

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ICEII
Instituto de Ciencias de la Educación
para la Investigación Interdisciplinaria



ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Ciudadanía(s) y sexualidad(es) de niñeces y adolescencias en la Ley de Educación Sexual Integral 26.150/06: ¿hacia una transformación de la esfera pública escolar? Un artículo de Florencia Clara Mazzola. Praxis educativa, Vol. 27, No 1 enero abril 2023. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-14. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270119>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Ciudadanía(s) y sexualidad(es) de niñeces y adolescencias en la Ley de Educación Sexual Integral 26.150/06: *¿hacia una transformación de la esfera pública escolar?*

Citizenship(s) and sexuality(s) of childhoods and adolescences in the Comprehensive Sexual Education Law 26.150/06: towards a transformation of the school public sphere?

Cidadania (s) e sexualidade (s) em infâncias e adolescências na Lei de educação sexual integral 26.150/06: rumo a uma transformação da esfera pública escolar?

Florencia Clara Mazzola

Universidad de Buenos Aires, Argentina
florenciamazzola1985@gmail.com
ORCID 0000-0001-8626-0695

Recibido: 2022-11-03 | **Revisado:** 2022-12-03 | **Aceptado:** 2022-12-12

Resumen

Dentro de un contexto democrático de reciente incorporación de las niñeces y adolescencias como sujetos de derechos en la legislación Argentina, se debatió la Ley de Educación Sexual Integral 26.150 durante los años 2005 y 2006. En este artículo presentamos dos de las discusiones que suscitaron *argumentos divergentes* en el Congreso Nacional. En primer término, la tensión alrededor de la autonomía-heteronomía de las niñeces y adolescencias para el acceso a la educación sexual integral; y en segundo término, los enfoques de enseñanza de la educación sexual -moral, biomédico e integral- en danza del sistema hetero-cis-normativo que se esgrimieron para la regulación estatal de la sexualidad. Concebir a las niñeces y adolescencias como sujetos políticos implica repensar el ejercicio de la ciudadanía y la esfera pública escolar donde se expresan sus intereses, curiosidades, interrogantes, certezas, dudas, miedos, entre otros, en relación a la sexualidad que exploraremos en el presente artículo.

Palabras clave: ciudadanía; sexualidad; participación política; niñeces y adolescencias; educación sexual

Abstract

Within the democratic context of the recent incorporation of childhoods and adolescences as subjects of rights in Argentine legislation, the Law on Comprehensive Sexual Education 26.150/06 was debated during the years 2005 and 2006. In this article, we present two of the discussions that provoked *divergent arguments* in the National Congress. In the first place, the tension around the autonomy-heteronomy of childhoods and adolescences in regards to access to comprehensive sexual education. Secondly, the teaching approaches of sexual education -moral, biomedical and integral- in the context of a hetero-cis-normative system, which were used for the state regulation of sexuality. Conceiving childhoods and adolescences as political subjects implies rethinking the exercise of citizenship and the public school sphere where their interests, curiosities, questions, certainties, doubts, and fears, among others, are expressed in relation to sexuality; these are other questions that will thus be investigated in this article.

Keywords: citizenship; sexuality; political participation; children and adolescents; sex education

Resumo

No contexto democrático recente de incorporação das infâncias e adolescências como sujeitos de direito na legislação Argentina, tem sido debatida a Lei de Educação Sexual Integral 26150 entre os anos 2005 e 2006. Neste artigo apresentaremos duas discussões que têm suscitado argumentos divergentes no Congresso Nacional. Em primeiro lugar, a tensão em relação com a autonomia-heteronomia das infâncias e adolescências no acesso à educação sexual integral; em segundo lugar, a discussão dos enfoques do ensino da educação sexual -moral, biomédico e integral- no repertório do sistema hetero-cis-normativo que ensaiaram-se para a regulação estatal da sexualidade. A concepção das infâncias e adolescências no seu caráter de sujeitos políticos implica repensar o exercício da cidadania e da esfera pública escolar, precisamente onde expressam-se seus interesses, curiosidades, perguntas, certezas, dúvidas, medos, entre outros, em relação a sexualidade que serão analisadas neste artigo.

Palavras-chave: cidadania; sexualidade, participação política; infâncias e adolescências; educação sexual

Introducción

Desde el comienzo del siglo XXI, se produjeron avances y retrocesos en términos de la ampliación de derechos en las políticas educativas en Argentina (Feldfeber y Gluz, 2020). Se sancionaron, en el año 2006, la Ley de Educación Sexual Integral 26.150 (ESI)ⁱ y, luego, la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN)ⁱⁱ, dos leyes fundamentales para las niñeces y adolescenciasⁱⁱⁱ. Dichas normativas generaron —y continúan haciéndolo— disputas políticas en torno a los sentidos que se le asignan y en la lucha por la garantía de los derechos que promueven. En el caso de la Ley ESI, entendemos que configuró formas diferentes y nuevos sentidos en el ejercicio de la ciudadanía a partir de la visibilización de ciertas dimensiones de la sexualidad que exploraremos en este artículo.

Nuestro abordaje de la Ley ESI como política educativa se enmarca en el estudio de las políticas públicas dentro de la disciplina de la Ciencia Política y la Administración Pública. A partir del trabajo de Oszlak y O'Donnell (1981), analizamos el *ciclo vital* que atraviesa una política pública desde su problematización hasta su resolución, con foco en los nudos del tejido social de una *época* de la política educativa en diálogo con las perspectivas críticas al adultocentrismo^{iv} y a las pedagogías de la sexualidad.

En la primera parte del artículo, presentamos las tensiones en los *discursos sociales* del debate para la creación del Programa de Educación Sexual Integral alrededor del eje autonomía-heteronomía de las niñeces, que delimitaron los argumentos tejidos sobre el derecho a la educación sexual. Desde una perspectiva crítica, cuestionamos las relaciones intra e intergeneracionales entre niñxs^v y adultxs (Bustelo Graffigna, 2012; Cussiánovich Villarán, 2000; Magistris, 2022; Morales y Magistris, 2018; Kohan, 2004). Así pues, trabajamos con las categorías de las niñeces y adolescencias en términos históricos y relacionales, que nos permite cuestionar las relaciones de poder que se entrelazan y sobre las que se estructuran las subjetividades en la construcción de ciudadanía.

En la segunda parte del artículo, abordamos los discursos sobre la sexualidad a partir de los estudios de géneros y sexualidades desde una perspectiva pedagógica crítica al sistema hetero-cis-normativo (Seoane y Severino, 2019; Zemaitis, 2016). Dicho campo de investigación, explorado por Lopes Louro (2000), Britzman (2000, 2016), flores (2008, 2015a, 2015b), entre otros, se compone de un cuerpo teórico que permitió desarticular críticamente los discursos de la educación sexual que se producen y reproducen en las instituciones escolares a partir de la regulación de las identidades sexuales y de las representaciones e imágenes normativas del género^{vi} (Zemaitis, 2016).

En último lugar, analizamos las transformaciones en la esfera pública escolar que implicó la sanción de esta ley y algunos rasgos de su mutación, en los diferentes contextos sociopolíticos, en el proceso de implementación. A partir de ello, en las reflexiones finales, abordamos en qué aspectos esta ley nacional contribuye a un ejercicio y participación política diferente en las escuelas.

Finalmente, utilizamos el enfoque cualitativo y el método de Análisis del Discurso Social (ADS) de Angenot (2010) para identificar aquello *narrable y opinable* de una *época* en los debates legislativos para la sanción de la ESI. Para ello, analizamos las versiones taquigráficas parlamentarias^{vii} como *discursos sociales* en la regulación estatal de la sexualidad en Argentina.

Tensiones entre la heteronomía-autonomía

La Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) transformó a las niñeces y adolescencias, hasta 18 años, en sujetxs de derechos, es decir, a ser oídos y respetados por los Estados Nacionales y, además, estableció la responsabilidad de las instituciones de cada país en proporcionar el más alto nivel de salud para dichxs sujetxs^{viii}. En Argentina, la CIDN adquirió jerarquía constitucional en la reforma del año 1994. En este marco, la ley de Salud Sexual y Procreación Responsable N° 25.673/02^{ix} (SSyPR) junto con la ley de ESI establecieron el derecho de las niñeces y adolescencias a recibir educación sexual en la escuela. Si bien estas normativas fueron elaboradas y debatidas sin la participación de las nuevas generaciones, a partir del intercambio entre legisladorxs —por ejemplo, profesionales de la salud y abogadx—, también sentaron los cimientos legales y habilitaron la apertura de un campo de disputa política de sentido alrededor de las sexualidades y la participación política de lxs sujetxs.

Consideramos, ahora, las categorías niñeces y adolescencias. Desde la perspectiva de análisis crítica al adultocentrismo, estas son históricas y relacionales, y aparecen como homogéneas en el vínculo con lxs adultxs —responsables de protegerlos— (Bustelo Graffigna, 2012; Cussiánovich Villarán, 2000; Magistris, 2022; Morales y Magistris, 2018). Además, la familia y la escuela se perciben como dispositivos que moldean las subjetividades de las niñeces. En tal sentido, se edifican vínculos de poder desiguales entre adultxs y niñeces que resultan conflictivos intra e intergeneracionalmente. En esta misma línea de análisis, Kohan (2004) identifica a la niñez como un instrumento jurídico emitido por otro y cristalizado en la figura de la “patria potestad” y, además, es configurada simbólicamente desde la ausencia de libertad (heteronomía) y, en este sentido, de poder. En consecuencia, desde esta perspectiva, lxs sujetxs sobreviven (zoe y nuda vida)^x y no se involucran como ciudadanxs en términos de bios, que implicaría la participación activa en la vida política, al decir de Bustelo Graffigna (2005).

Kohan analiza dos concepciones de autonomía que se desprenden de la Convención. Por un lado, lxs sujetxs adquieren progresivamente autonomía y conquistan su propia subjetividad. En este sentido, se identifica una continuidad con el mundo adulto, donde la niñez es una preparación para alcanzar “la madurez”. Por otro lado, se plantea una ruptura respecto al mundo adulto a partir del cual se promueve la evolución de las niñeces, estableciéndose una diferencia con el mundo adulto desde una perspectiva emancipatoria. Si bien ambas miradas (re)producen relaciones sociales opresivas entre lxs adultxs hacia las generaciones jóvenes, construyendo el mismo sentido desde las categorías histórico-sociales, no obstante, la CIDN produjo un punto de inflexión respecto a la regulación normativa de las niñeces y adolescencias (Bustelo Graffigna, 2005).

Se modificaron dos cuestiones fundamentales en el vínculo de las niñeces con lxs adultxs y la familia y en la transformación de estos en sujetxs jurídicos de derecho, desde donde se desprende la instalación de la autonomía —en forma progresiva— de las niñeces^{xi}. La Convención, para Morales y Magistris (2018), instaló nuevos principios relativos en términos de ciudadanía y minoridad. Se pasó de un *paradigma de la situación irregular*, en el que se definía la situación legal de las niñeces como objeto de tutela que debían ser protegidos por el Estado —característico del siglo XX—, hacia a un paradigma de *protección integral* de modo independiente de su familia. De estas circunstancias, nace el hecho de la incorporación de las voces de las niñeces y adolescencias: implica la participación política desde la libertad de opinión y pensamiento, así como el acceso a la información y la libre elección sexual, religiosa, etc. Por consiguiente, las voces que habían sido silenciadas y objeto de discriminación y persecución comienzan a transitar la posibilidad de expresarse.

Estas transformaciones del paradigma sobre las niñeces en su vínculo con lxs adultxs y el Estado configuraron las *divergencias* en los argumentos de lxs representantes en el debate para la garantía de los derechos a una educación sexual integral para lxs educandxs, reeditándose la discusión sobre la heteronomía-autonomía de lxs sujetxs de la CIDN y de la mencionada Ley de SSyPR.

En estos términos, lxs parlamentarixs impulsores del proyecto de la ley ESI arguyeron que la libertad reside en el derecho a recibir información científica —confiable— y a expresar las opiniones de lxs sujetxs en las escuelas. Para estos, la construcción de autonomía se configura a partir de la ruptura de las niñeces con el mundo adulto desde el derecho y, en consecuencia, se vincula con la posibilidad de emancipación. Así, por ejemplo, fue expresado por la diputada Augsburgers: “la salud reproductiva es un derecho fundamental que titularizan los niños, niñas y adolescentes, más allá de las decisiones de sus padres” (Augsburgers, diputada, 2006, p. 142). A diferencia de quienes presentaron objeciones al proyecto, argumentaron la necesidad de preparar a las nuevas generaciones para el mundo adulto, traduciéndose en una continuidad entre “ambos mundos”. Por consiguiente, ambas posiciones dentro de los *límites de la época* se enmarcaron desde una perspectiva *adultocéntrica*.

Ahora bien, hemos dicho que en los *discursos sociales* se expresan los límites de aquello *narrable* y *opinable* en una época, donde se configura una hegemonía de *lo pensable*, en la que también, agregamos, no se dispone del *potencial futuro* y de *las mutaciones de los tópicos y paradigmas disponibles* (Angenot, 2010). En tal sentido, identificamos otra faceta que promueve la modificación del vínculo adultocéntrico instalado en la CIDN y la ESI a partir de la concepción de las niñeces y adolescencias como sujetxs de derechos para la noción de ciudadanía y su ejercicio. Así pues, el ejercicio de la ciudadanía implica la participación activa, consciente y libre, así como el reconocimiento de la dignidad y la promoción de la conciencia de igualdad para las niñeces y adolescencias (Cussiánovich Villarán, 2000).

En consonancia con la CIDN, la ESI promueve la autonomía de las niñeces y adolescencias como sujetxs de derechos para recibir educación sexual integral en las escuelas. Así, por ejemplo,

en la intervención de la senadora Bar, se define la ley desde el respeto por la vida, la libertad y la igualdad:

Apunta a lograr que los ciudadanos y ciudadanas desde que nacen hasta el momento de su muerte puedan contar con información que les permita cuidar su vida, defenderla de las agresiones externas, de las enfermedades; es decir, cuidar su cuerpo, cuidar su vida. El respeto por la libertad y la igualdad implica que puedan estar preparados para ejercer el derecho a una sexualidad plena en libertad y con una adecuada formación; y el respeto por la igualdad, que todos puedan acceder a la información en condiciones de igualdad. (Bar, senadora, 2006, p. 24)

Como analizamos, esto conlleva un nuevo ejercicio de la ciudadanía en relación con la libertad de expresión y la posibilidad de recibir información científica sobre sexualidad.

Sexualidad (hetero)normativa: modelos para des-armar

Dentro del marco de las perspectivas pedagógicas críticas al sistema hetero-cis-normativo^{xii}, la sexualidad es social y política, es aprendida a lo largo de nuestra vida de muchas maneras y está socialmente codificada en muchas maneras, por lo que se producen distintos modos de expresarla (Lopes Louro, 2000). A través de los dispositivos y discursos, se regulan, normalizan e instauran saberes que producen “verdades” sobre la sexualidad y su reglamentación se produce a partir de los discursos públicos y útiles (Foucault, 2019).

En las investigaciones que vinculan sexualidad, identidades de género y educación desde un análisis crítico, se propone reflexionar y desarmar las maneras en que se piensa la sexualidad en las escuelas y, en consecuencia, “conocer el carácter ideológico del discurso pedagógico sobre la sexualidad y el género” (Zemaitis, 2016, p. 32). Para ello, identifican y desarticulan los enfoques moral, biomédico e integral de la educación sexual en los que subyacen *improntas ideológicas, marcos teóricos y visiones sobre la sexualidad y contenidos a ser enseñados*.

Desde dicha perspectiva, analizamos las disputas de sentidos alrededor de los paradigmas de enseñanza sobre los que se reproduce la heterosexualidad y desde donde se argumentó la necesidad de su regulación^{xiii}, a través de los silencios y las voces en la sanción del Programa. Los discursos legislativos hegemónicos se vincularon fundamentalmente con la prevención de los embarazos en la adolescencia y la procreación responsable, las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS)^{xiv}, el problema del abuso sexual y la violencia sexual. Así pues, la sexualidad fue abordada desde la intimidad en relación con la (des)información y la inocencia de las infancias, sobre las que versaron las *divergencias* entre lxs representantes políticxs. Estos desnudaron ciertos “tabúes” al compás de erigir nuevos silencios sobre la sexualidad, en consecuencia, trazaron nuevos —y diferentes— límites sobre lo que es considerado “lo normal” para la organización social y política argentina y, por consiguiente, para las instituciones escolares.

Los discursos de quienes presentaron objeciones al proyecto de la ESI oscilaron entre posturas neoconservadoras y neoliberales. Para los primeros, la sexualidad se vive como un secreto y como aquello que se alcanza en la “madurez”, en el matrimonio heterosexual; mientras

tanto, es responsabilidad de los padres la protección de la inocencia de sus hijxs. Dichos argumentos se ubicaron en el enfoque moral de la educación sexual. A diferencia de los discursos neoliberales, desde los cuales la sexualidad y el acceso a la información es un derecho de los padres; de tal modo lo expresó el diputado Bullrich:

Nosotros tenemos dos preocupaciones (...) la participación activa de los padres (...) [y] garantizar que los padres participen de la educación sexual de sus hijos y del programa de educación sexual. Creemos que debe existir esa participación de los padres por un principio de libertad de elección de la educación de los hijos. (Bullrich, diputado, 2006, p. 140)

Si bien ambos discursos coinciden en ubicar los temas sobre sexualidad en la esfera de intervención privada, su argumentación ha sido diferente. La protección, para los neoconservadores, versó sobre la conformación de la familia heterosexual en la adultez y, para los neoliberales, alrededor de los derechos de los padres en el involucramiento en el proceso de implementación de la ley (como derecho individual). Desde este posicionamiento, también, se fundamentó la necesidad de la prevención y el cuidado de la salud como aspectos clave de la Ley ESI. Por consiguiente, sus discursos tuvieron argumentos desde el enfoque biomédico y desde el derecho a recibir educación sobre salud sexual para la procreación responsable, lugar desde donde acuerdan la aprobación y el apoyo general de la ley^{xv}.

A diferencia de lxs representantes impulsorxs del proyecto de ley, nos encontramos con discursos que oscilaron entre el paradigma biomédico y el integral. Para estos, la sexualidad se constituye en una tensión entre *lo público* y *lo privado*, la información y la desinformación, poniéndose de relieve de forma explícita, latente o en silencio como tabú y, en algún caso, "sucio", en la construcción de la subjetividad de las niñeces y adolescencias.

En este sentido, expusieron sus argumentos en la necesidad de promover una educación sexual con información científica brindada desde la escuela como espacio público y la construcción de herramientas para las niñeces desde nivel inicial, para que puedan denunciar situaciones de abusos. Estas ideas las observamos en el discurso de la diputada Osuna, quien inicia el debate parlamentario fundamentando el proyecto en el cuidado de lxs adultxs hacia las juventudes y en el derecho de las niñeces a recibir "formación e información sobre educación sexual" (Osuna, diputada, 2006, p. 134). Otro ejemplo ilustrativo, se expresó en las intervenciones de la diputada Maffei para quien la sexualidad como "tabú" "ha causado estragos en la historia de la civilización y particularmente en la historia de las mujeres y de las niñas" sobre las que además conocemos las consecuencias del ocultamiento (Meffei, diputada, 2006, p. 141).

Asimismo, se realizaron dos exposiciones alrededor del paradigma integral de la sexualidad. Desde este punto de vista, el cuerpo humano es una "red de relaciones sociales" dentro de un marco socioeconómico, cultural, educativo y de valores, en los cuales se establecen las relaciones de géneros hegemónicas (Morgade *et al.*, 2011). Para promover cambios en esa "red de relaciones sociales", es preciso modificarla desde la dimensión ética del otrx en tanto otrx, como sujeto reconocidx dentro de una relación social. Estas observaciones se cristalizaron en las

expresiones de dos legisladoras, quienes argumentaron la necesidad de construcción de una sexualidad libre y respetuosa que amplíe la autonomía de las niñeces y adolescencias, en palabras de una de ellas:

No vaya a ser que se crea que esto es solamente para prevenir embarazos no deseados. Esto es para construir una sexualidad libre, una sexualidad respetuosa, una sexualidad tolerante, una sexualidad que amplíe los niveles de autonomía y dignidad de las personas y de las sociedades. (Perceval, senadora, 2006, p. 24)

Esto nos conduce a afirmar que, en el debate para la sanción de la ESI, se produjeron *discursos divergentes* desde los tres paradigmas de la educación sexual. Así pues, el enfoque moral se expresó en representantes con posturas neoconservadoras, el modelo biomédico en legisladorxs que presentaron el proyecto de ley, pero también de aquellxs que arguyeron sus objeciones; en cambio, se produjeron —solo— dos intervenciones en término integrales. Por consiguiente, sobre el acuerdo mayoritario del Congreso Nacional de legislar sobre educación sexual en las escuelas, se logró instalar el paradigma biomédico para la enseñanza, que desplazó la hegemonía del modelo moral.

Advertimos también que la relación entre la prevención y el goce de la sexualidad se constituyó en un silencio que reproduce el daño provocado por la hetero-cis-normatividad (flores, 2015b). Desde este punto de vista, se subsumieron a un segundo plano el placer y el goce (Dvoskin, 2015). No obstante, la educación sexual integral también incluyó el aspecto afectivo a partir del cual, entendemos, se erige una arena de conflicto político en el proceso de su implementación. En tal sentido, se impulsa desde diferentes organizaciones y frentes docentes la necesidad de construir espacios democráticos en las escuelas a partir de la “reivindicación de la justicia erótica, en los que no solo se escuchen para que podamos escuchar y hablar tanto del dolor como del goce en nuestras aulas” (flores, 2015b, p. 12). Todas estas observaciones son parte de las *mutaciones* y *tópicos* de los discursos durante el debate que tendrán lugar, fundamentalmente, desde 2015. Así, al calor de los debates sobre los derechos sexuales y (no) reproductivos, la proliferación de voces y los movimientos feministas y de las disidencias, lejos de suturar el debate político sobre la sexualidad, han transformado el conflicto en la efectiva implementación de la ley, que transita sus dieciséis años (Colectivo Mariposas Mirabal, 2019).

En relación con los análisis realizados, es indispensable, entonces, efectivizar la concepción de las niñeces y adolescencias como sujetxs de derechos (ampliamente debatida) y promover la profundización en la modificación de los vínculos hetero-cis-normativos (no cuestionados en los debates parlamentarios en dicha *época*). Esto implicaría el viraje de un paradigma biomédico a uno integral de la educación sexual, desde el cual la construcción y el *andamiaje de la autonomía* integre la prevención, el goce y la afectividad. Por consiguiente, como señala Bustelo Graffigna (2005), resulta preciso hacer públicas las discusiones para reconfigurar las relaciones de poder y las posiciones de lxs sujetxs desde la perspectiva de derechos. Es necesaria la presencia de las instituciones del Estado como garantes de los derechos de las niñeces en el proceso de construcción de su autonomía, para impedir la opresión hacia estxs sujetxs.

Dentro de este marco, consideramos la ley ESI como herramienta para promover las voces de las niñeces y adolescencias en la esfera pública escolar alrededor de la sexualidad; en consecuencia, la posibilidad “de”, y poder habilitarlx como actorxs políticxs. Conviene subrayar las implicancias que esto tiene en relación con la modificación en la subjetividad de quienes enseñan y aprenden, es decir, una reconfiguración de lxs sujetxs desde una dimensión ética diferente, que abordaremos a continuación (Cano, 2022; Colectivo Mariposas Mirabal, 2019; Morgade *et al.*, 2011).

Si bien en su sanción se prefigura una sociedad para ciudadanxs cisheterosexuales, se produjo, junto con el desplazamiento paulatino del discurso hegemónico moral hacia el biomédico, la habilitación de posiciones flexibles y no fijas —o fijadas— de lxs sujetxs, a partir de la incorporación de la afectividad y el goce, en un primer plano de las sexualidades en plural. Y, en este sentido, contribuyó a avanzar en el terreno de una igualdad en términos liberales, desde una dimensión ética igualitaria; es decir, una igualdad dentro de una identidad política común, en contraposición a la igualdad como diferencia de la democracia liberal (Mouffe, 1999).

Participación política en la esfera pública escolar

Desde los análisis de Cullen (2004), Bustelo Graffigna (2005) y Morgade *et al.* (2011), la escuela es un espacio dentro de la esfera de lo público donde las niñeces y adolescencias expresan sus voces y construyen sus identidades, a pesar de su carácter normalizador y regulador. En tal sentido, como mencionamos en la introducción del artículo, desde los análisis críticos del *discurso social*, sostienen que, en el lugar público de la escuela, circulan discursos externos que promueven representaciones y moldean las instituciones educativas (Epstein y Johnson, 2000). Así pues, la esfera pública escolar o espacio *intermedio* (Cockburn, 2007)^{xvi} es un ámbito de formación y concreción de identidades en la habilitación de la participación de las niñeces y adolescencias. Según Morgade *et al.* (2011), la participación desde la propia voz de lxs sujetxs alude al campo político y educativo, a partir de los cuales se construye la subjetividad y la cultura, en un mundo compartido de adultxs y niñeces.

Añadamos a esto los discursos sexuales externos a la escuela de los políticos y los medios de comunicación, los cuales erigen representaciones sexuales de las niñeces y adolescencias quienes, a su vez, son receptorxs de esos mensajes. Estos discursos hegemónicos son incrustados en las políticas de Estado y actúan directamente sobre las escuelas, produciendo relaciones de poder y propósitos en las actuaciones de los agentes educativos (Epstein y Johnson, 2000). Como analizamos en el primer apartado, los discursos sobre las niñeces y adolescencias se vinculan con la relación que se establece entre estos y lxs adultxs. A partir de ello, se producen tensiones entre heteronomía-autonomía, las cuales se reproducen por y en la escuela, particularmente en relación con la sexualidad y la construcción de las identidades de lxs sujetxs.

A su vez, los discursos sexuales externos también funcionan como motores de participación política estudiantil. En un contexto latinoamericano de *relevo múltiple*: generacional, de género y étnico, desde donde emergen formas de organización, liderazgos y procesos de lucha

“que apuesta a la prefiguración ‘aquí y ahora’ de los gérmenes de la sociedad futura” (Ouviaña, 2021, p. 258).

Según los análisis de Vomaro *et al.* (2022), las demandas de políticas de géneros que tuvieron una amplia movilización del colectivo de mujeres y disidencias^{xvii} entablaron un diálogo con las nuevas generaciones a partir del involucramiento y la resignificación de lxs estudiantes en los reclamos. Fundamentalmente, este involucramiento adquiere mayor fortaleza y visibilidad en la coyuntura argentina a partir del año 2015. En este contexto, se pusieron de relieve, mayormente, las violencias contra las mujeres, “trastocando la sensibilidad de adolescentes y jóvenes, que reclamaron por políticas públicas efectivas e integrales” (Faur, 2018, p. 1).

La conformación de los centros de estudiantes en las escuelas y las comisiones de género(s) configuraron una disputa política juvenil que instaló en la esfera pública escolar demandas estudiantiles y docentes alrededor de las políticas de géneros y sexualidades. En este sentido, la vinculación entre “el afuera y el adentro” de la escuela resulta clave para el análisis del clima de época y “para comprender los vínculos de las nuevas generaciones con la política entendida en un sentido amplio y algunos repertorios de acción emergentes que se expandieron en los últimos años” (Vomaro *et al.*, 2022, p. 83).

Ahora bien, desde un planteo ético-político, Cullen (2004)^{xviii} señala la necesidad de redefinición de lo público y del espacio institucional junto con la legitimación de los *saberes desde el deseo de aprender y los poderes de enseñar* como parte de la delimitación del problema educativo en la narrativa de los discursos pedagógicos. Asimismo, Cano (2022) y Morgade *et al.* (2011) plantean como horizonte democrático la *construcción de pedagogías sentimentales que no socaven los vínculos afectivos*, desde una *dimensión ética afectiva y política* en el pasaje de una moral sexual a una *ética de la sexualidad*. La ligazón del deseo de aprender y el poder de enseñar en la promoción de la *erotización* de los procesos pedagógicos en términos de curiosidad, libertad y sexualidad resultan imprescindibles (Britzman, 2000, 2016; Lopes Louro, 2000; flores, 2008, 2015a, 2015b). Más aún, el deseo de aprender se pone de relieve en la necesidad de reactivarlo en un ámbito escolar que responda a ello, y no al imaginario de lxs adultxs (Meirieu, 2003).

La escuela, a partir de la ESI como esfera pública, es una herramienta de construcción en el *proceso de autonomización* con la búsqueda y apertura del deseo de las niñeces, no como un punto o lugar de llegada, sino un proceso de crecimiento en el que la escuela y, por supuesto, lxs docentes estamos involucradxs. Ahora bien, estas herramientas deben habilitar en el espacio del aula el propio conocimiento de lxs sujetxs, donde puedan construir su propia capacidad de actuar en procesos contextualizados (Cullen, 2007). Y, a partir de ello, habilitar la posibilidad de la redefinición de lo público. O bien, como plantea Cockburn (2007), como parte de los *espacios intermedios* plurales (entre público-privado) que deben propiciarse para la participación y las acciones de lxs sujetxs políticxs.

Reflexiones finales

La sanción de la Ley ESI en 2006 estableció mayor autonomía para las niñeces y adolescencias a partir de la visibilización de ciertos asuntos sobre sexualidades que se encontraban *ocultos* en la esfera privada, desde una perspectiva adultocéntrica. Para el Programa ESI, lxs sujetxs tienen el derecho a recibir información científica confiable y a poder expresarse libremente en el ámbito escolar, desde el paradigma biomédico de enseñanza, en el marco de un sistema hetero-cis-normativo.

Estas modificaciones contribuyeron —y continúan haciéndolo— a la transformación del sentido y ejercicio de la ciudadanía en la esfera pública escolar que, también, requiere de su mutación para desplegar su potencial creador del deseo y la participación política en las decisiones de las niñeces y adolescencias. En un contexto donde se experimenta un *relevo múltiple* de fuerte repolitización de la educación, con niveles altos de participación política, las fronteras escolares se volvieron más porosas y, desde allí, lxs sujetxs políticxs participan activamente en su transformación en clave democrática. En tal sentido, la implementación de la ESI continúa forjándose en un campo de disputa político de sentidos en Argentina.



ST, lápices sobre hojas. **Romina Solange Finks**

Notas:

i La Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 fue sancionada por el Congreso Nacional Argentino el 4 de octubre de 2006. En su artículo 1º, establece: “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”.

ii La Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada el 14 de diciembre de 2006, y la Ley Educación Inicial N° 27.045, que la modificó, sancionada el 3 de diciembre de 2014 por el Congreso Nacional, establecieron la obligatoriedad escolar desde los 4 años hasta la finalización de los estudios del nivel medio; en total, catorce años (hasta la anterior, Ley Federal de Educación N° 24.195/93, eran diez años de escolaridad).

iii Nos referimos a las niñeces y adolescencias en plural para contribuir en la construcción de nuevos paradigmas que nos permitan desarticular la mirada homogeneizadora, universalizante y etaria (Margulis, 2001). Desde esta perspectiva, y teniendo en cuenta que la Convención por los Derechos del Niño contempla a los “niños” como toda persona hasta los 18 años, nos referimos a las niñeces y adolescencias como una forma de acercarnos a conocer las diferencias y singularidades que construyen su pluralidad y diversidad en los distintos espacios sociales. Asimismo, utilizamos, en reiteradas ocasiones, solamente “niñeces” para facilitar la lectura. Las acciones del Programa ESI a establecimientos públicos escolares contempla desde nivel inicial hasta nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria en su artículo 4°.

iv Entendemos al adultocentrismo como la forma de dominación donde el control lo toman y ejercen adultos, mientras las niñeces y adolescencias son sometidas a una condición subalterna o desestimada como actores de relevancia (Bustelo Graffigna, 2005; Cussiánovich Villarán, 2000; Morales y Magistris, 2018). Si bien el primer autor no explicita su análisis específicamente desde el adultocentrismo, se refiere de similar modo a “los adultos [que] ‘adulteran’” (p. 272).

v La utilización del lenguaje inclusivo fue una decisión política vinculada a los análisis de las teorías feministas, transfeminista y queer, según las cuales la posibilidad de nombrar y desnombrar nos permite deshacernos de la posición de subordinación y vulneración en la que fuimos y somos constituidxs como sujetxs (flores, 2015b). En tal sentido, en el presente artículo utilizaremos la “x”.

vi Este campo de investigación se vincula con estudios internacionales sobre los discursos escolares de educación sexual; a saber: la investigación de Silvana Darré, *Políticas de género y discurso pedagógico. La educación sexual en el Uruguay del Siglo XX* (2005); la tesis de Maestría de Costales Villaroel, *Sexualidad educada. Discursos de educación sexual desde el colegio y el Estado* (2010); y, en tercer lugar, el libro de Debbie Epstein y Richard Johnson, *Sexualidades e institución escolar* (1997). Este se destaca como antecedente fundamental en los estudios sobre sexualidad, juventud y educación que utilizamos en este artículo (Zemaitis, 2016).

vii Los discursos de lxs representantes parlamentarixs han sido extraídos de las versiones taquigráficas de las actas de sesión. Luego de cada transcripción pondremos entre paréntesis el apellido, cargo del funcionarix, año de la sesión y la página de la intervención obtenida del diario de sesión correspondiente. Diputadxs en: https://www.diputados.gov.ar/secparl/dtaqui/diario_sesiones/acordeon.html. Senadorxs en: <https://www.senado.gob.ar/parlamentario/sesiones/busquedaTac>

viii Constitución Nacional Argentina. Convención Internacional de los Derechos del Niño. Infojus. 2013. Artículo 24, inciso 1 (p. 222).

ix La Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable N° 25.673 fue sancionada el 30 de octubre de 2002 por el Congreso Nacional. Dentro de los objetivos de esta ley, se fijó la necesidad de alcanzar un nivel alto en la población de salud sexual y procreación responsable, a fin de que se promuevan decisiones libres, la prevención de los embarazos “no deseados”, la promoción de la salud sexual en la adolescencia, la prevención de infecciones de transmisión sexual, la garantía del acceso a la información en lo referido a

salud sexual y procreación responsable, y la posibilidad de potenciar la participación femenina en la toma de decisiones.

x Las niñeces sobreviven por el hecho de vivir (zoe) y la fuerza y biología que implica vivir (nuda vida). A diferencia de lxs adultxs, la vida en comunidad (relacional) implica el lenguaje, la ciudadanía y la política.

xi La Reforma del Código Civil y Comercial en Argentina, aprobado por Ley N° 26.994 en 2014, introdujo una nueva transformación en la concepción jurídica de las niñeces y adolescencias a partir de la Autonomía Progresiva para el acceso a tratamientos y medicamentos para la salud (Herrera, 2019). Si bien esta aprobación reviste importancia, no se encuentra, en los objetivos de este artículo, profundizar las implicancias de dicha autonomía, aprobada ocho años después de la sanción de la ESI.

xii Denominadas, también, antinormativas (Zemaitis, 2016).

xiii Estos modelos se encuentran actualmente en danza en la agenda educativa como problemas políticos en el proceso de implementación de la política educativa, problematizados en este artículo (Colectivo Mariposas Mirabal, 2019).

xiv Es menester aclarar que en los debates aquí analizados se referían, aún, a Enfermedades de Transmisión Sexual.

xv El Programa ESI, aprobado con media sanción el 16 de agosto de 2006 en la Cámara de Diputadxs, contó, en la votación general, con 170 votos positivos y 1 negativo y, en la Cámara de Senadorxs, su aprobación, el 4 de octubre de 2006, con 54 votos positivos y 1 negativo.

xvi Para este autor, es necesario promover *espacios intermedios* en las escuelas que modifiquen las relaciones en la esfera privada (Cockburn, 2007).

xvii Hacemos referencia a la sanción de las leyes de Matrimonio Igualitario (2010), Identidad de Género (2012) y la irrupción del “Ni una menos” como consigna aglutinadora, junto con las movilizaciones del 8M que comenzaron a instalarse con fuerza y masividad en las calles en 2015. Junto con el debate del Aborto Legal, Seguro y Gratuito y el proyecto de reforma de la ESI en 2018, en una coyuntura política de avance, retroceso e impugnación al neoliberalismo en Argentina (Colectivo Mariposas Mirabal, 2019; Mazzola, 2020; Ouviaña, 2021).

xviii La escuela moderna surgió para enseñar el “buen uso de la razón, la libertad y el derecho”, subsumiendo la ética a “lo político”. De este modo, se estableció un orden social-político moderno en el que se separa “al hombre del ciudadano” (Rousseau), en donde se cede ese derecho natural para adquirir derechos sociales, y es aquí donde la ciudadanía deja de ser una categoría ético-política para ser solamente política (Cullen, 2004).

Referencias

- Barthes, R. (2010) [1977]. *Fragmentos de un discurso amoroso*. Siglo XXI.
- Barthes, R. (1994) [1970]. Escribir la lectura. En R. Barthes (1994), *El susurro del lenguaje*. Paidós.
- Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En M. Alvarado (Coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Flacso/Manantial.
- Bombini, G. (2002). Prácticas docentes y escritura: hipótesis en torno a una relación productiva. *Primeras Jornadas de Prácticas y Residencias en la Formación Docente*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- [http://renpyr.xtrweb.com/jornadas/\(D\)%20Practicas/WebTrabajos/BOMBINI%20T.htm](http://renpyr.xtrweb.com/jornadas/(D)%20Practicas/WebTrabajos/BOMBINI%20T.htm)
- Freire, P. (2008) [1981]. La importancia de leer. En *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.

- García Márquez, G. (1981). *Mi Hemingway personal*.
http://elpais.com/diario/1981/07/29/opinion/365205612_850215.html
- Genette, G. (2001) [1987]. Prólogo. En Genette (2001), *Umbrales*. Siglo XXI.
- Gerbaudo, A. (2011). Precisiones categoriales (a modo de introducción). El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria. En A. Gerbaudo (Dir.), *La lengua y la Literatura en la escuela secundaria*. UNL-Homo Sapiens Ediciones.
- Hemingway, E. (2011). *El viejo y el mar*. Debolsillo.
- Kristeva, J. (1978). La productividad denominada texto. En *Semiótica II*. Fundamentos.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.
- Plimton, G. (1954). "Entrevista a Ernest Hemingway".
<https://www.agenciapacourondo.com.ar/cultura/entrevista-ernest-hemingway>
- Villoro, J. (2003). Prólogo. En E. Hemingway (2011), *El viejo y el mar*. Debolsillo.

Fuentes normativas consultadas:

- Acta de la 26ª Reunión, 19ª Sesión Ordinaria, Periodo 124º, 16/08/06. Versión Taquigráfica. Cámara de Diputadxs del Congreso de la Nación Argentina.
https://www.diputados.gov.ar/secparl/dtaqui/diario_sesiones/acordeon.html
- Acta de la 24ª Reunión, 22ª Sesión Ordinaria, Periodo 124º, 4/10/06. Versión Taquigráfica. Cámara de Senadorxs del Congreso de la Nación Argentina.
<https://www.senado.gov.ar/parlamentario/sesiones/busquedaTac>
- Constitución de la Nación Argentina (2013). Editado por la Dirección Nacional del Sistema Argentino de Información Jurídica, 1er edición mayo 2013, ISBN: 978-987-28886-4-0.
- Ley Federal de Educación 24.195 de 1993 (14 de abril de 1993). Congreso de la Nación Argentina. Boletín Oficial N° 27.632, publicada el 5 de mayo de 1993.
<http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=17009>
- Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable 25.673 de 2002 (30 de octubre de 2002). Congreso de la Nación Argentina. Boletín Oficial N° 30.032, publicada el 22 de noviembre de 2002.
<http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=79831>
- Ley de Educación Sexual Integral 26.150 de 2006 (4 de octubre de 2006). Congreso de la Nación Argentina. Boletín Oficial N° 31.017, publicada el 24 de octubre de 2006.
<http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/verNorma.do?sessionId=CFBBOE4E2E7D5BCA07465AF32812623D?id=121222>
- Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006 (14 de diciembre de 2006). Congreso de la Nación Argentina. Boletín Oficial N° 31.062, publicada el 28 de diciembre de 2006.
<http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>
- Ley Educación Inicial modificatoria de la Ley de Educación Nacional 27.045 de 2014 (3 de diciembre de 2014). Congreso de la Nación Argentina. Boletín Oficial N° 33.044, publicada el 7 de enero de 2015.
<http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/2400000-249999/240450/norma.htm>