

Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano

 Jesica Baez y Catalina González del Cerro

Resumen

En los últimos años América Latina ha avanzado en políticas que promuevan el abordaje de las sexualidades en el ámbito de la escuela, a partir de la sanción de leyes específicas o de la implementación de programas ejecutados por los Ministerios de Educación o de Salud. Es notable la tendencia generalizada a favor de incluir la noción de sexualidad integral y la perspectiva de derechos sexuales y reproductivos, así como también la incorporación del enfoque de género en los textos de tales normativas. Sin embargo, existe una gran heterogeneidad de interpretaciones y de procesos de implementación que se desarrollaron en cada país según las particularidades de sus naciones y sus gobiernos. Partiendo de un punto de vista feminista, en este trabajo mapeamos las distintas políticas de educación sexual destinadas a jóvenes, y planteamos una clasificación en relación a los modos de concebir la prevención y la perspectiva de género. En segundo lugar, profundizamos en tres sucesos acontecidos en tres países –Chile, Paraguay y Brasil– que nos permiten reflexionar sobre los debates públicos que despertaron las políticas de educación sexual, y los sentidos disputados por los distintos actores sociales.

Palabras claves

Latinoamérica
Prevención
Género

Abstract

In recent years, Latin America has made progress in policies that promote sexual education at schools, through specific laws or through programs implemented by the Ministries of Education or Health. There is a general tendency in favor of including the concept of comprehensive sexuality and the focus of sexual and reproductive rights, as well as the gender perspective in the texts of such regulations. However, there are different interpretations and ways of implementing the policy in each country according to the particularities of the nations and governments. From a feminist perspective, in this paper we map the different policies of sex education aimed at young people, and to raise a classification in relation to the ways of conceiving the prevention and gender perspective. Second, we deepen in three events occurred in three countries –Chile,

Keywords

Latinoamerica
Prevention
Gender

Paraguay and Brazil— that allow us to reflect on the public debate that aroused sex education policies, and the senses played by different actors.

Introducción

Este artículo centra la mirada en la formulación de políticas públicas en Educación Sexual destinadas a jóvenes en América Latina por parte de los Estados Nacionales. Particularmente, nos interesa analizar cómo en los últimos años se ha incorporado esta temática en un contexto complejo en el que, por un lado, avanza el discurso de los derechos humanos y la incorporación de la perspectiva de género en las políticas públicas y por el otro, persisten en la cotidianidad situaciones de violencia, condiciones de vida desiguales según las formas de vivir los géneros.

Más allá de las distancias no lineales entre la producción normativa y los modos en que dicha trama cala sobre las condiciones materiales de construcción de lo cotidiano, un elemento que resulta llamativo es que las políticas públicas producidas en los últimos años utilizan como fundamentos para la inclusión de los debates en torno a las sexualidades en el ámbito de la escuela el discurso sobre los derechos, la instalación de la perspectiva de género y una mirada integral de la sexualidad. Esta tendencia común en la región, que es retomada de los documentos de organismos internacionales, adquiere diversos sentidos en cada uno de los países. O dicho en otros términos, cada país “traduce” estas directrices desde determinadas singularidades, configurando enunciaciones divergentes.

Partimos de concebir las políticas públicas como construcción que emerge de los debates, las negociaciones y los intercambios que acontecen en las esferas públicas. Recuperando la crítica de Nancy Fraser a la noción de esferas públicas que introduce Habermas, consideramos que las políticas públicas son “efecto y producción dinámica” de la deliberación de asuntos por parte de diversos actores que ocupan distintos espacios en la arena social (distinciones jerarquizadas y en consecuencia desiguales).

En esta dirección, la educación sexual se convirtió en un asunto público en América Latina luego de múltiples intervenciones, entre ellas las del movimiento feminista. Dichas intervenciones se enfrentaron con otras que, por el contrario, acudían a la retórica de la privacidad de la vida doméstica y, junto con ella, de la sexualidad para fundamentar que se trataba de un debate inapropiado. Siguiendo la revisión realizada por Fraser acerca de los sentidos de publicidad y privacidad (2006), y teniendo en cuenta que en el discurso político se recurre a ellos para legitimar ciertos intereses, tópicos, e ideas en desmedro de otros, la gesta de estas políticas públicas puede inscribirse en el marco de estas luchas por resituar los límites entre aquello que se considera privado de aquello que es público.

En este artículo, centraremos la mirada sobre la enunciación de políticas públicas que incluyan educación sexual.¹ En este primer ejercicio de análisis recuperaremos una serie de documentos (leyes y producción de material curricular —principalmente—) para poder caracterizar la formulación actual de estas políticas.² Recuperando la visión de Shore (2010) consideramos que las políticas son herramientas de intervención y acción social que regulan (y pueden cambiar) a las sociedades y su estudio permite explorar no solo a quiénes están dirigidas sino también a sus mismos formuladores. Es en este intercambio donde la formulación de políticas públicas adquiere un especial interés desde nuestro punto de vista, pues construyen categorías de subjetividad. En palabras de Shore “Las políticas han terminado por afectar todo lo que hacemos de tal manera, que se vuelve virtualmente imposible ignorar su influencia o escapar de esta”

1. Los hallazgos que aquí compartimos son resultado del trabajo realizado en el marco de dos proyectos de investigación. Por un lado, el trabajo realizado en el marco de la Beca CLACSO Julieta Kirkwood durante el 2015 con el título: Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual. Por otra parte, incorpora reflexiones surgidas de un proyecto de investigación doctoral, en el marco de una beca CONICET, que analiza la traducción de las normativas argentinas sobre educación sexual en las experiencias escolares de jóvenes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

2. Para continuar profundizando la comprensión en torno a la formulación de políticas públicas que aborden la educación sexual resultaría imprescindible recurrir a diversas fuentes, entre ellas, la voz de los actores involucrados en su formulación, así como también aquellos que son interpelados en su puesta en marcha. En este artículo, centramos el análisis sobre los documentos escritos, planteando hipótesis que requerirían la continuidad y profundización de la labor investigativa a futuro.

(Shore, 2010: 36). En esta dirección, nos preguntamos sobre cuáles son las características que está adquiriendo la educación sexual en América Latina, y con ello, qué tipo de subjetividad juvenil sexuada se está anhelando producir.

En primer lugar, avanzaremos sobre un ejercicio de mapeo de políticas de educación sexual en la región. En segundo lugar profundizaremos en tres casos que nos permitirán reflexionar en torno a las tendencias que están instalando estas políticas. Nos detendremos en una serie de acontecimientos ocurridos en Chile, Paraguay y Brasil. Cada uno de ellos nos brindará una arista desde la cual podremos entrever el juego de traducciones. Para ello hemos relevado el marco legal de cada país y analizado una serie de documentos curriculares y otras fuentes complementarias

Nuestro interés central es revisar estas políticas desde un punto de vista feminista. En otras palabras, se trata de analizar y reflexionar en torno a cómo estas políticas propiciadas por los Estados Nacionales contribuyen o no a construir una ciudadanía sexual donde se extiendan los horizontes de la justicia de género. La inclusión de la sexualidad en las políticas educativas destinadas a jóvenes en la región es parte de un proceso complejo de batallas, negociaciones y disputas. Como parte central de este proceso, el movimiento feminista apuntó a la ampliación de la justicia de género y a resituar la ciudadanía sexual como eje. Es notorio cómo la entrada de estos temas a la discusión pública se encuentra fuertemente vinculada al sostenido trabajo de organizaciones feministas y a la llegada de algunas mujeres a diversas instancias políticas (legislativas y ejecutivas), así como también —a veces en disputa y otras en consolidación— a la constitución de diversos movimientos socio-sexuales (Maffia).

Por otra parte, las advertencias también son puestas sobre el tapete: se progresa sobre políticas de reconocimiento que descuidan la necesaria redistribución señalada por Nancy Fraser o incluso, “muchos de los logros del movimiento feminista fueron cooptados por la democracia liberal y acomodados a las necesidades del sistema capitalista con el fin de producir reformas, pero sin tocar el núcleo duro de la desigualdad” (Correa, 2014: 47). En este punto es fundamental revisar las formas de inclusión de la “perspectiva de género” en estas políticas públicas. Parecería ser ecuaníme su abordaje: la mayoría de los documentos que acompañan estas políticas lo mencionan explícitamente, sin embargo, las definiciones y sentidos de intervención son profundamente diferentes.

Autores/as contemporáneos provenientes de las ciencias sociales han traído al campo de los debates políticos hacia fines de los noventa, la noción de ciudadanía sexual, la cual permite continuar complejizando la dimensión política de la sexualidad. Jeffrey Weeks (1998) en Estados Unidos, Diana Maffia (2001) en Argentina han propuesto este concepto en el que se manifiesta una tensión entre aquello que se intenta aunar: ciudadanía pública política/sexualidad privada doméstica. Maffia señala que la construcción de la ciudadanía moderna toma como base un “contrato sexual”, donde la mujer/las mujeres quedan relegadas al plano de la maternidad y a la vida doméstica. Describe cómo la inscripción corporal de las desigualdades habilita a un ejercicio de los derechos sexuales de manera desigual por parte de los sujetos (2001; 2003; 2006). La psicóloga argentina, Ana María Fernández adopta también esta lectura, vinculando las necesidades del capitalismo y la construcción del modelo de familia nuclear, donde el mundo doméstico y reproductivo queda bajo la responsabilidad de la mujer mientras el mundo público y productivo en manos de los varones (Fernández, 1999).

Alejandra Ciriza (2007) profundiza estos debates, señalando las tensiones y paradojas entre la noción de ciudadanía de tradición liberal y la noción de ciudadanía de mujeres, en el que prima un Estado de igualdad abstracta y diferencias/desigualdades reales. La autora avanza señalando cómo en la construcción moderna del derecho ha prevalecido una “operación de sustitución” del cuerpo real de los sujetos por un cuerpo abstraído

de las marcas de identidad de clase, raza y sexo. En esta forma de asunción del derecho, según la autora, reside la tensión entre abstracción y corporalidad, “entre el carácter real de los cuerpos humanos y la forma de inscripción de eso real en un determinado orden político y social” (Ciriza, 2007: 298). A su vez, la posibilidad de resituar el género en un contexto específico, en diálogo con una materialidad determinada anclada a un territorio, resultará clave para resituar la lucha feminista poscolonial (Espinosa Miñoso, *et al.*, 2014)

Desde esta posición, nos preguntamos: ¿Qué características asume la formulación de políticas públicas que incluyen educación sexual en América Latina? ¿Qué actores sociales participan de dicha formulación? ¿Qué estrategias de enunciación son tendencia? ¿Cómo se incluye el discurso de los derechos en dichas construcciones? ¿Qué apelaciones se realizan a la perspectiva de género? En las próximas secciones avanzaremos sobre ello.

“Educación sexual: ¡sí!” Mapeo de políticas públicas en Latinoamérica

En la mayoría de los países parte de la región se desarrolla algún tipo de acción en pos de incluir la educación sexual para jóvenes en el sistema educativo desde el Estado. Algunos de estos países tienen en marcha programas en el marco de sanción de leyes específicas que regulan la educación sexual como contenido obligatorio, mientras otros solo introducen algunas acciones. Aun así, es notorio cómo el continente avanza en la promoción de la educación sexual en sus aulas bajo diferentes marcos (Cuadro N° 1).

Cuadro 1: Tipo de regulación de educación sexual por país

| Leyes específicas ¹ | Leyes generales con mención específica ² | Programas de educación sexual ³ | Proyectos y acciones ⁴ |
|--------------------------------|---|--|-----------------------------------|
| Ecuador | Chile | Brasil | Paraguay |
| Colombia | Perú | | |
| Argentina | Venezuela | | |
| Uruguay | Bolivia | | |

- 1 Ecuador: Ley 285 (1998) “Educación de la sexualidad y el amor”. Educación para la democracia y el buen vivir: a. Programa estratégico nacional intersectorial de Planificación en violencia de género, b. Hablo Serio y c. Programa Nacional de erradicación de la violencia. Colombia: Ley 115 (1994) y Ley 1620 (2013) Sistema Nacional de Convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención de mitigación de la violencia escolar. Programa de Educación para la sexualidad y la construcción de la ciudadanía. Argentina: Ley de Educación Sexual Integral 26.150 (2006) Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Uruguay: Resolución Nro. 1 Acta Extra Nro. 35. Programa de Educación Sexual (2006)
- 2 Chile: Ley 20.418 (2010) Salud Sexual; Perú: Decreto Supremo 006 (2006) Creación de la Dirección de Tutoría y Orientación Educativa (órgano que regula la educación sexual en el sistema educativo); México: Ley General de Educación y Ley General de Salud; Venezuela: Ley Nacional de la Juventud (2002); Ley Orgánica de Educación (2009) puesta en marcha de Líneas estratégicas curriculares para la Educación de la sexualidad en el subsistema de Educación Básica (2010).
- 3 Parámetros Curriculares Nacionales: La inclusión es propuesta en términos transversales al conjunto de disciplinas que son parte de la enseñanza. Por otra parte, este país cuenta con el programa de Combate a la Violencia y la

Discriminación contra GLTB (Gays, Lesbianas, Transgéneros y Bisexuales) y de Promoción de la Ciudadanía de Homosexuales “Brasil sin Homofobia” desde el 2004.

4 Plan Nacional de Salud Sexual (2014-2018).

Con distintos recorridos, la educación sexual es parte de la agenda pública de América Latina.³ En el conjunto es notorio cómo ha calado en las fundamentaciones de leyes y programas tres nociones: derechos, perspectiva de género e integralidad. No obstante aparecen una serie de interrogantes respecto de cómo se traducen cada uno de estos términos en las diferentes políticas.

Tal como anticipábamos en la sección anterior, en el marco creciente de la inclusión del discurso de los derechos en la formulación de políticas se reconfiguran las formas concretas en que esos derechos son apelados. Los derechos sexuales y reproductivos son un cimiento que aparece en la mayoría de los documentos que fueron analizados en este artículo. Muchos de estos derechos a su vez, son reclamados, a partir de su mención en convenciones, pactos o acuerdos internacionales (por ejemplo, la declaración “Prevenir con Educación” firmada en México en 2008).⁴ El plexo normativo internacional consolidó argumentos a favor de la inclusión de la educación sexual en las aulas fortaleciendo dos sentidos: su carácter integral y la necesidad de una mirada en los derechos. A su vez, es notorio también, como aparece mencionada la “perspectiva de género” como enfoque (Baez, 2016).

Ahora bien, al revisar el conjunto de documentos, rápidamente aparecen diversas “traducciones” de lo que los pactos o convenciones establecen. En parte esto acontece, por cierta amplitud semiótica que tienen dichas normativas, así como una “estratégica ambigüedad” (Baez, 2016). Esto posibilita que bajo fundamentaciones similares convivan, en la región, diversas propuestas en los países, incluso desplegando sentidos contradictorios.

Del conjunto de los documentos se distingue, centralmente, dos traducciones de “integralidad, género y derecho”: I. La prevención como un derecho fundamental y II. Los derechos en plural. Estos dos sentidos direccionan la formulación de las políticas impregnando de determinados sentidos a la educación sexual y con ello a sus propuestas para la enseñanza.

Una de las tradiciones de mayor presencia entre los documentos analizados parte de la noción de prevención instaurándola en la grilla de derecho. Estos documentos recuperan el modelo biologicista de educación sexual. Desde este marco, se considera que en la escuela se abordan a las cuestiones de la sexualidad si se estudia la anatomía de la reproducción. Y, eventualmente, también la fisiología, aunque por lo general desgajada de las emociones y principalmente centrada en “los problemas” o “peligros” de las prácticas sexuales. Este enfoque es trabajado desde la necesidad de prevenir los riesgos de una sexualidad adolescente “descontrolada.” El discurso de la prevención ha calado profundo no solo en la construcción de argumentos que justifiquen la inclusión de la sexualidad como un tema escolar sino también en la producción curricular.

Nutrido de la voz médica, en el contexto actual, también apela al discurso de los derechos. Bajo este nuevo halo, se trata entonces del principal derecho a garantizar. Se constituye como central dentro de estas propuestas curriculares que proponen no solo conocer el cuerpo sino primordialmente las conductas “normales” que le permitirán al estudiantado tomar “acertadas decisiones” sobre su vida evitando el embarazo y las enfermedades.

3. En otros trabajos hemos analizado las características de esta inclusión (Baez, 2015). Allí exploramos las diversas configuraciones normativas, encontrando tres modalidades diferentes para la inclusión de las sexualidades en el aula desde acciones propiciadas por los Estados Nacionales: I. Legal, II. Programática y III. Acciones y proyectos.

4. Declaración firmada por los países latinoamericanos con el objetivo de fortalecer la respuesta a la epidemia del VIH en el contexto educativo formal y no formal. Los Ministros de Salud y de Educación de América Latina y el Caribe reunidos en México, dieron a conocer un acuerdo por el cual se creaba el compromiso de implementar y/o fortalecer estrategias intersectoriales de educación integral en sexualidad y promoción de la salud sexual, que incluya la prevención del VIH e ITS. La educación sexual fue presentada desde “perspectiva basada en los derechos humanos y en el respeto a los valores de una sociedad plural y democrática en la que las familias y las comunidades se desarrollan plenamente. Esta educación incluirá aspectos éticos, biológicos, emocionales, sociales, culturales y de género, así como temas referentes a la diversidad de orientaciones e identidades sexuales conforme al marco legal de cada país, para así generar el respeto a las diferencias, el rechazo a toda forma de discriminación y para promover entre los jóvenes la toma de decisiones responsables e informadas con relación al inicio de sus relaciones sexuales”.

Ahora bien, si la educación sexual debe garantizar el “derecho a prevenir”, en términos de contenido ¿qué debería enseñar? Al revisar los distintos materiales curriculares, aparecen algunas respuestas. La prevención en tanto derecho, dentro de este contexto se encuentra fuertemente ligado a la formación en valores que guían la propia conducta evitando “los riesgos”. A su vez, los riesgos son ampliados con la inclusión del discurso de los derechos. Inicialmente, los riesgos o efectos no deseados de la sexualidad se focalizaban en torno al embarazo “no deseado” y al contagio de enfermedades. En la mayoría de los documentos analizados, refieren también a la violencia de género, violencia sexual o simplemente, la violencia.

En el conjunto, las propuestas analizadas avanzan sobre una noción de integralidad de la sexualidad que luego se traduce en contenidos fuertemente arraigados a corpus del saber biomédico así como también a nociones relacionadas con los valores y las morales que organizan la conducta juvenil. El discurso de los derechos, en este contexto, es más un *aggiornamento* que actualiza los sentidos hegemónicos de antaño.

5. Dentro de esta tendencia se pueden ubicar las propuestas de, por ejemplo, Colombia, Argentina y Perú.

Otro conjunto de documentos,⁵ en cambio, apela al discurso de los derechos desde una posición distinta. Los derechos sexuales y reproductivos acontecen en el marco de la problematización y desnaturalización de las relaciones de poder que emergen en la trama social. De manera tal que la fundamentación para la incorporación de la educación sexual proviene de la necesidad de visibilizar las desigualdades.

Ahora bien, dentro de este conjunto de documentos curriculares persisten tensiones en torno a cómo se concibe la perspectiva de género. Por un lado, mientras que algunos documentos se posicionan a favor de una revisión de las relaciones de género en clave de desigualdad social, otros aluden al género como categoría descriptiva de las diferencias entre varones y mujeres. Por otra parte, algunas propuestas avanzan en la problematización de la heterosexualidad, otras normalizan las distintas identidades sin cuestionar la matriz socio-cultural de su producción.

En una lectura general, los contenidos curriculares propuestos en cada uno de estos países alientan ampliar la justicia de género en la medida que apuntan a reflexionar sobre las condiciones de producción de las relaciones sexo-género en que los y las jóvenes viven. Sin embargo, algunos/as investigadores/as del campo alertan sobre cómo estas propuestas, al poner énfasis en propiciar el autocontrol de los/as jóvenes apuntan, también, a generar espejismos de libertad y autonomía (Estupiñán Serrano, 2011). Ya no se trata de fomentar conductas de prevención de un riesgo atemorizante sino, más bien, de propiciar el autogobierno de uno/a mismo/a. Este viraje que alienta la formación de sujetos autónomos entra en contradicción cuando el campo de acción real de elección se ciñe sobre las condiciones establecidas de antemano que no son posibles de poner en debate. En esta dirección, es interesante advertir cómo estas propuestas en las que los derechos sexuales y reproductivos son pluralizados pueden devenir en meros formulismos.

A continuación, presentamos tres casos de políticas de educación sexual contextualizados en un tiempo y espacio específico en el que acontecen una serie de acciones gubernamentales signadas por un fuerte debate público que tensiona los sentidos sobre la ciudadanía sexual: I. Chile: el despliegue de la educación sexual en el centro de una disputa por la libertad de enseñanza II. Paraguay: el cambio radical de enfoque en un escenario político inestable y III. Brasil: la retirada de materiales didácticos por considerarlos inadecuados. Cada uno de estos casos nos permitirá analizar configuraciones específicas de las políticas públicas que aun siendo singulares, brindan claves para comprender las directrices o tendencias que se están dando en el continente. No se trata de realizar una comparación exhaustiva de diversas variables con el objeto de establecer similitudes y diferencias entre estos tres países, sino de ofrecer elementos

para comprender estas tres acciones en el marco de la formulación de políticas públicas que incluyen educación sexual.

I. Los siete programas de Chile

El caso chileno es una ventana desde la cual podemos entrever el avance de una mirada liberal sobre la sexualidad, donde el campo de la salud se legitima como área de intervención política y la pluralidad de valores como punto de partida. Para comprender las políticas de educación sexual chilenas, y en particular el caso de los siete programas ofertados en 2011, nos resulta imprescindible marcar algunos hitos previos que nos permitirán visualizar el giro que este diseño propuso. Si bien se registran antecedentes (Valdés y Guajardo, 2007; Olavarria 2005) sobre políticas de educación sexual en distintos momentos del siglo XX, el debate sobre su pertinencia se instaló más fuertemente en la agenda pública a inicios de la década del noventa, con la discusión sobre la “Política de Educación en Sexualidad”. Para entonces existía un fuerte cuestionamiento a la injerencia estatal en asuntos privados por parte de un amplio sector de la sociedad. Sin embargo, la preocupación social en torno al crecimiento de la tasa de embarazos en adolescentes y de transmisiones de infecciones terminó primando y permitió la sanción en 1993 de dicha política.

Durante los años que siguieron se llevaron a cabo las Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad- JOCAS, iniciativa apoyada financiera y técnicamente por el UNFPA, y que contó con la participación de los distintos actores escolares. Si bien hay quienes consideran que la experiencia no logró cumplir con sus objetivos (Olavarria 2005) y fracasó por su escasa adhesión en las instituciones (Essau Figueroa, 2012), es indudable que marcó una etapa y tuvo gran impacto a nivel cultural, social y mediático.⁶ Más adelante, en el año 2005 bajo el primer mandato de Bachellet se creó el “Plan de Educación en Sexualidad y Afectividad” a ser implementado en todos sus niveles ministeriales y establecimientos educacionales, que buscó establecer formalmente el tiempo escolar, con etapas, hitos, objetivos y evaluación de resultados esperados, y pretendió incluir otros temas relegados como discriminación y orientación sexual, abuso sexual infantil y violencia de género, entre otras (Olavarria 2005).

Finalmente, la asunción del nuevo gobierno de Sebastián Piñera,⁷ trajo aparejada un giro en las políticas de educación sexual. En el 2010 se sancionó la Ley 20.418, que “Fija normas sobre información, orientación y prestaciones de materia de regulación de la fertilidad”. Es la principal normativa que regula la educación sexual chilena en la actualidad y tiene como principal órgano ejecutor el Ministerio de Salud. La definición del carácter obligatorio de la educación sexual fue uno de los aspectos más destacables de la normativa. En su artículo 1° establece que “Toda persona tiene derecho a recibir educación, información y orientación en materia de regulación de la fertilidad [...]”, e inmediatamente después enfatiza en el respeto a la libertad de enseñanza.⁸ La sanción de la ley construyó un encuadre desde la salud en el marco de la libertad de enseñanza. Al tiempo que hizo obligatoria su inclusión, también se encorsetó bajo la grilla biomédica de sus contenidos. Al observar las experiencias anteriores a su sanción, el abanico de experiencias resultaba un próspero semillero de temas variopintos que interpelaban la categoría de género. A su vez, el nuevo marco normativo que apunta al derecho a la información también avanza a favor de la defensa de la libertad de elección. Siguiendo los aportes de Essau Figueroa (2012) esta tensión se consolidó desde una dinámica coercitiva y de exclusión donde una serie de valores morales particulares son presentados como universales.

6. Asimismo, vale mencionar que la educación sexual no era explícitamente obligatoria dentro del ordenamiento jurídico chileno. La controvertida Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), redactada por el gobierno de facto y vigente hasta el 2009, consagraba la libertad de enseñanza por sobre el derecho a la educación. Es que la implementación de la educación sexual quedara a merced de la voluntad de cada escuela y asignaba la responsabilidad de la educación a los padres y la familia (UNFPA). Si bien esa normativa fue reemplazada por la Ley 20.370 General de Educación, es destacable que dicha tensión sobre la responsabilidad estatal persiste en las discusiones actuales.

7. Sebastián Piñera proveniente del Partido Renovación Nacional (de corte centro derecha) gobernó en cargo de presidente desde 2010 hasta 2014.

8. “... los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán incluir dentro del ciclo de Enseñanza Media un programa de educación sexual, el cual, según sus principios y valores, incluya contenidos que propendan a una sexualidad responsable e informe de manera completa sobre los diversos métodos anticonceptivos existentes y autorizados, de acuerdo al proyecto educativo, convicciones y creencias que adopte e imparta cada establecimiento educacional en conjunto con los centros de padres y apoderados.”

Si bien se declara la preocupación por el aprendizaje de los/as jóvenes estudiantes (se reduce su implementación a la escuela secundaria) resulta paradójico que la única ley vigente tenga su origen y órbita de acción en el campo de la salud y que su denominación haga referencia a la “fertilidad” y la dimensión reproductiva, lo que da cuenta de un enfoque preventivo y biomédico que destaca el carácter riesgoso de las prácticas sexuales. En este panorama, las acciones llevadas a cabo por del Ministerio de Educación fueron principalmente seleccionar siete programas diseñados por distintos organismos no gubernamentales y universidades, tanto laicos como religiosos.⁹ Estos programas se plantearon como un abanico de opciones para que cada institución fuese libre de elegir según sus idearios y valores. Según describen Palma, Reyes y Moreno (2013), en un principio esta “propuesta plural” del gobierno fue aplaudida por distintos sectores políticos. Para los conservadores, la sanción favorecía el modelo económico-administrativo de la educación chilena en general a la vez que permitía ingresar propuestas institucionales católicas que asegurasen la formación en valores. Por otra parte, para los progresistas la propuesta parecía generar las condiciones democráticas para la participación de las comunidades escolares en la educación sexual y “garantizaría a cada estudiante su derecho a información científicamente fundada” (Palma, Reyes y Moreno, 2013: 19).

En el 2012 la UNFPA publicó el documento “Educación Sexual en Chile. Implementación de la Ley 20.418” en el que se concluyó que el cumplimiento de dicha ley estaba lejos de ser una realidad, y destaca tres razones. Por un lado, el carácter intersectorial de la implementación de los siete programas y la superposición de roles entre el Ministerio de Salud y el de Educación en lo que respecta al carácter técnico y administrativo. En segundo lugar, observó que el mecanismo de financiamiento estaba poco definido, presentaba deficiencias y su partida aparecía fuertemente subejecutada. Por último, el documento cuestiona la “externalización del servicio como modelo de mercado”. Se denuncia que este mecanismo de ofertar diseños curriculares en el que los proveedores debían competir con los restantes para ser seleccionados por la mayor cantidad de sostenedores, no solo resalta el carácter privatista, sino que detrás de la libre elección y pluralidad de la propuesta, se esconde una mirada conservadora.

Según Palma, Reyes y Moreno (2013) los diseños no demandan ni aseguran coherencia con los acuerdos internacionales incorporados en su portafolio, y plantea la dificultad de situar una definición de principios y fundamentos. Por el contrario, los principios aparecen librados a la negociación de objetivos que cada establecimiento elija. Tal es el caso de las miradas sobre la homosexualidad. En ocasiones, los/as referentes de los programas con mayor impronta católica manifestaron posiciones patologizantes, en el marco de un fuerte debate social previo a la sanción de una ley destinada a prevenir y sancionar la discriminación por sexo, orientación sexual e identidad de género. Frente a esta divergencia, el ministerio apeló a reforzar su propuesta plural ya que, en dicho debate, según sus declaraciones, quedaba evidenciada la multiplicidad de miradas.

Si ubicamos esta celebrada pluralidad en el complejo entramado de políticas neoliberales podemos identificamos algunos ejes problemáticos. En primer lugar, la incorporación de lógicas mercantiles en políticas públicas avanza hacia un proceso des-responsabilización de la escuela en su rol de garantizar el derecho de estudiantes a recibir educación sexual y a establecer contenidos mínimos, algo que en el caso analizado se vio evidenciado: el proyecto finalmente tuvo una adhesión casi nula por parte de las instituciones educativas. En segundo lugar, el proyecto no especificó si tenía que ser un comité, las familias, los/as profesores, o el/la directora/a de cada escuela quienes debieran tomar esta decisión. Según Essau Figueroa (2012) la “libre elección” forzaba a las escuelas a optar sobre la base de máximos morales, a homogeneizarse internamente, y con ello, a cerrarse sobre sí mismas. En tercer lugar, si bien todos los programas hacían permanentemente referencias sobre la importancia de formar en

9. Los nombres y las instituciones responsables de cada programa eran: “Aprendiendo a Querer”, Universidad de la Santísima Concepción. En línea: <http://www.aprendiendoaquerer.cl>; “TeenStar”, Facultad de Ciencias Biológicas de la Pontificia Universidad Católica. En línea: www.teenstar.org; “Programa de Educación en Valores, afectividad y Sexualidad”, Centro de Estudios de la Familia de la Universidad San Sebastián. En línea: www.uss.cl/pas; “Curso de Educación Sexual Integral del Doctor Ricardo Capponi”. En línea: www.cesi.cl; “Adolescencia: tiempo de decisiones”, Facultad de Medicina, Universidad de Chile; “Programa de aprendizaje en sexualidad y afectividad, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. En línea: www.pasa.cl; “Sexualidad autoestima y prevención del Embarazo en la adolescencia”, Asociación Chilena de Protección de la Familia. En línea: www.aprofa.cl. (Palma, Reyes y Moreno, 2013: 17).

“valores” (aún más que en Derechos) no se especificaba a qué valores referían ni de qué modo se planteaba su abordaje.

El enfoque de género y derechos es mencionado de forma declarativa pero como veremos a continuación, no se corresponde con los contenidos plasmados. O dicho en otros términos, se trata de un barniz contemporáneo que poco interpela el desarrollo curricular. Para ahondar en esta tensión analizamos la cartilla para docentes “Formación en sexualidad, afectividad y género” elaborada en el 2013 por el Ministerio de Educación para acompañar el diseño de los siete proyectos educativos institucionales. La guía propone una serie de temas a trabajar en las aulas, según las edades. Entre los temas destinados a jóvenes de 12 a 18 años prevalecen contenidos “vinculados a formación de conductas de prevención en el marco de los valores”.¹⁰ El derecho fundamental a la que deben acceder los y las jóvenes, en esta propuesta, es la prevención. Entendiéndose por prevención no solo el conocimiento biomédico sino principalmente la producción de “buenas conductas.

La reiterativa mención de ello evidencia a lo largo de las páginas una valoración del matrimonio heterosexual, y la conformación de relaciones estables y monogámicas. No obstante, es notorio que el material excede lo regulado por la ley 20.418 al incluir temas como “la sexualidad y los medios de comunicación” y “la construcción social del género”. A su vez, en el documento se explicita una diferenciación “clara y precisa” entre sexo y género. Sin embargo, la definición establece una categorización que se sustenta en una concepción esencialista (el sexo es el reservorio biológico, natural e inmanente) y una clasificación binaria, en la que se divide de manera taxativa la lectura lineal “varones masculinos” y “mujeres femeninas”. Asimismo, lo que más impacta es la negación de las jerarquías que padecen las mujeres en los distintos planos de la vida. Plantear que el género es “enseñado según las diferencias biológicas” no significa necesariamente que aquello pueda ser problemático para quienes no se ajustan a esa identidad asignada, ni da cuenta de un estado de situación que se aspira a modificar. El género,¹¹ que se proponía como categoría disruptiva de una materialidad corporal finalmente normaliza “el mandato natural”. La heteronormatividad tampoco forma parte del debate. Muy por el contrario, enfatiza en el papel “complementario” de los géneros y define a la familia¹² (heterosexual) como el único modelo deseable y exento de conflictividad.

De esta forma se fortalece un discurso que además de normalizar en términos de roles de género y sexualidad, es liberal: deriva una concepción de diferencias que no remiten a desigualdades estructurales, si no que enfatiza en una versión meritocrática de las oportunidades, sin distinguir las posiciones de desventaja de unos sobre otras. La función de la educación así vista, se reduce a un reconocimiento sobre el proceso de socialización. Otra característica liberal de la educación sexual en la propuesta chilena, es la responsabilización individual de abusos y/o situaciones de injusticia social. El documento expresa que “muchas de estas situaciones [de abuso] se mantienen en el tiempo, debido a que los niños desconocen que están siendo víctimas de un tipo gravísimo de maltrato, dado que con frecuencia el agresor realiza acciones de seducción orientadas a convencerlos de que se trata de algo “normal” o de una expresión especial de afecto” (2013: 7). Cabe preguntarse, desde un enfoque de género, si las situaciones suceden o se mantienen debido a un desconocimiento infantil o a un ordenamiento social que autoriza a adultos a realizar estas prácticas tan habituales. La misma lógica puede detectarse en el siguiente fragmento: “[los embarazos adolescentes] se deben, fundamentalmente, a la falta de información de los y las jóvenes y a la baja percepción de riesgo que tienen en torno a su comportamiento sexual” (2013: 7). Esta conceptualización de los/as estudiantes no solo homogeneiza y define los/as adolescentes como sujetos sin capacidad de discernir, sino que también niega las distintas coerciones físicas, sociales y psicológicas que permean las prácticas sexuales, tanto en adolescentes

10. Entre los temas se menciona: Compromiso a largo plazo, el matrimonio y la crianza de hijos e hijas; Valores, actitudes y fuentes de aprendizaje sexual; Normas e influencia del grupo de pares en el comportamiento sexual; Toma de decisiones; Comunicación y habilidades de negociación y rechazo; Cómo encontrar ayuda y apoyo; Anatomía y fisiología sexual y reproductiva; Intimidad, integridad del cuerpo y comportamiento sexual; Salud sexual y reproductiva. Factores de riesgo.

11. En una las pocas ocasiones que se tematiza la violencia de género, el documento aclara que “[...] no obstante, no podemos desconocer que también existen manifestaciones de violencia de mujeres hacia hombres, un fenómeno menos visible y denunciado socialmente, pero igualmente relevante de abordar en pro del resguardo al derecho de la no violencia entre las personas, independiente de su sexo” (Ministerio de Educación 2013: 30).

12. “Vida familiar: significado y valor de la familia, sentido de pertenencia, la institución familiar en la sociedad, relaciones familiares, comunicación padres e hijos, etcétera. Roles y estereotipos sexuales: el rol del hombre y de la mujer en la sociedad, el valor de la complementariedad entre los sexos, igualdad de oportunidades, derechos y deberes, etcétera. Valores y sexualidad: amor, respeto mutuo, responsabilidad, fidelidad, apertura a la vida, compromiso, valoración del otro” (Ministerio de Educación 2013: 11).

como en adultos bien informados/as, y que muchas veces derivan en embarazos no planificados y/o en abortos.

Este recortado recorrido por algunas de las acciones de la política pública sobre educación sexual en Chile¹³ nos permite reflexionar en torno a cómo el discurso de derechos puede funcionar como legitimador del enfoque biomédico en alianza con el modelo moralista. En este marco, tematizar el derecho produjo una educación sexual donde la libertad de elección esconde la privatización de las sexualidades y a su vez, donde el saber médico enmascara el aprendizaje de determinados valores. En resumen, el caso chileno alerta sobre las reconfiguraciones de la prevención, el vaciamiento político del enfoque de género y las lecturas de lo integral en la que prevalece una jerarquía del saber médico moralizado y moralizante.

13. Si bien no es objeto de este análisis, vale aclarar que en los últimos años la política tomó nuevamente otro rumbo, centrado en la "convivencia escolar" y el programa "Buen vivir de la sexualidad y la reproducción". Estos tienen una mayor alineación con la perspectiva de género, e integra las acciones del Ministerio de Salud y Educación del Servicio Nacional de Mujeres (Sernam) y el Servicio Nacional del Menor (Senam) entre otros.

II. Las idas y vueltas en Paraguay

En Paraguay, entre los años 2010 y 2012 hubo una serie de sucesos que retomamos aquí ya que nos permiten ampliar la reflexión sobre las disputas de poder entre el Estado, los movimientos de derechos humanos y los organismos religiosos en el marco de un escenario político inestable. A su vez, el caso resulta paradigmático para pensar los avances y retrocesos en cuanto a la inclusión del enfoque de género y a la legitimación del abordaje pedagógico por sobre el sanitario.

Desde la reforma educativa de 1976 Paraguay viene realizando diversas acciones en pos de incluir temas de sexualidad en la escuela. Primero con un significativo énfasis en la prevención de embarazos precoces y de infecciones de transmisión sexual, y luego, en la reforma curricular de los años 80, con un enfoque moralizador bajo las directrices de lo que se denominó "Educación Familiar". Con el regreso a la democracia en 1995, se comenzaron a incorporar a la currícula los Derechos sexuales y reproductivos, en particular a partir de un acuerdo interinstitucional con el Programa sobre Igualdad de Oportunidades y Resultados para la Mujer en la Educación. Según informes posteriores elaborados por Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer (CLADEM), estas acciones no lograron disminuir los embarazos adolescentes ni el sexismo en el ámbito educativo. Tras una serie de iniciativas posteriores, como las centradas en los Institutos de Formación Docente entre el 2003 y 2009 (financiadas por ONGs como BECA o UNFPA), finalmente se construye en el año 2010 el "Marco Rector Pedagógico para la Educación Integral de la Sexualidad".

Este documento se destacó por haber sido elaborado en articulación con distintas unidades del Estado: Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio de Salud, Secretaría de la Niñez y Adolescencia y Secretaria de la mujer y también con organizaciones de la sociedad civil y agencias de Naciones Unidas. En su texto, esta normativa argumenta largamente la necesidad de adecuarse a la Constitución Nacional y a los numerosos convenciones y tratados relacionados con los derechos humanos: los derechos de la Niñez y la Adolescencia, los derechos de la Mujer, los derechos a la no discriminación, a la educación de la sexualidad, a vivir una vida sin violencia de género, también al respeto de los derechos de las diferentes etnias que conforman un país multicultural y plurilingüe.

A su vez describe los múltiples estudios que se realizaron con estudiantes, familias, docentes y directivos para la elaboración conjunta de la normativa, que incorpora tanto los espacios educativos formales como los no formales, y que parte de la necesidad de transversalizar los contenidos en todos los niveles (incluyendo Educación Especial, Indígena y de Adultos) así como también visibilizar la dimensión vincular educador/a

- estudiante y la inclusión de la perspectiva de género a la hora de abordar la educación sexual en las aulas. En esta propuesta, el enfoque de género “no se refiere exclusivamente a los conceptos de mujer y/o hombres como seres sexuados sino a la construcción social de las identidades que caracterizan a los seres humanos en su amplia gama de posibilidades y complejidades” (2010: 20). Plantea una educación sexual que “trasciende la información teórica recibida, un saber de lo vivido inscripto en el cuerpo que cada quien despliega en su relación con los otros” (2010: 16) y a su vez que sea “sistemática, científica, gradual y laica, brindando conocimientos, favoreciendo el desarrollo del juicio crítico y actitudes de responsabilidad y compromiso con la vida” (2010: 12).

La puesta en marcha del Marco Rector generó múltiples repercusiones en los sectores conservadores. A los pocos días de su publicación oficial, el Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC) advirtió que el Marco Rector violaba los derechos fundamentales garantizados por la Constitución Nacional: “Libertad de enseñanza, la responsabilidad insustituible de la familia en la educación de los hijos y el derecho a la objeción de conciencia”. Denunció, también, que estos principios regulatorios ponían en evidencia la intención de “ideologizar” a docentes, funcionarios/as y estudiantes. Cuestionaban que en el documento “la cultura es utilizada como fundamento de la educación de la sexualidad, descartando e incluso ridiculizando el valor y la significación fundamental y trascendental de la Biología”, y se sustenta en la precisión y eficacia de la ciencia como fundamento último. Por último, expresa que “en ningún texto del documento se describe esa «cultura impuesta», ajena a toda la cultura paraguaya”. Este cruce en el que se retoma el argumento de que la “ideología” de género es foránea y pretende forzar o destruir los valores locales (de una fuerte tradición cristiana que agregamos, es resultado del colonialismo también foráneo), desconoce los diversos movimientos nacionales de derechos humanos y de mujeres, que fueron actores centrales en la elaboración del Marco Rector.

A los debates en la esfera estatal, se sumaron también el reclamo de organizaciones católicas, que emitieron distintos manifiestos e intervenciones mediáticas. La asociación que aglutina iglesias evangélicas, elaboró un documento¹⁴ en el que se cuestiona no haber sido invitados/as a su elaboración, y se denuncia la falta de libertad de las escuelas religiosas para enseñar los valores de la vida familia y enseñar como opción válida la abstinencia sexual hasta el matrimonio. Este amplio grupo de asociaciones también materializó su crítica, organizando el II Festival por la Vida “Queremos papá y mamá”, con el fin de repudiar públicamente el Marco Rector por “querer imponer culturas totalmente extrañas y que solo tienen el objetivo de promover la inmoralidad” y “la enseñanza de más de dos sexos”.¹⁵

Un año después de su sanción, y por medio de la resolución Nro. 35.635 durante el 2011 se dejó finalmente sin efecto la implementación del Marco Rector. Dicha resolución despertó otra serie de repudios, esta vez por parte de las organizaciones de derechos humanos que participaron en su elaboración, quienes manifestaron la deuda histórica del Estado en brindar educación sexual y apelaron a distintos artículos de la Constitución. Los comunicados y solicitudes emitidas por organizaciones nacionales e internacionales denunciaron que dicha resolución representaba una arbitraria e irresponsable respuesta a las presiones de una “campana de desinformación”, que desconocía el proceso de construcción participativa y atentaba contra el derecho de los/as estudiantes.¹⁶ En el debate, los principales ejes defendidos fueron: el enfoque de género¹⁷ y el reconocimiento de la diversidad sexual.¹⁸

Estas declaraciones no lograron dar marcha atrás con la resolución, que mantuvo anulada la implementación de la educación sexual, hasta la sanción de un nuevo marco normativo: el Plan Nacional de Salud Sexual y Reproductiva 2014-2018. El nuevo Plan centró su mirada en aspectos médico preventivos, lo que representó una

14. Propuesta de las Instituciones Educativas Evangélicas del Paraguay. En el marco de Socialización del Documento: “Marco Rector Pedagógico para la Educación Integral de la Sexualidad del Ministerio de Educación y Cultura de Setiembre de 2010”.

15. Diario ABC color Digital, [En línea], Asunción, 25 de setiembre de 2011. En línea: <<http://www.abc.com.py/nota/rechazan-la-ensenanza-de-mas-de-dos-sexos/>>, consultado el 8 de noviembre de 2011.

16. Estos fueron el Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer (CLADEM), la Articulación por el Cumplimiento de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Mujeres (ACDM), la Coordinadora de Derechos Humanos del Paraguay el (CODEHUPY), la Plataforma Interamericana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo (PIDHDD).

17. “La inclusión de la perspectiva de género (no ideología) en el Marco Rector es necesaria y fundamental, pues permitirá cuestionar las discriminaciones basadas en los roles tradicionalmente asignados a las personas a partir de las diferencias sexuales, modificar las situaciones de desventaja social que afectan a las mujeres, así como reconocer el dinamismo y la diversidad en las construcciones e identidades de género”.

18. “El Marco Rector no hace una apología de la homosexualidad, ni del matrimonio entre personas del mismo sexo, sino que sienta las bases para el desarrollo de una educación en sexualidad positiva, saludable, antidiscriminatoria y no sexista. En concordancia con el artículo 23 de la Constitución Nacional “De la expresión de la personalidad”, reconoce la diversidad sexual y la define como “la multiplicidad de deseos y de modos de resolución en las relaciones afectivas eróticas existentes en la humanidad”, considerando a las diferencias personales como riquezas y no como amenazas para la sociedad” (Manifiesto CODEHUPY/ PIDHDD).

19. Vale mencionar este quiebre conceptual se dio en el marco de un escenario político crítico que vivió el país durante ese período, siendo el golpe “blando” al presidente Lugo en el 2012 el hito más relevante.

reconfiguración conservadora.¹⁹ En concreto redujo su esfera de acción principalmente al Ministerio de Salud, restringió la enseñanza de la educación sexual desde la premisa de la prevención y la promoción de los derechos en el marco de la información de la “evidencia científica”. El Plan prevé alianzas con el Ministerio de Educación para dar capacitación a docentes, familias y estudiantes mediante “charlas preventivas” y la instalación de mesas de apoyos. Así, mientras incorpora los derechos sexuales y reproductivos al ámbito de la salud, recorta y limita, la educación sexual centrada en la “prevención clásica”. El Fondo de las Naciones Unidas (UNFPA), como así también otras organizaciones y agencias de cooperación internacional, tuvieron un papel central en este diseño. Es de destacar que fueron estos mismos organismos los que también apoyaron el Marco Rector años atrás y que posteriormente también colaboraron en el diseño del nuevo programa.

Este giro en el marco normativo de formulación de política pública en materia de educación sexual ocurrida en Paraguay nos muestra las repercusiones que pueden manifestarse cuando una política incluye perspectiva de género en el ámbito de la escuela desde una visión crítica. Entre las estrategias discursivas esgrimidas, el mote de ideologización foránea despierta una serie de reflexiones para pensar en la configuración actual de las políticas en la región.

III. Brasil y los videos de la polémica

La puesta en circulación de unos videos en el marco del Programa “Escuela sin Homofobia” y las polémicas generadas en Brasil, configuran un tercer caso desde el cual ampliar la reflexión en torno a las políticas públicas en la región. Para ello resulta relevante inscribir esta acción en un proceso más extenso que se viene desarrollando desde mediados de los años noventa en torno a la implementación de la educación sexual obligatoria en primaria y secundaria. Lo interesante de este proceso es su especial énfasis en una educación antihomofóbica, y la articulación con organismos de derechos humanos y GLTBI (Gays, Lesbianas, Trans, Bisexuales e intersexuales) que no solo participaron de la gesta de los programas nacionales, sino que también permitieron su sostenimiento y consolidación. Sin embargo, este avance encontró un límite en el año 2011, como veremos más adelante.

Un antecedente a destacar en cuanto a políticas de educación sexual en Brasil es el lanzamiento en 1997 de los llamados Parámetros Curriculares Nacionales, responsables de diseñar los contenidos de cada disciplina en Brasil. Una gran parte del documento se destina al área “Diversidad cultural y Orientación sexual”. En sintonía con el paradigma multicultural global de aquellos años, la combinación en una sola área de estos dos temas que abordan la diversidad, tanto étnica como sexual, dan cuenta de una preocupación social por “el otro diferente”. Así, se plantea la necesidad de incluir la tematización sobre ambos grupos identitarios de modo trasversal en todos los niveles educativos. Entre los objetivos del subárea “Orientación sexual” figuran: “respetar la diversidad de valores, creencias y comportamientos existentes y relacionado con la sexualidad, para garantizar la dignidad del ser humano; comprender la búsqueda del placer como una dimensión sana de la sexualidad humana; conocer el cuerpo, apreciar y cuidar de su salud como condición necesaria para disfrutar el placer sexual; reconocer las características culturales asignadas al macho y a la hembra, posicionándose contra la discriminación” (Secretaría de Educação Fundamental 1997: 133). También cita una encuesta realizada en 1993 y aclara que a diferencia de lo que se suele creer, la mayoría de las familias aceptan que la escuela aborde estos temas porque reconocen su importancia y admiten que les resulta difícil abordarlo en los hogares.

Por otra parte, desde el 2004 este país cuenta con el programa de “Lucha contra la violencia y la discriminación contra personas GLTBI y de promoción de la ciudadanía de homosexuales”, denominado “Brasil sin Homofobia” y dependiente de la Secretaría de Derechos Humanos. Diversas agrupaciones han sido parte del diseño de esta política pública que involucra a distintos sectores del Estado, entre los que se destaca educación, salud, trabajo y justicia. En relación al sistema educativo se despliega el programa que ya nombramos, “Escuelas sin homofobia” que busca promover el respeto y la no discriminación por orientación sexual en este ámbito, así como también fomentar y apoyar la formación de docentes y la revisión de los textos escolares. Si bien no se acoge de manera específica con el concepto de “sexualidad integral”, tal como sucede en gran parte de los países de la región, el proyecto involucra una mirada amplia de la sexualidad y de su enseñanza. Entre las principales acciones, figuran la creación de un subcomité sobre Educación en Derechos Humanos en el Ministerio de Educación, el sostenimiento de reuniones regionales con líderes de organizaciones sociales y agentes del Estado, investigaciones cualitativas sobre la homofobia en la escuela y materiales curriculares y para la capacitación docente.

En este marco, uno de estos materiales realizados en 2011 fue el llamado “Kit de Escuelas contra la homofobia” (luego llamado mediáticamente el “kit gay”). Consistió en un paquete que contenía una serie de folletos, carteles, y audiovisuales. También se elaboró un Cuaderno “Escuela sin homofobia” en el que se despliegan propuestas didácticas para trabajar en el aula la desigualdad entre varones y mujeres y la homofobia. En este cuaderno se especifican las guías para docentes y familia para abordar los videos. El video “Muñeca en la mochila” reflexiona sobre los estereotipos de género desde el punto de vista de una madre. El video animado “¿Miedo de qué?” narra las vivencias de un adolescente gay que sufre y se enfrenta a las expectativas sociales sobre su masculinidad. El tercer video es una combinación de tres cortometrajes que hacen referencia al despertar del erotismo en la juventud. Dirigido a estudiantes adolescentes, los cortometrajes narran pequeñas historias de adolescentes que transitan en el ámbito escolar sus experiencias como bisexuales, trans y lesbianas, respectivamente.

Una vez lanzados, los videos comenzaron a tener una importante circulación en la web, y estuvieron en la mira de los principales medios, quienes hicieron eco de las críticas de agrupaciones religiosas y de legisladores representantes de sectores evangelistas. Una de las críticas principales que se esgrimieron fue que los videos hacían apología de la homosexualidad o la transexualidad, siendo además considerados inadecuados en su contenido en relación a las edades de los/as destinatarios/as. Fue tal el debate social que generó, que la presidenta Rousseff se pronunció en contra de los mismos frente a la pregunta de periodistas. Expresó que, si bien defendía la política antihomofóbica en las escuelas, consideraba que los videos no eran adecuados y que “el Estado no podía hacer propaganda de opciones sexuales y no puede interferir en la vida privada de las personas”.²⁷ Posteriormente vetó su distribución y se estableció que ese tipo de materiales deben ser analizados previamente por un comité de la Secretaría de comunicación social dependiente de la Presidencia.

Este caso nos permite indagar por los límites de la tematización de estos contenidos. El programa se propone “combatir la homofobia” sin embargo, estos videos que explícitamente visibilizan experiencias habitualmente negadas/discriminadas son calificados como “promoción” “provocación” o “direccionamiento intencionado”. Subyace entonces una clasificación previa donde la heterosexualidad perpetúa las categorías de normal y anormal, y establece las fronteras de lo que la escuela puede o debe mostrar como expresiones válidas.

Frente al veto, las organizaciones²⁰ que elaboraron el material no tardaron en pronunciarse y defender el kit, que implicó un presupuesto significativo y que contó con la

20. Parte del equipo responsable del equipo fueron la ONG Pathfinder de Brasil, la Alianza Global para la Educación LGBT (Gale), la Comunicación sobre la sexualidad (Ecos), las soluciones innovadoras para la Salud Sexual y Reproductiva (Reprolatina) y ABGLT. Las organizaciones como la UNESCO y el Consejo Federal de Psicología defendieron el contenido del material.

participación de numerosos profesionales. En un cuestionamiento a la falta de escucha de la presidenta y en una lectura que remitía a disputas electorales, el presidente de la agrupación ABGLT expresó que el kit “en cierto modo cumplió su función porque los videos han sido vistos por más de 50 millones de personas en Internet. Sin embargo, necesitamos un programa oficial dentro de la escuela” y dijo que el programa no busca hacer una apología de ninguna orientación sexual, sino que «Lo que queremos es la ciudadanía y el respeto».²¹

21. En línea: <http://noticias.terra.com.br/educacao/um-ano-apos-veto-abglt-quer-resposta-sobre-kit-anti-homofobia,f64a42ba7d2da310VgnCLD200000bbceboaRCRD.html>.

Si consideramos que Brasil lleva años desarrollando esta lucha antihomofóbica en distintos planos sociales que apunta a una profunda transformación de las bases heteronormativas de la sociedad, podremos también dimensionar lo que la reacción social (y el veto presidencial) significó. Tal como expresa Shore (2010), las políticas (en este caso, el lanzamiento del kit) pueden ser interpretadas en cuanto a sus efectos, las relaciones que crean y los sistemas de pensamiento más amplios en medio de los cuales están inmersas. Este escenario convoca a abrir una serie de interrogantes: ¿Qué nos dice este caso sobre la sociedad brasilera del 2011? ¿Cómo son las nuevas y emergentes racionalidades de gobierno?

Interpelaciones finales: ¿hacia dónde va la educación sexual integral?

La educación sexual integral es un asunto presente en el continente. Este hecho no es menor, un siglo de luchas ha permitido este vuelco del mundo privado y doméstico a las arenas públicas. El discurso de los derechos resultó fundamental en este cambio donde la perspectiva de género ganó lugar en los debates y logró instalar la noción de sexualidad integral, extendiendo el cambio biomédico a otras dimensiones: social, histórica, política, económica, ética, psicológica, cultural.

Este escenario auspicioso, sin embargo, nos encuentra con una serie de tensiones: ¿Cómo se traducen “estos avances” en la formulación concreta de las políticas públicas? Partíamos de comprender la formulación de políticas públicas –desde la perspectiva de Shore y Fraser– como un efecto de la negociación, intercambio y debate entre diversos actores con distinta (¿desigual?) capacidad de decisión, como discurso dinámico así como también, como organizador del mundo social constructor de nuevas categorías de subjetividades.

Los tres casos descriptos aquí nos permiten, por un lado, ampliar las posibilidades de traducción de una política de educación sexual a una escala nacional, y en simultáneo delinear algunas consideraciones a nivel regional donde se observan tres giros. Un primer giro en torno a la noción de integralidad entendida desde la hegemonía de la salud y la prevención como derecho fundamental; un segundo giro, en relación con la perspectiva de género comprendida como las diferencias entre los sexos y la necesidad de formar en valores (buenas conductas que eviten los riesgos de la sexualidad juvenil: embarazos no deseados, infecciones de transmisión sexual y violencias) y finalmente, un giro del respeto de los derechos a la tolerancia de lo distinto.

La instalación de la ley Nro. 2.418 en Chile, el cambio del Marco Rector por el Plan de Salud Sexual en Paraguay y el retiro de circulación del “Kit gay” en Brasil, se configuran como escenas donde se puede observar cómo se negocian principios y acuerdos internacionales en coyunturas locales y el dinamismo constante de su configuración/reconfiguración. Estas políticas públicas son permanentemente interpeladas por actores que encuentran en ella un campo de disputa de sentidos sobre la construcción de ciudadanía y la formación de valores nacionales. Los “avances” a favor de problematizar la ciudadanía sexual de los y las jóvenes ampliando el horizonte de justicia de género,

encuentra fácilmente, interpelaciones que continúan interpretando a los y las jóvenes desde las categorías de prevención, riesgo, descontrol.

Estos tres giros, que en su conjunto podrían ser explicados en su capacidad de “restauración conservadora” tornando imprescindible atender a una serie de fenómenos que comienzan a vislumbrarse en los casos analizados. Por un lado, el creciente progreso del Evangelismo en la región y su disputa con la formación de Estados Laicos; por otro lado, el nuevo lugar que ocupan los medios de comunicación, redes sociales y el “escándalo mediático” como un factor que organiza los sentidos de lo legítimo en materia de educación sexual. Y finalmente, los desafíos de trascender los derechos sexuales y reproductivos como un baño cosmético de las políticas públicas para los sectores que han luchado por su inclusión.

En particular, el caso chileno nos alerta sobre la instalación de una mirada liberal de la sexualidad. El discurso de la pluralidad y libre elección en materia de educación sexual es entendido, en un nivel individual, como competencias de autogobierno. Aunque estas competencias vayan encaminadas al ejercicio de una sexualidad “libre y satisfactoria”, frecuentemente van aparejadas de dosis de control generando espejismos de libertad adherida siempre a restricciones que requieren del consentimiento de los/as otros/as para una relegitimación. La pluralidad que se aspiró a generar en esta política y el gobierno que la implementó, no solo limitó la supuesta diversidad a versiones más o menos conservadoras en términos de enfoques críticos de género, sino que defiende un corrimiento estatal en lo que respecta a políticas educativas (y con ello perdiéndose el potencial transformador para la sociedad en su conjunto) y en simultáneo la jerarquización del campo de la salud como principal interventor. Frente a un evidente avance de la derecha neoliberal en toda la región, resulta relevante atender a estos mecanismos de desregulación estatal en cuanto a la educación sexual y a políticas educativas en general.

El caso paraguayo nos advierte sobre los nuevos y viejos debates que la perspectiva de género produce cuando esta es formulada desde una mirada crítica y desnaturalizadora de los procesos de desigualdad social. El espacio educativo, además, parece agregarle otros condimentos: ¿Qué formación se espera para las nuevas generaciones? ¿Qué temores despierta la perspectiva de género si se incluye en las aulas? ¿Qué jóvenes son imaginados en el proceso de formulación de estas políticas? Por otra parte, la poderosa e inmediata reacción contra el Marco Rector (y contra su extensa fundamentación sobre la inclusión de la perspectiva de género redactada desde las organizaciones feministas) nos invita a reflexionar sobre estrategias futuras. Si se aspira a incidir en políticas públicas, vale preguntarse de qué modo sortear los escenarios políticos cambiantes y las disputas ideológicas que lejos de estar saldadas bajo el paradigma de los derechos humanos, siguen siendo un campo de batalla que no se puede dejar de subestimar.

Finalmente, el caso brasileño abre interrogantes respecto de los límites que una política pública puede alcanzar aun en un contexto y coyuntura política que puede interpretarse como favorable e invitan a formular, una y otra vez, la pregunta respecto del para qué incluir educación sexual en las aulas. Los videos en cuestión dibujan una frontera entre aquello que un programa puede sostener de aquello que ya no se puede pronunciar. En otras palabras, las escuelas pueden trabajar a favor de construir espacios y vínculos “sin homofobia”. No obstante, deberán abstenerse de “hacer propaganda” de modos de vivir la sexualidad que difieran a la heteronormatividad. Se trata, entonces, de una mirada donde el derecho se comprende en términos de tolerancia del otro. En este contexto, cabe preguntarse: ¿Qué identidades son habilitadas desde esta política pública? ¿Qué jóvenes serán los/as tolerados/as?

El constante camuflaje *aggiornado* que vivimos del modelo de prevención en la región, donde el discurso de formulación de las políticas públicas apela tanto al saber y abordaje biomédico así como también, a los valores “pluralmente tradicionales”, puede interpretarse desde diversas hipótesis. Traducir la educación sexual en un mero esfuerzo por acercar la información sobre genitalidad y métodos de prevención, o en una enseñanza “en valores” en abstracto (¿quién podría estar en desacuerdo?) significa para algunos gobiernos una estrategia que resulta menos conflictiva en cuanto a la negociación de intereses entre actores. El veto de los materiales brasileños funciona como un ejemplo aleccionador en ese aspecto. Así, resulta conveniente o más cómodo “borrar” los sentidos políticos de la educación sexual y convertirla en una suma de técnicas racionales y soluciones “naturales” (Shore, 2010). La tecnicidad y la especialización son estrategias que junto con las formulaciones ambiguas del discurso de derechos y la perspectiva de género, construyen fundamentos con efecto certero de muchas de las políticas actuales.

Este panorama, nos convoca en tanto investigadoras y militantes feministas a discutir las formas en que el punto de vista feminista es parte o no de estas políticas públicas en un contexto donde otros actores ganan y sostienen espacios de poder. No podemos despreciar el enorme avance que implicó la noción de integralidad y derechos en los textos de las normativas de la región, y mucho menos la inclusión de la palabra “género” como una categoría inseparable de la dimensión sexual (“feminismo” sigue siendo una palabra ausente e incluso estigmatizada). Sin embargo, resulta ineludible el lugar que ocupan los sectores religiosos en esta trama, así como también la puja liberal, que vuelven a resituar a las sexualidades a la esfera privada. El escenario invita a la pregunta: ¿avanzamos hacia la ampliación de una ciudadanía sexual o recorreremos un camino donde la sexualidad de los ciudadanos y ciudadanas es foco del control privatizado?

Referencias bibliográficas

- » 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*. Informe. CLACSO. En línea: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20150825093603/politicaseducativas_educacionsexual_2015.pdf .
- » ----- . (En prensa). *La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención*.
- » Bartra, E. (comp.). (1998). *Debates en torno a una metodología feminista*, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.
- » Carosio, A. (comp.). (2014). *Feminismos para un cambio civilizatorio*. Venezuela, CLACSO.
- » Ciriza, A. (2007). ¿En qué sentido se dice ciudadanía de mujeres? Sobre las paradojas de la abstracción del cuerpo real y el derecho a decidir. En Filosofía y teorías políticas entre la crítica y la utopía. Hoyos Vásquez, G. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- » Correa, E. (2014). *Sociedad patriarcal, las luchas por la equidad de género*. En Carosio, A. (comp.). (2014). *Feminismos para un cambio civilizatorio*. Venezuela, CLACSO.
- » Espinosa Miñoso, Y.; Gómez Correal, D.; Ochoa Muñoz-Popayán, K. (2014). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Editorial Universidad del Cauca.
- » Estupiñán Serrano, M. (2011). *De La Pedagogía Cívico-Sexual al Gobierno de los Cuerpos*. En Revista Nomadías, noviembre 2011, Número 14, pp. 79-97.
- » Essau Figueroa, S. (2012). *Política pública de educación sexual en Chile: actores y tensión entre el derecho a la información vs. la libertad de elección*. En Estado, Gobierno, Gestión Pública Revista Chilena de Administración Pública N° 19. (2012), pp. 105-131.
- » Fernández, A. (1999). *La invención de la niña*. UNICEF. Argentina.
- » Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad*. Barcelona, Siglo XXI. .
- » Fraser, N. (2006). *Reinventar la justicia en un mundo globalizado*. En revista *New Left Review* N° 36.
- » Maffia, D. (2001). *Ciudadanía Sexual*. En *Feminaria*. Año Nro. 26/27, Buenos Aires.
- » ----- . (2003). *Sexualidades migrantes. Género y transgenero*. *Feminaria*, Buenos Aires.
- » ----- . (2006). *Cuerpo y Ciudadanía*. Instituto Hannah Arendt.
- » Maffia, Diana (Comp.)
- » ----- . (s/d). *Los cuerpos como frontera*. En línea: http://dianamaffia.com.ar/?page_id=11 . Consultado el 1 de mayo de 2013.
- » Olavarría, J. (2005). *La política de Educación Sexual del Ministerio de educación de Chile. Consideraciones para una evaluación*. Seminario Internacional Equidad de Género en las Reformas Educativas de América Latina, 17.

- » Palma, I., Reyes, D. y Moreno, C. (2013). *Educación sexual en Chile: Pluralismo y libertad de elección que esconde una propuesta gubernamental conservadora*. En Revista Docencia Nro. 49. Mayo 2013, Chile.
- » Shore, C. (2010). *La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la « formulación » de las políticas*. Antípoda, 10, pp. 21-49.
- » Valdés, T., Guajardo, G. (2007). *Estado del arte: investigación sobre sexualidad y derechos sexuales en Chile (1990-2002)*. CLAM.
- » Vidal Velis, F. (2011). *Educación sexual y diversidad en los programas educativos de América Latina*. En Revista Electrónica Diálogos Educativos. Vol 10.
- » Weeks, J. (1998). *La invención de la sexualidad*. México, Paidós

Documentos analizados

Chile:

- » “Formación en sexualidad y afectividad” Material elaborado por Ministerio de Educación, División de Educación General, Unidad de Transversalidad Educativa. Registro de Propiedad Intelectual N° 218.884. Santiago de Chile. Junio 2013

Paraguay:

- » “Marco Rector Pedagógico para la Educación Integral de la Sexualidad”. Material elaborado el Comité Gestor Políticas Públicas en Educación de la Sexualidad y publicado por el Ministerios de Educación y Cultura. Paraguay, septiembre de 2010.
- » “Plan Nacional de Salud Sexual y Reproductiva 2014- 2018”

Brasil:

- » “Caderno Escola sem homofobia” Material elaborado por Apoio Gale, ABGLT, Pathfinder, ECOS, Replatina y con el apoyo técnico y financiero del Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD). Brasil, 2011.

Jesica Baez

Doctora con orientación en educación (UBA). Becaria Posdoctoral CONICET. Docente e investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Argentina. E-mail: baez.jesica@gmail.com.

Catalina González del Cerro

Doctoranda con orientación en educación (UBA). Becaria Doctoral CONICET. Investigadora de la Universidad de Buenos Aires. Argentina. E-mail: catalinagc@gmail.com.