

Cuerpos en debate

Educación Sexual Integral y los distintos enfoques convivientes en la escuela



*Flavia Ortiz (estudiante de Trabajo Social, UNPAZ),
Karen Yamila Figueroa (Lic. en Trabajo Social,
UNPAZ), Paula Cristina Durán (Lic. en Trabajo Social,
UNPAZ) y Tamara Florencia Marignani
(Lic. en Trabajo Social, UNPAZ)*

Introducción

La presente producción tiene por objeto presentar la política pública denominada Programa de Educación Sexual Integral (ESI) y su implementación en la Escuela secundaria N° 3 de Vucetich, en la ciudad de José C. Paz. El abordaje de este trabajo se realizó en el marco de las prácticas profesionales del Equipo de Orientación Escolar (EOE) de la escuela y del seminario “Aportes fundamentales de las teorías feministas y de género a la intervención social”. Pretendemos, entonces, poner en diálogo las voces de lxs distintxs actores, como estudiantes, directivxs y trabajadorxs.

Nos aproximaremos a pensar las representaciones sociales en la comunidad educativa respecto de la sexualidad hegemónica biologicista y su alternativa en clave de derechos, desde una perspectiva de género en un sentido amplio y a partir de un trabajo de campo. De modo que esta coexistencia se observa en las entrevistas realizadas a lxs sujetxs de la escuela, a través de los discursos y prácticas cotidianas.

Entendiendo que la ESI se constituye como un avance en materia de derechos, nos preocupa que aún persistan las resistencias y tensiones en cuanto a la sexualidad desde la integralidad en lo discursivo y en las prácticas sociales.

En este marco, planteamos el abordaje de esta investigación desde el paradigma cualitativo y cuantitativo, mediante tres herramientas fundamentales de recolección de datos: observación participante, entrevistas abiertas y encuestas semiestructuradas. Entendemos que la entrevista se desarrolla como una estrategia para recuperar saberes y perspectivas de lxs sujetxs activxs de la escuela a través de su inserción en el campo mediante las prácticas profesionales. En este marco, entrevistamos al vicedirector de la Escuela N° 3, quien relata su perspectiva con relación a la ESI en la institución, su implementación y las distintas subjetividades de la comunidad educativa.

En el marco de un proyecto institucional de sala maternal y la elaboración del diagnóstico, llevamos adelante ciento diez encuestas a estudiantes del turno noche de la escuela. En la sistematización de las mismas, lxs estudiantes dan cuenta de algunas dificultades en la continuidad escolar vinculadas a las relaciones de género, traslucidas como desigualdades en los roles socialmente adjudicados. A continuación analizaremos las mismas desde una mirada relacional.

Debates en torno a la Educación Sexual Integral

La Educación Sexual Integral (ESI) en las aulas de las escuelas surge como demanda de distintos colectivos feministas que proponen trabajar en las instituciones del Estado desde una perspectiva de género. Así, se comenzó a abordar la ESI después de ser votada la Ley N° 26150 en el año 2006. Luego de dos años se avanzó en la construcción de los lineamientos curriculares, documentación y contenidos para abordar en las aulas.

La perspectiva de género es crítica frente a las desigualdades producidas por las relaciones sociales de poder. Cuando nos referimos a las desigualdades de género en las relaciones sociales, entendemos que estas no se reproducen por los varones o por las mujeres, sino por la asunción de determinados modelos asumidos tanto por unos y otras sobre lo masculino y lo femenino (Pombo, 2012). Por eso, no se trata solamente de hablar de sexualidad en las currículas, sino de hacer una crítica a las formas de poder y dominación que implican padecimiento para lxs sujetxs, por la discriminación o a raíz de una situación de subordinación (Morgade, 2016). Las desigualdades de género se traducen en la concepción misma de esta categoría, pues se ha producido durante mucho tiempo –y según nuestra percepción continúa reproduciéndose en el discurso social– una asimilación del concepto “género” con el estudio de cuestiones relativas a las mujeres (Scott, 1986), lo que implica límites y un reduccionismo de los alcances que esta categoría pudiera tener (Pombo, 2012).

Hablar de educación sexual en las escuelas puede llevarnos a adoptar distintos enfoques, desde la perspectiva biologicista o una postura conservadora, hasta aquella que presenta al género como construcción social. En consonancia, algunas investigaciones sobre la implementación del Programa de ESI se encuentran con que en las aulas de educación secundaria sigue en pie la visión biologicista (Ramírez, 2013; Morgade, 2016). Esta perspectiva propone un abordaje que considera la descripción y las funciones de los órganos reproductores, los métodos anticonceptivos y las enfermedades de

transmisión sexual (Ramírez, 2013), haciendo alusión a explicaciones netamente biológicas y reduccionistas acerca de las relaciones de género o sobre la sexualidad de las personas.

Desde el enfoque que entiende al género como construcción social, se enfatiza la noción de nuestros cuerpos inscriptos

en una red de relaciones sociales que le dan sentido, configurando modos de ser y de actuar, formas de vivir lo masculino y lo femenino, y los modos de ejercerlo [...] prestando especial atención al trabajo educativo que promueve la desnaturalización de las desigualdades (Ramírez, 2013: 17).

En uno de los trabajos realizados por Pombo (2012), se vislumbra cómo la mirada biologicista reproduce desigualdades que se traducen a partir de la despolitización del género, donde los sistemas sexo-genéricos hegemónicos, establecidos en cada sociedad, operan en función de la producción de sujetos adaptados a las particularidades de la misma. La investigadora plantea que las subjetividades son moldeadas “a través de normas, valores, símbolos y prácticas que prescriben expectativas diferenciales sustentadas en la diferencia sexual” (2012: 2). En este marco, propone entender al género como una construcción histórica y social que permita desnaturalizar la diferencia sexual mujer-varón.

Esa construcción del cuerpo social implica que la materialidad que existe en cada sujeto se relaciona con lo biológico. Pues, esta visión en un mundo social determina al ser social, subjetivando los significados que se le da a la cuestión de las feminidades o las masculinidades. De aquí se desprenden las afirmaciones que sostienen que las maneras de vivir el cuerpo sexuado son femenino/masculino, mujer/varón, heterosexual obligatoriamente. Traspolar esta mirada permite ver que hay muchas maneras de vivir el cuerpo; tiene que ver con posibilidades distintas que ya no se reducen al binarismo (Morgade, 2016). Por tanto, redundar en las desigualdades binarias implicaría perpetuar las relaciones de poder que giran en torno a la discriminación de género, las cuales otorgan dominio a los hombres por sobre las demás identidades. Sin ir más lejos, las mujeres y personas que se identifican con otras identidades sexuales siempre debieron enfrentarse (en su vida cotidiana) con condicionantes sociales, culturales, económicos y políticas desiguales que se constituyeron en determinantes de la violencia de género (Velázquez, 2006).

En esta línea, recuperamos los discursos de lxs jóvenes sobre sus vivencias en torno a las maternidades adolescentes, las relaciones de poder en las relaciones sexuales y los sentidos (con respecto al cuerpo y a los roles socialmente atribuidos a las mujeres madres), para desnaturalizar los binarismos jerárquicos que proponen esta experiencia como “normal” y “desventajosa”. La especialista Fainsod (2011) analiza las maternidades adolescentes en contextos de marginación urbana, visibilizando las percepciones de las adolescentes con relación a cómo habitan sus maternidades, concebidas en el marco de contextos socioculturales e institucionales atravesados por procesos productores de relaciones de poder. Nos interesa poner en diálogo sus aportes en torno a las maternidades, pues plantea que desde una

perspectiva funcionalista son vistas como riesgosas tanto en lo biológico y psicológico como en lo social. De acuerdo a su investigación, estas visiones traerían aparejado el abandono de los estudios, la exclusión del sistema productivo y, en consecuencia, la reproducción de la pobreza. En contraposición, sostiene que las multiplicidades del proceso que implica la maternidad, la edad, las configuraciones subjetivas y las familiares, en relación con la condición de clase, de género y etnia, operan desigualdades y violencias durante la experiencia de las adolescentes, mujeres y pobres. Entonces, frente a la mirada etnocéntrica y normativista de análisis ahistórico-asocial, la autora propone repensar la adolescencia y las maternidades desde el paradigma crítico, considerando las condiciones político-económicas, sociales y culturales que constituyen desigualdades en los actuales escenarios sociales e institucionales.

Programa de Educación Sexual Integral desde una perspectiva de derechos

Dentro del EOE, se ubican orientadores/as sociales (OS), en el caso de la Escuela secundaria N° 3 ese lugar es ocupado por un trabajador social (de ahora en más, TS). Su inserción en el espacio socio-ocupacional particular se encuentra regulada por la Ley N° 10579 que establece el Estatuto Docente, mientras que su ejercicio profesional se encuentra regido por la Ley N° 10751 que regula el ejercicio de la profesión de asistente social y trabajador social en el ámbito de la provincia. Respecto de la intervención, dentro del EOE, está direccionada hacia la atención, orientación y acompañamiento de estudiantes, y a contribuir a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje.

La política pública analizada en campo se implementa a partir del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, que se desprende de la Ley N° 26150, sancionada en el año 2006. Se enmarca en el ámbito de Ciencia y Tecnología del Ministerio de Educación y tiene el fin último de cumplir, en el ámbito escolar, con lo establecido por el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, Ley N° 25673, la Ley N° 23849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño, la Ley N° 23179, de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que cuentan con rango constitucional, así como la Ley N° 26061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación.

El programa articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos; y tiene por objetivos: incorporar el abordaje integral a la educación sexual en las currículas educativas; asegurar la transmisión de conocimientos; promover actitudes responsables ante la sexualidad; prevenir los problemas en relación con la salud, en general, y la salud sexual y reproductiva, en particular; por último, procurar la igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres (Argentina. Ley Nacional de Educación Sexual Integral, N° 26150). Por otra parte, establece que todxs lxs educandxs 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.

Esta política pública expresa y condensa un conjunto de leyes, normas y compromisos internacionales y nacionales que Argentina posee y promueve en el campo de los derechos humanos, recoge los principios constitucionales de igualdad y de no discriminación, y en su espíritu propone una cultura democrática que promueve la participación y el acceso a procesos de información, comunicación y educación con alcance universal. Su cumplimiento busca fortalecer las capacidades de lxs propixs niñxs y adolescentes para asumir una vida plena, tal como lo recomienda el Comité de los Derechos del Niño en lo que refiere a la inclusión de contenidos de educación sexual, de prevención de VIH Sida y de salud reproductiva en los programas escolares. Promueve la igualdad, el respeto de las diferencias entre las personas, la no discriminación de género ni de ningún otro tipo y el respeto a lxs niñxs y adolescentes establecido en la Ley N° 26061. En el mismo sentido, la educación sexual constituye una oportunidad para que la escuela, en articulación con otros actorxs, fortalezca la búsqueda de respuestas eficaces a situaciones de vulneración de derechos como lo son la violencia, el abuso y el maltrato hacia niñxs y adolescentes, e implemente medidas de protección y reparación para atender a estos problemas. Además, la educación sexual propone que en el marco educativo se superen ideas hegemónicas, y se apunte a recuperar la multidimensionalidad de la constitución de la sexualidad. El abordaje que propone es pensado desde el respeto hacia el propio cuerpo y el de otras personas, el vínculo con otros, el disfrute desde el cuidado, los valores y las emociones.

¿Qué pasa en las aulas?

En el marco de un proyecto institucional de sala maternal y la elaboración del diagnóstico para la presentación del proyecto, durante el año 2018 realizamos encuestas a ciento diez estudiantes del turno noche de la escuela. El objetivo principal era conocer cuántas estudiantes eran madres y cuántas de ellas habían abandonado sus estudios o tenían pensado hacerlo. A su vez, el instrumento contemplaba preguntas para conocer el tiempo que lxs estudiantes destinaban al cuidado de algún familiar adulto o niñx.

Justamente a través de las encuestas, pudimos considerar que aproximadamente un 20% de lxs encuestadxs tienen como obstaculizador para asistir a clases el cuidado de familiares, niñxs. Por otro lado, alrededor de un 33,6% de jóvenes y adultxs se ven en la dificultad de asistir a la institución por cuestiones laborales. En estas situaciones, se vislumbra cómo el género atraviesa las trayectorias de lxs estudiantes, por ejemplo las jóvenes se quedan en su casa al cuidado de sus hermanxs menores y los varones se insertan al mercado laboral, siendo explícita la división sexual del trabajo. Entendiendo que dentro de la sociedad capitalista se ubica una diferenciación del trabajo estructurada según el género (Young, 1992) y que, por lo tanto, expresa relaciones de poder y dominación del hombre sobre la mujer que determina socialmente la configuración de roles al interior de la familia.

Por otro lado, en la escuela, como en tantas instituciones, se encuentran presentes las representaciones binarias (hombre/mujer) y todo lo que implica asumir y reproducir ese binarismo. De acuerdo a esto, Rubin, feminista de los años 1970, plantea que el “sistema de sexo/género” implica ciertas

normas a través de las cuales la sociedad se estructura transformando “la sexualidad biológica en productos de la actividad humana” (Rubin, 1998: 3). Es decir, la división sexual del trabajo alude a tareas predefinidas para hombres y mujeres, arreglo social atravesado por cuestiones de clase, edad y etnia. Esta se reproduce en el hogar, en el mercado laboral y en todo ámbito público donde la mujer por lo general transita un estatus inferior respecto del hombre. A continuación analizamos algunas representaciones de lxs actores institucionales.

Una de las jóvenes entrevistadas (madre de 16 años) explicita un rol asumido cuando menciona a su pareja como “mi marido”. Es probable que dé por supuesta una relación contractual que perpetúa un lugar de posesión en la pareja, y subordinación. Siguiendo esta línea, el trabajador social expone que uno de lxs jóvenes asiste a la escuela solo para “vigilar a la novia”. En este sentido, en los discursos recuperados subyacen ideas hegemónicas sobre los cuerpos tutelados, donde las jóvenes pasan de ser tuteladas por los padres a ser tuteladas por sus respectivas parejas. En tanto, el patriarcado como sistema social de base material entre los hombres establece jerarquías e interdependencias que aseguran la dominación sobre la mujer y su fuerza de trabajo, así como también sobre su sexualidad. De este modo, la heteronormatividad en el matrimonio y la monogamia, junto a la crianza de los hijos en el seno familiar, constituyen formas de control sobre la mujer, reproduciéndose el *statu quo* (Hartmann, 1985). Sin ir más lejos, dentro del ámbito institucional aparece otra mención, esta vez por parte de la directora de la escuela, quien sostuvo “o son madres o son alumnas”. Las adolescentes atraviesan la doble condición de ser “madres y estudiantes”, como así también las condiciones de género de ser “mujer” y “madre”, y los supuestos atributos que vinculan a la mujer con la maternidad como rasgo central femenino. Además, no se encuentran excluidas de la condición de clase: ser “mujer”, “madre” y “pobre”. Ser estudiante en la adolescencia simplemente es *contrario* a la imagen universal de niñx o adolescente, entendida en los términos tradicionales de un ser incompleto y únicamente correspondiente a hijx, no a padre ni madre ni mucho menos estudiante (Duschatzky, 2001). Las palabras de la directora no solo expresan la coincidencia con esta perspectiva, sino que expresan los discursos micromachistas,¹ invisibilizados y naturalizados en la sociedad. Fainsod (2011) explica que en la relación mecánica de sexo-género se perpetúa la diferenciación en la distribución de bienes materiales y simbólicos, en detrimento de lxs sujetxs que producen y reproducen el *statu quo*.

En la entrevista, el vicedirector relata que cuando se incorporó a la Escuela secundaria N° 3, la ESI se encontraba en una etapa de transición, ya existía el marco normativo del año 2006 pero no era un tema instalado en la educación secundaria, y menos en educación de adultxs. Se realizó un primer proyecto, pero reducido; no fue con el consenso de todxs lxs actores y actrices de la escuela. El mismo se presentó en el 2011 y fue aprobado por las autoridades. Se habían comenzado a trabajar los contenidos de la ESI en algunos talleres, que además vislumbraban las contrariedades y la coexistencia del paradigma médico-biologicista y el de derechos humanos. Dentro de la escuela todavía existía (y aún persiste) la mirada biologicista sobre la educación sexual. Juan (el vicedirector) trae como ejemplo que

1 “[L]os micromachismos son prácticas de dominación y violencia masculina en la vida cotidiana, del orden de lo ‘micro’, al decir de Foucault, de lo capilar, lo casi imperceptible, lo que está en los límites de la evidencia” (Bonino, 2002: 3).

aún la preocupación recae sobre el embarazo adolescente como “riesgoso”, “prematureo” y la inquietud constante de cómo “evitarlo”. Y, por otro lado, comienza a instalarse el paradigma de derechos, para pensar la realidad desde la lógica de sujetxs con derecho a recibir educación sexual desde la integralidad, la sexualidad como elección y como disfrute.

Esta presencia biologicista dentro de la escuela no es más que la expresión de una sociedad que clasifica las maternidades en términos de “normal”, “a tiempo” y “ventajosa”. Según Fainsod, las maternidades “se constituyen como riesgosas y deficitarias en tanto tienen lugar en cuerpos inmaduros, física, psicológica y socialmente” (2011: 239). Por otro lado, advierte que compone “un riesgo social en tanto traería aparejado el abandono de los estudios y la inmediata exclusión al sistema productivo” (2011: 239), resultando así la reproducción de la pobreza.

El vicedirector cuenta que en un principio se invitaba a promotorxs de salud para la realización de los talleres y el abordaje de los contenidos de la ESI.

Hacia el año 2011, las escuelas comienzan a trabajar el Programa de ESI, a través de un proyecto pedagógico que contempla el abordaje de la temática desde un planteo transversal a los planes de estudios de las escuelas. Para el entrevistado, aún falta incorporar la cuestión de la ESI en cada materia, ya que, si bien hoy lxs docentes se encuentran capacitadxs, se puede notar que es un tramo que aún no finalizó, sobre todo cuando se piensa la educación sexual escindida de las funciones predeterminadas de los EOE. Por otra parte, sostiene que si en las aulas surge alguna situación relacionada con la ESI, lxs docentes cortan la clase para abordarla y charlarla con lxs estudiantes sin necesidad de pedir autorización a lxs padres y madres de lxs jóvenes, como así se pensaba en un principio.

Por otra parte, relata la resistencia por parte de lxs docentes y de la comunidad educativa desde un lugar particular, como por ejemplo la puerta de entrada,

se ponía en cuestión cómo venían las chicas vestidas, a veces parte del equipo directivo no dejaba entrar a las chicas si venían de falda, pantalón corto o de ojotas, con la idea de que a la escuela se debía venir vestido formalmente o como si la ropa que ellas traían definía su rol o elección sexual (Entrevista realizada al vicedirector, 2016).

Para él, esto denota que se actuaba desde el sentido común, pero que no se hacía desde la “mala intención” o de la resistencia. Pues considera que la comunidad educativa no se encontraba preparada y para esto fue muy importante el programa de formación permanente. Según el vicedirector, actualmente, la escuela ya no es “expulsiva”, “ahora entran, cumplen su rol como estudiantes [...] ya no hay esa mirada punitiva, pero persiste [...] en acciones, en vocabularios, por ejemplo, ‘compórtate como una señorita’” (Entrevista realizada al vicedirector, 2016). Al interior de la institución conviven distintos paradigmas que infieren en la construcción de subjetividades, asimismo en el abordaje de la sexualidad. En relación con lo planteado por este entrevistado, podemos visualizar el enfoque educa-

tivo “tradicional-moralista” que se centra en “lo que debe ser” y en lo que no, que promueve silencios o prohibiciones en torno a la sexualidad de acuerdo con prescripciones morales bien definidas y consideradas universales, relacionadas con el enfoque médico-biologicista (Morgade, 2016).

En la misma línea, según el entrevistado, al momento de implementar la ESI era un obstáculo para lxs docentes, por el hecho de cómo hablarlo con jóvenes adultxs. Algunxs docentes lo hablaban desde una posición jerárquica, desde el “saber”, sin considerar los saberes previos de lxs estudiantes.

Por otro lado, también cuenta que se trabajó con los padres y las madres de lxs niñxs del otro anexo de la Escuela N° 3, donde funciona la primaria. En esta actividad, planteada por la institución, se utilizó la técnica de las cuatro esquinas, donde se presentaban situaciones de la vida cotidiana. Algunxs padres y madres manifestaban: “Ojalá me hubiesen hablado de esta manera a mí”. Además de esa técnica, se realizaron otras a través del juego que permitió un “ambiente descontracturado”, donde pudieron expresarse libremente y dejar muchas líneas para seguir trabajando. Un dato interesante que aporta el vicedirector es que disminuyeron los penes dibujados dentro de las instalaciones de la escuela. En este sentido, se demuestra cómo la integralidad en el abordaje rompe con temas que son tabú en la sexualidad y que implementándola pueden producirse cambios certeros en la vida cotidiana de lxs niñxs.

Asimismo, se trabajó con lxs niñxs y jóvenes a través de ejemplos de las configuraciones familiares. Se traían imágenes de situaciones familiares donde se visibilizaban roles socialmente adjudicados tanto a los hombres “padres” y a las mujeres “madres”. En este ejercicio, la institución trabajó con perspectiva de género, y pretendía que lxs niñxs y jóvenes identificaran si estos roles se observaban en sus familias.

Por último, en la entrevista se le pregunta, cómo ve al Programa de ESI hoy a diez años de su implementación. Para el vicedirector, tuvo una etapa de aceleración en estos últimos diez años desde su creación, pueden verse cambios en las mujeres de toda la comunidad educativa, en su autocuidado, en su autoestima. Sostiene que lo que aún falta trabajar es el abordaje en red, para “unificar miradas”, no solo desde la articulación entre las instituciones educativas primarias, secundarias e iniciales, sino desde la intersectorialidad como estrategia de intervención. Y allí menciona a las instituciones, organizaciones del territorio con las que ellxs interactúan. También, sugiere que si se trabajara la ESI de manera unificada desde el nivel inicial se podría construir socialmente el uso del baño unisex, pero para el logro del mismo se necesita un trabajo intenso en red, recursos y capacitaciones constantes.

Por último, resulta importante retomar la cuestión de que hablar en las aulas de la ESI implica el abordaje desde el respeto hacia el propio cuerpo y el de otras personas, el vínculo con otrxs, el disfrute desde el cuidado, los valores y las emociones. El retraso de estas líneas de acción vulnera los derechos a la vida saludable y a la sexualidad como elección; de lo contrario, seguiríamos fomentando la discriminación, el prejuicio. Entendemos que la heteronormatividad incide y define los proyectos de vida de lxs sujetxs.

Para desandar

A través del diagnóstico construido en el espacio de Prácticas de Trabajo Social V se pudo visualizar la importancia de llevar a cabo líneas de acción que promuevan y problematicen cuestiones de género desde el respeto por la diversidad y la igualdad de oportunidades. Además, la concreción del acceso a la información como un derecho adquirido con relación a la sexualidad, a las enfermedades de transmisión sexual, a la salud reproductiva, entendidas desde las dimensiones socioeconómica, psicológica, biológica, cultural, histórica, ética y espiritual que hacen al proceso de salud-enfermedad.

En este sentido, la cotidianidad de la escuela está atravesada por múltiples situaciones problemáticas que influyen en la implementación de los contenidos de la ESI. En consecuencia, por un lado, se relega esa función a los EOE y, por el otro, queda sujeta a las decisiones personales de docentes y directivos trabajarlos o no. El trabajador social asume esta responsabilidad adjudicada, pero sumada a las condiciones precarias del ejercicio profesional y la atención de demandas fragmentadas, no encuentra el espacio y el momento para trabajar la sexualidad desde una perspectiva integral.

En cuanto al paradigma médico-higienista biologicista hegemónico, consideramos que se encuentra en debate constante y, aunque atraviesa históricamente las relaciones sociales, está perdiendo terreno en las aulas. Es decir, en los últimos quince años se producen transformaciones a nivel económico, cultural, social y político que expresan un cambio en la manera de pensar las políticas públicas. Un claro ejemplo de ello es la inserción en la arena política del debate de las sexualidades.

En investigaciones previas a la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, se puede observar cómo las escuelas reproducían la visión médico-biologicista de la sexualidad, en tanto los contenidos en las aulas se limitaban a trabajar sobre el aparato reproductor de hombres y mujeres (Morgade, 2016). Esta política pública, en cambio, busca abordar la sexualidad desde una perspectiva integral. Sin embargo, como se fue describiendo, en las instituciones aún predomina la postura arriba mencionada. No basta con trabajar con los contenidos del programa en todas las materias, sino hacer una crítica y apuntar a la deconstrucción de las relaciones de poder que configuran la vida cotidiana de lxs sujetxs. Asimismo, la integralidad de contenidos en las aulas requiere la articulación de instituciones de la salud, de acción social y de educación para el abordaje de la sexualidad, y que esta no quede relegada al ámbito educativo, produciendo su fragmentación.

Bibliografía

- Argentina. Ley Nacional de Educación Sexual Integral, N° 26150. Recuperado de http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/ley26150.pdf
- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación, Subsecretaría de Equidad y Calidad (2009). *II Curso Virtual de Educación Sexual Integral: módulo 4*.

- Argentina. Ministerio de Educación, Consejo Federal de Educación. (2009). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/lineamientos.pdf
- Birgin, A. y Duschatzky, S. (2001). Escenas escolares de un nuevo siglo. En A. Birgin y S. Duschatzky, ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. Buenos Aires: Flacso-Manantial.
- Bonino, L. (2002). Masculinidad, salud y sistema sanitario: el caso de la violencia masculina. En AAVV, *Seminario sobre Mainstreaming de género en las políticas de salud en Europa*. Madrid: MAS-Instituto de la Mujer.
- Fainsod, P. (2011). Maternidades adolescentes en contextos de marginalización urbana. En K. Felitti, *Madre no hay una sola. Experiencias de la maternidad en Argentina*. Buenos Aires: Ciccus.
- Hartmann, H. (1985 [1980]). El infeliz matrimonio entre marxismo y feminismo: hacia una unión más progresista. *Teoría y Política*, 12-13.
- Mallardi, M. (2013). *Procesos de intervención en Trabajo Social: aportes para comprender su particularidad*. Tandil: CEIPIL.
- Morgade, G. (12/09/2016). La educación sexual integral hace a la escuela más justa, pero también más interesante. *Página 12*.
- Pombo, M. (2012). La inclusión de la perspectiva de género en el campo de la salud. Disputas por la (des) politización del género. *Margen*, 66
- Ramírez, V. D. (2013). *Educación Sexual Integral en la Escuela Secundaria: Posibilidades, límites y tensiones*. (Trabajo final de posgrado). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.822/te.822.pdf>
- Rubin, G. (1998 [1975]). El tráfico de mujeres: Notas sobre la “economía política” del sexo. En M. Navarro y C. Stimpson (comps), *¿Qué son los estudios de mujeres?* (pp. 15-74). México: Fondo de Cultura Económica.
- Scott, J. W. (1986). El género: una categoría útil para el análisis histórico. *Herramienta, Revista de debate y crítica marxista*. Recuperado de <https://herramienta.com.ar/articulo.php?id=1769>
- Velázquez, S. (2006 [2003]). *Violencias cotidianas, violencia de género. Escuchar, comprender, ayudar*. Buenos Aires: Paidós.
- Young, I. (1992 [1981]). Marxismo y feminismo. Más allá del “matrimonio infeliz” (una crítica al sistema dual). *El cielo por asalto*, 2(4).