspectiva de la Educación Sexual Integral*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación (2020). *Educación Secundaria: ciclo orientado: cuaderno 9*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación (2022). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación y Consejo Federal de Educación (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral: Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley Nacional N°- 26.150*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación e Innovación de Buenos Aires (2017). *Secundaria del Futuro*. Gobierno de la Ciudad: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/secundaria-del-futuro>

Miranda, A. (2010). “Educación secundaria, desigualdad y género en Argentina”. En *RMIE*, 15 (45).

Modonesi, M. (2019). “El progresismo latinoamericano: un debate de época”. En Gaudichaud, F.; Webber, J. y Modonesi, M. *Los gobiernos progresistas latinoamericanos del siglo XXI Ensayos de interpretación histórica*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Morgade, G. (2019). *Educación Sexual Integral con perspectiva de género: La lupa de la ESI en el aula*. El Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Morgade, G. (2019). “La educación sexual integral como proyecto de justicia social” en *Descentrada*, 3 (1).

Morgade, G. (2006). “Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media”. En *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, 24.

Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.

Núñez Noriega, G. (2016). “Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿qué son y qué estudian?”. En *Culturales*, 4 (1).

Olavarría, J. y Valdés, T. (eds.) (1997) *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Santiago de Chile: FLACSO Chile.

Olavarría, J. (2009). “La investigación sobre masculinidades en América Latina”. En Toro-Alfonso, J. (ed.) *Lo masculino en evidencia: investigaciones sobre la masculinidad*. San Juan de Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas Editores y Universidad de Puerto Rico.

ONU y UNESCO (2021). *The journey towards comprehensive sexuality education, Global status report*.

OREALC y UNESCO (2014). *Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias*. Santiago de Chile: UNESCO.

Ortega Valencia, P. (2018). “La Educación Popular y su Re-Significación en la Pedagogía Crítica”. En Guelman, A.; Cabaluz, F.; Salazar, M. (coords.) *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe: Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.

- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1982). "Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación". En *Revista Venezolana de Desarrollo Administrativo*, 1.
- Pansza, M. (1987). *Pedagogía y currículo*. Ciudad de México: Ediciones Gernika.
- Pedrido Nanzur, V. (2017). *El derecho a la educación sexual integral (ESI)*. Buenos Aires: Ministerio de Salud y Presidencia de la Nación.
- Peraza, C. y Betancourt, R. (2018). "La política educativa en el proyecto de nación: Balance y perspectivas" en *Entretextos*, 10 (28).
- Pla, S. (2022). *Investigar la educación desde la educación*. Ciudad de México: ISSEU-UNAM/Morata ediciones.
- Platero, R. (2010). "Sobrevivir al instituto y a la facultad: voces y vivencias sobre la heteronormatividad, la homofobia y la masculinidad de las chicas". En *Revista de Estudios de Juventud*, 89.
- Portantiero, J.C. (2016). "Gramsci y la educación". En de Ibarrola, M. (comp.) *Las dimensiones sociales de la educación*. Ciudad de México: Ediciones El Caballito.
- ProgramaESI. (10 de agosto de 2011). *Educación sexual integral: sexualidad y género* [Archivo de Vídeo]: <https://www.youtube.com/watch?v=PVQOPLPkHLc>.
- Puiggrós, A. (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Aique.
- Puiggrós, A. (2019). *La escuela, plataforma de la patria*. Buenos Aires: CLACSO.
- Pulido Chaves, O. (2017). "Política pública y política educativa: una reflexión sobre el contexto". En *Educación y Ciudad*, 33.
- Reyes Juárez, A. (2009). *Adolescencias entre muros: escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles*. Ciudad de México: FLACSO.
- Reyes Torres, A.; Barrera Cabrera, I.; Castillo Rocubert, N.; Llivina Lavigne, M. (2019). "La educación integral de la sexualidad con enfoque profesional en la formación de docentes". En *Mendive. Revista de Educación*, 17(2).
- Rivas, A. (2015). *Las políticas educativas en América Latina. América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015*. Fundación CIPPEC.
- Rojas Soriano, R. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Ciudad de México: Plaza y Valdés.

Santos, H. (2007) “Algunas consideraciones pedagógicas sobre educación sexual”. En Ministerio de Educación y Dirección General de Planeamiento GCBA. *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*. Buenos Aires: Ministerio de Educación-Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Sartori, G. (1994). “Comparación y método comparativo” en Sartori, G. y Morlino, L. (comps.) *La comparación en las ciencias sociales*. Madrid: Alianza editorial.

Sautu, R. (2011). “Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales”. En Wainernan, C. y Sautu, R. (comps.). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Manantial.

Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral: Formación Cívica y Ética. Educación secundaria Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Ciudad de México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2015). *La Incorporación de la Perspectiva de Género en la Estadística Educativa: Documento Orientador*. Ciudad de México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de estudios de la educación básica 2022*. Ciudad de México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (22 de Febrero de 2023) "¿Qué es ser hombre?" en *Entendiendo las nuevas masculinidades* [Audio en podcast]: <https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/detalle-ficha/34846/>.

Segato, R. (2019). “Ningún patriarcado hará la revolución: Reflexiones sobre las relaciones entre capitalismo y patriarcado” en Gabbert, K. y Lang, M. (edits.) *¿Cómo se sostiene la vida en América Latina?: Feminismos y re-existencias en tiempos de oscuridad*. Quito: Fundación Rosa Luxemburg/Ediciones Abya-Yala.

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Serra, L. (2021). “Educación Sexual Integral (ESI), varones y masculinidades”. En *Tramas y redes*, 1.

Sileoni, A. (2009). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (2021). *La importancia de hablar sobre educación integral en sexualidad desde la niñez*. Gobierno de México: <https://www.gob.mx/sipinna/articulos/la-importancia-de-hablar-sobre-educacion-integral-en-sexualidad-desde-la-ninez>.

Subsecretaría de Servicios y País Digital. (s/f). *Ley Micaela*. Argentina.gob.ar: <https://www.argentina.gob.ar/iaf/genero-y-diversidad/ley-micaela#:~:text=La%20Ley%2027499%20fue%20promulgada,y%20Judicial%20de%20la%20Naci%C3%B3n>.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Tapia Fonllem, M. (2018). “Educación sexual para todas y todos: la asignatura urgente para el logro de la igualdad en México”. En *El cotidiana. Revista de la realidad mexicana actual*. 34 (212).

Tena, O. (2010). “Estudiar la masculinidad ¿Para qué?” en Blázquez, N.; Ríos, M. y Flores, F. (eds.) *La investigación Feminista: Epistemología, metodología y representaciones sociales*. México: CEIICH-UNAM.

Terigi, F. (2016). “Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández” en *Análisis*, 16.

Tiramonti, G. (2011). “Educación secundaria Argentina: dinámicas de selección y diferenciación”. En *Cad. Pesqui*, 41 (144).

West, C., & Zimmerman, D. (1987). “Doing gender” en *Gender & Society*, 1 (2).

UNESCO (2015). *La educación integral en sexualidad: una revisión global de evidencia, prácticas y lecciones aprendidas*. UNESCO.

UNESCO. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en evidencia*. UNESCO-UNICEF

UNESCO; ONUSIDA; UNFPA; UNICEF; ONU Mujeres; OMS. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia*. Paris.

UNESCO; UNFPA. (2016). *Sistematización de evidencias científicas sobre la Educación Integral de la Sexualidad. Versión actualizada con nuevas evidencias acerca de la EIS fuera de la escuela*. Panamá.

UNFPA (2015). *La evaluación de los programas de educación integral para la sexualidad: Un enfoque en resultados de principios de género y empoderamiento*. Nueva York: Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA).

UNFPA (2015). *10 mitos sobre la educación sexual integral*. Nueva York: Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA).

UNFPA/LACRO. (2015). *Abriendo caminos. Buenas prácticas en Educación Integral de la Sexualidad en América Latina y el Caribe*. Panamá.

UNFPA México (2023). *Educación sexual integral*. Sitio Global UNFPA: <https://mexico.unfpa.org/es/topics/educaci%C3%B3n-sexual-integral>.

Varguillas Carmona, C. y Ribot de Flores, S. (2007). “Implicaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación de la entrevista en profundidad” en *Laurus*, 13 (23).

Vassiliades, A. (2020). “Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019)”. En *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 30 (2).

Viveros Vigoya, M. (2016). “La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación”. En *Debate Feminista*, 52.

Wanschelbaum, C. (2023). “Derecha y Educación: Deslegitimación y colonización de la educación pública durante el gobierno de Macri”. En *Revista IRICE*, (44).

Wainerman, C. y Chami, C. (2014). “Sexualidad y escuela. Perspectivas programáticas posibles en Contenido”. En *Revista de Políticas Educativas/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (45).

Recurso metodológico de entrevista a profundidad

Cruz López, L. (30/06/2023). Entrevista realizada al maestro Alberto Sánchez Cervantes. Presencial en Ciudad de México.

Cruz López, L. (03/07/2023). Entrevista realizada a la Dra. Karina Cimmino. Vía zoom Ciudad de México-Buenos Aires.

Cruz López, L. (05/07/2023). Entrevista realizada al profesor Heredia. Vía zoom Ciudad de México-Tlaxcala.

Cruz López, L. (10/07/2023). Entrevista realizada a la Dra. Claudia Lajud. Vía zoom Ciudad de México-Buenos Aires.

Cruz López, L. (26/07/2023). Entrevista realizada a la Dra. Margarita Tapia Fonllem. Presencial en Ciudad de México.